

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

В КОНТЕКСТЕ АКАДЕМИЧЕСКОГО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

МИНСК
БГУ
2016

УДК 81'42(082)+378.147(082)

Под общей редакцией
О. В. Луцинской, Е. В. Савич

Рецензенты:
кандидат педагогических наук *И. А. Рябцевич*;
кандидат филологических наук *Е. Г. Каранетова*

Моделирование эффективной речевой коммуникации в контексте академического и профессионально ориентированного взаимодействия [Электронный ресурс] : сб. науч. ст. / под общ. ред. О. В. Луцинской, Е. В. Савич. – Минск : БГУ, 2016.

ISBN 978-985-566-261-8.

Рассмотрены вопросы описания и операционализации дискурс-центрированного образования. Проанализированы теоретические и практические аспекты моделирования в процессе обучения студентов эффективному взаимодействию как в академическом, так и в профессиональном контексте.

УДК 81'42(082)+378.147(082)

ISBN 978-985-566-261-8

© БГУ, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
-------------------	---

Раздел 1. МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

<i>Луцинская О. В.</i> Как обучать студентов эффективной коммуникации в неязыковом вузе?.....	8
<i>Александрова Т. Л.</i> Моделирование как метод исследования коммуникативной деятельности человека.....	13
<i>Потапова Н. Л.</i> Взаимодействие первичной и вторичной картин мира при переводе математических статей	19
<i>Мацур Н. Н.</i> Некоторые аспекты моделирования эффективной речевой коммуникации в процессе обучения студентов неязыкового вуза	25

Раздел 2. ЖАНРЫ И ФОРМАТЫ АКАДЕМИЧЕСКОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСОВ

<i>Мезяк Н. Г.</i> Особенности обучения студентов неязыковых вузов устной речевой коммуникации на английском языке.....	29
<i>Крауле Т. П.</i> Особенности научной презентации как одного из жанров академического дискурса.....	34
<i>Макарова Е. В.</i> Обучение написанию научной статьи формата IMRAD на английском языке.....	40
<i>Видишева С. К.</i> Язык интернет-общения как область лингвистического моделирования (на материале английского языка).....	49
<i>Коршук Е. В.</i> Основы межкультурной подготовки современного специалиста	53

Раздел 3. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ДИСКУРСУ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПРИЕМЫ

<i>Пасюкевич И. В.</i> Использование ментальных карт в учебном процессе	60
<i>Бубич О. А., Гилевич Е. Г.</i> Клиповое мышление и организация педагогического процесса в вузе	65

Волковинская Л. В. Эффективная презентация на занятиях по иностранному языку (из опыта работы со студентами-журналистами)72

Тулуш Т. І. Оптымізацыя і аўтаматызацыя сістэмы ацэньвання кампетэнцый студэнтаў па дысцыпліне «Замежная мова» ў Інстытуце журналістыкі і на факультэце філасофіі і сацыяльных навук БДУ76

Раздел 4. ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА И ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК ЦЕННОСТЬ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гилевич А. С. Фатическая коммуникация и ее роль в педагогическом дискурсе93

Толстоногова И. В. Взаимодействие «преподаватель – студент» как ядро академической коммуникации на практическом занятии по английскому языку.....99

Болбас О. А. Гендерные аспекты имиджевых составляющих личности в педагогическом дискурсе 105

Луцинская О. В., Савич Е. В. Моделирование профессиональной личности в дискурсе инструкций к учебным заданиям..... 111

ОБ АВТОРАХ 140

ПРЕДИСЛОВИЕ

Данный сборник – результат работы преподавателей кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета над научной темой «Моделирование эффективной речевой коммуникации в контексте академического и профессионально ориентированного взаимодействия» в 2011–2015 гг. Представленные в книге материалы развивают идеи, появившиеся во время работы над предшествующей научно-исследовательской темой «Дискурсный подход в преподавании иностранного языка в классическом университете и его место в создании УМК нового поколения» (2006–2010 гг.) и нашедшие отражение в сборнике «Методология исследований политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов» под общей редакцией И. Ф. Ухвановой-Шмыговой (Минск : БГУ, 2008. Вып. 5 : Дискурс в современном гуманитарном знании). Преемственность изданий заключается в их единой направленности на описание и операционализацию дискурс-центрированного образования.

Дискурс-центрированное образование вписывает знаниевую систему профессиональных дисциплин в форматные характеристики взаимодействия субъектов в ситуациях профессиональной коммуникации. Иными словами, речь идет об образовании, которое не отделяет познание от коммуникации и стремится формировать профессиональную личность через развитие личности коммуникативной. Именно таким в соответствии с действующим в Республике Беларусь образовательным стандартом и должно быть высшее образование. В его основу положен компетентностный подход, согласно которому цель образовательного процесса заключается не только в усвоении знаний и развитии на их основе навыков и умений, но и в формировании личностных качеств специалиста. Понятно, что эффективность использования как навыков с умениями,

так и личностных качеств всегда обусловлена ситуацией, а значит, тем типом дискурса и той дискурсией, в которой оказывается специалист.

Образование становится личностно значимой деятельностью студента. Соответственно, и эта деятельность, и личность обучающегося должны находить отражение в академических дискурсиях как их содержательные категории. Рассуждая об организации такого образовательного процесса, мы приходим к необходимости его многоуровневого моделирования.

В книге собраны разработки преподавателей кафедры английского языка и речевой коммуникации, отражающие осмысление ими различных моделей коммуникации в контексте академического и профессионального взаимодействия с позиций разных наук: методики преподавания языков, лингвистики и педагогики.

Сборник состоит из четырех разделов. В *первом разделе* «Моделирование как основа эффективного академического и профессионального взаимодействия» рассматриваются общие теоретические вопросы моделирования как деятельности, неразрывно связанной с организацией профессионального образования.

Во *втором разделе* «Жанры и форматы академического и профессионального дискурсов» речь идет о моделях как репрезентациях профессиональных и академических форматов и жанров.

В *третьем разделе* «Современные технологии и приемы обучения профессиональному дискурсу» обсуждаются вопросы применения разных методических приемов и технологий достижения поставленной преподавателем цели: обучения эффективной коммуникации с учетом экстралингвистических особенностей контекста, в котором реализуется общение, и контроля усвоенных знаний и умений.

Четвертый раздел «Личность педагога и обучающегося как ценность университетского образования» объединяет статьи, в которых внимание направлено на кортежную составляющую дискурс-знания и дискурс-ориентированного обучения.

Этим изданием коллектив авторов показывает итоги исследования эффективного речевого взаимодействия в профессиональном и академическом контекстах.

РАЗДЕЛ 1

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

КАК ОБУЧАТЬ СТУДЕНТОВ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ?

О. В. Луцинская

Рассматривается понятие «эффективная коммуникация» с позиций методики преподавания иностранных языков. Описываются компоненты содержания обучения, особенности процесса коммуникации с учетом лингвистических и экстралингвистических характеристик ситуации общения. В качестве примера проиллюстрирована организация образовательного процесса со студентами-журналистами в рамках одного авторского учебно-методического пособия.

The article considers the notion “effective communication” as well as what this term supposes in methods of teaching foreign languages. The article describes the components of the teaching contents, peculiarities of the communication process with the focus on linguistic and extralinguistic features of the communicative situation. It also describes one experience of the teaching process with the students-journalists with the help of a textbook for future professionals.

Ключевые слова: эффективная коммуникация; образовательный процесс; иноязычное общение; иноязычная коммуникация; ситуация общения; лингвистические и экстралингвистические особенности; учебно-методическое пособие.

Key words: effective communication; teaching process; second language communication; situation of communication; linguistic and extralinguistic features; textbook for professionals.

Перед преподавателем иностранного языка всегда стоит непростой вопрос: как обучить студентов общению на другом языке, и не просто общению, а эффективной коммуникации. Но что же подразумевается под словом «эффективная» коммуникация? Постараемся ответить на этот вопрос.

Общение на любом языке — не только владение его словарным запасом, грамматикой и способность строить сообщения на этом языке. Важно знать, в каком контексте, в какой ситуации можно использовать то или иное слово, выражение, ту или иную грамматическую конструкцию, тот или иной стилистический прием. Можно красиво и правильно оформить мысль на иностранном языке, но если не учтена аудитория,

место и время общения, культурологический контекст и ряд других экстралингвистических параметров, она (мысль) будет совершенно неуместна и, соответственно, неэффективна в общении, а значит, не приведет к достижению определенной цели или эффекта, которого добивался коммуникант.

В процессе общения принимают участие адресант и адресат, или, по-другому, отправитель сообщения и получатель этого самого сообщения. Коммуникация будет эффективной только тогда, когда получатель декодирует точный смысл сказанного отправителем, т. е. когда адресант будет учитывать характеристики своей аудитории. Эффективная коммуникация, по мнению Нейл Фьоре [1], в свою очередь ставит целью понять взгляды, чувства и мнения окружающих. Как справедливо отмечает автор, если две стороны слушают друг друга, то выигрывают обе. Именно взаимопонимание и уважение становятся основой сотрудничества, взаимозависимости и лояльности. А это важно в любой сфере деятельности.

Итак, для осуществления эффективной коммуникации необходимо:

- учитывать характеристики коммуникантов (их возраст, пол, статус, род деятельности, интересы и др.);
- принимать во внимание пространственно-временные особенности ситуации общения;
- учитывать культурологический аспект;
- уметь не только слушать друг друга, но и «слышать» своего собеседника;
- владеть определенными коммуникативными стратегиями;
- соблюдать этику общения.

Понятно, что данный список умений неполный, его можно продолжать и дальше, мы лишь отметили некоторые, как полагаем, наиболее важные умения эффективной коммуникации, в первую очередь те, на которые обращаем внимание при обучении студентов иностранному языку.

Из вышесказанного следует, что будущих профессионалов необходимо обучать иностранному языку с фокусом внимания на два основных момента. С одной стороны, важно формировать у обучающихся языковую компетенцию, а с другой стороны, обучать будущих специалистов учету и реализации в процессе коммуникации экстралингвистических особенностей ситуации общения, которые отражаются и в письменной, и в устной коммуникации через разные дискурс-категории (аудитория, сам автор сообщения, пространственно-временные рамки коммуникации, роль, интертекстуальность, интерсобытийность и др.).

Учитывая тот факт, что в неязыковых вузах нашей страны на изучение иностранного языка предусмотрено только 150 академических часов, то достигнуть цели, которая заключается в обучении эффективному общению, представляется достаточно сложным. Для этого важно *эффективно* смоделировать образовательный процесс по предмету «Иностранный язык» в неязыковом вузе. А это предполагает прежде всего определение таких компонентов процесса обучения, как:

– *содержание обучения* с фокусом внимания на будущую сферу деятельности обучаемых;

– *отбор ситуаций*, с которыми столкнутся будущие специалисты в профессиональной деятельности;

– *селекция форматов и жанров* коммуникативной деятельности, характерных для отобранных ситуаций профессионального взаимодействия;

– *подбор материала (языкового и речевого)*, с помощью которого необходимо развивать навыки и умения у обучающихся в разных видах речевой деятельности;

– *определение навыков и умений*, необходимых для овладения эффективным общением на иностранном языке;

– *разработка комплекса или системы заданий и упражнений*.

Идеальным в этой ситуации является *создание учебно-методических комплексов и учебных пособий*, в которых и будет реализована целостная модель обучения эффективной иноязычной коммуникации. Остановимся на учебном пособии, разработанном коллективом преподавателей кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики БГУ «Английский язык. Профессиональное общение журналиста», которое предназначено для обучения профессиональному английскому языку будущих журналистов [2].

Учебное пособие является *комплексной моделью*, которая используется для обучения журналистов эффективной коммуникации в сфере их деятельности на основе профессионально ориентированных устных и письменных текстов. Данная модель имеет определенную систему, включающую шесть тематических разделов. Каждый раздел пособия содержит внутреннюю логику и имеет соответствующее содержание; все части пособия выдержаны стилистически и структурно, чтобы у обучающихся сложилась общая концепция процесса обучения и определенная последовательность усвоения материала и отдельного раздела, а также материала пособия в целом; в каждой части пособия есть соответствующие общие рубрики. Учебное пособие насыщено аудио- и видеоматериалами аутентичного характера, содержит дополнительные тексты для чтения. После изучения каждого

раздела студентам предлагается тест на проверку усвоенных знаний, сформированных навыков и умений.

Итак, рассматриваемое методическое пособие включает в себя шесть модулей, каждый из которых затрагивает определенную сферу журналистики. Например, первый раздел, открывающий пособие, «The Profession of a Journalist» является вводным и дает представление о данной профессии; о ее преимуществах и недостатках; о типах журналистики; о современных тенденциях, которые имеют место в мировых СМИ и др. Далее следует раздел «Training for Journalism Abroad», из которого студенты узнают о разных системах подготовки будущих специалистов в области СМИ за рубежом. Логическим продолжением предыдущей темы являются следующие части, акцентирующие внимание на разных видах СМИ: «Print Media», «Radio and TV in Great Britain and USA», «On-line Journalism», раскрывающие суть и особенности каждого средства массовой информации. Завершает настоящее пособие раздел «News Writing», нацеленный на формирование и совершенствование навыков письменной коммуникации на примере англоязычного жанра «новость». В учебно-методическом пособии содержится раздел «Supplement», материалы которого можно использовать дополнительно в аудитории или при самостоятельной работе. Авторы намеренно включили в каждый раздел большое количество текстов, видео- и аудиоматериалов и заданий к ним, чтобы каждый преподаватель организовывал урок самостоятельно с учетом уровня группы студентов и их способностей.

Следует отметить, что данное пособие разработано на основе положений *дискурсного подхода* [3; 4], главным образом на основе его принципов: коммуникативности, когнитивной направленности процесса обучения, принципа учета дискурс-категорий и принципа поэтапного обучения иноязычной коммуникации. Его особенность заключается в том, что оно является интерактивным и построено как диалог преподавателя со студентами. Обучающиеся чувствуют себя полноценными участниками образовательного процесса, так как с ними ведут беседу, принимают их точки зрения, прислушиваются к их мнениям, предлагают на выбор разные виды деятельности. Студенты-журналисты оказываются в реальных ситуациях профессионального характера и обучаются на их основе. Из статьи «Моделирование профессиональной личности в дискурсе инструкций к учебным заданиям» (авторы О. В. Луцинская и Е. В. Савич) можно более подробно узнать об особенностях построения комплекса упражнений в учебных пособиях и формулировках инструкций к заданиям и упражнениям. Хочется лишь отметить, что инструкции являются своего рода подсказками, ведущими за собой

обучающихся, содержат новую и полезную информацию для журналистов, что дает возможность студентам чувствовать себя вписанными в профессиональный контекст и в образовательный процесс в целом.

Кроме того, в разделах соблюдается принцип *от простого к сложному*, что проявляется в определенном дозировании профессиональных знаний как внутри каждого отдельного раздела, так и между разделами, в формировании профессиональных навыков и затем в развитии умений.

В пособии студенты знакомятся с разными жанрами и форматами, которые пригодятся им в будущей профессиональной деятельности; оказываются в ситуациях профессионального характера и решают проблемные задачи. В каждом разделе предусмотрена часть, посвященная профессиональной этике журналиста.

Таким образом, *эффективная коммуникация* – это процесс взаимодействия, в котором участники общения являются полноправными коммуникантами; они не просто слушают друг друга, но слышат и реагируют на полученную информацию определенным образом; коммуниканты также соблюдают этику общения (будь то устная или письменная коммуникация); учитывают особенности коммуникативной ситуации и выстраивают свое взаимодействие с акцентом на экстралингвистические характеристики данной ситуации посредством использования адекватных языковых и речевых средств.

Преподавателям важно продумывать образовательный процесс с учетом всех особенностей ситуации общения, которая включает и самих коммуникантов, и контекст, в котором реализуется общение, и характеристики каждой отдельной ситуации взаимодействия.

Библиографические ссылки

1. *Фьоре Н.* Психология личной эффективности. Как победить стресс, сохранять концентрацию и получать удовольствие от работы. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. URL : <http://psyfactor.org/lib/communications3.htm> (дата обращения: 25.04.2015).
2. Английский язык. Профессиональное общение журналиста = English. Professional Communication of a Journalist (с электронным приложением) : учеб. пособие / Е. П. Смыковская [и др.] ; под общ. ред. О. В. Луцинской. Минск : БГУ, 2014.
3. *Луцинская О. В.* Дискурсный подход в обучении иноязычной письменной речи // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е. Пед. науки. 2004. № 8. С. 42–46.
4. *Луцинская О. В.* Обучение иноязычной письменной коммуникации на основе дискурсного подхода (из опыта работы со студентами – будущими журналистами) // Вестн. Гродн. гос. ун-та. Сер. 3. Филология. Педагогика. Психология. 2012. № 2(135). С. 97–101.

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Т. Л. Александрова

Моделирование — один из методов изучения речевой деятельности человека. Задачей моделирования является конструирование картины мира или фрагмента картины мира говорящего. Современная лингвистика все активнее обращается к методу моделирования, что связано со сменой вектора с «описательности» на «моделируемость» языковых явлений и процессов. В статье внимание сфокусировано на некоторых типах моделей, представленных в рамках лингвистических исследований.

Modeling is one of the possible methods of human speech researching. The aim of this method is construction of the world view or the fragment of the world view of the speaker. Nowadays contemporary linguistics applies this method more often which is caused by the change of the focus of the linguistics from “description” to “modeling” of language phenomena and processes. The article is focused on some types of models that are represented in the field of linguistics.

Ключевые слова: *моделирование; модель; лингвистическая модель; виды моделей.*

Key words: *modeling; model; linguistic model; types of models.*

Необходимость в моделировании возникает в тех случаях, когда объект научного исследования недоступен непосредственному наблюдению исследователя. Объект выступает как своего рода «черный ящик», в который хочется заглянуть (данное сравнение мы позаимствовали у известного лингвиста Ю. Д. Апресяна). К числу объектов — «черных ящиков» — можем отнести и коммуникативную деятельность человека, ибо процесс коммуникации скрыт от непосредственного наблюдения человека, мы можем видеть только результат коммуникации — текст — или слышать речь. На основе сопоставления исходных и конечных данных исследователь может построить образ объекта, т. е. выдвинуть гипотезу о его возможном устройстве и реализовать ее с помощью некоей конструкции. Таким образом, смысл моделирования видится в том, чтобы вместо скрытых от нас свойств объекта изучить заданные в явном

виде свойства модели и распространить на объект все те законы, которые выведены для модели.

В своем труде «Идеи и методы современной структурной лингвистики» Ю. Д. Апресян дал описание явлению «модель», представил классификацию моделей: лингвистические модели, модели исследования, модели речевой деятельности. Согласно Ю. Д. Апресяну, наиболее важными свойствами моделей (в том числе лингвистических) являются следующие:

1) моделировать можно только те явления, существенные свойства которых исчерпываются их структурными характеристиками и никак не связаны с их физической природой;

2) модель всегда является некоторой идеализацией объекта;

3) модель оперирует не понятиями о реальных объектах, а понятиями об идеальных объектах или конструктах, которые формируются на основании гипотез, подсказанных наблюдениями и исследовательской интуицией;

4) всякая модель, в том числе и лингвистическая, должна быть формальной, т. е. в модели должны присутствовать в явном виде исходные объекты, связи между ними и правила обращения с ними;

5) всякая интерпретированная модель (в том числе и лингвистическая) должна обладать свойством экспланаторности или объяснительной силы, т. е. модель должна объяснять факты или данные специально поставленных экспериментов, которые необъяснимы с точки зрения старой теории. Кроме того, модель предсказывает принципиально возможное, но ранее неизвестное поведение объекта, которое позднее подтверждается данными наблюдения или новых экспериментов [1, с. 78].

Построение модели предполагает:

1) фиксирование фактов, требующих объяснения;

2) выдвижение гипотез для объяснения фактов;

3) реализацию гипотез в виде моделей, не только объясняющих исходные факты, но и предсказывающих новые, еще не наблюдавшиеся факты;

4) экспериментальную проверку модели.

Говоря о модели как о явлении, нельзя не затронуть проблему классификации моделей. Мы не претендуем на то, чтобы дать исчерпывающую классификацию всех возможных лингвистических моделей, но мы укажем основные признаки, согласно которым модели классифицируются. Так, по характеру рассматриваемого объекта выделяют:

1) модели, в которых в качестве объекта выступают конкретные языковые процессы или явления; данные модели имитируют речевую

деятельность человека; существенный вклад в их развитие внесли пражские структуралисты;

2) модели, в которых в качестве объекта рассматриваются процедуры, ведущие ученого к обнаружению того или иного языкового явления; эти модели имитируют исследовательскую деятельность лингвиста;

3) модели, в которых в качестве объекта рассматриваются уже готовые лингвистические описания.

В данной статье обратим внимание на модели, имитирующие речевую деятельность. Отметим, что двумя важнейшими функциями языка являются *когнитивная* и *коммуникативная*. Единство этих двух функций детерминирует необходимость выделения двух подходов к моделированию процесса коммуникации: когнитивного и коммуникативного [2]. В рамках данных подходов разработано огромное количество моделей коммуникации. Остановимся на некоторых из них.

Самой простой является *кодовая модель*, согласно которой информация воспроизводится благодаря процессу коммуникации, осуществляемому адресантом посредством преобразования сообщения в сигналы кода, которые можно транслировать по определенному каналу (коммуникативный шум и помехи в канале связи могут исказить сигнал). «На приеме» информация декодируется и воспринимается адресатом.

Интеракционная модель описывает коммуникацию как взаимодействие, осуществляемое в социально-культурных условиях речевой ситуации. Этот факт предполагает ситуативность, выражающуюся в учете невербальных аспектов коммуникации, а также в использовании широкого социально-культурного контекста. При этом исследователь имеет дело с «фоновыми знаниями», конвенциональными по своей природе, т. е. приоритетными становятся не языковые параметры, а социокультурные конвенции.

Считается, что общение может состояться независимо от того, готов ли «говорящий» к интеракции и рассчитано ли данное высказывание на восприятие «слушающим». Таким образом, следует различать два «типа» информации: сообщаемую преднамеренно и передаваемую непреднамеренно [3, с. 398]. В первом случае адресант сознательно «отбирает» информационно значимые смыслы и в адекватной форме интенционально обусловленно передает их адресату. Во втором случае многое зависит от способности адресата к интерпретации. Именно *интерпретация* становится в интеракционной модели критерием успешности и главным предназначением коммуникации, что порождает асимметрию в статусе коммуникантов, так как порождение смыслов и их интерпретация когнитивно и перцептивно отличаются.

Структурно-коммуникативная модель, автором которой может считаться Т. А. ван Дейк, базируется на комплексном когнитивном подходе с учетом знаний, мнений, отношений, социальных репрезентаций коммуникантов. Т. А. ван Дейк и В. Кинч в своей работе [4] отмечают, что организация дискурса в единое целое происходит на уровне макроструктур с иерархией макропропозиций: «Макроправила — это и правила редукации информации, и правила ее организации. Большие последовательности сложных семантических структур, таких как предложения, изображения, пейзажи, сцены и действия, не могут быть должным образом обработаны без обращения к каким-либо структурам более высокого уровня. В процессе понимания текста мы не имеем доступа ко всем уже прочитанным предложениям. То же относится и к нашему пониманию повседневных событий и действий, многочисленные детали которых могут быть восстановлены по памяти только частично. Однако если большие последовательности семантических структур такого рода могут быть сведены с помощью макроправил в несколько иерархически организованных макропропозиций и если такие макроструктуры являются достаточной базой для дальнейшего понимания дискурса, событий или действий, тогда может быть выполнена исключительно сложная задача упорядочивания огромного количества семантических данных» [4, с. 48].

Еще одна коммуникативная **модель Р. Якобсона** представляет собой комплекс из шести компонентов (адресант, сообщение, контекст, контакт, код, адресат), каждому из которых соответствует особая функция языка [5, с. 198]. Р. Якобсон выделяет *эмотивную* (экспрессивную) функцию, которая выражает отношение адресанта к содержанию сообщения; *конативную* функцию, отражающую ориентацию на адресата и воздействие на собеседника; *фатическую* функцию, которая ориентирована на контакт, а не на передачу информации; *метаязыковую*, отражающую уровень знания/незнания кода; *поэтическую*, указывающую на приоритет формы сообщения по отношению к содержанию — более свойственна словесному искусству, нежели бытовой речи; *денотативную* (референтивная, когнитивная) функцию, сориентированную на контекст.

В основе коммуникативной **модели Ю. Лотмана** лежит мысль о том, что в действительности у говорящего и слушающего не может быть абсолютно одинаковых кодов, как не может быть, например, и одинакового объема памяти. Для коммуникации изначально требуется неэквивалентность говорящего и слушающего. При полном их подобии исчезает потребность в коммуникативном взаимодействии: им не о чем будет говорить.

Для Ю. Лотмана процесс коммуникации подобен процессу перевода текста с языка моего «я» на язык твоего «ты». «Самая возможность такого перевода обусловлена тем, что коды обоих участников коммуникации, хотя и не тождественны, но образуют пересекающиеся множества» [6, с. 12–13].

Ю. Лотман выделяет две коммуникативные модели: «Я – ОН» и «Я – Я» (автокоммуникацию). В рамках автокоммуникации сообщение приобретает новый смысл, поскольку происходит «сдвиг контекста» и вводится второй добавочный код (сообщение перекодируется) [6, с. 26]. Характеризуя первую модель, Ю. Лотман отмечает: «Тексты, создаваемые в системе “Я – ОН”, функционируют как автокоммуникации, и наоборот: тексты становятся кодами, коды – сообщениями. Следуя законам автокоммуникации – членению текста на ритмические куски, сведению слов к индексам, ослаблению семантических связей и подчеркиванию синтагматических, – поэтический текст вступает в конфликт с законами естественного языка. А ведь восприятие его как текста на естественном языке – условие, без которого поэзия существовать и выполнять свою коммуникативную функцию не может» [6, с. 41].

В *когнитивной модели дискурса*, автором которой является О. Йокояма, процесс вербальной коммуникации представлен как «намеренное (денотативное, “сказанное”) и ненамеренное (коннотативное, “показанное”) перемещение разных видов знаний» [7, с. 185]. Исследователь выделяет семь видов «знаний» (экзистенциальное, предикационное, пропозициональное, специфицирующее, референциальное, знание кода и знание дискурсивной ситуации) и подразделяет их на информационные (первые пять) и метаинформационные. При построении когнитивной модели О. Йокояма считает, что метаинформационное знание используется для передачи и получения информационного, и это находит выражение в выделении двух типов дискурса – информационного и метаинформационного [7, с. 53]. Метаинформационный дискурс ориентируется на конкретную речевую ситуацию в плане реализации информационного дискурса (создание и/или восприятие текста как «продукта», результата этого процесса), что и является дифференциальным признаком метаинформационного дискурса.

В рамках модели О. Йокоямы процесс передачи знаний предстает в виде последовательно меняющихся дискурсивных ситуаций (автор сравнивает этот процесс с кадрами мультфильма, образующими серию отличающихся и сменяющих одна другую картинок) [7, с. 187].

В заключение отметим, что моделирование коммуникативного процесса заключается в конструировании прообраза (проекта) информаци-

онного пространства коммуникативной ситуации с учетом интерпретационной составляющей. Главной задачей моделирования дискурса является анализ и описание процесса передачи, восприятия и интерпретации информации, который осуществляется посредством вербальных и невербальных (экстра- и паралингвистических средств).

Библиографические ссылки

1. *Апресян Ю. Д.* Идеи и методы современной структурной лингвистики. М. : Просвещение, 1966.
2. *Олешков М. Ю.* Моделирование коммуникативного процесса. Н. Тагил, 2006.
3. *Schiffrin D.* Discourse markers. Cambridge, 1987.
4. *Дейк Т. А. ван, Кинч В.* Макростратегии. Язык. Познание. Коммуникация : пер. с англ. / сост. В. В. Петрова ; под ред. В. И. Герасимова ; вступ. ст. Ю. Н. Караулова и В. В. Петрова. М. : Прогресс, 1989.
5. *Якобсон Р.* Избранные работы. М., 1985.
6. *Лотман Ю. М.* Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М., 1996.
7. *Йокояма О. Б.* Когнитивная модель дискурса и русский порядок слов. М. : Языки славян. культуры, 2005.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕРВИЧНОЙ И ВТОРИЧНОЙ КАРТИН МИРА ПРИ ПЕРЕВОДЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СТАТЕЙ

Н. Л. Потапова

Показано взаимодействие первичной и вторичной картин мира при переводе научных статей по математике. Это взаимодействие представлено как сложный психологический процесс, требующий отказа от собственного «я» и приспособления к другому (из «иных стран») видению мира.

The present article considers the interaction of the primary and secondary pictures of the world in translating scientific articles on mathematics. This interaction is represented as a complex psychological process that requires a certain rejection of “yourself” and adaptation to other (from “other countries”) vision of the world.

Ключевые слова: *первичная и вторичная культуры мира; язык перевода; интерференция.*

Key words: *primary and secondary pictures of the world; the language of translation; interference.*

Знание только значений слов и правил грамматики недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения и передачи информации. Необходимо знать как можно глубже мир языка перевода (Я2). Иными словами, помимо значений слов и правил грамматики важно владеть следующей информацией: 1) когда что сказать или написать; как; кому; при ком; где; 2) как данное значение/понятие, данный предмет мысли живет в реальности мира языка перевода (Я2). Все тонкости и вся глубина проблем межъязыковой и межкультурной коммуникации становятся особенно наглядными, а иногда и просто осознаваемыми при сопоставлении иностранных языков с родными и чужой культуры со своей родной, привычной.

Подтвердить этот факт может цитата Вильгельма фон Гумбольдта: «Через многообразие языков для нас открывается богатство мира и многообразие того, что мы познаем в нем; и человеческое бытие становится для нас шире, поскольку языки в отчетливых и действенных чертах дают нам

различные способы мышления и восприятия» [1]. Носители языка, не знающие иностранных языков, обычно не видят ни конфликта культур, ни конфликта языков. Этот конфликт проявляется на разных уровнях. Наиболее явственно он заметен в лексике, так как именно эта часть языка имеет через лексическое значение прямой и непосредственный выход в реальный мир, во внеязыковую реальность. Узнав новое иностранное слово, эквивалент родного, следует быть очень осторожным с его употреблением: за словом стоит понятие, за понятием — предмет или явление реальности мира, а это мир иной страны, иностранный, чужой, чуждый.

Путь от внеязыковой реальности к понятию и далее к словесному выражению неодинаков у разных народов, что обусловлено различиями истории и условий жизни этих народов, спецификой развития их общественного сознания. Соответственно различна и языковая картина мира у разных народов. Это проявляется в принципах категоризации действительности, материализуясь и в лексике, и в грамматике.

Слово не просто название предмета или явления, определенного «кусочка» окружающего человека мира. Этот кусочек реальности был пропущен через сознание человека и в процессе отражения приобрел специфические черты, присущие данному национальному общественному сознанию, обусловленному культурой данного народа.

Язык навязывает человеку определенное видение мира. Изучая научные статьи по математике, англоязычный человек видит два понятия: *a pair* и *a couple* там, где русскоязычный видит только одно — *пара*; *a point* и *a dot* — *точка*. Разумеется, любой человек способен при необходимости восстановить то, что есть в действительности, в том числе и русскоговорящий человек, несомненно, видит разницу между парными объектами (*a pair*) и объединением отдельных объектов в целое (*a couple*).

Еще Чернышевский говорил: если у англичан есть только одно слово *cook*, то это не значит, что они не отличают повара от кухарки. По словам А. Н. Леонтьева, «язык является необходимым условием, посредством которого предмет может получить свою жизнь в голове человека, свое “существование”» [2].

Выучив иностранное слово, человек как бы извлекает кусочек мозаики из чужой, неизвестной еще ему до конца картины и пытается совместить его с имеющейся в его сознании картиной мира, заданной ему родным языком. Именно это обстоятельство является одним из камней преткновения при переводе статей с русского языка на английский и наоборот и в результате приводит к интерференции при взаимодействии языковых систем. Если бы название предмета или явления окружающего нас мира было простым, «зеркально-мертвым», механическим, фотографическим

актом, в результате которого складывалась бы не картина, а фотография мира, одинаковая у разных народов, не зависящая от их определенного бытием сознания, в этом фантастическом (не человеческом, а машинно-роботном) случае перевод с языка на язык превратился бы в простой, механически-мнемонический процесс перехода с одного кода на другой.

Однако в действительности путь от реальности к слову (через понятие) сложен, многопланов и зигзагообразен. Усваивая чужой, новый язык, человек одновременно усваивает чужой, новый мир.

Итак, одно и то же понятие, один и тот же кусочек реальности имеет разные формы языкового выражения в разных языках — более полные или менее полные. Слова разных языков, обозначающие одно и то же понятие, могут различаться семантической емкостью, могут покрывать разные кусочки реальности. Кусочки мозаики, представляющей картину мира, могут различаться размерами в разных языках в зависимости от объема понятийного материала, получившегося в результате отражения в мозгу человека окружающего его мира. Способы и формы отражения, так же как и формирование понятий, обусловлены, в свою очередь, спецификой социокультурных и природных особенностей жизни данного речевого коллектива. Расхождения в языковом мышлении проявляются в ощущении избыточности или недостаточности форм выражения одного и того же понятия по сравнению с родным языком переводчика.

Действительно, интерференция родной культуры осложняет коммуникацию ничуть не меньше родного языка. На первичную картину мира родного языка и родной культуры накладывается вторичная картина мира языка перевода.

Вторичная картина мира, возникающая при переводе на иностранный язык, в частности английский, — это не столько картина, отражаемая языком, сколько картина, создаваемая языком.

Взаимодействие первичной и вторичной картин мира — сложный психологический процесс, требующий определенного отказа от собственного «я» и приспособления к другому (из «иных стран») видению мира. Под влиянием вторичной картины мира происходит переформирование личности. «Человек, говорящий на двух языках, переходя от одного языка к другому, изменяет вместе с тем характер и направление течения своей мысли, а на дальнейшее течение ее влияет лишь непосредственно. Это усилие может быть сравнимо с тем, что делает стрелочник, переводящий поезд на другие рельсы...» [3]

Разнообразие языков отражает разнообразие мира, новая картина высвечивает новые грани и затеняет старые. Крайним случаем языковой недостаточности будет, по-видимому, вообще отсутствие эквивалента

для выражения того или иного понятия, часто вызванное отсутствием и самого понятия. Сюда относится так называемая *безэквивалентная лексика*, то есть слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями. Обозначаемые ими понятия или предметы мысли (*things meant*) уникальны и присущи только данному миру и, соответственно, языку.

При необходимости язык заимствует слова для выражения понятий, свойственных чуждому языковому мышлению, из чуждой языковой среды. Более сложной оказывается ситуация, когда одно и то же понятие по-разному — избыточно или недостаточно — словесно выражается в разных языках.

Большая часть стандартных ошибок происходит из-за того, что переводчики переводят отдельные слова, а нужно переводить общий смысл предложения. Пока переводчик не будет понимать досконально то, что он переводит, перевод будет с ошибками.

Давайте рассмотрим термин *простое число*. Как обычно его переводят носители русского языка? — *Simple number*. Это ошибка, потому что по-английски это — *prime number*.

Другой яркий пример неправильного перевода такой: термин *алгебраическое многообразие* переводят как *algebraic manifold*, хотя правильно — *algebraic variety*. С другой стороны, если вы пойдете в обратную сторону и будете переводить слово *variety* на русский, вы в словаре найдете *разнообразие*, а вовсе не *алгебраическое многообразие*.

Еще одна типичная ошибка: слово *compact* по-английски — это только прилагательное, и переводчики иногда переводят *компакт* на английский язык как *compact* — это неправильно. Один из правильных переводов — это *compactum*, но чаще говорят *compact set*.

Выражение *обобщенные функции* переводят как *generalized functions*. Никаких *generalized functions* в английском языке нет, а есть *distributions*. Ошибкой является перевод термина *собственный вектор* как *proper vector*, на самом деле правильный перевод — *eigenvector*. Старший коэффициент нужно переводить как *leading coefficient*, а не *older coefficient*.

Еще один пример касается словосочетания *линейно связанный*, которое переводится дословно как *linearly connected*, такого термина в английском языке нет, никакого смысла он по-английски не имеет. Раньше переводилось как *arcwise connected*, а теперь говорят *path-connected*, хотя ясно, что слово *линейный* никак нельзя перевести как *путь*.

Часто бывает так, что хочется перевести заимствованное слово с латинским корнем на то же слово по-английски. Например, фразу *определение корректно*. Буквальный перевод *this definition is correct* означает, что *это определение правильное*, но ведь нельзя про определение говорить, что

оно правильное (ибо определение — это определение, не утверждение, а соглашение о терминологии), определение *корректно* означает совсем другое. На самом деле нужно переводить так: *this notion is well-defined*.

Еще один яркий пример такого же рода, но уже не имеющий отношения именно к математике, это перевод слова *параграф*. Естественно, что русскоязычный человек скажет: «А, ясно, параграф есть paragraph». А английский *paragraph* означает вовсе не *параграф*, а *абзац*. Правильный перевод — *section*.

Очень часто слово *карта* в контексте дифференциальной топологии переводится как *map*, что абсолютно неправильно. *Map* — это в основном *отображение*, а не *карта*. Будет правильно перевести это как *chart*.

Бывает, что ошибки при переводах связаны с тем, что в разных странах существуют разные традиции использования терминов. Например, нельзя переводить *геометрия Лобачевского* словами *Lobachevsky geometry*. На английском языке всегда пишут *hyperbolic geometry*. Это не только, так сказать, дискриминация против достижений российской науки, это и подчеркивание той симметрии, которая там возникает, потому что бывает эллиптическая геометрия Римана. А что касается евклидовой геометрии, она в этой классификации называется параболической. Но про нее очень редко говорят, что она параболическая, обычно все-таки говорят евклидова.

В математических статьях часто появляется термин *неравенство Буныковского*. В некоторых статьях его переводят как *Cauchy — Bunyakovsky inequality*, хотя это не принято. В других странах просто пишут *неравенство Коши*.

Переводчики переводят *плоскость Лобачевского* как *Lobachevsky plane*, это допустимо. В западной математической литературе не используют термин *Lobachevsky geometry*, потому что не только Лобачевский эту геометрию придумал. Сначала ее придумал Карл Фридрих Гаусс, потом ее придумал венгерский математик Янош Бойяи (Bolyai Janos), а потом уже на следующий год Николай Иванович Лобачевский, и он впервые опубликовал свой результат. Так что какое-то основание не давать этой геометрии конкретного имени автора тут есть. На Западе принято более размеренное восприятие этой ситуации.

Вот еще несколько примеров, как нельзя переводить некоторые термины. *Блок-схема* — это не *block-scheme*, а *flowchart*. Момент *количества движения* надо переводить как *angular momentum*.

А еще бывают примеры, когда имеется раздвоение в ту или иную сторону. Английское слово *problem* на русском языке раздваивается, есть *задача*, а есть и *проблема*. И когда переводишь это слово, нужно понимать контекст. Так, нельзя перевести *Poincare problem* как *задача Пуанкаре*, нужно

проблема Пуанкаре. В русском языке есть слово *гипотеза*. А по-английски оно переводится даже тремя способами — *hypothesis, conjecture, problem*.

В русском языке есть слово *некоторый*. Оно имеет два перевода — *some* и *certain*. Они имеют разный смысл, хотя математически это как бы одно и то же, и в формальной математике переводятся квантором существования. Но по смыслу, когда мы говорим *some*, это значит не столько *нечто*, сколько *какое-нибудь там*, пренебрежение насчет того, какое именно. А *certain* значит *некоторые, вполне определенные*. Во фразе *proving some theorems* мы доказываем *какие-то теоремы*, звучит пренебрежение. Правда, про себя так можно сказать, чтобы выглядеть скромным. *Some conditions* означает *при каких-то условиях*, а *certain conditions* — *при вполне определенных*.

Очень яркий пример разницы в переводе на русский или английский — это перевод слова *boundary*. По-русски есть два термина: *граница* и *край*. *Boundary of the manifold* — *край многообразия*. Это край, ничего общего с границей он не имеет. А бывает граница области, это тоже *boundary*, но не край. Тут более тонкий и аккуратный — русский язык. В английских текстах из-за этого возникает недопонимание.

Приведем еще один пример раздвоения. По-русски — *критерий*, а по-английски — *criterion* и *test*. *Главный критерий* — это термин из теории вероятностей, его надо переводить как *key factor*, а вовсе не *criterion*.

Еще один термин *pullback*. Некоторые авторы без малейшего стеснения и при полном отсутствии патриотизма пишут *пулбэк* прямо по-русски. Иногда используется термин *обратный образ*. Но в общем не очень понятно, что это значит. *Pullback* — это важный, часто встречающийся термин. По-английски имеется замечательный термин в теории узлов — *crossing change*. А по-русски никак это коротко не скажешь.

Бывают ситуации, когда русское или, наоборот, английское слово имеет много-много разных смыслов. Так, в английском есть *place, locus, spot, position*, которые по-русски переводятся как *место*. И чтобы перевести правильно с русского языка, нужно понять контекст и смысл, а следовательно, необходимо хорошо знать вторичную культуру, т. е. картину мира языка перевода.

Библиографические ссылки

1. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М., 2000. С. 49.
2. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М., 2000. С. 94.
3. Потебня А. А. Эстетика и поэтика. М., 1976. С. 260.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Н. Н. Мацур

Рассматриваются роли участников и моделирование речевой коммуникации, подчеркнута важность комплексного подхода для эффективного моделирования речевой коммуникации в процессе обучения.

The article dwells on speech communication modelling and the role of its participants. The author underscores the importance of the integrated approach in modelling efficient communication during educational process.

Ключевые слова: *эффективная речевая коммуникация; участники; моделирование; комплексный подход.*

Key words: *efficient speech communication; communication modeling; communication participants; integrated approach.*

Научное определение понятия «коммуникация» связано с основным значением этого слова – общение между людьми. Коммуникация – это специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности [1]. В основе коммуникации всегда лежит определенная модель, компонентами которой являются отправитель информации, получатель информации и сообщение. Рассмотрим некоторые аспекты моделирования эффективной речевой коммуникации в процессе обучения.

Роли участников речевой коммуникации. Современное занятие, на котором имеет место эффективное общение и коммуникация, основано на умении преподавателя организовать его с помощью определенных приемов и методов образовательного процесса:

- многостороннего и разноуровневого общения,
- паритетности в дискуссиях между учащимся и преподавателем,
- конструировании знаний непосредственно учащимся.

Хотя при этом направляющая роль и сохраняется за преподавателем, его позиция отличается от традиционной, которая присуща «классической» линейной коммуникации. Сегодня преподаватель не доминирует над студентом, а становится участником учебной деятельности.

Использование модели многосторонней коммуникации позволяет включать в процесс общения всех членов учебной группы: студентам предоставляется возможность взаимодействовать как друг с другом, так и с более опытными участниками, включая преподавателя. В процессе такой многосторонней коммуникации студенты делятся своими мыслями, впечатлениями и ощущениями в рамках определенной темы, рассказывают о собственном опыте и выслушивают мнение других участников учебной группы.

Процесс взаимодействия на основе многосторонней коммуникации возможен, с одной стороны, при условии овладения навыками межличностного общения (умение слушать, воспроизводить услышанное, интерпретировать, разъяснять, задавать вопросы), с другой стороны – при условии развития навыков социального взаимодействия (работа в группе, разрешение конфликтов, обоснование собственной позиции). Для развития и тех и других навыков очень важным представляется выстраивание взаимодействия между преподавателем и студентами на основе паритетности. Паритетность взаимоотношений предполагает принятие преподавателем активной позиции студента, признание за ним права на самостоятельное суждение, отказ от убеждения, что существует единственно правильное мнение преподавателя.

Моделирование речевой коммуникации. Вышеописанный «автономный» характер управления процессом преподавания является общим для основных аспектов изучения языка: чтения, слушания, говорения и письменной речи. Указанные четыре вида речевой деятельности составляют основу процесса речевой коммуникации. От того, насколько у человека сформированы навыки этих видов речевой деятельности, зависит эффективность речевого общения. Кроме того, степень сформированности навыков речевой деятельности служит критерием оценки уровня владения языком (не только иностранным, но прежде всего родным) и показателем общей культуры человека [2].

При моделировании речевой коммуникации основными задачами участников являются: получение и передача информации, побуждение к действию, а также самопрезентация. Данные задачи решаются путем тренинга вышеуказанных четырех видов речевой деятельности. Эффективность получения информации зависит от навыков чтения и слушания, передачи информации – от говорения и письменного общения,

побуждения к действию — от знания риторических приемов и владения речевыми тактиками; наконец, позитивная самопрезентация зависит от степени владения культурой речи и знания норм языка.

К упражнениям по тренировке навыков *чтения* можно отнести такие, которые помогают преодолеть наиболее распространенные недостатки традиционного чтения: регрессию (возвращение к уже прочитанному) и артикуляцию (внутреннее проговаривание). Упражнения на развитие навыков *слушания* направлены на устранение основных недостатков традиционного слушания: бездумного восприятия, обрывочного восприятия и аналитической узости восприятия. Для развития навыков *письменной речи* полезны упражнения, направленные на понимание обучаемым идеи целостности и целенаправленности текста. Навыки устной речи совершенствуются при помощи практических занятий по монологической и диалогической речи, а также по технике речи.

Таким образом, для эффективного моделирования речевой коммуникации в процессе обучения необходим комплексный подход, целями которого являются как понимание психологических механизмов взаимодействия людей (роли участников), так и практическое совершенствование навыков всех видов речевой деятельности.

Библиографические ссылки

1. Баркер А. Как улучшить навыки общения. СПб. : Нева, 2003.
2. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация. М. : ИНФРА-М, 2008.

РАЗДЕЛ 2

ЖАНРЫ И ФОРМАТЫ АКАДЕМИЧЕСКОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСОВ

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ УСТНОЙ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Н. Г. Мезяк

Рассмотрены особенности обучения устной речевой коммуникации студентов неязыковых вузов, некоторые трудности, которые обусловлены как характеристиками данного вида речевой деятельности, так и условиями, в которых происходит процесс обучения.

This article is devoted to the peculiarities of teaching students of non-linguistic specialties oral speech communication. This article deals with some difficulties caused by characteristics of a given kind of speech activity as well as by conditions in which teaching process takes place.

Ключевые слова: *речевая коммуникация; языковой и речевой материал; ситуация общения; формы учебной работы.*

Key words: *speech communication; linguistic and speech data; communicative situation; types of training activity.*

Круг людей, которым необходимо общаться на иностранных языках, достаточно широк. Коммуникационное и технологическое развитие в обществе вовлекло большое количество людей разных профессий и возрастов как в непосредственное, так и опосредованное общение через интернет.

В условиях современного научно-технического прогресса огромный объем информации распространяется на иностранных языках; проводятся тысячи международных мероприятий (конференции, семинары, круглые столы и т. д.); переводятся миллионы статей, патентов, инструкций и др.

В связи с этим существенно изменился и социокультурный контекст изучения иностранных языков. Значительно возросла образовательная функция иностранных языков, их профессиональная значимость в вузе, на рынке труда, что и повлекло за собой усиление мотивации в изучении языков международного общения.

К выпускникам вузов предъявляются требования не только высокого профессионализма, но и понимания принципов общения, особенно ре-

чевого. Культура речи является одной из составляющих профессиональной подготовки специалистов в разных областях. Им необходимо в совершенстве владеть всеми видами речевой деятельности, обладать навыками речевого тестирования, уметь квалифицированно вести беседу, чувствовать себя уверенно как в бытовой, так и в деловой сферах общения [1].

Обучение речевой коммуникации является основой обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Образовательный процесс необходимо ориентировать на коммуникацию, использование изучаемого языка с самых начальных стадий обучения для решения коммуникативных задач, возникающих в той или иной ситуации реальной действительности или имитирующих такие ситуации. Для этого важно также определить компонентный состав содержания обучения иностранным языкам. Поэтому, как мы полагаем, содержание обучения должно представлять собой модель общения, приемлемую для культуры изучаемого языка, и выделять в такой модели *языковой и речевой материал, тексты, соответствующую тематику, ситуации общения, а также навыки и умения*. Для работы необходимо выбирать профессионально релевантный материал, учитывать предварительные знания обучаемого по языку и специальности, его возраст, цель коммуникации, вид коммуникации, ступень обучения и др. [2].

Особое внимание необходимо уделять вопросу создания учебно-речевых ситуаций. Они выполняют две основные функции: стимулирующую и обучающую. Их роль особенно важна на начальном этапе обучения, поскольку они приближают учебный процесс к условиям реального речевого общения, а также способствуют закреплению определенного языкового и речевого материала. Необходимо также помнить о правилах ситуативного использования языка, поскольку они отражают речевые привычки и традиции данного языкового коллектива. Использование узуальных вариантов речи способствует успеху речевого общения, и наоборот [3].

Обучая студентов общению в ситуациях бытового и профессионального контекста, важно сформировать у будущих специалистов не только лексические и грамматические навыки, но и способность использовать соответствующий языковой и речевой материал в конкретной ситуации с учетом ее лингвистических и экстралингвистических особенностей. Студенты должны понимать, в каком контексте можно, а в каком нельзя использовать то или иное языковое явление, грамматическую конструкцию и др.

Сегодня устная иноязычная речь рассматривается, с одной стороны, как цель, а с другой — как средство обучения. К окончанию вузовского курса по предмету «Иностранный язык» студент должен уметь прини-

мать участие в устной коммуникации на иностранном языке в объеме материала, предусмотренного типовой учебной программой, и читать литературу по специальности. В то же время обучение устной иноязычной коммуникации представляет определенные трудности, которые обусловлены как особенностями данного вида речевой деятельности, так и условиями, в которых происходит процесс обучения в неязыковых вузах.

Первая трудность связана с высокой динамичностью устной речи: сказанное или услышанное всегда является относительно кратковременным и необратимым. Устную речь трудно контролировать, не создавая лишних помех говорящему или слушающему.

Вторая трудность состоит в том, что устная речь — это процесс, как правило, двусторонний: один коммуникант говорит, другой — слушает. Следовательно, обучая устной речи, необходимо обучать студентов сразу двум видам речевой деятельности — аудированию и говорению.

Следующая трудность обучения устной речи заключается в ее высокой степени ситуативности и эмоциональности. При отсутствии ситуации, адекватной лингвистическим средствам, устная речь не становится полноценным средством коммуникации, а только представляет сферу акустических сигналов, построенных с учетом устно-речевого кода и не несущих коммуникативной задачи [4].

Кроме того, при обучении общению на иностранном языке необходимо принимать во внимание и культурологические особенности, которые присущи другому сообществу, и обучать студентов с учетом этих особенностей. Следует также обращать особое внимание на различия в родном и иностранном языках, так как они могут составлять дополнительные трудности для студентов. Родной язык нельзя полностью исключить из процесса овладения иностранным языком, однако опора на него в процессе обучения подразумевает проблемы переноса и интерференции. Идеальным вариантом проведения занятия на иностранном языке является заполнение всего урочного времени преимущественно иноязычно-речевой тренировкой студентов при реализации принципов языковой наглядности и новизны речевого материала. Задача преподавателя — выбрать и использовать наиболее рациональные приемы и способы обучения.

В образовательном процессе целесообразно применять общие формы учебной работы: фронтальные, групповые, парные и индивидуальные. Парную и групповую работу можно назвать наиболее рациональными формами организации учебной деятельности для развития навыков устной речи. Совместное выполнение заданий способствует повышению учебной и познавательной мотивации студентов, поскольку каждый вносит свой вклад в общую работу.

Говоря об обучении устной иноязычной речи в неязыковом вузе, необходимо уделять особое внимание профессиональной ориентированности, так как в итоге речь идет о подготовке высококвалифицированного специалиста в определенной области. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку должно стать толчком к формированию личности специалиста, обладающего на всем протяжении трудовой деятельности активной жизненной точкой зрения. Для этого необходимо создавать такую учебно-методическую среду, формирующую и развивающую умения и навыки, необходимые будущему специалисту, которая впоследствии через интерес к изучению иностранного языка усиливала бы у студента интерес и к своей будущей профессии [5].

Продолжая мысль о профессиональной подготовке специалиста в области иностранного языка, также необходимо отметить важность отбора *жанров* и *форматов*, которые используются в профессиональной деятельности того или иного специалиста. В реализации профессионально ориентированного обучения устной речи, кроме того, внимание должно отводиться и *деловой игре*. Именно эта форма деятельности направлена на воссоздание содержания будущей профессиональной деятельности. Деловая игра служит средством развития теоретического и практического мышления, актуализации, применения и закрепления знаний.

Хотелось бы поделиться некоторым опытом работы со студентами факультета философии и социальных наук специальностей «Философия» и «Психология» в процессе обучения их устной коммуникации на английском языке. С учетом того, что на дисциплину «Иностранный язык» в неязыковых вузах Беларуси выделяется только 150 аудиторных часов, преподавателю необходимо грамотно и эффективно спланировать (или смоделировать) занятия. Преподаватели кафедры английского языка и речевой коммуникации широко используют на занятиях со студентами такие форматы, как круглый стол, дебаты, презентации, а также дискуссии. Важно, что основную работу в процессе подготовки к аудиторным занятиям студенты осуществляют самостоятельно. Следует отметить, что самостоятельная работа способствует формированию познавательной активности, творческому отношению к труду, является основой самообразования. При выполнении такой работы студенты опираются на свои знания, опыт в изучении иностранного языка. В то же время самостоятельная работа требует наличия у студентов некоторых общенаучных *умений*: планировать эту работу, четко ставить задачи, определять среди них главные, выбирать наиболее эффективные способы решения поставленных задач, быстро вносить коррективы в работу [6].

В качестве самостоятельной работы студентам предлагается собрать портфолио по заданной теме (составление словарных, когнитивных, ментальных карт, написание эссе), разработать проект, подготовить презентацию. Такие задания стимулируют к изучению иностранного языка; делают образовательный процесс более осознанным, а также развивают у студентов способность к самооценке ряда компетенций. Особый интерес обучающиеся проявляют к разработке собственных проектов и презентаций. В ходе работы над ними студенты раскрывают свои творческие способности, приобщаются к исследовательской деятельности. Такая деятельность позволяет использовать различные режимы работы будущих специалистов, организовать обучение в сотрудничестве. При подготовке проекта студенты учатся работать самостоятельно: планировать свои действия, подбирать необходимый материал, развивать свои интеллектуальные умения, приобретать определенные учебные навыки. Проектная методика затрагивает все виды речевой деятельности, а также формирует и развивает языковые и страноведческие знания.

Подводя итог сказанному, можно отметить тот факт, что перед преподавателем иностранного языка в неязыковом вузе возникает ряд трудностей, которые необходимо принимать во внимание для определения эффективной стратегии и тактики обучения. Не существует универсального метода обучения иностранному языку, поэтому многое зависит от обучающего как специалиста и педагога, а основным критерием выбора подхода, методики, метода и технологий обучения следует считать его педагогическую эффективность.

Библиографические ссылки

1. *Гойхман О. Я., Надеина Т. М.* Речевая коммуникация : учебник / под ред. проф. О. Я. Гойхмана. М. : ИНФРА-М, 2003.
2. *Андронкина Н. М.* Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности // Обучение иностранным языкам в школе и вузе. СПб., 2001. С. 150–160.
3. *Тюльнина В. П.* Коммуникация – основа обучения иностранному языку в неязыковых вузах // Горный информационно-аналитический бюллетень. 1996. С. 33–37.
4. *Хамицева С. Ф.* Этнопедагогический аспект обучения устной английской речи на неязыковых факультетах вузов. Владикавказ, 2000.
5. *Harmer J.* The Practice of Teaching English. Longman, 2000.
6. *Панова В. А., Жугина Е. А.* Методические рекомендации по самостоятельной работе студентов неязыкового вуза. Тольятти : ТГУ, 2007.

ОСОБЕННОСТИ НАУЧНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК ОДНОГО ИЗ ЖАНРОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Т. П. Крауле

Анализируются особенности научной речи, языковые и неязыковые свойства научного стиля речи, рассматривается сущность научной презентации, дается структура научного выступления.

The article analyzes the peculiarities of the scientific style of speech and considers the essence of the scientific presentation. The article deals with the language and non-language properties of the scientific speech style. It gives the structure of the scientific report.

Ключевые слова: *дискурсивная деятельность; научная презентация; научный стиль речи; языковые и неязыковые свойства научной речи.*

Key words: *discourse activity; scientific presentation; scientific speech style; language peculiarities; non-language properties of the scientific speech.*

Особую актуальность в настоящее время приобрели умения строить диалог посредством дискурсивной деятельности, коммуникантами которой являются, с одной стороны, выступающий с научной презентацией, а с другой стороны, аудитория, осуществляющая акт слушания и впоследствии вступающая в вербальное общение с коммуникантом — выступающим.

Научная презентация представляет собой дискурсивную деятельность, конечным продуктом которой является речевое поведение коммуниканта, а результат лежит в сфере практической деятельности слушателей как участников общения.

Научная презентация как текст научного стиля отражает этапы научной мыслительной деятельности автора, который, опираясь на факты, выдвигает гипотезу, объясняющую какое-либо явление, находит способы ее проверки, доказательства, осмысливает общую систему научных знаний. Этот научный текст предполагает стремление автора рационально представить полученный материал обобщенному адресату.

Необходимо отметить, что основными признаками научной коммуникации являются: научная тематика, точное определение понятий, стремление к обобщению, абстракции, логичность и доказательность изложения, объективный характер изложения, насыщенность фактической информацией, сжатость изложения.

Главной формой мышления в области науки оказывается понятие, динамика мышления выражается в суждениях и умозаключениях, которые следуют друг за другом в строгой последовательности. Мысль строго аргументирована, подчеркивается логичность рассуждений, в тесной взаимосвязи находятся анализ и синтез. Следовательно, научное мышление принимает обобщенный и абстрагированный характер, окончательная кристаллизация научной мысли осуществляется во внешней речи, в устных и письменных текстах различных жанров научного стиля, имеющих, как уже было отмечено, общие черты.

Важно подчеркнуть общие внеязыковые свойства научного стиля речи, его стилевые черты, обусловленные абстрактностью (понятийностью) и строгой логичностью мышления. К ним относятся:

- научная тематика текста;
- обобщенность, отвлеченность, абстрактность изложения. Почти каждое слово выступает как обозначение общего понятия или абстрактного предмета. Отвлеченно-обобщенный характер речи проявляется в отборе лексического материала (существительные преобладают над глаголами, используются общенаучные термины и слова, глаголы употребляются в определенных временных и личных формах) и особых синтаксических конструкций;
- логичность изложения. Между частями высказывания имеется упорядоченная система связей, изложение непротиворечиво и последовательно. Это достигается посредством использования особых синтаксических конструкций и типичных средств межфазовой связи;
- точность изложения. Достигается использованием однозначных выражений, терминов, слов с ясной лексико-семантической сочетаемостью;
- доказательность изложения. Рассуждения аргументируют научные гипотезы и положения;
- объективность изложения. Проявляется в изложении, анализе разных точек зрения на проблему, в сосредоточенности на предмете высказывания и отсутствии субъективизма при передаче содержания, в безличности языкового выражения;
- насыщенность фактической информацией, что необходимо для доказательности и объективности изложения [1, с. 88].

Названные особенности научного стиля находят выражение в его языковых характеристиках и определяют системность собственно языковых средств этого стиля. Научный стиль речи включает языковые единицы трех типов:

1) лексические единицы, обладающие функционально-стилевой окраской научного стиля. Это особые лексические единицы, синтаксические конструкции, морфологические формы;

2) межстилевые единицы, т. е. стилистически нейтральные языковые единицы, используемые в равной мере во всех стилях;

3) стилистически нейтральные языковые единицы, преимущественно функционирующие именно в данном стиле. Таким образом, стилистически значимым становится их количественное преобладание в данном стиле. Количественно маркированными единицами в научном стиле становятся прежде всего некоторые морфологические формы, а также синтаксические конструкции [2, с. 68].

Лексика научного стиля. Так как ведущей формой научного мышления является понятие, то и почти каждая лексическая единица в научном стиле обозначает понятие или абстрактный предмет. Точно и однозначно называют специальные понятия научной сферы общения и раскрывают их содержание особые лексические единицы — термины. Термин — это слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знания или деятельности и являющееся элементом определенной системы терминов. Внутри данной системы термин стремится к однозначности, не выражает экспрессии и является стилистически нейтральным. Термины, значительная часть которых является интернациональными словами, — условный язык науки. Термин — основная лексическая и понятийная единица научной сферы человеческой деятельности. В количественном отношении в текстах научного стиля термины преобладают над другими видами специальной лексики (номенклатурные наименования, профессионализмы, профессиональные жаргонизмы), в среднем терминологическая лексика обычно составляет 15–20 % общей лексики данного стиля.

Для терминов как основных лексических составляющих научного стиля речи, а также для других слов научного текста характерно употребление в одном, конкретном, определенном значении. Если слово многозначно, то оно употребляется в научном стиле в одном, реже в двух значениях, которые являются терминологическими. Обобщенность, абстрактность изложения в научном стиле на лексическом уровне реализуется в употреблении большого количества лексических единиц с абстрактным значением (абстрактная лексика). О. Д. Митрофанов

отмечает, что однообразие, однородность лексики научного стиля приводят к увеличению объема научного текста за счет многократного повторения одних и тех же слов. Научный стиль имеет также и свою фразеологию, включающую составные термины [2, с. 77–78].

Морфологические особенности научного стиля. Языку научного общения присущи и свои грамматические особенности. Отвлеченность и обобщенность научной речи проявляются в особенностях функционирования разнообразных грамматических, в частности морфологических, единиц. Это обнаруживается в выборе категорий и форм, а также степени их частоты в тексте. Реализация закона экономии языковых средств в научном стиле речи приводит к использованию более кратких вариантных форм, в частности форм существительных мужского рода вместо форм женского рода. Формы единственного числа имен существительных используются в значении множественного числа. Вещественные и отвлеченные существительные нередко употребляются в форме множественного числа.

Названия понятий в научном стиле преобладают над названиями действий. Это приводит к меньшему употреблению глаголов и большему употреблению существительных. При использовании глаголов заметна тенденция к их десемантизации, т. е. утрате лексического значения, что отвечает требованию абстрактности и обобщенности научного стиля. Это проявляется в том, что большая часть глаголов в научном стиле функционирует в роли связочных: *быть, являться, называться, считаться, стать, становиться, делаться, казаться, заключаться, составлять, обладать, определяться, представляться и др.* Имеется значительная группа глаголов, выступающих в качестве компонентов глагольно-именных сочетаний, где главная смысловая нагрузка приходится на имя существительное, обозначающее действие, а глагол выполняет грамматическую роль (обозначая действие в самом широком смысле слова, передает грамматическое значение наклонения, лица и числа): *приводить — к возникновению, нарушению, увеличению; производить — наблюдения, расчеты, вычисления.*

Десемантизация глагола проявляется и в преобладании в научном тексте глаголов широкой, абстрактной семантики: *иметь, проявляться, продолжаться, существовать, происходить и др.*

Для научной речи характерно использование глагольных форм с ослабленными лексико-грамматическими значениями времени, лица, числа. Это подтверждается синонимией структур предложения. Вместо фразы *можно сделать вывод* используется *делается вывод* и др. Еще одна морфологическая особенность научного стиля речи состоит в использовании настоящего и прошедшего времени вневременного значения:

опрошено ... респондентов, проведено ... интервью, при описании уровней коммуникации выделяют следующие.

Отвлеченность и обобщенность научной речи проявляется в особенностях употребления категории вида глагола: около 80 % составляют формы несовершенного вида, более отвлеченно-обобщенные. Немногие глаголы совершенного вида используются в устойчивых оборотах в форме будущего времени, которое синонимично настоящему вневременному. Многие глаголы несовершенного вида лишены парных глаголов совершенного вида.

Формы лица глагола и личные местоимения в научном стиле также употребляются в соответствии с передачей отвлеченно-обобщающих значений. Практически не используются формы 2-го лица и местоимения *ты, вы*, так как они являются наиболее конкретными. Ограниченно используются формы 1-го лица единственного числа, значительно чаще можно встретить отвлеченные по значению формы 3-го лица и местоимения *он, она, оно*. Местоимение *мы* кроме употребления в значении так называемого авторского *мы* вместе с формой глагола часто выражает значение разной степени отвлеченности и обобщенности в значении «мы в совокупности» (я и аудитория): *мы приходим к выводу, мы можем заключить* [3, с. 103].

Синтаксис научного стиля. Для синтаксиса научного стиля речи характерна тенденция к сложным построениям, что способствует передаче сложной системы научных понятий, установлению отношений между родовыми и видовыми понятиями, между причиной и следствием, доказательствами и выводами. Для этой цели используются предложения с однородными членами и обобщающими словами при них. В научных текстах распространены разные типы сложных предложений, в частности с использованием составных подчинительных союзов, что характерно для книжной речи: *вследствие того, что; ввиду того, что; в то время как*. Средствами связи частей текста служат вводные слова и словосочетания: *во-первых, наконец, с одной стороны, с другой стороны*, указывающие на последовательность изложения. Для объединения частей текста, в частности параграфов, имеющих тесную логическую связь друг с другом, используются указывающие на эту связь слова и словосочетания: *таким образом, следовательно, в заключение и др.* Предложения в научном стиле однообразны по цели высказывания — они почти всегда повествовательные. Вопросительные предложения редки и используются для привлечения внимания слушателя к какому-либо вопросу.

Обобщенно-отвлеченный характер научной речи, вневременной план изложения материала обуславливают употребление определенных типов

синтаксических конструкций: неопределенно-личных, обобщенно-личных и безличных предложений. Действующее лицо в них отсутствует или мыслится обобщенно, неопределенно, все внимание сосредоточено на действии, на его обстоятельствах. Неопределенно-личные и обобщенно-личные предложения используются при введении терминов, объяснении материала в примерах: *рассмотрим следующий пример; сравним полученные результаты* [3, с. 111].

Научная презентация отличается достаточно свободной структурой, однако обычно в ней содержатся следующие компоненты:

1) вступительная часть. Она обычно начинается с постановки научной проблемы. Далее отмечается степень изученности проблемы, указывается новизна, актуальность работы и т. д.;

2) в основной части рассматриваются результаты исследования. В хорошей презентации содержится не только перечисление фактов, но и их интерпретация (например, ответ на вопрос «почему так происходит?» и т. п.), иллюстрация примерами;

3) завершается выступление заключением. Самый простой тип выводов – краткий пересказ основных выводов. В конце устной презентации возможен рассказ о планах на научное будущее (перспективы исследования). В хороших выводах содержится не только краткий пересказ результатов исследования, но и их интерпретация. Универсальное последнее предложение любого выступления – «Спасибо за внимание» [2, с. 90].

Языковыми особенностями научной презентации являются: предварительное обдумывание высказывания, нормированность и монологический характер речи, строгий отбор языковых средств.

Таким образом, для обучения научной презентации будущих специалистов в вузе необходимо построить своего рода модель этого процесса, в которой будет учитываться последовательность действий обучающихся; распределен определенным образом языковой и речевой материал; будут приниматься во внимание, кроме того, и экстралингвистические особенности ситуации общения; продуман комплекс упражнений для развития навыков и умений подготовки и выступления с презентацией.

Библиографические ссылки

1. *Питимирова Н. Е.* Особенности текста научного стиля // Молодой ученый. 2014. № 7. С. 87–89.

2. *Гордеева О. И., Пономарева Е. Н.* Научный стиль русского языка : учеб. пособие. Томск : Изд-во Том. политехн. ун-та, 2010.

3. *Введенская Л. А., Павлова Л. Г.* Культура и искусство речи. Современная риторика : учеб. пособие. Ростов н/Д : Феникс, 2011.

ОБУЧЕНИЕ НАПИСАНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ ФОРМАТА IMRAD НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Е. В. Макарова

Описан подход к обучению письменной речи для научно-исследовательских целей, основанный на анализе текстов оригинальных публикаций в области профессиональных интересов студентов магистратуры.

The present article offers an approach to teaching writing skills for research purposes based on textual analysis of original publications in the field of master students' professional interests.

Ключевые слова: *научный дискурс; риторические модели; академическое письмо; научная статья.*

Key words: *research discourse; rhetorical traditions; academic writing; research report.*

Важным условием эффективности речевой коммуникации между русскоязычным автором и англоязычным читателем в контексте академического и профессионально ориентированного взаимодействия является соответствие «картин мира» коммуникантов на референциальном, оценочном и знаковом (языковом и речевом) уровнях. «Картина мира» отражает определенный способ восприятия и концептуализации мира, обуславливает особый тип мышления и стратегию построения научного текста и дискурса [1; 2; 3; 5; 8].

Определение особенностей построения научного текста, моделирование его структуры, выявление национально-культурной специфики научного общения в устной и письменной форме и преодоление устойчивых культурных стереотипов является в настоящее время одним из направлений изучения научного дискурса.

Поскольку коммуникативное намерение русскоязычного автора в своей основе имеет цель побудить читателя к интерпретации текста в русле излагаемой им научной концепции, то информационная структура жанрового пространства научного дискурса должна опираться не только на систему общего знания (адресанта и адресата) о предметной области, но и учитывать различия в композиционно-смысловых моделях построения научного текста на английском и русском языке [1; 7].

Одним из первых на возможные проблемы в восприятии текста обратил внимание американский лингвист Р. Каплан, описав некоторые различия в построении абзаца как развития ключевой мысли, выраженной в главном предложении (*topic sentence*) представителями разных культур [12]. Р. Каплан графически представил риторические модели развития мысли, характерные для носителей английского языка, семитских, восточных, романских языков и русского языка и, основываясь на выявленных им различиях, предложил ряд учебных заданий, которые могли бы помочь студенту-иностранцу овладеть нормами построения академического текста на английском языке¹. Несмотря на то что предложенные Р. Капланом модели, по мнению критиков, дают слишком обобщенное представление о характерных структурных особенностях абзаца как единицы текста в разных языках, анализ этих моделей нередко служит отправной точкой для описания лингвокультурных различий в построении текстов в различных языках [8; 11]. Нередко при этом возникает вопрос, с одной стороны, о возможности обучить студентов-иностранцев англо-американской традиции изложения мысли в письменной форме, с другой — о целесообразности отказа от научных традиций изложения материала, свойственных собственной культуре [9; 10; 11; 13].

Как отмечается, и представители славянской культуры до недавнего времени находились на перепутье, решая, осваивать ли англо-американскую модель письма, успешно вступая в международное научное сообщество, либо и далее следовать славянской модели. Безусловно, третий путь выглядит наиболее привлекательным — «совместными усилиями выработать общие нормы, поскольку о какой бы культурно-специфичной модели ни шла речь, такие качества текста, как целостность (единство темы, последовательность высказываний, наличие слов-связок), завершенность (полнота содержания, соответствие литературным нормам) и адресованность (ориентированность на читателя, подбор языковых средств), ценятся везде» [8].

В последние десятилетия, когда англоязычная научная литература стала легко доступной благодаря интернету, произошло значительное сближение общих требований по оформлению научных статей на русском и английском языке. Традиционно указывалось, что при написании

¹ Эти задания широко используются в большинстве учебников по академическому письму. К ним относятся такие задания, как: изменить порядок следования абзацев в соответствии с логическим развитием мысли (*rearranging scrambled paragraphs*), дополнить абзац ключевым предложением (*giving a topic sentence*), завершить абзац (*giving a concluding sentence*), написать абзац по предложенному образцу (*composing by following a pattern*) и другие.

научной статьи на русском языке следует придерживаться трехчастной структуры: *Введение. Основная часть. Выводы*. В новейших требованиях, особенно для публикации исследования в журнале из перечня ВАК, подчеркивается, что основной текст статьи может подразделяться на *Вводную часть, Данные о методике исследования, Экспериментальную часть, Выводы*. Кроме того, текст статьи должен сопровождаться аннотацией (авторским резюме) и ключевыми словами, как правило, на русском и английском языках. Таким образом, структура англоязычной экспериментальной статьи, обозначаемая акронимом AIMRAD (Abstract, Introduction, Method, Results and Discussion), стала значительно ближе русскоязычному автору. Некоторые издательства, придерживаясь международных стандартов, рекомендуют не только следовать указанной логике изложения в статье, но и выделять соответствующие разделы в тексте подзаголовками, как это принято в англоязычной статье².

Несмотря на тенденции к унификации требований по оформлению научных публикаций, написание статьи на английском языке не может, безусловно, ограничиться лишь соблюдением внешней формы композиционной организации текста. Подготовка текста статьи будет успешной, если она основывается на знаниях композиционно-речевых категорий, последовательности микротем, способов развития информации и умения реализовывать эти категории в речи.

Цель данной статьи – обобщение опыта обучения студентов магистратуры написанию научной статьи на английском языке в рамках модуля «Научная речь в профессиональной коммуникации».

Основа цикла занятий по теме “Writing a Research Paper” – поэтапное ознакомление студентов с композиционным построением и грамматическим оформлением каждого раздела научной статьи формата AIMRAD (Abstract, Introduction, Methods, Results and Discussion). Поскольку магистерские диссертации студентов-социологов, психологов и журналистов опираются на результаты проводимого экспериментального исследования, то предлагаемый формат подходит для представления полученных результатов.

В основе организации обучения лежит текстовый подход, принципы которого были разработаны Л. В. Щербой, считавшим, что обучать письменной речи следует на основе проработанных текстов-образцов, которые являются источником языкового материала, речевых образцов и клише. С целью выявления наиболее существенных дифференциальных признаков, отличающих английскую и русскую научную

²См.: Новые правила оформления рукописей, представляемых в редакции журналов издательства «Аналитика Родис». <http://publishing-vak.ru/requirements.htm>

традицию, студентам магистратуры рекомендуется подобрать статьи по теме их магистерской диссертации из научных журналов на русском и английском языке.

На *макроуровне* проводится сопоставительный анализ построения и оформления статей: анализируется композиционная организация текста статьи в целом, последовательность разделов, особенности их оформления, построение отдельных абзацев, содержательная целостность (когерентность), формальная связность (когезия), оформление ссылок на цитируемые источники, оформление списка использованной литературы и другие особенности текста по специальности. Знание композиционной организации научной статьи – важная часть теоретической подготовки к написанию работы. Как подчеркивают многие исследователи, текстовая организация поверхностного уровня, соотношенность каждого текста с канонизированной моделью производства и восприятия аналогичных текстов имеют существенное значение [6, с. 68]. Композиционные схемы научных текстов обусловлены, как отмечалось ранее, национально-специфичной «картиной мира», они закреплены в коллективном языковом сознании, носят конвенциональный характер и *воспроизводятся, а не производятся* авторами конкретных текстовых произведений.

На *микроуровне* анализируется последовательность композиционно-смысловых единиц, рекомендуемых для включения в каждый раздел статьи в формате AIMRAD, и наиболее характерные средства их выражения, которые суммируются под рубрикой информационных и лингвистических (лексико-грамматических и стилистических) конвенций каждого раздела статьи (information and language conventions).

Следует отметить, что для успешного опосредованного общения между русскоязычным автором и англоязычным читателем важно не только, чтобы композиционная организация научной статьи соответствовала стандартам, принятым в международной системе научных публикаций. Включение в каждый раздел определенных композиционно-смысловых единиц, которые называются либо «коммуникативными блоками» [4], либо «композиционно-прагматическими сегментами» [6], является характерной особенностью научного текста. Значительное внимание на этом этапе уделяется *Введению*, поскольку, знакомясь с введением, читатель должен убедиться, в какой степени данная статья соответствует его научным интересам и стоит ли ее читать далее полностью. Предлагая схему композиционного построения *Введения* научной статьи в формате AIMRAD, рекомендуется включить наиболее типичные коммуникативные блоки в определенной последовательности.

Первый коммуникативный блок, как правило, определяет контекст проблемы, в общих чертах характеризует степень ее разработанности, показывает, в русле каких исследований находится интересующий автора вопрос.

Главная коммуникативная задача *второго коммуникативного блока* состоит в актуализации научной преемственности. В этом блоке автор должен описать становление различных научных концепций, подходы к решению проблемы, вклад отдельных исследователей в разработку проблемы. Этот блок может занимать достаточно большое место в научной статье или даже выделяться в отдельный (под)раздел. Помимо своей основной задачи – обоснование преемственности и формирование теоретического фундамента для нового исследования – этот раздел также должен продемонстрировать достаточно глубокое знание студентом основных работ в исследуемом направлении.

На данном этапе представляется уместным напомнить студентам, что при проведении обзора литературы по интересующей их проблеме важно осуществлять компрессию текста, сохраняя семантическую адекватность основному содержанию базисного произведения. Суммируя определенным образом содержание прочитанной работы или нескольких работ, можно оформить ссылку как обобщение, такая цитация обозначается термином *information prominent, citations*. Например:

Available literature about how television news has been influential in relation to peace processes remains notably thin (Wolfsfeld, 1997, 1998).

Часто в начале обзора литературы указывается на группу авторов, объединенных общей концепцией, точкой зрения. Такого рода ссылки принято называть *weak author prominent*, и грамматически они также оформляются формой Present Perfect. Например:

Several researchers have studied the relationship between classroom adjustment and mobility (Madsen, 1980; Biggs, 1983; Randall, 1985).

После общей характеристики исследований в изучаемой области обычно дается более конкретная информация с указанием имен авторов и года публикации их работ, такого рода ссылки и цитация называются *author prominent citations*. Для грамматического оформления таких ссылок характерны формы Past Simple (а иногда и Present Simple). Например:

Feeney (1996) and Miller (1997) revealed a picture of news management by the British.

Используя в той или иной степени предшествующие тексты, находящиеся в одном смысловом поле, комментируя мнения и взгляды других ученых, аргументируя собственную научную позицию, автор неизбежно ориентируется на потенциального читателя. Для создания

общего ментально-концептуального пространства той предметной области, которая получает развитие в статье, представляется важным использование источников, известных англоязычному читателю. Ссылаясь на работы различных ученых, студенты знакомятся с новыми для них правилами оформления текстовых ссылок в системе АРА (*American Psychological Association*) и анализируют существенные отличия от используемых ГОСТов в отечественной литературе.

Обзор литературы по теме завершается указанием на определенную нишу, некоторый пробел (*gap*) в изучаемой области, аспект проблемы, который недостаточно изучен и поэтому нуждается в дальнейшем исследовании. Этот композиционный элемент не выделяется, как правило, в отдельный сегмент и может не выделяться в отдельный абзац, но такое указание необходимо как связующий элемент между обзором существующих точек зрения и постановкой цели и задач исследования.

В наиболее типичных для данного коммуникативного блока формулировках указывается:

- на аспект проблемы, который не рассматривался авторами:
 - (some aspects)... *have been ignored*, (most prior research)... *has failed to examine*...

- на противоречивый характер взглядов по данному вопросу:
 - (the findings) ... *have been mixed*
 - на необходимость рассмотрения вопроса в связи с возникновением новых условий, новой ситуации: (the examination of the previous literature)... *suggests an extension of the topic / ...raises a new research question*.

В этом коммуникативном блоке необходимо подчеркнуть контрастность между известным знанием («старым») и познавательными потребностями в его развитии. Наиболее употребительным приемом экспликации проблемы служит контактное расположение предложений, когда содержание одного в большей или меньшей степени противопоставлено содержанию другого.

- *However, few studies...*
- *Despite this flurry attention to the topic of... still little is known about...*
- *Although many studies have been done on... little information is available on...*
- *While much research has been devoted to... little is known about...*

Далее студентам рекомендуется изложить цели написания статьи, которые следует сформулировать таким образом, чтобы восполнить выявленный пробел. Типичными для формулировки цели являются такие лексические единицы, которые ориентируют исследователя на научный поиск: *to reveal* (раскрыть), *to establish* (установить), *to investigate* (исследовать), *to assess* (дать оценку), *to begin an exploration* (начать изучение) и т. п.

В англоязычных статьях автор часто ссылается на предварительно сформулированный на подготовительном этапе написания статьи вопрос (research question) или необходимость проверки выдвинутой гипотезы. Например:

The purpose of this study is to examine Canadian daily coverage of the Middle East to establish what impact, if any, the character of this coverage has had on the shaping of Canadian foreign policy.

The goal of this paper is to determine whether the members of the two linguistic groups of New Brunswick (French or English) differ in their use of various news media to obtain political information.

In the present study we tested the hypothesis that there are significant relationships between conflict styles and the strategic and tactical use of behaviors in interpersonal conflicts.

Нередко после формулирования целей и задач автор ориентирует читателя в том, какие теоретические вопросы предполагается рассмотреть в связи с поставленными задачами.

Заключительным коммуникативным блоком Введения к научной статье в формате AIMRAD является указание на теоретическую важность проведенного исследования или практическую пользу, а также прогнозирование возможностей применения результатов и направлений дальнейшего исследования проблемы. В статье можно ограничиться одним-двумя предложениями:

This study may lead to a better understanding of correlation between language use and ethnic identity.

The system described here could serve as the basis for further research into the relationship between gender and communication.

Следует обратить внимание на модальность, характерную для утверждений о теоретической и практической пользе предпринятого исследования. Предположительность, передаваемая модальными глаголами, рассматривается как характерный социокультурный компонент англоязычного текста.

Для иллюстрации каждого коммуникативного блока студентам предлагается выборка из статей различной тематики, а также рекомендуется проанализировать соответствующий раздел статьи, подобранной ими для работы над диссертацией. В результате такой поэтапной работы создается глоссарий, успешно используемый при написании собственной статьи. Представленные в соответствующей последовательности отобранные клише могут создать устойчивую композиционно-речевую схему, которая значительно облегчит написание научной работы и будет способствовать отказу от калькирования синтаксической структуры русского пред-

ложения. Изучение каждого раздела завершается подготовкой чернового варианта соответствующего раздела собственной статьи магистрантов с последующим его обсуждением и редактированием на занятии.

Особого внимания требует специфика оформления списка литературы в англоязычных статьях, так как и здесь приходится преодолевать устойчивые стереотипы. В журналах, публикуемых на русском (белорусском) языке приняты ГОСТы, утвержденные ВАК, в то время как в зарубежных научных журналах, публикуемых на английском языке, оформление ссылок осуществляется в системе APA, MLA, Harvard и других, стандарты которых значительно отличаются от привычных русскоговорящему автору требований. Следует также отметить, что отличаются не только стандарты оформления ссылок и цитат, но и количество источников, на которые даются ссылки в англоязычных статьях. Список литературы характеризует широту профессионального кругозора автора, актуальность и качественный уровень проведенных исследований. В настоящее время, когда оценка научной деятельности ученого и рейтинг вуза оцениваются по показателям цитируемости, эта составляющая научной публикации приобретает особую значимость. По некоторым данным, среднее число указываемых источников в российских журналах менее 10, в то время как в зарубежных журналах среднее число составляет 30 наименований. Несмотря на скептическое отношение в научной среде к оценке научной деятельности по уровню (показателям) цитируемости, нельзя не признать, что ссылка на статью указывает как минимум на то, что ее прочитали.

Подводя итоги сказанному, отметим, что опыт работы свидетельствует об эффективности предлагаемого подхода и успешности усвоения студентами магистратуры структурных, композиционных и функциональных особенностей англоязычного научного дискурса. Ориентация студентов магистратуры на научно-исследовательскую деятельность и перспективы участия в научной жизни университета способствуют положительной мотивации при изучении социокультурных особенностей построения и оформления статьи на английском языке.

Библиографические ссылки

1. Дюканова Н. М. Структура и специфика написания английской научной статьи // Языковой дискурс в социальной практике : сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф., Тверь, 3–4 апр. 2015 г. Тверь, 2015.
2. Кожина М. Н. О диалогической письменной научной речи и ее экстралингвистической обусловленности // Recueil linguistique de Bratislava, 1985. Vol. 8. P. 141–145.
3. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М. : Гнозис, 2003.

4. *Крижановская Е. М.* Коммуникативный блок как единица смысловой структуры научного текста (общие параметры) // *Стилистика научного текста (общие параметры)*. Пермь, 1996. Т. 2, ч. 1. С. 323–341.
5. *Савич Е. В.* Дискурс-картина мира как категория дискурс-исследований // *La Table Ronde: Лингвистика дискурса и перспективы ее развития в парадигме современной славистики* / под ред. И. Ухвановой, А. Кожиновой, Е. Савич. Минск : РИВШ, 2013. С. 113–117.
6. *Чернявская В. Е.* Интерпретация научного текста : учеб. пособие. М. : Ком-Книга, 2006.
7. *Шимановская Л. А.* Проблема языкового оформления научной статьи для зарубежного журнала на английском языке // *Вестн. Казан. технол. ун-та*. 2011. № 23. С. 338–345.
8. *Шитова А. В.* Преодоление устойчивых культурных стереотипов славянской традиции письменной речи // *Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 9. Вып. 4, ч. II*. СПб., 2008.
9. *Яшина Г. А.* Стоит ли писать по-русски? [Электронный ресурс]. URL : <http://www.kapital-rus.ru/index.php/articles/article/175308>
10. *Harbord J.* Writing in Central and Eastern Europe: Stakeholders and directions in initiating change // *Across the Disciplines*. 2010. № 7. URL : <http://wac.colostate.edu/atd/articles/harbord2010.cfm>
11. *Kalan A.* Integrating Speaking and Listening Activities into Teaching Anglo-American Academic Writing Rhetoric // *International Journal of English Language Teaching*. 2014. Vol. 1, № 1. P. 101–107. URL : <http://ijelt.sciencedupress.com>
12. *Kaplan R.* Contrastive Rhetoric: Some Implications for the Writing Process // *Learning to Write: First Language // Second Language* ; ed. by A. Freedman, I. Pringle and J. Yalden. Longman, 1983.
13. *Rienecker L., Jorgensen S.* The (Im)possibilities in Teaching University Writing in the Anglo-American Tradition when Dealing with Continental Student Writers // *Teaching Academic Writing in European Higher Education* / ed. by L. Bjork [et.al.]. Oslo, 2003.

ЯЗЫК ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИЯ КАК ОБЛАСТЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ (на материале английского языка)

С. К. Видишева

Интернет-среда, особая сфера существования электронной переписки, влияет на особенности человеческой когниции, на способы презентации и переработки информации. Многие исследователи обращаются к проблеме разработки оптимальных моделей виртуального общения, в ходе которого требуется экономичный подход к процессу создания и реализации единиц языка. Одними из наиболее важных принципов моделирования речевых сообщений являются краткость, экономичность, иконичность, находящие проявление на графическом, синтаксическом, лексическом уровнях.

The Internet environment being a particular sphere of e-mail communication influences on human's cognition, on the ways of information presentation and its processing. The researchers in this field try to create the most optimal models of virtual communication. The main characteristics of the e-mail messages are brevity, economy, iconicity, appearing on the graphic, syntactic, lexical levels.

Ключевые слова: *интернет-общение; лингвистическое моделирование; компьютерная лексика.*

Key words: *the Internet-communication; linguistic modeling; computer lexica.*

Компьютерные технологии стремительно развиваются, и вместе с этим развивается и компьютерная терминология, что пополняет русский язык новыми терминами, уже известным словам добавляет новые значения. При этом интернет формирует особую среду развития неологизмов, представляя собой не только компьютерную терминологию, связанную с интернетом, но и сленговые формы языка, образуемые в процессе общения пользователей Сети. Если раньше общение в интернете предназначалось для деловых целей, то сейчас оно приобрело массовый характер, объединяя людей по интересам, способствуя межкультурной коммуникации. Общение стало доступнее и дешевле, для быстрого обмена информацией разработано немало средств: элект-

ронная почта, чаты, блоги, форумы, социальные сети, гостевые книги, телеконференции или группы новостей и т. д.

Многие исследователи обращаются к проблеме создания оптимальных моделей виртуального общения, в ходе которого требуется экономичный подход к процессу создания и реализации единиц языка. С точки зрения оптимальной передачи информации принцип экономии не является доминирующим и единственным. Одним из наиболее важных принципов моделирования речевых сообщений является краткость. В этом случае особую роль играет выбор языковых средств, поиск языковых единиц, обладающих высокой степенью семантической емкости, с одной стороны, и четкостью, однозначностью, определенностью смыслового становления значения — с другой.

Иноязычная заимствованная лексика широко представлена во всех сферах современного общества. По мнению Л. П. Крысина, «активное заимствование новой и расширение сферы употребления ранее заимствованной иноязычной лексики происходит и в менее специализированных областях человеческой деятельности. По мере того как явления, обозначаемые этими терминами, становились актуальными для всего общества, узкоспециальная терминология выходила за пределы профессиональной среды и начинала употребляться в прессе, в радио- и телепередачах, в публичной речи политиков и бизнесменов» [1, с. 47–54]. Так, сейчас лингвисту можно выделить компьютерную лексику, составную часть компьютерной терминологии, представляющую собой совокупность слов, выходящих за рамки терминологической системы. Внутри данного пласта лексики можно выделить, с одной стороны, термины, связанные с устройством и функционированием компьютера, с другой — лексику, рожденную интернетом [2, с. 65].

Следует отметить, что интернет-общение отличается прежде всего преобладанием письменной формы обмена информацией, которая и является источником лингвистических изменений. Изучение компьютерной лексики демонстрирует, что в целом традиционно существующий и обладающий различными видами вариативности английский язык находится под влиянием языка интернета. Такие слова, как *сайт, спам, файл, чат, браузер, инфо, электронные банкинг, интернет-провайдер, заказать онлайн, оффлайн, интернет-услуги, линк* и др., активно оседают в речи. Англицизмы можно встретить и в чатах, и на различных форумах, блогах. Безусловно, отмечается появление неологизмов, представляющих собой, как показывает анализ, сложные слова (*click-and-buy, freeware, groupware, firmware, webmail, netnews, EcoNet, PeaceNet, Usenet*) либо результат аффиксации (например, реализация

cyber- в качестве префикса: *cybersex*, *cyberspace*; *-icon* в качестве суффикса, как в *emoticon*).

Язык интернет-пользователей подразделяется по возрастным и профессиональным категориям, по уровню владения компьютерными технологиями, по интересам пользователей или предпочитаемой ими деятельности. Например, есть подязык программистов, web-дизайнеров, системщиков, хакеров, любителей компьютерных игр и т. д. Каждой группе характерен свой язык, свой «стиль» общения: использование сленга, жаргона, профессиональной терминологии, литературного языка. Однако можно сказать, что молодое поколение чаще использует сленг и хорошо знакомо с компьютерной терминологией. Это английские заимствования, уже укоренившиеся в языке молодежи (*Girl*, *Guy*, *Date*, *cool*), заимствованные термины, компьютерные жаргонизмы, а также псевдонимы участников интернет-общений: *Cybergirl*, *NetRanger*, *softboy* и т. д. Можно заметить большое количество слов, связанных с организацией процесса интернет-коммуникации (*file*, *edit*, *view*, *insert*, *paste*, *format*, *save*, *etc.*). Для приветствия и прощания часто используют англоязычные формы. Так, приветствие *re* в значении ‘ответное приветствие’ возникло в жаргоне компьютерщиков как сокращение от слова *reply*, которое обозначает ответное сообщение и обычно стоит в начале строки с темой в электронных письмах или в сообщениях на форумах различных сайтов. Некоторые формы имеют специфическое написание: *RYS* (Read Your Screen ‘читай экран’), *sysadmin* (system administrator ‘системный администратор’), *PVP* (Player vs Player ‘игрок против игрока’, часто используется игроками в Сети), *RTFM* (Read The Following Manual ‘прочитай нижеследующую инструкцию’). Существуют еще десятки подобных сокращений, отражающих потребность электронного языка в экономии средств выражения. Часто в чатах, на форумах используют сокращенные устоявшиеся фразы, например *BTW* (*By The Way*) – между прочим, *CU* (*See You*) – увидимся (до свидания), *AFAIK* (*As Far As I Know*) – насколько мне известно, *IMHO* (*In My Humble Opinion*) – по моему скромному мнению, *LOL* (*Lot Of Laugh*) – очень смешно, умираю со смеху; *GL* (*good luck*) – удачи, *OMG* (*Oh, My God*) – О, мой Бог!

Сленговые сокращения могут принимать также буквенно-цифровую форму, заменяя слоги цифрами, похожими по произношению, например: *4GET* (*Forget*) – забудь, *ME2* (*Me too*) – я тоже, *10X* (*Thanks*) – спасибо и т. п. В настоящее время изображение смайликов при письме понятно всему международному обществу.

Изменения происходят в графическом и пунктуационном оформлении виртуальной переписки. Так, в большинстве случаев для обо-

значения английского местоимения «I» используется строчная буква «i». Со строчной буквы начинаются и имена собственные, а также новые предложения. Заглавные буквы используются для сокращений, как многие считают, для привлечения внимания адресата, как бы произносятся громким голосом. Важным семиотическим приемом является также раздельное написание (вразбивку) тех частей текста, которые должны быть выделены по каким-либо причинам. Исследователи указывают, что пунктуация в сетевом письме позволяет обнаружить тот баланс между устной и письменной речью, который стараются выдержать авторы сообщений. В качестве знаков препинания, а также связующих частей слов и фраз могут использоваться значки, представленные на клавиатуре компьютера или мобильного телефона, например @, #, ~ и др. Соблюдение норм орфографии (спеллинг) также требует отдельного рассмотрения. В большинстве случаев в языке электронных сообщений написание полностью соответствует произносительной, а не орфографической норме. Это отражает общую тенденцию английского языка к упрощению орфографии.

Таким образом, интернет-среда, являясь особой сферой существования электронной переписки, определенным образом влияет на особенности человеческой когниции, на способы презентации и переработки информации. Сегодня такие изменения и нововведения в коммуникативном процессе не могут не повлиять и на современную молодежь. В образовательном процессе тема интернет-общения также находит место. Студенты знакомятся с особенностями данного типа коммуникации и используют такую форму общения в интернет-пространстве.

Библиографические ссылки

1. *Крысин Л. П.* О русском языке наших дней // *Изменяющийся языковой мир*. Пермь, 2002. С. 47–54.
2. *Нечаевский В. О.* Влияние внешних и внутренних средств номинации на вариативность единиц лексического уровня языка (на материале компьютерной терминологии в славянских языках) // *Вестн. ЮУрГУ*. 2011. № 22.

ОСНОВЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Е. В. Коршук

Рассматривается преподавание курса межкультурной коммуникации как важного компонента коммуникативной подготовки специалистов-гуманитариев. Показаны причины, порождающие необходимость межкультурной подготовки, цели и задачи курса, а также предлагаются базовые темы, требующие освещения.

The author substantiates the necessity of the Intercultural Communication course for training competent specialists in social sciences. The prerequisites, objectives and tasks of the course are presented. The article also suggests the contents of the basic course in intercultural communication.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация; эффективное общение; профессиональная коммуникация; курс.*

Key words: *intercultural communication; effective communication; professional communication; course.*

Кафедра английского языка и речевой коммуникации участвует в подготовке специалистов целого ряда профессий, которые многим представляются обитателями какого-то недостижимого мира, где живут и работают полубоги. Кажется, что тот мир имеет свои законы, строгие и четкие правила, которыми отлично владеют все полубоги независимо от того, из какой части мира они происходят. Там не может быть никаких недоразумений, так как каждый шаг предписан специальными нормами протокола. Некоторые, например дипломаты, даже чем-то похожи, когда вы видите их по телевизору.

В реальной жизни, однако, дело обстоит не совсем так безмятежно, как это может показаться, даже в дипломатии. Это, возможно, было ближе к истине где-то с XVII до XIX в. Причины того были разнообразны. Во-первых, на дипломатической карте было довольно ограниченное число государств. Во-вторых, они были более или менее однородны по политическим и экономическим системам. В-третьих, люди, которые были вовлечены в профессиональные области, связанные с ком-

муникацией, действительно были похожи друг на друга. Они принадлежали к схожим социальным группам, получали однотипное домашнее, школьное и университетское образование. Они, как правило, имели схожий жизненный опыт, ожидания и устремления. Однако даже в XVII в. дипломатические недоразумения имели место. Как писали Анн и Серж Голон в романе «Анжелика и король», персидский посол при дворе Людовика XIV не мог принять предложение «въехать в Париж, как заключенный, – в закрытой карете и в сопровождении вооруженных всадников». А ведь король Франции предложил ему свою парадную белую карету и почетный караул. Еще труднее ему было понять, что Анжелика – не подарок, присланный Людовиком, а дипломат. Пришлось ему объяснить, что она «самая старшая жена короля» и должна въехать в город на белом коне. К счастью, нашлись мудрые люди, которые смогли найти хороший кросс-культурный компромисс (Анн и Серж Голон. Анжелика и король. Екатеринбург, 1991).

Сегодня ситуация в мире кардинальным образом изменилась и продолжает стремительно меняться. Тем не менее человеческая сущность остается все той же. В глубине души люди в большинстве своем считают, что есть два мнения – мое и неправильное, как говорит известный русский интеллектуал Александр Бурда.

Основная проблема заключается в том, что в профессиональной сфере такая убежденность может повлиять на жизнь и взаимоотношения целых народов. Причина в том, что одной из характерных особенностей культуры является то, что во многих случаях она не осознается до момента столкновения с другой культурой. Если вас в четырехлетнем возрасте укусила маленькая белая собачка, вы вряд ли заведете себе во взрослой жизни белого пуделька. Что еще более важно, вы никогда не задумаетесь, почему этого не делаете. Конечно, всегда можно сказать, что как-то до сих пор все справлялись без теоретической подготовки. Но какими усилиями, затрачивая сколько времени и энергии, каким количеством набитых шишек?

Представляется, что все современные специалисты, работающие с людьми, будут более эффективно выполнять свои обязанности, если получат адекватное образование в сфере межкультурной коммуникации

Содержание такого курса должно включать три компонента. 1. *Теоретический*, где изучаются причины, различия культур, характерные особенности, образующие культурные модели (как это было предложено Ф. и Г. Клукхохн и Ф. Строббеком). 2. *Практический*, включающий анализ кросс-культурного общения. 3. И, что представляется самым важным, *осознание своей культуры*, ее места в системе культур.

Вряд ли можно ожидать, что относительно короткий курс способен радикально изменить глубоко укоренившиеся чувства аудитории, но даже просто обратив внимание на психологические основы этноцентризма, стереотипы и т. д., можно дать хороший стимул для формирования эмпатии, терпимости, уважения и, наконец, культурного обогащения.

Уже устоявшийся на кафедре английского языка и речевой коммуникации курс по основам межкультурной коммуникации ставит перед собой цель помочь студентам на основе осознания специфики собственной культуры научиться эффективно функционировать в современном обществе.

Дисциплина ставит следующие задачи:

1. Приобрести общекультурные и культурно-специфические знания.

Данная дисциплина не только предлагает информацию, необходимую для понимания различных культур, чуткого отношения к их представителям, но и дает возможность глубже и острее осознать родную культуру, ее ценности, сформулировать для себя и для других ее особенности.

2. Сформировать необходимые навыки и умения.

Уважительно, уверенно, адекватно и с удовольствием общаться с представителями других культур можно, только обладая умением творчески, критично мыслить, заглянуть за существующие стереотипы, ответственно относиться к своим действиям, понимать, чувствовать и ценить других, приспосабливаться к изменяющимся условиям. Очень важно также и умение исключать оценивающие реакции на новую ситуацию, анализировать и разрешать конфликты.

3. Проанализировать и откорректировать собственную систему установок и оценок.

Корректировка собственных установок и оценок – самый сложный и длительный процесс. Именно способность признавать право на существование ценностей и моделей поведения, отличных от собственных, относиться к ним терпимо является самой важной характеристикой человека, искусного в общении.

По завершении изучения дисциплины «Межкультурная коммуникация» студент должен:

знать:

- понятие «межкультурная коммуникация»;
- универсалии, лежащие в основе формирования различных культур;
- существующие классификации культур;
- правила построения текстов в зависимости от культуры;
- типы организационных культур;

уметь:

- разрабатывать рекламный и другой продукт с учетом конкретной культуры;
- использовать классификации культур в практической деятельности;
- самостоятельно проводить анализ организационной культуры предприятия;
- выявлять и использовать вербальные и невербальные проявления культуры в профессиональной деятельности.

Как показывает опыт, базовым можно считать следующее содержание курса.

Тема 1. Введение. Основные понятия

Причины, вызвавшие появление исследований в области межкультурной коммуникации. Основные понятия. Культура, ее характеристики. Сопряженные термины – нация, раса, национальность, субкультура. Коммуникация, ее определение и характеристики: символичность, взаимодействие коммуникантов, интерпретативность, контекстуальность, процессуальность, создание общих значений. Межличностная коммуникация, отличие от других видов коммуникации. Межкультурная коммуникация. Определение. Примеры. Сопряженные термины – внутрикультурная, межэтническая, межрасовая, международная, кросс-культурная, опосредованная СМИ коммуникация.

Тема 2. Компетентность в межкультурном общении

Определение. Характеристики – субъективность, эффективность, контекстуальность (ситуативность), уместность, знания, мотивация, действия. Качества личности, необходимые для компетентного межкультурного общения.

Тема 3. Факторы формирования культур

«Экология» культуры – география. Биология. Технология. История. Система социальных институтов. Модели межличностного общения. Взаимосвязанность и взаимодействие причин различия культур. Компетентность в межкультурной коммуникации и различия в культурах. Этноцентризм.

Тема 4. Модели культур и коммуникация

Определение понятия «модель культуры». Основания для формирования моделей: а) все культуры сталкиваются с одинаковыми проблемами; б) существует ограниченное число возможных решений этих проблем; в) большинство носителей каждой культуры отдадут предпочтение определенному пути решения проблемы. Составляющие культурных моделей: убеждения, ценности, нормы.

Тема 5. Классификации культур

Классификация Стюарта. Отношения человека к себе, к другим людям, к деятельности, к природе. Классификация Э. Холла. Высоко- и низкоконтекстные культуры. Использование открытых и скрытых сообщений. Значимость групп — «свои» и «чужие». Отношение ко времени. Классификация Хофстеде. Иерархичность (дистанция власти). Порог терпимости к неопределенности. Индивидуализм — коллективизм. Другие классификации.

Тема 6. Вербальное (языковое) межкультурное общение

Место языка в межкультурном общении. Вербальные (языковые) коды общения. Определение. Уровни систем: фонология, морфология, семантика, синтаксис, прагматика. Теория лингвистической относительности Сэпира-Уорфа. Различия в словарях, грамматиках. Язык и вопросы самоидентификации. Доминирующие группы. Варианты языка.

Тема 7. Невербальное межкультурное общение

Определение неязыковых кодов общения. Их характеристики. Типы отношений языковых и неязыковых кодов: усиление, дополнение, противоречие, подмена, регулирование. Универсалии использования неязыковых кодов. Культурно-специфическое использование неязыковых кодов. Синхрония неязыковых кодов. Кинесика (язык тела). Знаки, иллюстраторы, проявления эмоций, регуляторы, адаптеры. Пространство. Различия в использовании личного пространства. Различия в территориальности.

Прикосновения. Значения. Различия. Время. Отношение ко времени. Системы исчисления. Различия в восприятии и использовании времени. Голос. Вокальные и вербальные коды общения. Молчание. Другие неязыковые (невербальные) коды общения: химический, дермический, физический, артефактный.

Тема 8. Кросс-культурные различия в организации дискурса

Перевод. Типы эквивалентности — словарная, идиоматическая, грамматическая, концептуальная, культурная. Особенности организации текста. Специфика процессов убеждения: аргументы, доказательства, выводы. Стили убеждения. Квазилогический. Эмоциональный. Аналоговый (прецедентный). Структура диалога (общения). Ценность слова и молчания. Правила организации. Конфликт. Типы конфликта: личностный и функциональный. Структура. Варианты разрешения.

Тема 9. СМИ и межкультурное общение

СМИ и развитие отдельных культур. Воздействие СМИ на культуру. СМИ и межличностная коммуникация.

СМИ и лидерство. СМИ и процессы убеждения. СМИ как агент формирования культуры. СМИ и социализация. СМИ и удовлетворение потребностей личности. СМИ и национальное самоопределение личности. Непреднамеренное воздействие СМИ на культуру. СМИ и перспективное развитие межкультурного общения. Реклама.

Тема 10. Межкультурное общение в деловой сфере

Кросс-культурные аспекты лидерства. Процесс принятия решений. Переговоры. Внутриорганизационная коммуникация. Корпоративная культура. Синергия многокультурных трудовых коллективов. Некоторые закономерности ведения международной деятельности.

Тема 11. Препятствия на пути формирования межкультурной компетенции

Препятствия внутриличностные, причины: упрощение потока информации, атрибуция, перенос фактологический и эмоциональный. Этноцентризм, стереотипизация, предрассудки, расизм. Отсутствие знаний, мотивации, умений и навыков. Объективные препятствия: ситуация контакта, межгрупповые отношения. Различные цели.

Тема 12. Процесс аккультурации

Этапы развития межкультурной компетенции по М. Беннету. Культурный шок, его этапы, шок возврата. Типы аккультурации: ассимиляция, сегрегация, маргинализация, интеграция.

Безусловно, для каждой конкретной специализации студентов базовая программа расширяется за счет релевантной для адекватной подготовки информации. Однако модель курса по межкультурной коммуникации, представленная в данной статье, является основой и корректируется с учетом целевой аудитории.

РАЗДЕЛ 3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ДИСКУРСУ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПРИЕМЫ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

И. В. Пасюкевич

Рассматривается вопрос повышения эффективности речевой коммуникации с помощью ментальных карт. Описание принципов работы, преимуществ и правил составления карт памяти предваряется кратким экскурсом в историю их появления. Особое внимание уделяется использованию данной техники на занятиях со студентами факультета журналистики БГУ.

The article deals with the issue of increasing the effectiveness of speech communication with the help of mind maps. Description of the principles of work, benefits and rules of building mind maps is preceded by outlining the history of their origin. Special attention is paid to the use of this technique in the classroom with the students of the Institute of Journalism.

Ключевые слова: эффективная речевая коммуникация; карта памяти; когнитивная карта; структурирование; целостная картина; визуальная декорация.

Key words: effective speech communication; mind map; cognitive map; structuring; the whole picture; visualization.

Эффективная речевая коммуникация зависит от многих факторов, среди которых важное место занимает умение говорящего выделить в информационном потоке данные, обработать их, структурированно и логически построить высказывание, донести до слушающего главную мысль. Действенную помощь в достижении этих целей может оказать построение ментальных карт, или карт памяти (*mind map*).

Техника *mind mapping* появилась в 1971 г. благодаря работам Тони Бьюзена, исследователя возможностей и потенциала головного мозга и его функций. Изначально эта техника планировалась для использования в качестве средства эффективного конспектирования лекций. Дальнейшую разработку эта идея получила в совместных трудах Тонни Бьюзена и его брата Барри Бьюзена «Работай головой» и «Супермышление», в которых *mind mapping* рассматривался уже как «возможность структурировать и отточить свои собственные идеи и мысли, выделить

основные моменты и выявить связи между ними» [1, с. 25]. В настоящее время эта техника введена в программу обучения студентов в западных высших учебных заведениях. На русском языке вышли переводы иностранных изданий по этой теме, а в 2011 году было издано учебное пособие А. Бабича «Эффективная обработка информации. Mind mapping для студентов и профессионалов».

В основе техники mind mapping лежат исследования психологов по проблеме работы головного мозга. Вследствие того что человеческий мозг обладает выраженной сетевой структурой, «создавая «ментальные карты», мы представляем информацию в виде, наиболее естественном для восприятия нашим мозгом, который способен... оттолкнувшись от какой-то одной идеи, плодить все новые и новые ассоциации...» [1, с. 64]. Составление ментальных карт, таким образом, визуализирует идеи, помогает «сделать понятийные (или семантические) сети памяти человека или ментальные модели видимыми» [2, с. 126].

Мозг человека способен работать более эффективно и обрабатывать большие потоки информации, если она систематизирована. Психологами доказано, что это проявляется на всех четырех стадиях работы мозга с информационными потоками: ввода, сохранения, анализа и вывода. Составление ментальной карты открывает большие возможности для повышения эффективности этих процессов. Так, сохранение данных, т. е. запоминание, будет более продуктивным, если уже на первой стадии получение информации носит структурированный характер, когда материал раскладывается, так сказать, «по полочкам», разбивается на смысловые блоки. Именно эти процессы происходят во время составления mind map. Кроме того, составление ментальной карты на этапе ввода данных стимулирует их осмысление, что ведет соответственно к выделению главного и установлению связей, что в конечном итоге также приводит к более эффективному запоминанию. Для анализа и дальнейшего воспроизведения информации большое значение имеет наличие в мозгу человека целостной картины, что в психологии называется гештальтом. Именно ментальная карта в отличие от простого линейного конспекта способна представить такую картину. А. Бабич идет даже дальше, называя ментальные карты чрезвычайно мощным методом познания, чем подчеркивает способность карт организовывать работу мозга при выполнении его когнитивных функций.

Правила построения ментальных карт достаточно просты и заключаются в следующем. В центр листа записывается тема. Тема помещается в какую-либо геометрическую фигуру, например, круг. Далее от темы расходятся ветви-стрелки с какими-либо еще геометрическими

формами, в которых располагаются ключевые слова или фразы, работающие на раскрытие темы.

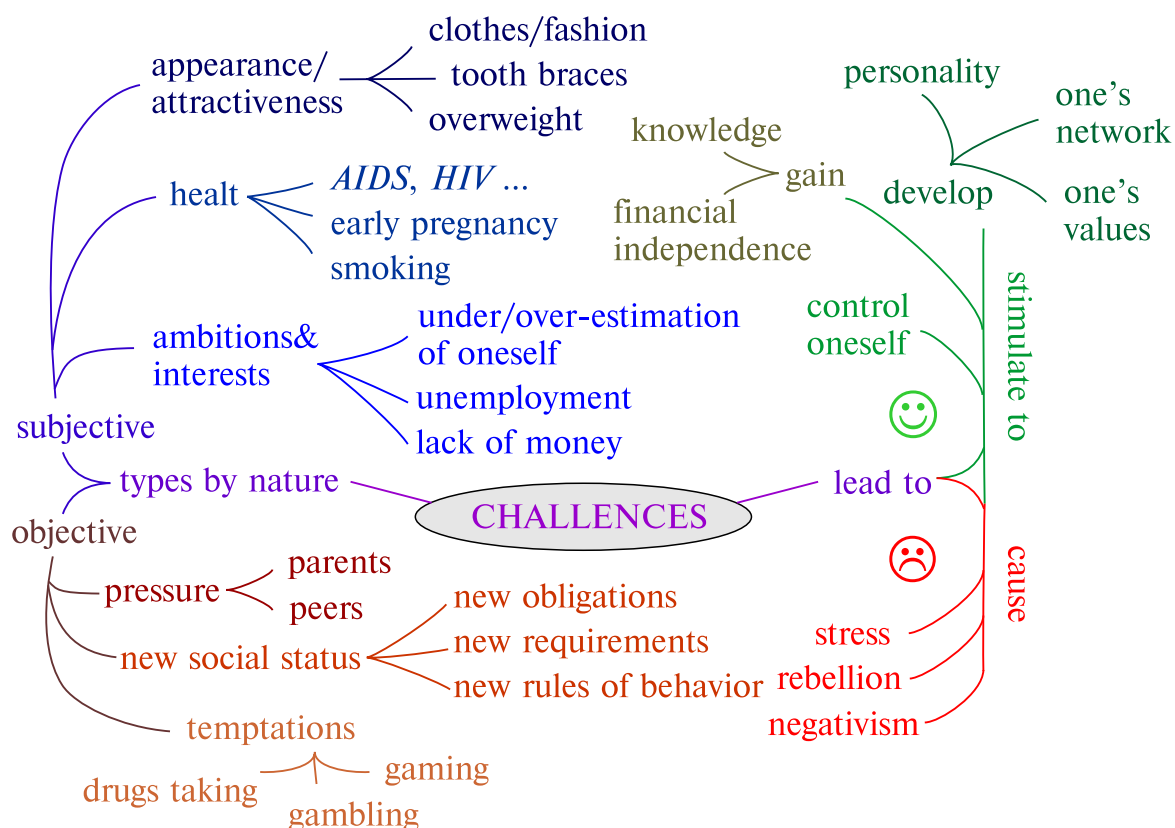
Важно, чтобы карта была понятна составляющему ее человеку, чтобы он свободно ориентировался в ее пространстве. Ветви необходимо нумеровать и располагать в иерархическом порядке. Используемые значки, символы, стрелки, геометрические формы и т. д. — все, что можно назвать, используя термин А. Бабица, визуальной декорацией, должно носить унифицированный для каждой отдельной карты характер. Это требование касается в той же, если не сказать даже в большей, степени формулировки ключевых фраз. Этот этап представляется наиболее сложным, так как предполагает наличие определенных навыков и умений. Так, здесь необходимо научиться выделять главное, иметь навык интерпретации, уметь кратко и точно формулировать мысль.

Для интенсификации процесса составления карт памяти разработаны многочисленные компьютерные программы, приложения и веб-сервисы, позволяющие как вносить выделенные ключевые фразы в уже готовые шаблоны, так и строить свои оригинальные карты. Размещенные на таких сайтах, как MindJet (<http://www.matchware.com/en/products/mindview/education/examplehtm>), MatchWare (<http://www.matchware.com/en/products/mindview/education/examples.htm>) и многих других, они предназначены для использования в различных сферах деятельности человека, таких как образование, личная жизнь, бизнес, маркетинг, менеджмент и т. д.

Неоценимую услугу могут оказать ментальные карты для журналистов. Студенты факультета журналистики, обучаясь составлению карт памяти, вырабатывают умение оттачивать свои мысли, излагать их логически и последовательно. Овладение техникой построения mind map осуществляется на занятиях иностранного языка преподавателями кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики БГУ. В разработанном преподавателями кафедры учебном пособии «English. Social Communication» под общей редакцией Е. В. Макаровой, Е. В. Савич, И. Ф. Ухвановой рассматриваются принципы построения mind map, предлагается серия упражнений по составлению ментальной карты и передаче основного содержания текста с ее помощью [3].

Ментальные карты используются здесь в трех видах работы. Во-первых, изучая материалы учебных тематических модулей, студенты составляют карты памяти, отражая в них содержание проходимого материала. В данном случае карта помогает организовывать и систематизировать мысли по изучаемой теме. Примером такой ментальной карты может послужить карта для изучения темы «Проблемы молодежи в современном мире» на занятии со студентами первого курса (см. рисунок).

Как видим, студенческой аудитории предлагается выделить два блока вопросов – типы проблем и их возможные последствия. В свою очередь, среди типов проблем студенты могут рассмотреть проблемы субъективного и объективного характера, а последствия проанализировать с точки зрения их отрицательного и положительного эффекта. Следует отметить, что данная карта служит примером, который можно дополнять и изменять в соответствии с видением вопроса каждым студентом в отдельности.



Во-вторых, ментальные карты используются для анализа профессионально ориентированных текстов – газетных статей. В этом случае карта отражает структуру текста какой-либо статьи и называется *когнитивной картой памяти*. Предлагая студентам создать такую когнитивную карту газетной статьи, преподаватель стимулирует студентов критически подойти к ее контенту, проследить логику изложения и способы раскрытия автором избранной в статье темы. Являясь одним из основных видов работы на занятиях английского языка, анализ профессионально ориентированных текстов вырабатывает навык так называемого «умного» построения текста, что является одним из важнейших профессиональных навыков журналиста.

И наконец, ментальные карты используются в дальнейшем при написании студентами статьи или фрагмента статьи на английском языке. Этот вид работы показывает, насколько студенты овладели техникой mind map и насколько она помогает им в профессиональной деятельности.

Итак, работа с ментальными картами обеспечивает активное слушание, эффективное запоминание информации и логическое изложение мысли – важными умениями, необходимыми для учебной деятельности студентов различных специальностей.

Библиографические ссылки

1. *Бабич А. В.* Эффективная обработка информации. Mind mapping для студентов и профессионалов : учеб. пособие. М. : Интернет-ун-т информ. технологий : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011.

2. *Гаврилова Т. А.* Об использовании визуальных концептуальных моделей в преподавании // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер.: Менеджмент. 2011. Вып. 4. С.124–150.

3. Английский язык. Социальное общение = English. Social Communication : учеб. пособие с электронным приложением. В 2 ч. Ч. 1 / Е. В. Макарова [и др.] ; под общ. ред. Е. В. Макаровой, Е. В. Савич, И. Ф. Ухвановой. Минск : БГУ, 2012.

КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

О. А. Бубич, Е. Г. Гилевич

Представлены краткая история появления термина «клиповое мышление», анализ его сущности и психологических особенностей. Подчеркивается важность учета данного типа мышления, даются рекомендации по эффективной организации учебного процесса в вузе.

The article presents a short history of the term “clip thinking”, analysis of its essence and psychological peculiarities. The importance of considering this type of thinking is stressed; recommendations on effective organization of the teaching process at a higher educational establishment are given.

Ключевые слова: клиповое мышление; внимание; концентрация; зона концентрации; уровень адреналина; процесс обучения.

Key words: clip thinking; attention; concentration; concentration zone; adrenaline level; teaching process.

Увеличение роли знания, стремительный рост информационного поля и развитие информационных технологий, смещающее активность человека в виртуальный мир, привели к тому, что современное общество перешло на новый этап развития – информационный. Значительные изменения закономерно происходят и в ментальной сфере. Воздействие телевидения, компьютерных игр, интернета и даже современной литературы способствует формированию у многих представителей молодого поколения особого типа мышления и сознания, обозначаемого как «клиповое мышление», «клиповое сознание» (Н. В. Азаренок, Ф. И. Гиренок, Т. В. Семеновских, А. Б. Фельдман и др).

Термин «клиповое мышление» (сознание, восприятие) появился в философско-психологической литературе еще в конце 1990-х и обозначал особенность человека воспринимать мир посредством короткого, яркого посыла, воплощенного в форме видеоклипа либо теленовости (от англ. «clip» – «отсечение», «вырезка (из газеты)», «нарезка», «отрывок (из фильма)»). В клипе каждый отдельный кадр подобен мгновен-

но схватываемому «моментальному образу», при этом информация легко впечатывается в подсознание, проникая сквозь барьер осознанного восприятия. Тем самым клип задействует энергию бессознательной части психики человека и иррационального восприятия [1].

Процесс деления мышления на «клички», «кличы», как отмечает Аксенов Л. Б., начался еще в XVIII в. с появлением первых газет, содержащих набор коротких, не связанных между собой текстов. В XX в. кинематограф привнес элемент визуализации, который накладывался на смысловую «кличовость». Распространение телевидения и, самое главное, вхождение в нашу жизнь компьютерных технологий и интернета, широко применяющих приемы «кличовой» эстетики, способствовали изменению человеческого сознания, которое и было зафиксировано в понятии «кличовое мышление» [2].

В отечественной литературе первым заговорил о клиповом сознании философ Ф. И. Гиренок, полагающий, что понятийное мышление постепенно заменяется на клиповое. При этом ученый указывает на негативные последствия данного феномена для человеческого сознания в целом: «Клип отменяет сознание, создавая клиповое сознание, которое реагирует только на удар. Картина слепит ослепленных, звук оглушает оглушенных. Клип выбивают клипом... Человека не стало. Клип растворил остатки тотальности «Я»... я и есть набор клипов или, что то же самое, сумма нолей» [3].

Тот факт, что современная цивилизация все в большей мере становится ориентированной на восприятие зрительных и звуковых образов, приводит к снижению рефлексивного, обдумывающего характера восприятия. «Наблюдение вместо рассуждения – вот одна из установок такой культуры. Причем особенность восприятия такова, что человек в любой момент может выйти из воспринимаемой системы без последующего ощущения какой-то неоконченности (как это было бы в случае прерывания чтения классического романа), а также вновь с любого места войти в нее» [4, с. 105]. Иными словами, клиповое мышление характеризуется фрагментарностью и разнородностью информационного потока. Такой тип мышления препятствует целостному восприятию мира: он представляется рядом лишь условно связанных между собой частей, фактов, явлений или событий. Восприятие фрагментов образного ряда не требует от человека подключения воображения, глубокого осмысления. Соответственно снижается способность к анализу и выстраиванию длинных логических цепочек, поскольку все время происходит «перезагрузка», «обновление» информации, все первоначально увиденное без временного разрыва быстро теряет свою актуальность, устаревает. Как пишет Семеновских Т. В., «обладатель клипового мыш-

ления затрудняется, а подчас не способен анализировать какую-либо ситуацию, ведь ее образ не задерживается в мыслях надолго, он почти сразу исчезает, а его место тут же занимает новый...» [5].

Человек с клиповым мышлением оперирует только смыслами фиксированной длины и испытывает трудности в работе с семиотическими структурами произвольной сложности, что внешне проявляется в снижении способности концентрироваться длительное время на какой-либо информации [6]. Среди особенностей людей с клиповым мышлением отмечают также слабо развитую долговременную память, ведь запоминание должно быть основано на анализе и установлении логических связей, при этом оно осуществляется произвольно. Такое запоминание базируется на *продолжительном* мышлении, которое закрепляется на годы или на всю жизнь [7].

Несмотря на то что негативная оценка клипового мышления преобладает в философско-психологической литературе, нельзя не отметить некоторые достоинства данного типа сознания. Так, например, известный американский философ и футуролог Элвин Тоффлер отмечает, что клиповое мышление крайне важно для современного человека, который живет в информационно-техническом мире. В таких условиях клиповое мышление — закономерная защитная реакция организма на информационную перегрузку, характерную для постиндустриального общества, так что распространение такого когнитивного стиля неизбежно. Формируется информационно-адаптированная личность, к основным характеристикам которой относятся быстрое включение в информационные процессы, способность к быстрой обработке информации и ее эффективному использованию в своей деятельности. Более того, по мнению ученого, в обществе с «клип-культурой» вследствие отсутствия готовой ментальной модели реальности люди вынуждены постоянно формировать ее и переформировывать, что ведет к большей индивидуальности, демассификации как личности, так и культуры [8; 9].

Американский психолог Ларри Розен в своей книге «Я, мое пространство и я: воспитание сетевого поколения» указывает на еще одну положительную особенность «поколения I» (Internet Generation) — возросшую способность к многозадачности [10]. Потребляя все больше и больше информации, «клиповый человек» сталкивается с возрастающим количеством дел, с которыми приходится справляться одновременно. В таком мире многозадачность считается нормой и сопровождается необходимостью быстро переключать внимание, осуществлять мгновенный поиск информации и моментально принимать решения. Неудивительно, что такие люди одновременно могут слушать музыку, общаться в чате, бродить по интернету, редактировать фото, делая при этом уроки или работая.

Однако очевидно, что платой за многозадачность и становятся указанные выше рассеянность, гиперактивность, дефицит внимания, повышенная утомляемость, предпочтение визуальных символов логике и углублению в текст. Данные особенности клипового мышления, несомненно, сказываются на эффективности обучения и, следовательно, требуют пересмотра существующих традиционных методик, форм и приемов организации педагогического процесса, поиска иных форм проведения занятий и способов подачи материала.

Одним из способов повысить эффективность учебного процесса с учетом особенностей клипового мышления является включение в план занятия некоторых предлагаемых психологами техник, помогающих студентам справиться со стрессом, снизить информационную перегрузку и вернуть навык фокусирования. Ряд таких техник можно вывести из книги Люси Джо Палладино «Максимальная концентрация» [11]. Более того, данными техниками преподаватель может воспользоваться не только на этапе планирования занятия, но и для работы над фокусировкой собственного внимания.

При выстраивании теоретической базы своей научной работы Люси Джо Палладино отмечает существование между вниманием и стимулирующей связью, понимание которой позволяет достичь более высокого уровня самоконтроля. Психолог констатирует, что внимание человека обычно ослаблено, когда он либо недостаточно возбужден, либо возбужден слишком сильно. То есть лучше всего человек концентрируется, когда уровень стимуляции ровно такой, как нужно. В психологии для обозначения адреналина, воздействующего в данный момент на нервную систему, существует специальный термин – «уровень адреналина».

Когда мы слишком возбуждены и уровень адреналина зашкаливает, как поясняет психолог, наша нервная система перегружена. Так, в зависимости от мыслей и ситуации студенты могут ощущать напряженность, взволнованность, нервозность, злость или страх. Если же возбуждение недостаточное, уровень адреналина занижен и студенты ощущают недостаточно сил для выполнения заданий. При правильной стимуляции человек находится в расслабленно-сосредоточенном состоянии, которое переживается за счет расслабления мышц и определенного состояния сознания – «в боевой готовности». Психологи, занимающиеся вопросами внимания, называют это состояние «оптимальным возбуждением». В таком случае имеет место адекватная стимуляция и нужный уровень адреналина, человек чувствует себя мотивированным, уверенным и сосредоточенным. Нервная система при этом остается в ровном и достаточно возбужденном состоянии; энергии достаточно для выполнения дел при приложении ровных усилий.

Студенты способны внимательно слушать, эффективно планировать, принимать разумные решения, доводить начатое до конца.

Одну из психических особенностей устойчивости концентрации внимания иллюстрирует закон Йеркса – Додсона, который был выведен американскими психологами Робертом Йерксом и Джоном Додсоном в 1908 г. для объяснения результатов проведенной ими серии экспериментов. Закон гласит, что результат (в нашем случае внимание) улучшается при повышении мотивации (или возбужденности) до известного предела. В том случае, когда уровень мотивации становится слишком высоким, результат начинает ухудшаться [11].

Вернуться в зону концентрации и восстановить контроль над ситуацией можно при условии выполнения двух приемов. Во-первых, необходимо осознать факт утраты контроля. Затем следует ускориться или замедлиться, чтобы вернуть утраченное равновесие.

В ситуации, когда студентам не хватает энергии, поможет смена режима работы. Преподаватель может предложить задание для парного обсуждения или работы в малых группах. Изменению можно подвергнуть и вид совершенствуемых навыков: например, после прослушивания звукозаписи или просмотра видеофрагмента студентам можно предложить письменное задание с элементами ролевой игры или симуляции, в которой будут необходимы их моторная активность, проявление артистизма, перемещение по аудитории. Такая смена приемов повысит активность студентов, а значит, степень концентрации внимания, поскольку дополнительные раздражители возвратят их в зону концентрации.

В обратной ситуации, при перевозбуждении, многозадачность только усугубит дело. Если студенты только что завершили выполнение задания, требовавшего от них высокой активности, необходимо дать им передышку: например, предложить индивидуальное прочтение фрагмента с последующим ответом на предъявленный вопрос или небольшое письменное задание, основанное на результатах группового обсуждения и требующее рефлексии.

Еще одной стратегией, которую предлагает Люси Джо Палладино в своей книге «Максимальная концентрация» для достижения быстрого эффекта успокоения вне зависимости от места и времени, является упражнение «Дыхание по квадрату». С его помощью можно вернуть студентов в оптимальный для них ритм: взбодрить их, когда они замечались, или успокоить, когда группа чересчур возбуждена.

Для выполнения упражнения «Дыхание по квадрату» нужно найти глазами прямоугольный предмет (картину, дверь, окно, страницу в книге) и выполнить следующую последовательность шагов: 1) посмотреть в верхний левый угол и вдохнуть, считая при этом до 4; 2) пере-

вести взгляд на верхний правый угол и задержать дыхание, считая до 4;
3) перевести дыхание в нижний правый угол и выдохнуть, считая до 4;
4) перевести взгляд в нижний левый угол и спокойно произнести: «Расслабился и улыбнулся».

Несмотря на кажущуюся простоту, упражнение позволяет собраться и вернуться в настоящий момент, при этом не требуя много времени для проведения.

Кроме использования некоторых представленных выше психологических приемов необходимо подвергнуть ревизии и лекционную форму проведения занятий, которая все еще остается наиболее популярным режимом работы в большинстве белорусских вузов. Клиповое мышление современных студентов сводит к минимуму фактическую пользу продолжительного монологического высказывания, генерируемого преподавателем, при котором от студента требуется высокая степень удерживания внимания. Исследователь Т. В. Семеновских предлагает подвергнуть общепринятый формат лекции ряду модификаций: например, не только сопровождать речь лектора визуальным рядом презентации «Power Point», тезисно дублирующей его высказывания в текстовом виде, но и поместить в него систему образов (изображений, короткометражных анимационных картинок, видеоклипов и т. д.) [12]. По сути, такой способ презентации и будет являться клипом, т. е. именно тем форматом предъявления информации, к которому привыкло молодое поколение. Тем не менее, как отмечает Т. В. Семеновских, важно помнить, что последовательность клипов должна быть не очень объемной и точно ассоциироваться у студентов с определенными образами, на которые преподаватель хотел бы направить их внимание в тематическом поле лекции.

Наряду с привнесением в учебный процесс элементов «клиповой» подачи информации следует, однако, помнить и о необходимости развития у студентов понятийного мышления, аналитических способностей, уровень которых снижается при «клиповости» сознания. С этой целью исследователи предлагают широко применять такие традиционные методы, как чтение, анализ и тезисное конспектирование прочитанного, написание эссе, участие в дискуссиях, где студенты учатся последовательно мыслить, анализировать и понимать позиции людей с противоположными взглядами. Эффективен также и «метод парадоксов» (Михаил Казиник), который способствует искоренению потребительского отношения к информации и развивает критическое мышление [13].

Обобщая сказанное выше, заключаем, что педагогический процесс в вузе не должен игнорировать закономерные изменения, имеющие место как в широком социальном контексте, так и в особенностях мышления, восприятия, запоминания и воспроизведения информации у нового

поколения студентов. Необходимо пересмотреть как содержательную, так и процессуальную сторону педагогического процесса в вузе, сделав их более комфортными (в наиболее широком значении этого слова) для носителей клипового мышления. Только при таких условиях станет возможным говорить о прогрессивном образовании, идущем в ногу со временем и выполняющем запрос на развитие современных критически мыслящих молодых людей.

Библиографические ссылки

1. *Азаренок Н. В.* Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире // Психология человека в современном мире. Личность и группа в условиях социальных изменений : материалы Всерос. юбилейной науч. конф., посвящ. 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, Москва, 15–16 окт. 2009 г. / Ин-т психологии РАН ; отв. ред. А. Л. Журавлев. М., 2009. Т. 5. С. 110–112.
2. *Аксенов Л. Б.* Клиповое мышление: гениальность или деменция [Электронный ресурс] / С.-Петербург. гос. политехн. ун-т. URL : <http://mmf.spbstu.ru/mese/2014/101.pdf>
3. *Гиренок Ф. И.* Метафизика пата (косноязычие усталого человека) [Электронный ресурс] // Электронная библиотека RoyalLib.com. URL : http://www.hrono.ru/libris/lib_g/girenok_fi.html
4. *Философия : учебник / В. Г. Кузнецов [и др.].* М. : ИНФРА-М, 2004.
5. *Семеновских Т. В.* Клиповое мышление – феномен современности [Электронный ресурс]. URL : <http://jarki.ru/wppress/2013/02/18/3208/>
6. *Фельдман А. Б.* Клиповое мышление [Электронный ресурс]. URL : <http://ruskolan.xromo.com/tolpa/klip.htm>
7. *Зеленцов Б. П., Тятенкова И. И.* Формирование мыслительных способностей студентов // Непрерывное профессиональное образование : сб. науч. ст. / под науч. ред. Н. В. Фадейкина. Новосибирск : САФБД, 2009. С. 191–198.
8. *Тоффлер Э.* Третья волна : пер. с англ. М. : АСТ, 2010.
9. *Тоффлер Э.* Шок будущего : пер. с англ. М. : АСТ, 2002.
10. *Rosen L. D.* Me, My Space and I: Parenting the Net Generation. Palgrave Macmillan, 2007.
11. *Палладино Л.* Максимальная концентрация: как сохранить эффективность в эпоху клипового мышления / пер. с англ. М. Бобровой. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015.
12. *Семеновских Т. В.* Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде [Электронный ресурс] // Наукоеведение. 2014. № 5 (24) . URL : <http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf>
13. *Жукова С. А., Комирная Н. Ю.* От нищеты восприятия к полноте художественного мышления [Электронный ресурс] // Общероссийская общественная организация учителей литературы и русского языка. URL : <http://uchitel-slovesnik.ru/data/uploads/iz-opita-raboti/ot-nicheti-vospriatia-k-polnote-hudogestvennogo-mishlenia.pdf>

ЭФФЕКТИВНАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (из опыта работы со студентами-журналистами)

Л. В. Волковинская

Рассказывается об опыте работы со студентами неязыкового вуза по теме «Эффективная презентация». Подробно описывается первое, вводящее в тему, занятие, и дается краткое изложение основных компонентов эффективного публичного выступления: процесс речевой коммуникации, подготовка речи и овладение невербальными средствами общения.

The article presents the experience of working with the students of non-linguistic higher educational establishment on the topic “Effective Presentation”. The author gives the detailed description of the first introductory class on the topic and the outline of the major ingredients of the effective public speaking: speech communication process, speech preparation, acquisition of non-verbal means.

Ключевые слова: *эффективная презентация; процесс речевой коммуникации; подготовка речи; овладение невербальными средствами.*

Key words: *effective presentation; speech communication process; speech preparation; acquisition of non-verbal means.*

В рамках учебной программы по предмету «Иностранный язык» (в нашем случае речь идет об английском языке) для студентов 1–2-го курсов факультета журналистики был разработан и внедрен курс по искусству эффективной презентации. Он ставит своей целью ознакомить студентов с методикой эффективного публичного выступления и помочь им в развитии навыков и умений ораторского искусства для профессионального и личностного роста.

Обладая высшим даром — даром речи, нам необходимо научиться умело пользоваться им для общения, а это значит научиться общаться эффективно. Человек, не умеющий внятно изъясняться и четко излагать свои мысли, не полноценен в своей способности добиваться жизненных целей. В современном информационном бурно развивающемся мире крайне высоко ценятся люди, способные качественно донести

информацию, убеждать, мотивировать и вдохновлять, а для этого необходимо овладеть искусством общения с любой группой людей независимо от того, большая она или маленькая.

Итак, программа курса включает освещение следующих моментов: потенциал эффективного общения, основные компоненты эффективного выступления, подготовка и организация выступления, владение невербальными средствами общения и эффективная подача материала.

В рамках первой темы обсуждаются такие аспекты эффективного общения, как сходства и различия между повседневным общением и публичным выступлением и их основные цели, рассматриваются стратегии по развитию уверенности в себе и преодолению нервозности. Важным моментом является обсуждение этических принципов в публичном выступлении и необходимость их соблюдения, а также плагиат и его разновидности. Кроме того, внимание обучающихся обращается на необходимость знания межкультурных особенностей общения при публичном выступлении. Не менее важное качество наравне с умением говорить — умение слушать, этому вопросу посвящена отдельная подтема, в которой студенты анализируют причины неумения слушать и получают советы по овладению данным искусством.

Далее постараемся детально описать личный опыт проведения первого занятия по курсу. Почему первого? Потому что, приступая к новой теме, вспоминаешь английскую поговорку: “A good beginning is half the battle”, что соответствует русской поговорке: «Хорошее начало полдела откачало». Поэтому первое занятие необходимо построить так, чтобы сразу вызвать интерес к новому материалу и побудить студентов с первого занятия быть активными участниками обсуждаемых проблем.

Начинается первое занятие с ознакомления с интересными изречениями по коммуникации и выбора из предложенных 17 цитат трех наиболее понравившихся.

Интересно, что в каждой группе следующие три высказывания всегда выбираются студентами:

“Say not always what you know, but always know what you say” (Claudius).

“There are four ways and only four ways in which we contact with the world. We are evaluated and classified by these four contacts: what we do, how we look, what we say and how we say” (Carnegie).

“The secret of being a bore is to tell everything” (Voltaire).

Затем студентам предлагается самим определить тему курса. Они безошибочно отвечают, что это будет курс об эффективном выступлении, об эффективной презентации. Потом обучающимся задают вопрос: «Если бы вы вели первое занятие по эффективной презентации,

с чего вы бы начали?» «Со знакомства, с самопрезентации», – говорят студенты. Преподаватель представляет себя и предлагает студентам сделать то же самое.

Следующее задание состоит в групповом обсуждении четырех вопросов, вводящих в тему.

1. Is Public Speaking (PS) a science or an art or both?
2. Names of what famous people come to your mind at hearing the names Public Speaking, Effective Speaking, Rhetoric, Oratory or Eloquence?
3. When do you think the oldest-known handbook on Effective Speech was written?
4. As they say: “Communication is a buzzword for our time”. Three basic forms of communication are public speaking, group speaking and interpersonal communication. What is the difference between PS and the other two?

Затем проходит занятие по изучению четырех смысловых блоков по теме “Introduction to the topic” («Введение в тему») и выстраиванию логической последовательности их обсуждения в группах.

Далее студентам цитируется четверостишие В. Маяковского «Крошка сын пришел к отцу...» и задается вопрос: «Какую проблему, связанную с публичным выступлением, мы будем сейчас обсуждать?» Отвечают безошибочно: «О нравственных принципах, об этике». Обсуждаем главные нравственные принципы публичного выступления.

И еще одну проблему успеваем обсудить на первом занятии: “Developing confidence while speaking publicly” (Развитие уверенности при публичном выступлении). Обучающимся предлагается ответить на вопрос: “What is confidence?” Затрудняются с ответом. Тогда они слушают определение: “Confidence is mostly the well-known power of positive thinking” и начинают обсуждать примеры негативного и позитивного мышления относительно публичного выступления.

Заканчивается первое занятие просьбой дать feedback, оценить занятие и привести примеры наиболее запомнившейся информации.

В рамках второй темы студенты знакомятся с основными компонентами эффективного выступления, в число которых входят следующие:

- 1) оратор / Speaker;
- 2) сообщение / Message;
- 3) аудитория / Audience;
- 4) канал / Channel;
- 5) реакция аудитории / Feedback;
- 6) шум / помехи / Noise;
- 7) место / Setting.

Эффективный оратор умеет привлекать во внимание все семь составляющих одновременно, для этого каждый компонент анализируется

в отдельности с обсуждением его особенностей. Самый главный компонент этой системы – сам оратор. Его успех, его *эмос* зависят от многих факторов. Главными являются компетентность и характер, а также динамизм, коммуникабельность, знание аудитории, умение чувствовать ее, уверенность в том, что говоришь.

Одной из наиболее важных изучаемых тем является обсуждение подготовки и организации выступления.

Если назвать три самых главных момента в любом выступлении, это первое – подготовка, второе – подготовка, третье – подготовка.

Подготовка и организация успешного выступления включает знание десяти составляющих.

Студентам предлагается самим выстроить в логическом порядке эти десять составляющих, написанных на отдельных полосках, с последующим обсуждением:

- 1) выбор темы (Choosing a Topic);
- 2) определение общей цели (Determining the General Purpose);
- 3) определение специальной цели (Determining the Specific Purpose);
- 4) центральная идея (Phrasing the Central Idea);
- 5) анализ аудитории (Analyzing the Audience);
- 6) сбор материала (Gathering the Material);
- 7) аргументирование своих идей (Supporting Your Idea);
- 8) организация основной части (Organizing the Body of the Speech);
- 9) вступление (The Introduction);
- 10) заключение (The Conclusion).

Для овладения навыками эффективного общения не менее важным наряду с вербальными средствами является и владение невербальными средствами общения, такими как визуальный контакт, выражение лица, а также язык тела.

Обсуждаются особенности и приемы овладения невербальными средствами.

Таким образом, делаем вывод, что эффективная презентация – это не только искусство, но и наука, требующая владения определенными навыками вербального и невербального общения для формирования профессиональной и социокультурной компетенции в профессиональной, политической и бытовой сферах в многокультурном разнообразии современного мира.

АПТЫМІЗАЦЫЯ І АЎТАМАТЫЗАЦЫЯ СІСТЭМЫ АЦЭНЬВАННЯ КАМПЕТЭНЦЫЙ СТУДЭНТАЎ ПА ДЫСЦЫПЛІНЕ «ЗАМЕЖНАЯ МОВА» Ў ІНСТЫТУЦЕ ЖУРНАЛІСТЫКІ І НА ФАКУЛЬТЭЦЕ ФІЛАСОФІІ І САЦЫЯЛЬНЫХ НАВУК БДУ

Т. І. Тулуш

У артыкуле прапануецца аптымізаваная шкала ацэньвання кампетэнцый студэнтаў па дысцыпліне «Замежная мова», дэталізуюцца крытэрыі адзнак за творчыя пісьмовыя работы і пераклады. Разглядаецца праграма для аўтаматызацыі падліку бягучага і прамежкавага балаў з дапамогай дадатку Excel з пакета MS Office.

The article suggests an optimized competences evaluation scale in foreign languages and more detailed criteria for evaluating written production and translations. Furthermore, it presents a programme for automated calculation of the semester mark based on MS Office Excel.

Ключавыя словы: *шкала ацэньвання кампетэнцый; крытэрыі ацэньвання відаў дзейнасці; аўтаматызацыя сістэмы ацэньвання.*

Key words: *competences evaluation scale; evaluation criteria for different classroom activities; automation of the evaluation system.*

На кафедры англійскай мовы і маўленчай камунікацыі Інстытута журналістыкі БДУ былі распрацаваны «Крытэрыі і прынцыпы ацэньвання ведаў студэнтаў па дысцыпліне “Англійская мова”» для факультэта журналістыкі і факультэта філасофіі і сацыяльных навук. Гэты дакумент складаецца са шкалы ацэньвання бягучай паспяховасці студэнтаў (працы на працягу семестра), характарыстыкі відаў работ, якія ацэньваюцца, і апісання вагі кожнага віда працы ў адзнацы за семестр. Таксама ён уключае прынцыпы правядзення залікаў і экзаменаў, спосабы падліку прамежкавых і выніковых (рэйтывагаў) адзнак. Некаторыя супярэчнасці ў дакуменце натхнілі нас перагледзець пэўныя яго часткі і прапанаваць спосабы іх аптымізацыі. Была перапрацавана шкала ацэньвання кампетэнцый студэнтаў, удакладнены крытэрыі ацэньвання

творчых пісьмовых работ і перакладаў, больш дэталёва апісаны віды працы, якія ацэньваюцца падчас семестра, і распрацавана праграма аўтаматызаванага падліку бягучых і прамежкавых адзнак з дапамогай дадатку Excel пакета MS Office.

Аптымізацыя шкалы ацэньвання кампетэнцый студэнтаў па дысцыпліне «Замежная мова» ў Інстытуце журналістыкі БДУ на факультэце журналістыкі. У табл. 1 прыведзена шкала ацэньвання працы студэнтаў, апісаная ў дакуменце «Крытэрыі і прынцыпы ацэньвання ведаў студэнтаў па дысцыпліне “Англійская мова”» кафедры англійскай мовы і маўленчай камунікацыі Інстытута журналістыкі БДУ. Для нагляднасці ў шкалу быў дададзены слупок 3 з колькасцю працэнтных пунктаў на кожную адзнаку.

Табліца 1

Папярэдняя шкала ацэньвання кампетэнцый студэнтаў па дысцыпліне «Замежная мова»

Бал/ адзнака	Аб’ём працы ў працэнтах	Колькасць працэнтаў на адзнаку	Славесная характарыстыка
10	95–100	6*	Выдатна
9	85–94	10	
8	78–84	7	Добра
7	70–77	8	
6	63–69	7	
5	55–62	8	Здавальняюча
4	50–54	5	
3	40–49	9	Нездавальняюча
2	30–39	9	
1	менш за 30	29	

* Колькасць працэнтных пунктаў не роўная выніку матэматычнай аперацыі адымання, яна падлічваецца па фактычнай колькасці пазіцый цэлых лікаў у прамежку. Напрыклад, на адрэзку ад 95 да 100 % шэсць цэлых лікаў: 95, 96, 97, 98, 99, 100.

Трэці слупок паказвае, што размеркаванне пунктаў па балах не мае відавочнай сістэмы. Асабліва непаслядоўнымі выглядаюць 10 пунктаў, выдзеленых на 9 балаў. 9 і 10 балаў – найвышэйшыя адзнакі, якія прадугледжваюць выбітныя акадэмічныя дасягненні студэнта, таму прапануецца выдзеліць на іх адпаведна шэсць і сем працэнтных пунктаў. Балы 6, 7, 8 – гэта добры вынік, які адлюстроўвае грунтоўныя веды і ўстойлівыя навыкі студэнта. Адзнакі 4 і 5 – паказчык мінімальна дапушчальнага ўзроўню ведаў і сфарміраванасці навыкаў. Яшчэ некалькі год таму найменшы аб’ём працы на здавальняючую адзнаку 4 складаў 60 %, але з-за нізкай паспяховасці студэнтаў ён быў зніжаны да 50 %. На балы 4 і 5 прапану-

еща выдзеліць сем і восем пунктаў адпаведна, каб адзнакі групы «добра» пачыналіся як мінімум ад 65 % паспяховасці. На балы 6, 7 і 8 варта выдзеліць адпаведна сем, восем і восем пунктаў. Такое пераразмеркаванне выглядае дастаткова абгрунтаваным, бо адна з задач сістэмы ацэньвання — матываваць студэнтаў прыкладаць больш намаганняў у працэсе навучання. Акрамя таго, гэта надае шкале большую сістэматычнасць. Размеркаванне працэнтных пунктаў па балах 1, 2, 3 не пераглядаецца, бо ранжыраванне недавальняючых вынікаў не ўяўляецца рэlevantным. У табл. 2 падаецца новая шкала ацэньвання (паўтлустым курсівам вылучаны змененыя паказчыкі).

Табліца 2

**Новая шкала ацэньвання кампетэнцый студэнтаў
па дысцыпліне «Замежная мова»**

Бал/ адзнака	Аб'ём працы ў працэнтах	Колькасць працэнтаў на адзнаку	Славесная характарыстыка
10	95–100	6	Выдатна
9	88–94	7	
8	80–87	8	Добра
7	72–79	8	
6	65–71	7	
5	57–64	8	Здавальняюча
4	50–56	7	
3	40–49	9	Нездавальняюча
2	30–39	9	
1	менш за 30	29	

У табл. 3 для большай нагляднасці прыведзены новая і папярэдняя шкалы. Паўтлустым курсівам вылучаны паказальнікі, якія ў новай шкале адрозніваюцца ад папярэдняй.

Табліца 3

**Параўнанне новай і папярэдняй шкал ацэньвання кампетэнцый студэнтаў
па дысцыпліне «Замежная мова» на факультэце журналістыкі**

Бал/ адзнака	Аб'ём працы ў працэнтах		Колькасць працэнтаў на адзнаку			
	Шкала		Шкала			
	папярэдняя	новая	папярэдняя		новая	
10	95–100	95–100	6	16	6	13
9	85–94	88–94	10		7	

Бал/ адзнака	Аб'ём працы ў працэнтах		Колькасць працэнтаў на адзнаку			
	Шкала		Шкала			
	папярэдняя	новая	папярэдняя		новая	
8	78–87	80–87	7	22	8	23
7	70–77	72–79	8		8	
6	63–69	65–71	7		7	
5	55–62	57–64	8	13	8	15
4	50–54	50–56	5		7	
3	40–49	40–49	9		9	
2	30–39	30–39	9		9	
1	менш за 30	менш за 30	29		29	

Удакладненыя крытэрыі ацэньвання пісьмовых работ і перакладаў. На кафедрах англійскай мовы і маўленчай камунікацыі Інстытута журналістыкі БДУ распрацаваны крытэрыі ацэньвання ўсіх відаў навыкаў студэнтаў па дысцыпліне «Замежная мова» па 10-бальнай шкале: тэарэтычных і практычных ведаў; пісьма; маўлення; аналізу і рэферыравання артыкулаў; напісання перакладаў і выканання тэстаў. У гэтым артыкуле мы спынімся на пісьме і перакладзе, бо кампетэнцыя выканання пісьмовых заданняў у выглядзе эсэ з'яўляецца адным з найважнейшых элементаў падрыхтоўкі спецыялістаў на факультэце журналістыкі, а пісьмовыя пераклады ўваходзяць у экзаменацыйную частку рэйтынгавай адзнакі і ў заданні алімпіяды па англійскай мове. Таму аптымізацыя крытэрыяў іх ацэньвання падаецца вельмі актуальнай задачай. Ніжэй прыведзены дзве табліцы, у якіх параўноўваюцца папярэднія і новыя крытэрыі (мовай табліцы з'яўляецца руская, што адпавядае крыніцы). Як і ў выпадку са шкалай ацэньвання, крытэрыі на недавальняючыя адзнакі 1, 2, 3 не пераглядаліся і ў артыкул не ўключаліся.

Табліца 4

Параўнанне крытэрыяў ацэньвання пісьмовых заданняў

Бал	Папярэднія крытэрыі	Новыя крытэрыі
	Письменная речь (сочинение, эссе, отчет, резюме и др.)	Творческие письменные работы
10	Умение писать в требуемом формате; выполнять письменные задания к прослушанному, увиденному, прочитанному, логично и аргументированно письменно	Соблюдены все требования жанра и формата текста. Текст полный и логичный, стилистически, лексически и грамматически правильный

Бал	Папярэднія крытэрыі	Новыя крытэрыі
	Письменная речь (сочинение, эссе, отчет, резюме и др.)	Творческие письменные работы
	излагать свои мысли, соблюдая стилистические и жанровые особенности; умение реферировать и аннотировать профессионально ориентированные и общенаучные тексты; творчески выполнять задания различной степени сложности с привлечением сведений из других учебных курсов. Безупречное грамматическое, лексическое и стилистическое оформление работы	Употреблены сложные грамматические конструкции (сложные предложения, дее- и причастные обороты, страдательный залог, условное наклонение). Лексика сложная, идиоматичная, употреблены фигуры речи (метафоры, сравнения, эпитеты и т. д.). Выполнены все требования к оформлению (наличие даты, полей, заголовков, деление на абзацы). Текст читабельный, опрятный, если он выполнялся от руки
9	Умение писать в требуемом формате; четко и логично выражать мысли в письменной форме, используя соответствующий языковой стиль; творчески выполнять задания при свободном владении языком; допущены две ошибки (лексические, грамматические); допущены незначительные стилистические и лексические неточности	Все требования, что и в пункте на оценку 10, соблюдены, но допущены стилистические, лексические, грамматические, пунктуационные или орфографические ошибки: <ul style="list-style-type: none"> • не более двух для текста объемом 200–250 слов; • не более одной для текста объемом 100–150 слов
8	Умение писать в требуемом формате; письменно реализовать коммуникативные намерения в полном объеме с редкими несистематическими ошибками; заполнить бланк, анкету. Допущены четыре лексические и грамматические ошибки	Все требования, что и в пункте на оценку 10, соблюдены, но нарушены требования к оформлению (отсутствует какой-либо элемент: дата, заголовок или нет разбиения на абзацы; текст неопрятный или нечитабельный) или допущены стилистические, лексические, грамматические, пунктуационные или орфографические ошибки: <ul style="list-style-type: none"> • не более пяти для текста объемом 200–250 слов; • не более трех для текста объемом 100–150 слов
7	Умение писать в требуемом формате простые связные тексты на заданную тематику; в достаточном объеме описывать впечатления,	Соблюдены все требования жанра и формата текста. Все основные элементы текста (вступление, основная часть, заключение)

Бал	Папярэднія крытэрыі	Новыя крытэрыі
	Письменная речь (сочинение, эссе, отчет, резюме и др.)	Творческие письменные работы
	личные переживания по известным алгоритмам в знакомой ситуации. Допущено пять лексических и грамматических ошибок	присутствуют, но отсутствуют некоторые второстепенные элементы, например приведено недостаточно аргументов в поддержку тезиса в аргументативном эссе или грубо нарушена связность текста, отсутствуют связующие элементы (вводные слова и конструкции, структурирующие элементы), или грубо нарушены правила оформления (отсутствуют поля и подзаголовки либо заголовки), или в эссе присутствуют неуместные сокращения (I'll вместо I will, isn't вместо is not, и т. д.), или допущены стилистические, лексические, грамматические, пунктуационные или орфографические ошибки: <ul style="list-style-type: none"> • не более девяти для текста объемом 200–250 слов; • не более пяти для текста объемом 100–150 слов
6	Умение писать в требуемом формате, однако допущено нарушение формата; развернуть ключевое слово в предложении; использовать только простые речевые конструкции; нарушение порядка слов. Допущено шесть орфографических, лексических и грамматических ошибок	Грубо нарушена структура текста (например, отсутствует ключевое предложение (topic sentence) или заключение), или наблюдается стилистическая неадекватность лексических элементов и грамматических структур жанру и формату (например, употреблено слово cool вместо wonderful, amazing и т. д.), или вступление и заключение относятся к одной теме, а основная часть развивает другую тему, или допущены стилистические, лексические, грамматические, пунктуационные или орфографические ошибки: <ul style="list-style-type: none"> • не более 12 для текста объемом 200–250 слов; • не более восьми для текста объемом 100–150 слов

Бал	Папярэднія крытэрыі	Новыя крытэрыі
	Письменная речь (сочинение, эссе, отчет, резюме и др.)	Творческие письменные работы
5	Умение писать в требуемом формате; использование только простых речевых конструкций; нарушение логической связи между предложениями; неполное изложение материала. Допущено семь орфографических, лексических и грамматических ошибок	<p>Формат текста идентифицируется, но структура текста не прослеживаются.</p> <p>Текст выполнен в требуемом объеме. Предложения осмысленные, хотя и довольно элементарные. Количество лексических, грамматических и орфографических ошибок – не более двух на предложение. Или допущены стилистические, лексические, грамматические, пунктуационные или орфографические ошибки:</p> <ul style="list-style-type: none"> • не более 15 для текста объемом 200–250 слов; • не более 11 для текста объемом 100–150 слов
4	Отсутствие умения писать работу в требуемом формате; умение создавать самые простые предложения, короткие тексты. Умение писать по образцу. Допущено восемь грубых орфографических, лексических и грамматических ошибок	<p>Формат и структура текста не прослеживаются, но текст выполнен приблизительно в требуемом объеме. Предложения элементарные, но осмысленные. Количество лексических и грамматических ошибок не затрудняет понимание текста</p>

Падобна да шкалы і крытэрыяў ацэньвання творчых пісьмовых работ у крытэрыях ацэньвання перакладаў недавальняючыя адзнакі 1, 2 і 3 пакінуты без змяненняў (табл. 5).

Табліца 5

Параўнанне крытэрыяў ацэньвання перакладаў

Бал	Папярэднія крытэрыі	Новыя крытэрыі
	Перевод	Перевод
10	Полный, безошибочный литературный перевод. Отсутствие смысловых искажений. <i>Адекватная передача</i> характерных особенностей стиля автора средствами родного языка	<p>Выполнен перевод 100 % текста. Перевод адекватный, полный. Отсутствуют как смысловые, так и грамматические, лексические или морфологические искажения (например, смысловое искажение:</p>

Бал	Папярэднія крытэрыі	Новыя крытэрыі
	Перевод	Перевод
		<i>to question the power</i> пераведзена як <i>вопросы власти</i>). Соблюдена пунктуация языка перевода
9	Полный, безошибочный литературный перевод. Отсутствие смысловых искажений. Соблюдается <i>адекватная передача</i> характерных особенностей стиля автора средствами родного языка Допущены <i>стилистические погрешности</i>	Выполнен перевод 100 % текста. Перевод адекватный, полный. Отсутствуют смысловые искажения, но допущены грамматические, лексические или морфологические искажения (например, <i>Journalism</i> пераведзена як <i>журнализм</i>): <ul style="list-style-type: none"> • не более трех для текста объемом 200–250 слов; • не более одной для текста объемом 100–150 слов. Соблюдена пунктуация языка перевода
8	Текст переведен полностью. Отсутствие смысловых искажений. <i>В основном</i> соблюдается <i>правильная передача</i> характерных особенностей стиля переводимого текста. Допущены незначительные погрешности в выборе средств родного языка	Выполнен перевод 100 % текста. Перевод адекватный, полный. Допущены смысловые искажения: <ul style="list-style-type: none"> • не более двух для текста объемом 200–250 слов; • не более одного для текста объемом 100–150 слов и допущены грамматические, лексические или морфологические искажения: • не более трех для текста объемом 200–250 слов; • не более одного для текста объемом 100–150 слов. Соблюдена пунктуация языка перевода
7	Текст переведен полностью. Отсутствуют смысловые искажения. Допускаются <i>незначительные нарушения в переводе языковых особенностей текста</i>	Выполнен перевод 100 % текста. Перевод адекватный, полный. Допущены смысловые искажения: <ul style="list-style-type: none"> • не более четырех для текста объемом 200–250 слов; • не более трех для текста объемом 100–150 слов. Допущены грамматические, лексические или морфологические искажения:

Бал	Папярэднія крытэры	Новыя крытэры
	Перевод	Перевод
		<ul style="list-style-type: none"> • не более пяти для текста объемом 200–250 слов; • не более трех для текста объемом 100–150 слов. Допущены нарушения пунктуации языка перевода
6	<p>Текст переведен полностью. Допускаются <i>незначительные искажения смысла. Нарушается правильность передачи языковых особенностей текста.</i></p> <p>Лексические и грамматические несоответствия (не более трех)</p>	<p>Выполнен перевод 100 % текста. Допущены смысловые искажения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • не более семи для текста объемом 200–250 слов; • не более пяти для текста объемом 100–150 слов. <p>Допущены грамматические, лексические или морфологические искажения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • не более семи для текста объемом 200–250 слов; • не более четырех для текста объемом 100–150 слов. Допущены нарушения пунктуации языка перевода
5	<p>Текст переведен полностью. Допускаются одно-два <i>смысловых искажения. Нарушается правильность передачи языковых особенностей переводимого текста.</i></p> <p>Лексические и грамматические несоответствия (более трех)</p>	<p>Выполнен перевод 75 % текста. Допущены смысловые искажения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • не более семи для текста объемом 200–250 слов; • не более пяти для текста объемом 100–150 слов. <p>Допущены грамматические, лексические или морфологические искажения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • не более семи для текста объемом 200–250 слов; • не более четырех для текста объемом 100–150 слов. Допущены нарушения пунктуации языка перевода
4	<p><i>Текст переведен (75 %). Допускаются три-четыре грубых смысловых искажения. Нарушается правильность передачи языковых особенностей переводимого текста. Имеются стилистические ошибки</i></p>	<p>Выполнен перевод 60 % текста. Допущены смысловые искажения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • не более пяти для текста объемом 200–250 слов; • не более трех для текста объемом 100–150 слов

Бал	Папярэднія крытэрыі	Новыя крытэрыі
	Перевод	Перевод
		Допушчаны граматычныя, лексічныя або морфалагічныя іскажэнні: • не больш пяці для тэкста аб'ёмам 200–250 слоў; • не больш трох для тэкста аб'ёмам 100–150 слоў. Допушчаны парушэнні пунктуацыі мовы перакладу

У табл. 6 прапануецца сістэма літарных абазначэнняў на палях, якія выкладчык выкарыстоўвае падчас праверкі пісьмовых работ і перакладаў. Яны могуць прымяняцца як дадатковае заданне для студэнта пасля праверкі работы выкладчыкам (follow-up). У гэтым выпадку выкладчык не выпраўляе памылку на правільны варыянт, а пазначае праблемнае месца і тып памылкі, напрыклад F (марфалагічная памылка). Студэнту прапануецца самому выправіць недакладнасці, што потым можа быць ацэнена як асобная работа. Спіс не вычарпальны, кожны выкладчык можа яго дапрацоўваць і прапаноўваць свой варыянт групе, з якой працуе.

Табліца 6

Спіс абазначэнняў для ацэньвання пісьмовых работ і перакладаў

S	Sense	Скажэнне сэнсу пры перакладзе
W	Word	Няправільнае слова
W mis	Missing word	Апушчана слова, што прывяло да страты сэнсу
W extra	Extra word	Дададзена слова, якога няма ў зыходным тэксце
F	Form	Марфалагічная памылка (некарэктна ўжыты 2-я і 3-я формы няправільных дзеясловаў (participle I-II), 3-я ас. адз. л. цяперашняга простага часу дзеяслова (3 rd p. Sg. in Pres. Simple), формы адз/мн. л., суфікс, прыстаўка і г. д.)
Gr	Grammar mistake	Граматычная памылка (парушэнне дапасавання дзейніка і выказніка, няправільна ўжыты час дзеяслова, некарэктна выбраны прыназоўнік)
P	Punctuation	Пунктуацыйная памылка
WO	Word order	Парушаны парадак слоў
Str	Structural element	Няправільна сфармуляваны структурны элемент тэксту (напрыклад, уводзіны ці заключэнне)
Style		Слова ці граматычная канструкцыя не адпавядае стылю тэксту

Аўтаматызацыя падліку бягучай паспяховасці студэнтаў з дапамогай дадатку Excel пакета MS Office. Нашы назіранні заснаваны на выніках эксперыменту, праведзенага ў групе № 2 другога курса аддзялення «Сацыяльная камунікацыя» факультэта філасофіі і сацыяльных навук БДУ. Ён заключаўся ў распрацоўцы і прымяненні праграмы аўтаматычнага падліку бягучай адзнакі з дапамогай дадатку Excel пакета MS Office на аснове размеркавання вагі відаў дзейнасці ў адзнацы бягучай паспяховасці навучэнца, уключаных у «Крытэрыі і прынцыпы ацэньвання ведаў студэнтаў па дысцыпліне “Англійская мова”».

Калі прыняць максімальныя 10 балаў за 100 %, то віды дзейнасці студэнтаў на працягу семестра ацэньваюцца наступным чынам:

- 1) наведвальнасць заняткаў – 20 %;
- 2) актыўная праца на занятках – 20 %;
- 3) выкананне пісьмовых/творчых/праектных заданняў (партфоліа) – 45 %;
- 4) напісанне тэставых заданняў (перакладаў, лексіка-граматычных тэстаў) – 15 %.

Безумоўна, самую вялікую вагу ў бягучай адзнацы мае выкананне студэнтамі заданняў у вуснай і пісьмовай форме, што матэрыяльна дэманструе іх дыскурсіўныя здольнасці. Тэставыя заданні напрыканцы семестра даюць карціну сфарміраванасці ў навучэнцаў дыскурснай кампетэнцыі за бягучы вучэбны перыяд.

Уключэнне наведвальнасці і актыўнасці на занятках (п. 1) і 2)) у ацэньванні бягучай паспяховасці студэнтаў грунтуецца на пасылцы, што пры метадычна правільнай арганізацыі занятка і дастатковым узроўні матывацыі студэнтаў яны прымаюць актыўны ўдзел у аўдыторных занятках, г. зн. працуюць над фарміраваннем і развіццём сваёй дыскурснай кампетэнцыі на замежнай мове – галоўнай мэтай навучання англійскай мове з гледзішча дыскурснага падыходу. Сумарна наведвальнасць і актыўная праца на аўдыторным занятку даюць 40 % бягучай адзнакі, або 4 балы. Гэта складае неабходны мінімум для допуску студэнта да заліковай і экзаменацыйнай сесій. Такім чынам, пры абсалютнай наведвальнасці і пастаяннай актыўнай працы на занятках студэнты могуць атрымаць 4 балы. Узнікаюць сумненні, наколькі гэта мэтазгодна і аб'ектыўна, бо на адзнаку не ўплывае факт здачы ці няздачы прамежкавых залікаў і пісьмовых работ/праектаў. Але вынікі эксперыменту былі атрыманы ў адпаведнасці з існай сістэмай размеркавання відаў працы ў бягучай адзнацы. Іх перагляд і эксперыментальная праверка могуць быць прадметам далейшага даследавання ў гэтым напрамку.

Табліца 7

Агульны выгляд праграмы для аднаго студэнта за 4-ы семестр

Колькасць пар у семестры – 29

Фінальныя тэст і пераклад	Семестр	Актыўнасць	Наведвальнасць	Аспект ацэньвання	
				Каэфіцыент	
0,15	0,45	0,2	0,2	Каэфіцыент	10/2
		1	1		12/2
		0	0		17/2
	9	0	1	Argument as a product and process	19/2
		1	1		24/2
		0	1		26/2
		1	1		3/3
		1	1		5/3
	1	0	1	Achivement test p48 ex6 translation	10/3
		0	1		12/3
		1	1		17/3
		1	1		19/3
		1	1		24/3
		1	1		26/3
		0	1		31/3
	7	1	1	Translation p60 ex22	2/4
		1	1		7/4
		0	1		9/4
		1	1		14/4
		1	1		16/4
		1	1		21/4
		1	1		28/4
		0	1		30/4
		1	1		5/5
	7	1	1	Presentation	7/5
		1	1		12/5
		1	1		14/5
		1	1		19/5
		1	1		26/5
8				Тэст	19/5
7				Пераклад	26/5
7,5	6	21,5	28	ФІ	
1,1	2,7	1,5	1,9	Бал ФІ X каэфіцыент	
				Бягучая	
				Семестравая	
				6,1	
				7,2	

Разгледзім *логіку складання праграмы і формулы*, па якіх разлічваліся балы. Паспяховасць кожнага студэнта ацэньвалася па чатырох відах дзейнасці, пералічаных вышэй, якія ў табл. 7 пазначаны як *наведвальнасць, актыўнасць, семестр і фінальныя тэст і пераклад*. Кожнаму віду дзейнасці быў прысвоены каэфіцыент 0,2, 0,2, 0,45 і 0,15 адпаведна яго вазе ў адзнацы. Ключавой для ацэньвання наведвальнасці і актыўнасці студэнта (п. 1) і 2)) з'яўляецца колькасць заняткаў (у нашым выпадку – 29, што адпавядае 58 гадзінам аўдыторных заняткаў паводле рабочай праграмы для чацвёртага семестра). Таму гэты паказчык таксама ўключаны ў праграму.

У табліцы падаецца агульны выгляд праграмы для аднаго студэнта па ўсіх відах дзейнасці, з адзнакамі за пісьмовыя і вусныя работы, фінальныя тэст і пераклад, з бягучай і выніковай адзнакамі за семестр.

Разгледзім матэматычныя выражэнні, формулы, па якіх вылічваліся пункты і балы па кожным аспекце, і прынцыпы ацэньвання (табл. 8). Разгорнутае тлумачэнне апошніх даецца пасля табліцы.

Табліца 8

Матэматычная база падліку бягучай і семестравай адзнак

Аспект	Матэматычнае выражэнне ацэньвання і яго абгрунтаванне	Каэфіцыент	Максімальная колькасць пунктаў (Ф1)	Формула падліку пунктаў	Максімальны бал
Наведвальнасць	0, 0,5 і 1 1: прысутнасць на занятку 0,5: пропуск па хваробе ці дазvole дэканата 0: пропуск без уважлівай прычыны	0,2	29 (роўная колькасці аўдыторных заняткаў)	=SUM(D21:AF21) (сума значэнняў) D21 – першы занятак у семестры 10.02 (10 лютага) AF21 – апошні занятак у семестры 26.05 (26 мая) у табл. 7	2
Актыўнасць	0, 0,5 і 1 1: актыўная праца на занятку + выкананае хатняе заданне 0,5: актыўная праца на занятку або выкананае хатняе заданне 0: пасіўнасць на занятку і нявыкананае хатняе заданне	0,2	29 (роўная колькасці аўдыторных заняткаў)	=SUM(D22:AF22) (сума значэнняў) D22 – першы занятак у семестры 10.02 (10 лютага) AF22 – апошні занятак у семестры 26.05 (26 мая) у табл. 7	2

Заканчэнне табл. 8

Аспект	Матэматычнае выражэнне ацэньвання і яго абгрунтаванне	Каэфіцыент	Максімальная колькасць пунктаў (Ф1)	Формула падліку пунктаў	Максімальны бал
Семестр	Адзнакі ад 1 да 10 паводле шкалы ацэньвання кампетэнцый па дысцыпліне «Замежная мова»	0,45	10 (пры ўмове атрымання 10 балаў па кожнай рабоце – кантрольным пункце)	=AVERAGE (D23:AF23) (сярэдняе значэнне) D23:AF23	4,5
Кантрольны тэст і пераклад	Адзнакі ад 1 да 10 паводле шкалы ацэньвання кампетэнцый па дысцыпліне «Замежная мова»	0,15	10 (пры ўмове атрымання 10 балаў па тэсце і перакладзе)	=AVERAG (AG24:AH24)	1,5

Наведвальнасць. Напрыклад, студэнт наведаў 28 заняткаў з 29 магчымых, адзін прапусціў па няўважлівай прычыне. Колькасць пунктаў за наведвальнасць склала 28, і з улікам каэфіцыента ён зарабіў 1,9 бала з двух магчымых.

Актыўнасць. Ацэньвалася як актыўная праца студэнта на занятку, так і выкананне ім хатняга задання, бо часта яго невыкананне вядзе да таго, што студэнт не можа браць актыўнага ўдзелу ў занятку – напрыклад, не робіць даклад, не абмяркоўвае пытанне ў групе, не можа працаваць у пары і г. д. Ужываючы прафесійны слэнг, можна сказаць, што студэнт «сядзіць».

Прыклад: студэнт адносна актыўна працаваў на занятках і амаль заўжды выконваў хатнія заданні. Матэматычна гэта выражаецца ў 21,5 пункта з 29 магчымых, што склала 1,5 бала. Такім чынам, за наведванне, актыўную працу на занятках і выкананне хатніх заданняў студэнт атрымаў 3,4 бала з магчымых чатырох.

Семестр. Назвы работ – кантрольных пунктаў падаюцца ў табл. 7 на зялёным фоне. Для падліку бягучай адзнакі нам патрэбна іх сярэдняе

значэнне. Студэнт набраў шэсць пунктаў з дзесяці магчымых і атрымаў 2,7 бала з 4,5 магчымых.

Кантрольныя тэст і пераклад. Вынікі па гэтых відах дзейнасці вынесены ў асобныя слупкі, таму што работы з'яўляюцца экзаменацыйнымі і ўлічваюцца пры падліку не толькі адзнакі за семестр, але і экзаменацыйнай адзнакі.

У табл. 9 вынесены апісанія сумы і сярэднія значэнні па кожным з чатырох відаў дзейнасці, колькасць пунктаў, набраная па іх студэнтам, колькасць балаў з улікам каэфіцыента, бягучая адзнака за семестр без уліку кантрольных тэста і перакладу і семестравая адзнака.

Табліца 9

Падлік балаў па кожным відзе працы і адзнакі за семестр

Тэст	Пераклад	Ф1	Каэфіцыент	Пункт Ф1 × каэфіцыент	Бягучая адзнака	Семестравая адзнака
		28 (макс. 29)	0,2	1,9 (макс. 2)	6,1	7,2
		21,5 (макс. 29)	0,2	1,5 (макс. 2)		
		6 (макс. 10)	0,45	2,7 (макс. 4,5)		
7	8	7,5 (макс. 10)	0,15	1,1 (макс. 1,5)		

Асаблівасці выкарыстання прынцыпаў і праграмы на семінарскіх занятках. Традыцыйна семінарскія заняткі будуецца па прынцыпе чытання дакладаў па загадзя абраных пытаннях. У гэтым выпадку актыўнасць студэнтаў цяжка ацаніць, бо большасць з іх з'яўляюцца слухачамі. Таму ў пытанні для абмеркавання на семінарскіх занятках варта ўключаць рэкамендацыі студэнтам рыхтаваць практычныя заданні для ўсёй групы, а таксама ўводзіць у заняткі групавую работу над заданнямі з наступнай прэзентацыяй вынікаў працы.

Вынік эксперыменту. Прапанаваная праграма з'яўляецца найбольш празрыстым і аб'ектыўным спосабам выстаўлення адзнакі бягучай паспяховасці студэнта. Яна дазваляе максімальна наглядна прадэманстраваць навучэнцам, паводле якіх крытэрыяў выкладчык выстаўляе адзнаку, павышае матывацыю студэнтаў і робіць іх больш адказнымі за вынік навучання. Прынцыпы і формулы праграмы могуць быць выкарыстаны ў працэсе інфарматызацыі ўсіх форм справаздачы ў Інстытуце журналістыкі праз стварэнне партала, да якога будуць мець доступ выкладчыкі, студэнты і іх бацькі.

Заклучэнне. У артыкуле была прапанавана аптымізаваная шкала ацэньвання кампетэнцый студэнтаў па дысцыпліне «Замежная мова» на факультэце журналістыкі і факультэце філасофіі і сацыяльных навук БДУ, дакладна апісаны крытэрыі ацэньвання творчых пісьмовых работ і перакладаў і прыведзены спіс літарных абазначэнняў для іх праверкі. Былі дэталізаваны прынцыпы ацэньвання відаў работ на працягу семестра. Усё гэта з’явілася базай для распрацоўкі і эксперыментальнага прымянення праграмы аўтаматызаванага падліку бягучых і прамежкавых адзнак з дапамогай дадатку Excel пакета MS Office, што дазволіла зрабіць працэс выстаўлення бягучай адзнакі максімальна аб’ектыўным і празрыстым, стымулявала студэнтаў больш адказна падыходзіць да працы на працягу семестра. Прынцыпы функцыянавання праграмы могуць быць выкарыстаны ў будучым пры інфарматызацыі форм справаздачы ў Інстытуце журналістыкі БДУ.

РАЗДЕЛ 4

ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА И ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК ЦЕННОСТЬ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФАТИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЕЕ РОЛЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

А. С. Гилевич

Показаны история появления термина «фатическая функция», подходы исследователей к определению фатической коммуникации, роль фатической коммуникации в педагогическом дискурсе и формы ее проявления на этапах занятия.

The article presents the history of the term “phatic function”, researchers’ approaches to defining phatic communication. It covers the role of phatic communication in pedagogical discourse and its manifestation in class.

Ключевые слова: *фатическая коммуникация; фатическая функция; педагогический дискурс; приветствие; прощание.*

Key words: *phatic communication; phatic function; pedagogical discourse; greeting, farewell.*

Эффективность и успех взаимоотношений «преподаватель – студент» находится в прямой зависимости от уровня владения педагогом навыками фатической коммуникации. Фатическая коммуникация имеет установку на речевой контакт, обеспечивает поддержание с собеседником речевых и социальных отношений и их регулирование. Некорректная реализация фатической функции языка ведет к нарушению статусно-ролевых отношений в рамках педагогического дискурса, а также к возможному непониманию между преподавателем и студентами.

Термин «фатическое общение», или «фатическая коммуникация» (англ. *phatic communion*), впервые был введен Б. Малиновским, который утверждал, что «фатическое общение» направлено на установление «уз общности», для чего достаточно простого обмена словами между людьми [1, с. 146]. Согласно Б. Малиновскому, фатическая коммуникация является выражением человеческой природы, а именно стремления к социальности [2]. Если рассматривать функцию как удовлетворение потребности, то фатическая функция удовлетворяет прежде всего потребность в социальном контакте. Таким образом, язык используется не для передачи какой-либо существенной информации, а лишь для установления социальной связи между людьми. Именно в фатической

функции проявляется основное назначение языка – быть средством общения, вовлекать в приятную атмосферу вежливого речевого взаимодействия, создавать дружеские связи, при этом не преследуя цели передачи мыслей, идей, информативных сообщений [1].

Фатическую функцию также выделяет Р. Якобсон. Согласно его классификации функций языка фатическая функция реализует направленность на контакт. Р. Якобсон также отмечает, что фатическая функция осуществляется с помощью сообщений, «основное назначение которых – установить, продолжить или прервать коммуникацию, проверить, работает ли канал связи, привлечь внимание собеседника или убедиться, что он слушает внимательно» [3, с. 197–198]. Исследователь приводит пример: «*Ты слушаешь? – Да-да*».

Примерно в одно время с Б. Малиновским тему фатической коммуникации затрагивает и Эдвард Сепир. По классификации Сепира, язык можно рассматривать как средство социализации. Именно способность языка выступать в качестве социализирующего фактора может быть определена как «фатическая функция», хотя Сепир в своем труде данным термином не пользуется. Согласно Э. Сепиру, «без языка не возможно социальное взаимодействие», следовательно, язык выступает как средство при установлении социального контакта между членами временно образуемой группы, например во время приема гостей. Исследователь отмечает, что «важно не то, что говорится, сколько то, что вообще ведется разговор» [4, с. 232].

Фатическая функция является неотъемлемой частью ведущего принципа коммуникации – принципа вежливости, представленного Джеффри Личем в работе «Principles of Pragmatics». Наряду с различными коммуникативными максимами Дж. Лич выделяет фатическую максиму (англ. Phatic Maxim) [5, с. 141]. Фатическая максима является дополнительной к основным максимам вежливости – такта, великодушия, одобрения, согласия, скромности и симпатии. Дж. Лич формулирует фатическую максиму как «избегай молчания» в негативной формулировке и «поддерживай разговор» в позитивной формулировке. Тем не менее не следует воспринимать фатическое общение как средство, служащее для избегания тишины. Дж. Лич предполагает, что «избегай молчания» может рассматриваться как особый случай максим согласия и симпатии. По утверждению автора, в фокусе фатического высказывания находится не сообщаемая информация, а отношение к ней говорящего [5, с. 131–132, 141–142].

Изучение понятия «phatic communion», предложенного Б. Малиновским, продолжил Джон Лэйвер. Он рассматривал фатическое общение как составную часть ритуального коммуникативного поведения,

функция которого состоит в содействии межличностному общению. Дж. Лэйвер выделяет в данном типе коммуникации две фазы: инициацию и завершение контакта. Инициальные фатические высказывания выполняют две функции: 1) примирения, согласования (англ. *propilatory*) и 2) раскрытия (англ. *exploratory*). Функция примирения, согласования реализуется прежде всего для того, чтобы избежать молчания, которое может быть воспринято как враждебность. Финитивные фатические высказывания смягчают возможные негативные эмоции и укрепляют взаимоотношения между партнерами: «*It's been nice talking to you*», «*Be seeing you soon*» [6, с. 215–238].

Основными целями фатического общения, по Дж. Лэйверу, являются установление отношений и достижение контакта. Таким образом, исследователь соглашается с Р. Якобсоном, который рассматривал фатическую функцию как канал для последующего общения.

Фатическая коммуникация как средство налаживания коммуникативного контакта имеет место и в педагогическом дискурсе, где определенные отношения устанавливаются между педагогом и учащимся [7]. *Педагогический дискурс* рассматривается как процесс коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов в профессиональной педагогической сфере и имеет целью социализацию нового члена общества, а именно: передачу социальных ценностей и норм поведения, знаний, умений и навыков в вербальной и невербальной формах, проверку понимания и усвоения информации, оценку результатов [8]. Достижение данной цели педагогического дискурса реализуется с помощью определенных коммуникативных стратегий, представляющих собой последовательность речевых действий в типовой педагогической ситуации.

Фатическая коммуникация имеет место на всех этапах занятия, однако наиболее ярко она реализуется на начальном и заключительном этапах занятия, формируя коммуникативную и этикетную рамки занятия.

В. И. Карасик отмечает, что цель первого этапа занятия заключается в установке контакта между педагогом и учащимися, создании рабочей атмосферы, привлечении внимания студентов к самому занятию. В рамках первого этапа использование педагогом определенных речевых ходов должно обеспечить общую готовность учащихся к работе [9]. Очевидно, что на данном этапе первоначальной задачей преподавателя является установление своеобразного «моста» между ним и студентами, что и осуществляется за счет фатического общения.

Фатическая коммуникация на иницирующем этапе общения в педагогическом дискурсе может включать в себя следующие формы:

- приветствие: является наиболее ритуализованной формой и зачастую сопровождается невербальным приветствием — вставанием уча-

щихся. Например, “*Good morning!*”, “*Good afternoon! Sit down, please!*”, “*Nice to see you, everyone!*” Целью данных формул является обмен эмоциональным состоянием с иллокутивной установкой на пожелание добра, заботы о собеседнике и установление деловых учебных отношений [10];

- название темы занятия и его целей, объявление последовательности выполнения работ (“*Today we’ll speak about...*”, “*First we’ll..., then... and finally...*”);

- директивные ходы, направленные на управление деятельностью учащихся (“*Open your books on page...!*”) [11].

Для установления контакта наиболее приемлемым мы считаем коммуникативные стратегии, первичным элементом которых является формула приветствия, например: приветствие + формула обращения (“*Good morning, dear students!*”), приветствие + формула призыва к началу общей деятельности (“*Good morning, today we’ll have debates on... !*”).

Неэффективными и неуместными нам видятся случаи, когда педагог опускает формулу приветствия и заполняет первый этап занятия конкретно-практической информацией, например, “*Let’s start*”, “*Open your books, please!*”. Также негативно сказывается на процессе установления контакта с учащимися опущение этапа фатического общения в начале занятия: педагог входит в аудиторию не здороваясь и сразу начинает писать что-то на доске. Многие исследователи считают вышеприведенные примеры фатической ошибкой этикетного характера, которая закрывает возможность установления контакта и сигнализирует об инструктивно-авторитарном стиле педагогического общения [10].

Коммуникативные ошибки на первом этапе занятия нарушают фатическую стратегию педагогического дискурса. Зачастую фатическая стратегия игнорируется, когда педагог, входя в аудиторию, первым делом обращается к какому-то конкретному студенту (“*Ann, why are you sitting on the desk?*”) и только лишь затем обращается ко всей группе студентов [4]. Раздражительная интонация преподавателя вносит в коммуникацию оттенки тревоги и нервозности. Использование негативных реплик на иницирующем этапе занятия (“*Silence, please!*”) нарушает также максимум вежливости Дж. Лича. Сочетание приветствия с замечанием по поводу нарушения дисциплины или с дисциплинирующей репликой может превратить приветствие в формальный знак и способствовать появлению очага коммуникативного напряжения [10].

Соединение приветствия с цепочкой запретов, выраженных отрицательным императивом «не», способствует установлению неблагоприятной атмосферы на занятии и может послужить причиной возникновения у учащихся протеста [10]. Категоричные требования преподавателя

(“*Keep silent!*”, “*Listen to me!*”) дистанцируют коммуникантов и исключают возможность дружеского общения.

Фатическое общение на завершающем этапе занятия менее ритуализовано в отличие от такового на иницирующем этапе занятия. Прощание является финальной ситуацией общения и, следовательно, имеет большое значение для выхода из контакта и прогнозирования будущих взаимоотношений [10]. Фатическое общение на финальном этапе занятия может принимать следующие формы:

- прощание с использованием стереотипных выражений “*Bye*”, “*Good bye*”;
- прощание-разрешение: “*You may be free now*”, “*You may now have a rest*”. Использование преподавателем таких форм прощания указывает на авторитарный стиль общения;
- прощание-установка: “*I’ll be waiting for you tomorrow*”. “*We’ll meet on Monday*”. Такая форма фатического общения дает позитивную установку на предстоящий контакт;
- прощание-благодарность: “*Thank you for your work*”, “*You did great today*”. Прощание-благодарность одновременно является оценкой преподавателем взаимодействия на занятии и закрепляет положительный коммуникативный и интеллектуальный результат.

Зачастую этап прощания опускается преподавателем ввиду нехватки времени и, как следствие, нарушает коммуникативную рамку занятия. Широко распространенное заблуждение, что финальный этап занятия представляет собой исключительно оценку работы студентов и представление домашнего задания на следующее занятие. Подмена прощания информационными сообщениями может привести к фатическим неудачам [10].

На наш взгляд, осознание значимости роли фатической коммуникации в педагогическом дискурсе педагогом положительно скажется на образовательном процессе, а именно: позволит педагогу наладить и поддерживать желаемые статусно-ролевые отношения, установить благоприятную атмосферу на занятиях и выстроить эффективную линию взаимодействия со студентами.

Библиографические ссылки

1. *Malinowski B.* Phatic Communion // *Communication in face-to-face interaction : textbook / ed. by edited by J. Laver, S. Hutcheson.* Harmondsworth : Penguin Books, 1972. P. 146.

2. Функционализм Б. Малиновского [Электронный ресурс] // Фонд знаний «Ломоносов». URL : <http://www.lomonosov-fund.ru/enc/ru/encyclopedia:0128384> (дата обращения : 03.04.2015).

3. *Якобсон Р. О.* Лингвистика и поэтика : пер. с англ., фр., нем., чеш., пол. и болг. // Структурализм: «за» и «против» : сб. ст. / под ред. Е. Я. Басина и М. Я. Полякова. М. : Прогресс, 1975. С. 193–231.

4. *Сепир Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии : сб. тр. : пер. с англ. / под ред. и предисл. А. Е. Кибрика. М., 1993.

5. *Leech G. N.* Principles of pragmatics : textbook. London : Longman Publishing Group, 1983.

6. *Laver J.* Communicative functions of phatic communication // Organization of behavior in face-to-face interaction : textbook / ed. by A. Kendon, R. M. Harris, M.R. Key. The Hague : Mouton, 1975. P. 215–238.

7. *Винокур Т. Г.* Информативная и фатическая речь как обнаружение разных коммуникативных намерений говорящего и слушающего // Русский язык в его функционировании: коммуникативно-прагматический аспект. М. : Наука, 1993. С. 5–29.

8. *Бейлинсон Л. С.* Характеристики медико-педагогического дискурса (на материале логопедических рекомендаций) : дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2001.

9. *Карасик В. И.* Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики : сб. науч. ст. / Волгоград. гос. соц.-пед. ун-т. Волгоград : Перемена, 1999. С. 3–18.

10. *Черник В.Б.* Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока : дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2002.

11. *Каратанова О. А.* Лингвистически релевантные нарушения педагогического дискурса : дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2003.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ» КАК ЯДРО АКАДЕМИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ПРАКТИЧЕСКОМ ЗАНЯТИИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

И. В. Толстоногова

Рассмотрено взаимодействие в образовательной среде вуза в разных системах. Особое внимание уделяется взаимодействию «преподаватель – студент», образующему основу академической коммуникации. Автор подчеркивает важность сотрудничества на основании признания равноправности всех участников общения. В статье также кратко представлен стиль педагогической деятельности как результат рассматриваемого взаимодействия.

The article is devoted to the interaction in the educational environment of university. Particular attention is paid to the interaction “teacher – student” that forms academic communication. The author emphasizes the importance of cooperation on the basis of equality of all communication participants. The article also briefly presents the pedagogical activity style as a result of studied interaction.

Ключевые слова: взаимодействие; академическая коммуникация; сотрудничество; стиль педагогической деятельности; стиль педагогического общения; стиль руководства.

Key words: interaction; academic communication; cooperation; pedagogical activity style; pedagogical communication style; leadership style.

Взаимодействие – это процесс совместной деятельности людей по выполнению общей задачи, следствием которого является не только достижение цели, но и какие-либо взаимные изменения участников данного процесса. Сначала возникает взаимодействие, а потом уже как его следствие – общественные, психологические, дискурсивные и другие отношения между людьми.

Решение образовательных задач в высшей школе осуществляется также посредством взаимодействия. *Взаимодействие в вузе* – это «процесс совместной деятельности преподавателей и студентов, обусловленный и опосредованный учебно-воспитательной деятельностью в вузе,

установленными ценностными ориентациями, способствующий становлению личности студента и совершенствующий личность педагога» [1, с. 45–46].

Взаимодействие в образовательной среде вуза одновременно происходит в разных системах: *между субъектами* (преподаватель ↔ студент, студент ↔ студент и др.), *факультетами и деканатом* (преподаватель ↔ декан, студент ↔ деканат и др.), *субъектами и объектом* (преподаватель ↔ компьютер, студент ↔ компьютер, студент ↔ учебник) и др. [2]. Кроме того, участники образовательного процесса довольно активно взаимодействуют с так называемой «внешней» – социальной, экономической, политической, интеллектуальной и др. – средой, что определяет роль университета в обществе.

Однако главными действующими лицами в вузе являются все же *субъекты* образовательной деятельности, взаимодействие между которыми также осуществляется в различных режимах: *личность ↔ личность* (студент ↔ студент, преподаватель ↔ студент, преподаватель ↔ преподаватель); *личность ↔ коллектив* (преподаватель ↔ студенческий коллектив, студент ↔ педагогический коллектив, преподаватель ↔ педагогический коллектив, студент ↔ студенческий коллектив); *коллектив ↔ коллектив* (студенческий коллектив ↔ студенческий коллектив, студенческий коллектив ↔ педагогический коллектив, педагогический коллектив ↔ педагогический коллектив) [1].

В рамках данной статьи особое внимание уделяется взаимодействию «преподаватель – студент», так как данный тип интеракции образует ядро университетской коммуникации [3].

Преподаватель и студент – позиции, принадлежащие к разным возрастам и поколениям и обеспечивающие механизм передачи накопленных знаний, умений и навыков от старших к младшим. Очевидно, что преподаватель является более опытным участником межличностного общения, что выражается в его коммуникативном лидерстве, но при этом приоритет все же отдается двусторонней коммуникации и *сотрудничеству* на основе признания равноправности всех участников общения.

Сотрудничество преподавателя и студента предполагает, что преподаватель участвует в учебной работе студента опосредованно, через организацию им условий для достижения поставленных целей. А. А. Сарсембаева предлагает следующие приемы формирования таких условий: «1) *создать атмосферу*, в которой каждый студент чувствует себя комфортно и свободно и испытывает потребность практически использовать иностранный язык; 2) *затронуть личность студента* в целом, вовлечь в учебный процесс его эмоции, чувства и ощущения, которые стиму-

лируют его речевые, когнитивные, творческие способности; 3) *активизировать деятельность студента*, делая его главным действующим лицом в учебном процессе, активно взаимодействующим с другими участниками этого процесса, и стимулируя его (обучаемого) к текстовой деятельности на изучаемом языке; 4) создать ситуации, в которых *преподаватель не является центральной фигурой*; 5) предусматривать различные *формы автономной работы*: индивидуальные, групповые, коллективные, в полной мере стимулирующие активность обучаемых, их самостоятельность, творчество и др.» [4].

Нами было рассмотрено взаимодействие «преподаватель – студент» на примере аудиозаписей нескольких практических занятий по английскому языку, проводимых на 1-м курсе со студентами Института журналистики и факультета философии и социальных наук БГУ. Результаты анализа экспериментального материала показали, что все вышеперечисленные приемы создания условий для *сотрудничества* преподавателя и студента эффективно используются в практической деятельности. Нами было отмечено следующее:

1. Если на занятиях царит *атмосфера* доброжелательности и взаимного доверия, то студенты находятся в состоянии раскрепощенности; спрашивают то, что им неясно; открыто делятся с преподавателем и одноклассниками своими соображениями, идеями и мыслями.

2. Обучение носит *лично ориентированный характер*, где в центре внимания находится сам студент. Поэтому весь учебный процесс и каждое занятие преподаватель организует, исходя из интересов студента, уровня его знаний, сформированности умений.

3. *Активизировать познавательную деятельность студента* помогают современные методы обучения иностранному языку (коммуникативный, проблемный, проектный и др.), а также широкое использование новых информационных технологий и интернет-ресурсов.

4. Преподаватель часто создает *ситуации*, в которых студенты становятся равноправными субъектами учебного процесса и активно общаются друг с другом, что меняет роль преподавателя, делая его наблюдателем, консультантом, организатором.

5. Чаще всего на практическом занятии по иностранному языку в неязыковом вузе используются *фронтальная и парная формы работы*, а также групповая. Индивидуальная форма работы используется гораздо реже, в основном при выполнении контрольных заданий. Все это говорит о том, что весь процесс обучения построен именно на *сотрудничестве*.

Взаимодействие «преподаватель – студент» довольно часто носит опосредованный характер: через учебно-методический комплекс, раз-

даточный и наглядный материал и др. По словам Мухаммада Х. И. А., в данном случае успешность взаимодействия преподавателя и студента определяется тем, насколько преподаватель сумел интегрировать все это в коммуникативную деятельность [3]. И действительно, при работе с любым диалогом, текстом, аудио- или видеоматериалом основная задача преподавателя – вывести студентов в устную речь, диалогическую либо монологическую. Новый текст возникает не сразу, а в процессе взаимодействия с преподавателем и в силу творчества студентов.

Представляется также очевидным рассматривать в качестве субъектов образовательного процесса преподавателя и *студенческий коллектив*, так как преподаватель работает с группой, составляющей не просто сумму статистически независимых величин, а особую групповую индивидуальность, иначе – совокупный коллективный субъект [5]. Студенческую группу характеризует психологическая и поведенческая общность ее членов, которая выделяет и обособляет группу, делает ее относительно автономным социально-психологическим образованием. Мастерство преподавателя в общении со студенческим коллективом заключается в том, что, работая со всей группой, важно показать доброжелательное, внимательное отношение к каждому студенту. Задавая вопрос, преподаватель практически всегда обращается ко всей группе, предоставляя возможность всем студентам подумать. И только потом выслушивает желающих высказаться либо спрашивает конкретных студентов.

В сфере высшего образования преобладает установка одинакового подхода ко всем студентам. Данный порядок закреплён институционально. И это действительно так: преподаватель не выделяет студентов по принципу «любимчик/нелюбимчик», но при этом всегда похвалит активного студента, сделает замечание неподготовленному и т. д., что, безусловно, стимулирует деятельность студентов на занятии.

С нашей точки зрения, результатом взаимодействия «*преподаватель – студенческий коллектив*» и складывающихся между этими субъектами образовательного процесса отношений являются *стили педагогической деятельности*. Именно в стиле педагогической деятельности находят выражение особенности коммуникативных возможностей преподавателя, сложившийся характер взаимоотношения преподавателя и студентов, творческая индивидуальность преподавателя, особенности студентов и др.

Наиболее полное представление о стилях педагогической деятельности предложено А. К. Марковой совместно с А. Я. Никоновой. Данными авторами были выделены четыре типа индивидуальных стилей:

эмоционально-импровизационный, эмоционально-методический, рассуждающе-импровизационный, рассуждающе-методический [6]. Результаты анализа экспериментального материала показали, что большая часть преподавателей склонна к *эмоционально-методическому стилю*. Они отличаются высоким уровнем знаний, контактностью, проницательностью, высокой методичностью, требовательностью, умением интересно преподать материал, активизировать студентов, вызвав у них интерес к особенностям предмета, а также умело варьировать формы и методы обучения. Необходимо также отметить, что преподавателям с данным стилем свойственна несколько завышенная самооценка, демонстративность, а также повышенная чувствительность.

Стиль педагогической деятельности включает такие компоненты, как стиль педагогического общения, стиль управления (руководства) и др. [7].

М. Ю. Кушнир отмечает, что стиль педагогического общения является важнейшей характеристикой речевого взаимодействия преподавателя и студентов и в значительной степени определяет особенности академического дискурса [8]. В. А. Кан-Каликом были установлены и охарактеризованы такие стили педагогического общения, как общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью, общение на основе дружеского расположения, общение-дистанция, общение-устрашение и общение-заигрывание [9]. Чаще всего на практическом занятии по английскому языку в неязыковом вузе наблюдается сочетание вышеперечисленных стилей с доминированием *общения на основе дружеского расположения*, которое предполагает увлеченность общим делом. Преподаватель выполняет роль не только «агента» академического дискурса, но и роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности.

Наиболее распространенной классификацией *стилей руководства*, в полной мере относящейся к академической коммуникации, является классификация, выделяющая авторитарный, демократический и либеральный (попустительский) стили, которые различаются в степени гибкости речевого поведения и в оценке возможностей студентов. Наиболее эффективным в академическом общении в большинстве случаев оказывается *демократический стиль*.

Таким образом, взаимодействие на практическом занятии — это сложное, многофункциональное явление, которое осуществляется в различных режимах.

Ядро коммуникации на практическом занятии образует взаимодействующая пара «преподаватель ↔ студент», участники которой находятся в неравном положении, но их основная задача — стремиться

к сотрудничеству на основании признания равноправия всех коммуникантов. Создание единого поля деятельности во многом зависит от коммуникативной компетенции преподавателя, которому принадлежит роль ведущего в этом взаимодействии.

Результатом взаимодействия «преподаватель ↔ студенческий коллектив» являются *стили педагогической деятельности*. Большая часть преподавателей склонна к *эмоционально-методическому стилю*. Важными компонентами стиля педагогической деятельности являются стиль педагогического общения и стиль педагогического руководства. Чаще всего на практическом занятии по английскому языку в неязыковом вузе наблюдается сочетание различных стилей педагогического общения с доминированием *общения на основе дружеского расположения*. Наиболее распространенным стилем педагогического руководства в большинстве случаев оказывается *демократический стиль*.

Библиографические ссылки

1. Шаршов И. А., Макарова Л. Н. Пространственное моделирование взаимодействия преподавателей и студентов в вузе // Fractal Simulation. 2011. № 2. С. 39–51.
2. Епрынцева Л. И. Развитие педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2002.
3. Мухаммад Х. И. А. Прагматический компонент «взаимодействие» в аудиторном дискурсе : дис. ... канд. филол. наук. М., 2006.
4. Сарсембаева А. А. Сотрудничество преподавателя и студента как основное педагогическое условие автономной работы студента по иностранному языку на основе лично ориентированного подхода // Пед. науки. 2011. № 5.
5. Феранцтова О. И. Влияние внутригрупповых отношений на развитие личности студента как будущего профессионала // Педагогика. 2002. № 1. С. 24.
6. Маркова А. К. Психология труда учителя. М. : Просвещение, 1993.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов н/Д : Феникс, 1997.
8. Кушнир М. Ю. Роль просодии в реализации дидактических стратегий в британском педагогическом дискурсе : дис. ... канд. филол. наук. М., 2009.
9. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М. : Просвещение, 1987.

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ИМИДЖЕВЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

О. А. Болбас

Рассматривается значение формирования положительного имиджа личности в педагогическом дискурсе на современном этапе развития общества, представлены основные гендерные различия в коммуникативном имидже в рамках институционального общения. В соответствии с гендерными признаками речи выделяются три стиля общения: маскулинный, феминный и эгалитарный. Выявлены и обоснованы причины использования эгалитарного стиля общения, который улучшает эффективность образовательного процесса в педагогическом дискурсе.

The article touches upon the importance of creating the positive personal image in the pedagogical discourse at the present stage of social development. In the context of the growing interest in gender issues, the article considers main gender differences in the institutional communication. According to gender speech differences there are three communication styles: masculine, feminine and egalitarian. The article reveals and gives reasons for using the egalitarian communication style that improves the process of education in the pedagogical discourse

Ключевые слова: педагогический дискурс; имидж личности; гендер; гендерные различия; стиль общения; институциональное общение; коммуникативный имидж.

Key words: pedagogical discourse; personal image; gender; gender differences; communication style; institutional communication; communicative image.

Современное общество претерпевает значительные изменения, а глобализация и информатизация выступают базовыми процессами, определяющими его развитие. Процесс формирования и развития электронных коммуникаций затронул и продолжает затрагивать все сферы социальной действительности: политическую, экономическую и культурную. Одним из главных источников влияния на сознание людей стали средства массовой информации, воздействующие на социальные процессы, формирующие определенную систему ценностей и помогающие человеку в них сориентироваться, а значит, позволяющие взаимодействовать с другими людьми как в синхронном, так и в диахронном плане. Пред-

ставление о человеке в информационном обществе также колоссально трансформировалось. Человек в современном обществе в первую очередь представляет ценность как личность, способная к самовыражению, имеющая успех во всех сферах своей жизни. Процесс информатизации, использование технических средств как неотъемлемая часть жизни оказали значительное влияние на индивидуальное самовыражение человека. В коммуникационной среде живое общение между людьми сменяется символическим. Символическим оказываются и роли, которые человек исполняет ежедневно, так как «мы живем в обществе, провозгласившем информацию главной ценностью, товаром, стимулятором творческой активности. Оно буквально атаковано знаками. И это необходимый атрибут сегодняшних отношений» [1, с. 4].

Продуктом обработки больших массивов информации, выражением новых требований общественного сознания становится имидж. Имидж как специфический феномен был взят на вооружение многими гуманитарными науками, а сейчас имидж как категория включен в дискурс многих современных научных дисциплин, поскольку его становление происходило в категориальном аппарате многих наук, а обобщение знаний об имидже происходило в соответствии с целями и задачами каждой науки. Индивидуальный имидж как один из элементов структуры имиджа в целом – это образ личности, в котором наиболее ощутимо проявляются те качества, благодаря которым достигается эффект персональной привлекательности [2, с. 507]. Имидж для человека – это этическая содержательность личности, которая *внешне представлена соответствующими средствами.*

Построение идеального образа развития – собственного непротиворечивого имиджа как никогда актуально. Человек, взаимодействуя с людьми, выстраивает определенную модель поведения, создает себе определенный имидж. Процесс формирования имиджа – это «процесс “тотальной” коммуникации, коммуникации, которая осуществляется во всех сферах деятельности, а не только во внешнем оформлении, зависит и учитывает непосредственные и опосредованные, реальные и предполагаемые, настоящие, прошлые и будущие факторы, способные оказать влияние на успех личности» [3, с. 27].

В условиях современного общества такой способ моделирования своего имиджа является необходимостью, поскольку основная часть взаимодействия с людьми, особенно в публичном взаимодействии, строится на видимости, а не на сущности. За время развития человечества изменялись ценности, принципы, нормы и ориентиры людей. Эти изменения влияли на все сферы человеческой жизни, а главным образом на самовосприятие человека, формирование личностных

ценностей, принципов и устоев общества. Например, если ранее человек был ориентирован на традицию, он должен был поступать так, как это предписывается социумом. Далее ориентиры сменились на внутренние, и его поведение определялось заложенными в него внутренними принципами и нормами. Сейчас ориентиры сменились на внешние: человек все свои нормы получает извне, он не только полностью ориентирован на внешнее признание, но и в принципе не уверен в себе и не может существовать без этой четкой внешне проявленной поддержки.

Имидж, являясь феноменом индивидуального, группового или массового сознания, функционирует как образ-представление, в котором в сложном взаимодействии соединяются внешние и внутренние характеристики объекта. Внешнюю структуру имиджа составляют габитарный, кинетический, овеществленный и средовой имидж, внутренняя структура — это коммуникативный и ментальный имидж.

В последнее время особое внимание уделяется гендерным вопросам, поэтому актуально рассматривать гендерные аспекты формирования имиджа. Феномен гендера рассматривается с различных сторон как социальное явление, в котором пол — это фактор, влияющий на процесс формирования личности. О. А. Воронина рассматривает гендер как новый этап в развитии общественных отношений, при котором не природные различия между мужчинами и женщинами, а условия социальной среды управляют возможностями самореализации. А. А. Костикова считает, что гендер открывает пути преодоления дихотомии маскулинного и феминного, акцентируя право личности на существование своей субъективности. И. А. Стернин демонстрирует связь гендера с языковым сознанием, которое отражает принятые в обществе культурные нормы и выражается в стиле коммуникативного поведения. Жизнь общества пронизана дихотомией «мужское — женское». Именно, формы обращения, голоса, прически, самопрезентация указывают на гендерную идентичность. При рассмотрении имиджевых составляющих личности в педагогическом дискурсе как социальной, динамической и открытой системе, характеризующейся не только наличием связей и отношений между образующими ее элементами, но и неразрывным единством с окружающей средой, с социумом, необходимо учитывать гендерные особенности. Примечательным является тот факт, что педагогический дискурс является в силу своих характеристик (четкие социально-институциональные границы, единая коммуникативная и педагогическая цель, обозначение участников педагогического взаимодействия) образцовым, а также требует формирования положительного гендерно ориентированного имиджа, составляющими которого являются визуальный облик, высокая культура общения — лингвисти-

ческая, нравственная, психологическая и педагогическая. Благодаря таким свойствам создается психологически комфортная обстановка для совместной деятельности в педагогическом процессе. Имидж педагога гендерно индивидуален и в предметной деятельности, и при взаимодействии с людьми, однако он непосредственно связан со стереотипизацией: «...имидж педагога — это эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании. При формировании имиджа реальные качества тесно переплетаются с теми, которые приписываются ему окружающими» [2, с. 25–31].

В отношении внешних составляющих имиджа педагога мужские и женские особенности имеют некоторое сходство. Основными характеристиками габитарного имиджа являются деловой стиль, преобладание сдержанной цветовой гаммы. Кинетические составляющие тесно переплетаются с биологической характеристикой поведения. Преподавателям мужского пола свойственна сдержанность, а женского — эмоциональность, более экспрессивная жестикуляция. Создание положительного имиджа особенно важно в профессиональном дискурсе. Имидж преподавателя является одним из ключевых моментов в формировании отношения к предмету. Если преподаватель не заботится о своем внешнем имидже, то вряд ли он может рассчитывать на уважительное отношение к предмету и положительно сформированное мнение о преподавателе, поскольку в образовательном процессе учащиеся особенно чувствительно относятся к визуальному образу. Внешний облик помогает создать положительное отношение, располагать к себе не только учащихся, но и коллег. Он служит средством формирования аттракции, привлечения внимания и симпатии к человеку, а также желания с ним общаться. Так, например, чтобы избежать недоверчивого отношения коллег к своим профессиональным качествам, учителю-женщине не следует появляться на работе в ультрамодной одежде [4, с. 117–120]. Более того, самое главное, чтобы внешний вид педагога настраивал на работу и общение, а не отвлекал от деятельности. Формирование имиджа педагога — это длительный и сложный процесс, в котором следует детально рассматривать каждую составляющую имиджа личности.

При рассмотрении имиджа в педагогическом дискурсе в данной статье будет подробно рассмотрен коммуникативный имидж.

В обществе выработаны определенные требования к личности преподавателя, в том числе и к языковым характеристикам. Считается, что преподаватель является образцом элитарной речевой культуры. Речь должна отличаться нормативностью, ясностью, точностью. Говоря о мужских и женских характеристиках, из общих признаков можно выделить следующие:

умение представить коммуникативно значимую информацию, способность излагать ее в достаточном объеме, убежденность, уверенность и категоричность. При анализе гендерных особенностей коммуникативного поведения стоит обратиться к гендерной лингвистике, в которой используются такие термины, как «женский язык» и «мужской язык». Данные термины определены устойчивыми представлениями о некоторых особенностях вербального и невербального поведения мужчин и женщин. Выявленные особенности как постоянные характеристики поведения также можно отнести к анализу коммуникативного имиджа в педагогическом дискурсе. Среди общих характеристик выделяются следующие:

1) речевое общение женщин в целом более эмоционально, в нем присутствует большое количество косвенных вопросов, реплик-реакций [5, с. 407; 6, с. 64; 7, с. 101];

2) женщины в общении в целом склонны к кооперации, к диалогу, более вежливы в обращении, легче переключаются на другие темы в процессе разговора [8, с. 115];

3) мужская речь в основном сдержанна в эмоциональном отношении [7, с. 101], монологична, ей не свойственно большое количество вопросов, она сосредоточена на определенной теме;

4) речевое поведение мужчин характеризуется трудностью в переключении на другие роли в процессе общения, они проявляют меньшую психологическую гибкость и подвижность [8, с. 6, 115].

Выше упоминалось, что педагогический дискурс отличается нормативностью. Профессия накладывает отпечаток на речевое поведение, поэтому в нем наблюдается меньше различий, чем, например, при сравнении мужского и женского поведения в неофициальной обстановке. Однако, несмотря на институциональный формат, наблюдаются определенные различия в реализации идентичных задач, которые ставят перед собой преподаватели. Но различия эти касаются в большей степени стиля – мужского и женского, а не пола преподавателя.

В соответствии с гендерными признаками речи, выявленными в результате лингвистических исследований (Е. А. Земская, М. А. Китайгородская, Е. И. Горошко, А. В. Кирилина, В. А. Фрол и др.), выделяют три стиля общения – *маскулинный*, *феминный* и *смешанный* (эгалитарный). К маскулинному стилю можно отнести такие речевые категории, как «стремление направлять ход беседы», «побуждения в форме императива», «дисциплинарные замечания», «категоричность высказываний». Феминные категории включают в себя «реплики-реакции», «эмоциональность», «этикетные формы», «импровизацию», «гибкость в общении». К смешанному стилю относятся такие категории, как «диалогичность речи», «наводящие вопросы», «похвала», «гендерная нейтральность».

В настоящее время в педагогическом дискурсе преобладает эгалитарный стиль общения, поскольку именно такой стиль образовательного процесса в диалоге «учитель – ученик» позволяет достичь комфортной атмосферы на занятиях и реализовать поставленные задачи. Использование исключительно маскулинного стиля общения препятствует созданию диалога, способствует формированию авторитарного стиля на занятиях. Сочетание же маскулинного и феминного стиля позволяет включить элементы многосторонней коммуникации, что предполагает «...активность каждого субъекта образовательного процесса, а не только преподавателя, паритетность, отсутствие репрессивных мер управления и контроля с его стороны. Возрастает количество интенсивных коммуникативных контактов между самими студентами» [11, с. 193]. Сегодня многосторонняя коммуникация является главной целью в образовательном процессе, поскольку именно в таком контексте создаются условия для самостоятельного конструирования знаний учащимися.

В заключение хотелось бы отметить, что в настоящее время правильно созданный имидж личности в педагогическом дискурсе является одним из ключевых элементов для улучшения эффективности педагогического процесса и повышения статуса педагога.

Библиографические ссылки

1. *Горчакова В. Г.* Имидж: розыгрыш или код доступа. М. : Эксмо, 2004.
2. *Калюжный А. А.* Психология формирования имиджа учителя. М. : ВЛАДОС, 2004.
3. *Квеско Р. Б., Квеско С. Б.* Имиджелогия : учеб. пособие. Томск : Изд-во Том. политехн. ун-та, 2008.
4. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии : в 2 т. М. : Педагогика. 1989. Т. 1.
5. *Markovic L.* Beyond Binary Oppositions: De-gendering and Redefining Gender // *FactaUniversitatis. Series: Linguistics and Literature.* 2003. Vol. 2, № 10.
6. *Земская Е. А., Китайгородская М. А., Розанова Н. Н.* Особенности мужской и женской речи // *Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект* / Т. Г. Винокур [и др.] ; отв. ред. : Е. А. Земская, Д. Н. Шмелев. М. : Наука, 1993.
7. *Фрол В. А.* Гендерный аспект проявления эмоциональности в коммуникативном поведении личности // *Гендер и проблемы коммуникативного поведения : сб. материалов II Междунар. науч. конф., Полоцк, 20–21 сент. 2005 г. / Полоц. гос. ун-т ; редкол. : А. А. Гугнин [и др.]. Полоцк, 2005.*
8. *Кирилина А. В.* Гендер: лингвистические аспекты. М. : Ин-т социологии РАН, 1999.
9. *Шепель В. М.* Как нравиться людям : учеб. пособие. М. : Нар. образование, 2002.
10. *Млечко Е. Н.* Гендерные особенности педагогического дискурса вуза // *Вестн. Белорус. гос. экон. ун-та.* 2010. № 5. С. 111–118.
11. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / под ред. М. А. Гусаковского. Минск : БГУ, 2004.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В ДИСКУРСЕ ИНСТРУКЦИЙ К УЧЕБНЫМ ЗАДАНИЯМ

О. В. Лущинская, Е. В. Савич

Анализируется специфика дискурса инструкции к заданиям учебно-методических пособий по иностранному языку для неязыковых вузов. Основной характеристикой данного типа дискурса признается динамика составляющих его содержательных единств – дискурс-картин. На основании анализа текстов инструкций двух пособий для журналистов делается вывод о наиболее эффективной модели развития в них образа мира специальности, образа профессионала и образа взаимодействия «студент – преподаватель».

The article considers the distinguishing features of the discourse of instructions in textbooks for teaching English in non-linguistic HEIs. The main characteristic of this discourse type is recognized to be the dynamics of its constituent contentual entities – so called discourse pictures. Providing the analysis of the instructions for two English textbooks (for journalists) the authors derive an effective model for the development of discursively constructed images of professional world, specialist and interaction between student and educator. This model is argued to be a helpful tool while planning a textbook of English for professionals.

Ключевые слова: *дискурс инструкций; дискурс-картина; образ мира специальности; образ профессионала; образ взаимодействия «студент – преподаватель»; статусная роль; коммуникативная роль; профессиональный формат взаимодействия.*

Key words: *discourse of instructions; discourse picture; image of professional world; image of professional; image of interaction between student and educator; status role; communicative role; professional formats.*

Введение. Лингвистика и методика преподавания иностранных языков тесным образом связаны между собой, а именно, достижения в сфере лингвистической науки находят свою непосредственную реализацию в методическом аспекте.

Сегодня широкое распространение получает *лингвистика дискурса*, и результаты ее исследований внедряются в образовательный процесс. Например, в настоящее время все больше внимания уделяется вопросам обучения устному и письменному иноязычному *дискурсу*, обучению *дискурсивному*

чтению, развитию *дискурсной компетенции*, развитию *дискурсных умений*, внедрению *дискурсного подхода* и др. Если в недалеком прошлом эти понятия были чужеродными в методике обучения иностранным языкам, ими не хотели оперировать, их не хотели принимать, то сейчас они воспринимаются и понимаются как нечто устоявшееся и само собой разумеющееся.

В данной статье мы хотели бы показать, как кафедра английского языка и речевой коммуникации Института журналистики БГУ применяет дискурсный подход к преподаванию иностранного языка для специальных целей¹, используя моделирование профессиональных дискурсов через категорию «дискурс-картина». В качестве иллюстративного материала возьмем раздел «Online Journalism» учебного пособия «Английский язык. Профессиональное обещание журналиста»² и раздел «New Media» учебного пособия «Cambridge English for the Media» (by Nick Ceramella and Elizabeth Lee. 2008) и рассмотрим, что репрезентируется в этих пособиях как с точки зрения лингвистики дискурса, так и с точки зрения практической реализации методической составляющей процесса обучения и сравним эти репрезентации.

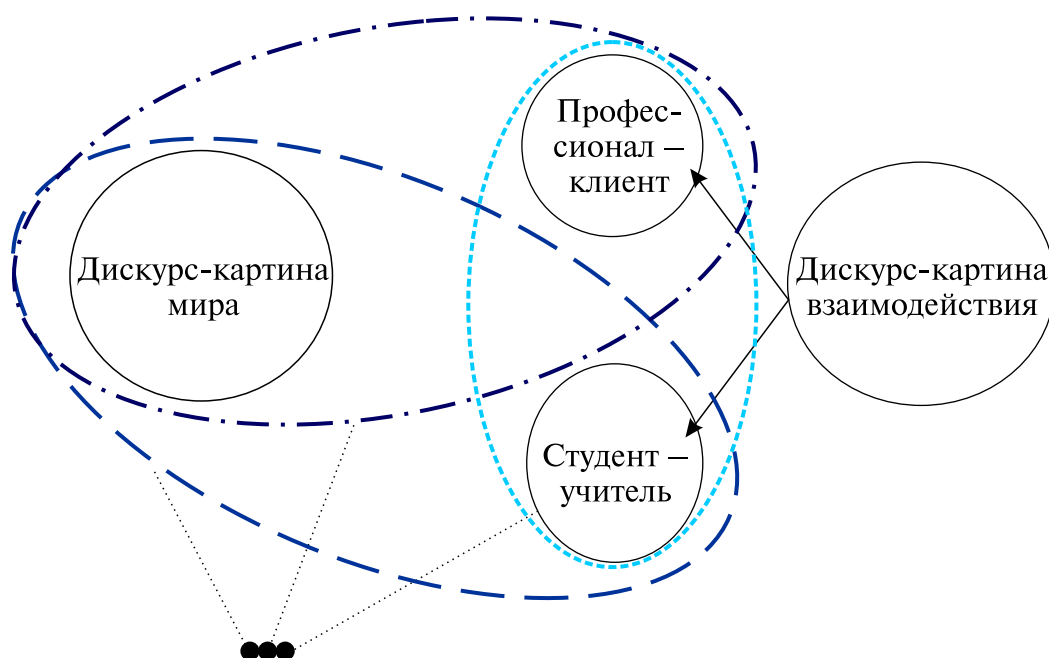
Дискурс-теория как основа для моделирования академического взаимодействия в дискурсе пособий для студентов вузов. Дискурс-теория настаивает на том, что любое коммуникативное событие, а учебное пособие к таковым, безусловно, относится, является адресным (направленным на определенного адресата) и вследствие этого (1) отражает картину мира³ адресата, базируется на ней, отталкивается от нее (Т. Виноград [6], Т. А. ван Дейк [7], И. М. Кобозева [8], Р. Шенк, М. Лебовиц, Л. Бирнбаум [9]) и одновременно с этим (2) стремится сконструировать иную

¹ С основными принципами подхода и трактовками понятий можно ознакомиться в монографии «Методология исследований политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов» (Вып. 5: Дискурс в современном гуманитарном знании / под общ. ред. И. Ф. Ухановой-Шмыговой. Минск : Издат. центр БГУ, 2008 [1]).

² Английский язык. Профессиональное общение журналиста = English. Professional Communication of a Journalist (с электронным приложением) : учеб. пособие / Е. П. Смыковская [и др.] ; под общ. ред. О. В. Луцинской. Минск : БГУ, 2014.

³ Понятие и термин «картина мира» введены в научный оборот М. Хайдеггером в работе «Время картины мира» [2] и эксплуатируются разными гуманитарными науками. В самом общем виде картина мира трактуется как упрощенный и сокращенный глобальный образ мира, характерный для конкретной традиции и созданный в результате деятельности (В. Н. Топоров [3] и В. И. Постовалова [4]). Признается, что любая картина мира отражает специфику взаимодействия индивидов, социальных групп и социальных институтов как во вневременном плане на уровне прототипическом (универсальные отношения), так и во временном плане на уровне ситуации (отношения в рамках социума в целом и отношения в рамках конкретной ситуации общения) (О. И. Шкартан, Н. В. Сергеев [5]).

картину мира, которая соответствует «усовершенствованному» адресату (Т. В. Чернышова [10], А. А. Маркович [11], Г. Г. Матвеева [12]). Очевидно, что любой дискурс, описанный таким образом, является воздействующим и, соответственно, по-*учительным*. Не менее очевидно и то, что картина мира, отражаемая и конструируемая дискурсом, динамична именно вследствие изменения характеристик образа адресата, вписанного в эту картину. Естественно, что воздействующая по-учительная функция гипертрофируется в дискурсе академическом, в котором учебный момент принимается за доминанту. А значит, динамика образа адресата – обучаемого – должна быть в этом типе дискурса проявленной. Иными словами, читая учебник, обучаемый из просто умного студента должен превратиться в очень умного специалиста.



Образы адресата в дискурс-картинах
не должны противоречить
друг другу

Дискурс-картины учебного пособия

Теперь возникает вопрос: что является «составляющими» хорошего специалиста? Каждый из нас легко на него отвечает: 1) специальные знания, 2) профессиональные умения и 3) развитые личностные характеристики, соответствующие специфике профессиональных ситуаций взаимодействия. Именно этим трем компонентам уделяется особое внимание в новом образовательном стандарте Республики Беларусь и в созданных на его основе типовых программах, в том числе и для дис-

циплины «Иностранный язык». В нашем случае ожидается, что специалист-журналист обладает знанием реалий мира, профессиональных реалий и профессиональными дискурсными умениями коммуникативного взаимодействия с аудиторией в рамках различных форматов. И вот мы пришли к необходимости говорить и учитывать при конструировании образа специалиста не только *картину мира журналиста*, но и *картину его профессионального взаимодействия с разной аудиторией*.

Наконец, возникает вопрос о непосредственной реализации всей этой дискурсной работы, о собственно коммуникации со студентом, о той *картине коммуникативного взаимодействия с обучаемым*, которого невозможно избежать в академическом дискурсе, в частности в жанре учебного пособия. Понятно, что образ специалиста-профессионала, который авторы учебного пособия стремятся создать, должен конструироваться и на уровне вписанного в картину мира взаимодействия «*специалист — клиент*», и на уровне «*обучаемый/студент — учебное пособие/преподаватель*»⁴. Важно, чтобы эти два уровня взаимодействия конструировали образы, не противоречащие, а поддерживающие друг друга (см. рисунок).

Итак, в учебно-методическом пособии моделируются следующие *дискурс-картины*:

1) дискурс-картина *мира*, которая сужается до картины *мира специальности* (в нашем случае это сфера СМИ);

2) дискурс-картина *взаимодействия*, которая проявляется в интеракции:

а) *специалист* (будущий журналист) и *его целевая аудитория*. В данном случае речь идет о статусных ролях коммуникантов, и здесь мы оказываемся в профессионально ориентированном дискурсе. Для реализации данного конкретного взаимодействия и обучения общению в этом типе дискурса мы определяем форматы, которые необходимы специалистам; отбираем текстовый материал, обращая особое внимание на его содержательный аспект с учетом особенностей современной журналистики, развития технологий и появления различных способов передачи информации; продумываем, какой лексический запас необходим будущим журналистам для осуществления коммуникации на иностранном языке; пред-

⁴ Очевидно, что картина мира как абстракция, предполагающая под собой объективно существующую реальность, и та картина мира, которую стремится транслировать конкретная наука (и учебная дисциплина), отличаются. Последняя не только более узкая, поскольку дисциплина претендует на описание лишь фрагмента реальности, но и заведомо искаженная хотя бы в силу того, что всегда вынужденно вербализована, а значит, упрощена. Такую актуализованную в текстах картину фрагмента реальности мы будем называть *дискурс-картиной*. Данный термин заимствован в каузально-генетической перспективе (см.: Методология исследований политического дискурса. 2000, 2008 [13]).

лагаем свой комплекс упражнений для формирования соответствующих навыков и развития ряда умений во всех видах речевой деятельности и др.;

б) *студент – преподаватель*. Здесь мы имеем дело с коммуникативными ролями и с собственно академическим дискурсом. На данном этапе нам необходимо понять, как согласовать дискурс-картину мира специальности с дискурс-картиной взаимодействия, а также сами типы взаимодействия, чтобы находиться в одной плоскости общения. Что мы имеем в виду? Если мы беседуем с обучаемыми как со специалистами (равными) в профессиональном дискурсе, то мы должны выстраивать такую же тактику поведения и в академическом дискурсе, не используя императив. Поэтому мы стремимся построить пособие как диалог со студентами, где мы что-то объясняем им, направляем обучаемых, обращаемся к ним как к специалистам, напоминаем какие-то вещи. Мы не просто говорим: «прочитайте, напишите, соотнесите и др.», а в нашей беседе с ними обоснованно просим выполнять те или иные действия с предлагаемым материалом.

Все указанные дискурс-картины конструируются дискурсом пособия не столько в текстах для изучения, сколько в текстах заданий к ним. Инструкции к упражнениям интересны тем, что они и вводят обучаемого в ситуацию академического взаимодействия, и содержат полезную информацию о профессиональном мире. Кроме того, упражнения выстроены в определенной логической последовательности, представляя некую систему. Анализ этой системы способен выявить динамику как образа профессионального мира, так и образа адресата учебного пособия (студента), которая, как мы указали ранее, является дискурс-образующей для всех ситуаций академического взаимодействия.

Анализ динамики образа студентов в дискурсе инструкций учебного пособия «Английский для журналистов». Для того чтобы увидеть, как в пособии реализуется дискурс-картина взаимодействия «студент – преподаватель» и как она поддерживается и поддерживает дискурс-картину профессионального мира и профессионального взаимодействия, мы рассмотрели тексты заданий к упражнениям модуля «Online journalism». Модуль включает 28 инструкций, которые поясняют задания как к основным материалам собственно профессионального содержания, так и к материалам языковым, помещенным в разделах «vocabulary files» (активная лексика модуля) и «grammar files» (активная грамматика модуля). Таблица 1 содержит тексты всех инструкций модуля и реконструкцию соответствующих им образов. Динамику образов легко проследить по тексту колонок «Образ мира» и «Образ студента»⁵.

⁵ В текстах заданий полужирным шрифтом выделены те дискурсные единицы, на основании которых делается вывод об образе мира, а подчеркиванием отмечены единицы, конструирующие образ студента.

Таблица 1

Динамика образов мира и студента в дискурсе инструкций учебного пособия «Английский для журналистов»

Задания	Образ мира	Образ студента
<p>1. Journalism is an ever-changing profession. As the world changes and the way of thinking changes, journalists must adapt to those changes both in the way their stories are reported and the way they find those stories. Before you learn about current journalism trends in digital age it's important to have a clear idea what online journalism is. <u>Have a look</u> at the message board below and join the discussion to <u>shape your own definition</u> of online journalism.</p>	<p>Цифровые технологии лежат в основе новых тенденций в журналистике. Одна из них — развитие онлайн-журналистики</p>	<p><i>Юный коллега</i> (присоединяется к беседе специалистов); <i>молодой специалист</i>, способный дать определение онлайн-журналистики; обладающий достаточной интересубельностью, интересобъектностью (опытом); интертекстуальностью для того, чтобы строить профессиональную догадку</p>
<p>2. Do you know the people in the photos? What pictures are they associated with? What is their contribution to the development of mass media?</p>	<p>Онлайн-журналистика связана с деятельностью конкретных людей, известных многим в мире журналистики</p>	
<p>3. Outline the issues related to online journalism that should be studied deeply to understand this field better. <u>Explain</u> what stands behind each issue.</p>	<p>Как поле деятельности имеет много профессиональных аспектов</p>	
<p>4. Vocabulary File a) <u>Watch</u> a brief presentation of New Media and <u>answer the questions below to highlight</u> the ideas touched upon in it (...). b) <u>Before you study</u> the topic in details, do some vocabulary practice that will help you <u>to enrich your personal vocabulary</u> on the topic and <u>build your individual vocabulary map</u>. Here you are given an example of a word family of the word <i>connect</i> (v). <u>Pay attention</u> to the word-building suffixes and parts of speech they form. <u>Make your own</u> word-family charts of the words <i>use</i> (v), <i>access</i> (n), <i>aggregate</i> (v), <i>browse</i> (v), <i>compete</i> (v). c) <u>Fill in</u> the gaps using the words and word-combinations from the box.</p>	<p>Онлайн-журналистика связана с изменениями в сфере медиатехнологий (интернета), появлением новой терминологии, которую журналист вписывает в свой вокабуляр, и грамматики, необходимой для коммуникации в данной сфере, в частности для вторичной передачи полученной информации, а также для успешного прохождения интервью при приеме на работу</p>	<p>Но не обладая достаточным англоязычным вокабуляром для выражения профессиональной догадки, специалист принимает роль студента (обучающегося), способного а) на основе предложенных образцов обогатить свой собственный словарный запас в соответствии</p>

Задания	Образ мира	Образ студента
<p>d) World Web is so wide and contains so many things within it! <u>Read the description of some web-outlets and identify them.</u></p> <p>e) Synonyms can be very helpful when some words you want to use slip out of your mind. <u>Forget a word? – Replace it with another word similar in meaning!</u> The more synonyms you know, the better <u>impression you make</u> on your partner. <u>Here you are offered to match</u> some synonymous pairs.</p> <p>f) Now it is time <u>to check your knowledge</u> and <u>substitute</u> the underlined words in <i>italics</i> by a proper synonym, <u>use</u> the words from the previous task.</p> <p>g) <u>Read</u> the following sentences and <u>translate</u> the words and word-combinations in <i>italics</i> into English. This activity is <u>a good way to train your memory and refresh</u> your English vocabulary.</p> <p>h) <u>Fill in</u> the gaps with the appropriate preposition.</p> <p>i) Reading website addresses is an essential skill for surfing the web today. <u>Read</u> the addresses below mentioning all their parts (not only words and letters combinations, but also different graphic characters used there). If you are not good at reading web addresses yet, consult Text 1 in the Supplement.</p>		<p>с профессиональной задачей,</p> <p>б) грамматически корректно передать полученную от другого лица информацию</p>
<p>5. Grammar File</p> <p>a) <u>Have a look</u> at some DOs and DON'Ts offered by Mr. Right to you. <u>Report</u> to someone else what you were advised to do and not to do.</p> <p>b) You had an interview for a job and these were some of the questions the interviewer asked you (...). Later you tell a friend what the interviewer asked you. <u>Follow reported speech rules to complete</u> the following sentences (...).</p> <p>c) Here are some things Charlie asked his friends about and the answers he got. Match the questions with the proper answers.</p>		

Задания	Образ мира	Образ студента
<p>Use reported speech. Put one of the following words in the main sentence <u>to report someone's ideas</u>: <i>say, tell, answer, reply, explain, exclaim, remark, state, agree, notice</i>.</p> <p>d) <u>Complete the sentences with say or tell</u> in the correct form.</p>		
<p>6. Ask any journalist today how the Internet has changed journalism, and the most likely reply will be, “how hasn't it?” The Internet has changed journalism in every conceivable way. It has changed the journalists, the audience, the advertisers... – “the whole ecosystem”. <u>Read the text and name the changes mentioned there. As an active Net-user and a beginning journalist, add some more ideas to provide a deeper insight into the topic.</u></p>	<p>Интернет меняет образ (и способы) журналистики, журналистов, аудитории, рекламодателей и т. д.</p>	<p><i>Начинающий журналист</i> является активным пользователем интернет-технологий. Он обладает:</p> <ul style="list-style-type: none"> – достаточными знаниями для понимания природы и специфики нового вида журналистики; – мнением и опытом, которые позволяют ему ориентироваться в новых интернет-жанрах (инфографика) и оценивать профессиональную работу коллег; – способностью как индивидуально, так и в группе реконструировать целый фрагмент профессионального мира, т. е. познать и осознать профессиональную реальность;
<p>7. According to the 2011 Arketi Web Watch Media Survey sponsored by the PR firm Arketi Group, one of the least popular ways journalists use the Internet is to create podcasts. But what is the top use? Is it to lurk on Facebook or Twitter? Or is it to constantly go on Google and search for story ideas? What do the majority of journalists use the Internet for? <u>Look at the infographic below and name the top 10 ways journalists use the Internet. What do you think about the survey? How does this list compare to your own Internet usage?</u></p>	<p>Существует как минимум 10 способов, которыми журналисты используют интернет: через социальные сети они подбираются к аудитории, через поисковики «ловят» идеи, некоторые ведут свои подкасты и т. д. Даже начинающие журналисты используют интернет</p>	
<p>8. <u>Watch the video about the opportunities that people can use to get and share news, opinions and ideas. While watching the video, complete the tables with necessary information.</u></p>		
<p>9. The Internet has been around for an almost equal amount of time as most of common media forms, but only recently it has become a popular way of retrieving information. The Internet takes the best of all other media and combines them into</p>	<p>Интернет-технологии объединяют в себе все лучшее от традиционных СМИ. Они определяют будущее массовой</p>	

Задания	Образ мира	Образ студента
<p>a very unique form. This combination of paper publishing, TV, radio, telephones, and mail is the future of communication. The Internet is a place for several types of journalism which can be defined into three broad sections. The first section is online newspapers/magazines and online broadcasting. The next group is resource files and web pages. The third is discussion groups/forums and e-mail.</p> <p>While working on the material offered <u>write out key words and phrases</u> that will help you to <u>reconstruct</u> the texts and to expand a cognitive map on the topic. You can either read each text individually or split into groups and do the task together. Your final goal in this activity is to <u>provide a picture of online journalism division</u>.</p>	<p>коммуникации, уже создав несколько новых журналистских форматов, в частности онлайн-газеты и журналы, аудио- и видеоматериалы, информационные справочные файлы, веб-страницы и др.</p>	<p>— способностью оценить этот фрагмент профессионального мира</p>
<p>10. <u>You have learnt a lot about online formats</u>. What are their pluses and minuses as compared to their traditional counterparts? The text below and <u>your personal experience will help you to collect facts and fill in</u> the table...</p>	<p>Каждый из форматов имеет «+» и «-» по сравнению с традиционными форматами-родителями</p>	
<p>11. <u>Imagine that you are a professional online journalist</u>. Share <u>your experience</u> by answering some questions in <i>the FAQ (Frequently Answered Question) series</i> posted on <i>Online Journalistic Blog</i>. The questions are about online journalism. Your answers and comments will <u>help young journalists advance in this direction</u>.</p>	<p>Научиться работать в области онлайн-журналистики можно в непосредственном контакте с профессионалами, используя один из ее инструментов — блоги</p>	<p>Он профессионал в достаточной степени, для того чтобы</p> <ul style="list-style-type: none"> — помогать менее опытным коллегам; — прогнозировать тенденции отрасли;
<p>12. To draw a conclusion in our discussion we should answer the question “Will Web journalism replace traditional media in future?” Read the opinions of two journalism students expressed on their blogs. Work in pairs and <u>read one text</u> for each student. Then <u>share</u> the information using reported speech. Keep in mind that</p>	<p>Кроме того, тенденции развития веб-журналистики можно определить в блог-беседах с теми, кто ее, собственно, и строит, — с коллегами-сверстниками</p>	<ul style="list-style-type: none"> — профессионально и грамотно сообщать о мнении коллег; — соглашаться или не

Задания	Образ мира	Образ студента
<p>you are to speak <u>“in the form of the third person narration”</u>: he says.../she thinks.../he states.../she believes.../he is sure..... In the end <u>express your agreement or disagreement with the ideas provided and add your personal comments.</u></p>		соглашаться с этими мнениями
<p>13. “Digital Age” is a series of programs where people have a chance to discuss and debate different issues in studio. The topic of this program is “Will the Net Kill Print Journalism?” <u>Watch the video and summarize</u> what the guests say about the situation of magazines at present day and how they view the print media future in general.</p>		
<p>14. <u>Imagine</u> that you are invited to <u>take part in a TV program</u> devoted to the challenges that print media faces from the Internet today. <u>Name your program and state a central idea/ideas</u> that will be discussed. You have a host and some guests in your studio. The role of a host is <u>to guide the guests and the audience</u> through the topic with the help of <u>good provocative questions</u>. Some of the guests are representatives and defenders of the traditional print media. Some others believe that it has no potential any more and is about being extinct. <u>Finish</u> your program with a well-grounded conclusion.</p>	Интернет, безусловно, меняет лицо традиционных СМИ. Существует мнение, что последние вскоре полностью исчезнут, уступив место онлайн СМИ. Однако некоторые говорят о том, что традиционные печатные СМИ все же останутся и будут выполнять свою уникальную функцию	Он профессионал , способный создавать профессиональный продукт, покрывающий профессиональную тему
<p>15. To summarize the whole material <u>make a presentation of the topic</u> using the cognitive maps you have made. Keep in mind you should touch upon the following:</p> <ul style="list-style-type: none"> • formats of online journalism; • distinguishing features; • influence on traditional media and audiences; • future perspectives. 	Онлайн-журналистика, таким образом, проявляет себя самостоятельной областью профессиональной деятельности, которая отличается от традиционной журналистики форматами, жанрами, аудиторией и т. д., влияет на традиционные	Эксперт , видящий профессиональное поле как систему, способный говорить об этом поле на иностранном языке перед аудиторией в формате презентации

Задания	Образ мира	Образ студента
	СМИ и имеет собственную перспективу развития	
<p>16. Careers file Today former students are working in a range of journalism jobs – from a traditional reporter to an independent blogger or a social media editor. In five years, there will be even more jobs we haven't thought of yet. More and more recent students from traditional journalism courses now prefer to be employed as online journalists. <u>Are the ways of entering online journalism field different or similar to the ways of entering traditional media? Read the text and apply your own experience to answer this question.</u></p> <p>17. In this video you can watch a blogger sharing his views on Blogosphere and bloggers. Among the options provided, <u>choose the ideas that have been mentioned in the video and be ready to express your own opinions.</u></p>	Сфера журналистики, включающая большое количество профессий, развивается, и в ближайшем будущем в данной области появятся новые карьерные возможности для журналистов, главным образом в онлайн-журналистике	Конкурентный специалист на рынке труда , способный оценить как преимущества, так и недостатки работы в традиционных СМИ и онлайн-журналистике, сделать собственный выбор, основываясь на имеющихся знаниях и опыте, и обосновать свою точку зрения
18. <u>Watch the video and complete the tasks below (...)</u>		
<p>19. In the previous century, journalists were a clearly defined group. For the most part, they were professionals who wrote for major mainstream newspapers and broadcasters. The public had no great difficulty in identifying members of the “press”. Today citizens without journalistic training and who do not work for mainstream media call themselves journalists, or write in ways that fall under the general description of journalists as someone who regularly writes on public issues for a public or audience. It is not always clear where the term “journalist” begins or ends. <u>If someone does what appears to be journalism, but refuses the label “journalist”, is he or she a journalist?</u></p>	Если в прошлом веке журналисты представляли собой четко определенную группу профессионалов, то сегодня в связи с развитием новых информационных технологий многие люди, не имеющие журналистского образования, не работающие в традиционных СМИ и создающие свою продукцию, которая не вписывается в рамки	Высококвалифицированный специалист , умеющий организовать и провести профессиональное обсуждение (в формате панельной дискуссии) узкоспециальной темы определения границ профессии журналиста и профессионального поля журналистики;

Задания	Образ мира	Образ студента
<p>20. Organize a panel discussion to find the answers to the following hot questions (...).</p>	<p>журналистики, также называют себя журналистами. Важно обозначить составляющие понятия «профессиональный журналист»</p>	<p>способный выступить экспертом в данной дискуссии; знающий существующий кодекс этики журналиста;</p>
<p>21. Ethics file A media revolution is transforming the nature of journalism and its ethics. The means to publish is now in the hands of citizens, while the Internet encourages new forms of journalism that are interactive and immediate. Media ecology is a chaotic landscape evolving at a furious pace. Professional journalists share the journalistic sphere with tweeters, bloggers, citizen journalists, and social media users. A central question is to what extent existing media ethics is suitable for today's and tomorrow's news media that is immediate, interactive and "always on" – journalism of amateurs and professionals. Many believe that the present day new mixed news media requires a new mixed media ethics – guidelines that apply to amateur and professional journalists whether they blog, tweet, broadcast or write for newspapers. <u>Read the text and try to find the answers to the following questions (...).</u></p>	<p>Изменения, которые происходят в сфере СМИ, влияют на журналистику и ее этику. В связи с появлением новых форм журналистики, которые являются интерактивными и скоростными, меняется и отношение к журналистике, и, как следствие, возникает вопрос: насколько существующая журналистская этика соответствует сегодняшним и завтрашним стандартам, журналистике, в которой сосуществуют профессионалы и любители?</p>	<p>критически оценивающий этот кодекс на предмет соответствия его принципов новым формам журналистики; имеющий отношение к вопросу оценки и регулирования этической стороны профессиональной журналистской онлайн-деятельности надстоящими институтами; способный прогнозировать этические проблемы профессионального поля в связи с расширением его цифровой составляющей; берущий на себя ответственность составить новый кодекс этики для онлайн-журналистики</p>
<p>22. Online journalism is by all means different from any of the traditional media form. Its contents and methods are very adaptive to the demands of the technological market; thus, it affects the particulars of journalism ethics. Although online journalism presents a different ethical standard, the ethical principles of journalism, in general, remain the same. To shed more light on this, <u>read about some of the ethical principles that govern online</u></p>		

Задания	Образ мира	Образ студента
journalism at present. <u>What would you add to or exclude from the set of principles offered?</u>		с учетом социальной специфики и географии деятельности онлайн-журналиста; способный работать в команде
<p>23. As you see there are many ethical challenges in journalism. Text 4 in the Supplement offers you a brief insight into such a problem as “online censorship”. No doubt, it’s a very debatable issue. <u>What are your personal opinions on censorship in online journalism?</u> What are the pros and cons associated with it?</p>		
<p>24. <u>Have a panel discussion of the ethical problems emerging from the diverse online outputs. Make a list of current problems and think over possible ways out.</u> Feel free to express your views. Maybe, some day your ideas will contribute to the development of journalism that knows no borders and boundaries.</p>	Этические проблемы онлайн-журналистики проистекают также и вследствие разнообразия и новизны ее «продукции»	
<p>25. <u>Watch the video to answer the questions below (...).</u></p>		
<p>26. <u>Watch the video and use your background knowledge to do the tasks below (...).</u></p>		
<p>27. You have, certainly, heard about 10 Commandments for Journalists worked out by Eric Fikhtelius when he was teaching journalism at the University of Stockholm. <u>Work in groups of 3–4 students and write down 10 Commandments for online journalists. Add a few sentences to explain what stands for each commandment.</u></p>	Этические нормы журналистики основываются на системе ценностей, свойственной тому или иному обществу. Например, в США существуют свои нормы, регламентирующие деятельность журналиста. Один из шведских журналистов также определил национальную мораль журналиста, разработав 10 заповедей журналистики для традиционных СМИ	

Задания	Образ мира	Образ студента
	Они создают основу для этического кодекса онлайн-журналистики	
<p>28. Project work Option 1 What do American online news consumers look for? What topics do they typically research on the web? What sources do they use on a typical day? <u>Study the following survey</u> conducted by the <i>Pew Research Center's Project for Excellence in Journalism in the USA</i>. <u>Make up a conclusion</u> on what the American consumers of online-journalism-production look like. Then <u>be ready to research</u> for similar information with regard to the Belarusian consumers' tastes and the kind of online journalistic products they consume. <u>You are free to conduct your survey</u> either individually or jointly. <u>Share your findings</u> with your groupmates.</p>	Создание коммуникативного продукта для онлайн-медиа сопряжено с анализом аудитории. Проведенные исследования выявили особенности предпочтений (в отношении тематики, способов получения соответствующей информации через интернет и др.) американских потребителей журналистской онлайн-продукции. Подобные исследования могут быть проведены для изучения вкусов белорусской аудитории	<i>Журналист-аналитик</i> , понимающий необходимость научного подхода к разработке концепции коммуникативного онлайн-продукта; анализирующий опыт зарубежных исследователей; проводящий собственные исследования для изучения предпочтений отечественных потребителей онлайн-журналистской продукции;
<p>Option 2 <u>Analyze an online version of a newspaper / magazine or a TV / Radio channel</u>. <u>Study its structure, content, linguistic and extralinguistic peculiarities in material presentation and audience</u>. <u>Compare it with its traditional version if there is any</u>. <u>Which version is more popular with readers / viewers / listeners?</u> <u>Think over the possible reasons for more popularity</u>. <u>Will the situation change in future?</u> <u>Organize your findings and ideas in a report and speak out in class</u>. Text 5 in the Supplement may be of some help to you in accomplishing this activity.</p>	Сегодня СМИ имеют тенденцию в дополнение к своему традиционному формату создавать интернет-версии, которые отличаются структурными, языковыми, содержательными и др. характеристиками. Популярность той или иной версии определяется разными причинами	сравнивающий характеристики традиционных и онлайн-версий СМИ для того, чтобы спрогнозировать успех той или иной версии среди целевой аудитории задания; презентующий результаты своего анализа

Задания	Образ мира	Образ студента
<p>Option 3 <u>Do you have a blog of your own?</u> If yes, <u>introduce</u> it to your groupmates and <u>speak about</u> the following: <i>What made you start blogging; which knowledge and skills you needed to create your blog; how it is organized structurally and what kind of information you provide your audience with.</i> If you haven't got your own blog yet, <u>research</u> for what you must know and what you need to do to create it. <u>Make a detailed plan of your actions</u> and <u>share</u> it with other students. <u>Remember to mention</u> the reasons for creating your personal blog and the type of information you would like to place there.</p>	<p>Блоги являются одной из форм онлайн-журналистики. Для создания собственного блога необходимо обладать определенными умениями, а также знаниями, в том числе знаниями об особенностях этого дигитального жанра (структура, аудитория, тип информации). План деятельности по организации блога, помимо прочего, включает формулировку личных целей автора блога и определение типа информации, которую он стремится опубликовать</p>	<p>в виде сообщения для определенной аудитории; структурированно говорящий о своем опыте ведения блога; научно обосновывающий план организации деятельности по созданию собственного блога</p>

Как видно, упражнения модуля представляют собой систему, направленную не столько на обучение *отдельным* видам речевой деятельности (ВРД) или аспектам языка (АЯ), сколько на развитие коммуникативной компетенции специалиста и формирование личности профессионала, которые предполагают *комплексное* владение *всеми* ВРД и АЯ. Подчеркнем, что данная цель (развитие) достигается в представленном комплексе упражнений и за счет методически обоснованной динамики типов заданий (от языковых к речевым, от перцептивных к продуктивным, от ориентированных на анализ и оценку профессиональной коммуникативной деятельности к ориентированным на синтез собственных коммуникативных продуктов) и за счет динамики конструируемых инструкциями дискурс-картин.

Так, *дискурс-картина мира специальности* трансформируется из картины общей, описывающей журналистику как область профессиональной деятельности студентов, в картину частную, фокусирующую внимание на одной из сфер журналистики – на онлайн-журналистике. Эта часть журналистского мира населена определенными субъектами, с именами которых связано ее возникновение; имеет множество профессиональных аспектов; поскольку она связана с изменениями в сфере медиатехнологий, здесь принята особая терминология и актуализируется определенная грамматика; она меняет образ и способы журналистики, а заодно и всех, кто связан с нею, – журналистов, адресатов, рекламодателей и т. д.; рождает новые форматы – онлайн-газеты и журналы, аудио- и видеоматериалы, информационные справочные файлы, веб-страницы, блоги и др.; отличается от традиционной журналистики жанрами и аудиторией. Онлайн-журналистика имеет собственную перспективу развития и открывает не существовавшие ранее профессиональные перспективы. Вместе с тем технологии девальвируют саму профессию журналиста и ставят перед специалистами целый ряд проблем и задач, таких как определение объема понятия «профессиональный журналист», четкое прописывание этических норм журналистской деятельности в Сети, скрупулезный анализ аудитории и типа информации интернет-изданий. В связи с новизной и постоянной трансформацией форматно-жанрового наполнения онлайн-журналистики профессионально значимым становится научный подход к планированию деятельности специалиста.

Дискурс-картина взаимодействия специалиста (журналиста) и его целевой аудитории также динамична. Статусные роли обучаемого «растут» вместе с детализацией образа мира, в который он вписан как активный субъект. Сначала он юный коллега, молодой специалист,

присоединяющийся к беседе профессионалов. Его опыт ценен, поскольку он является активным пользователем интернет-технологий. В дискуссиях и совместной аналитической работе с равными ему начинающими журналистами он укрепляет свой профессиональный статус и приобретает в качестве аудитории сначала менее опытных коллег (консультирует их), а затем и профессионалов-практиков, с которыми он общается в специфическом для онлайн-среды формате (блоге). Роль профессионала, признанного практиками, перерастает в роль собственно практика, который, с одной стороны, способен организовать и выступить модератором в коммуникации специалистов в области журналистики, а с другой стороны, способен поместить этот специфический жанр профессионального общения в формат телевизионной программы, предполагающий учет особенностей массовой аудитории. Логичной представляется трансформация этой роли в роль эксперта, мнение которого настолько компетентно и важно, что его приглашают выступать с презентациями перед различными аудиториями, а также просят участвовать в панельных дискуссиях по животрепещущим вопросам интернет-журналистики. Понятно, что такой эксперт является образцом этического поведения в профессии и конкурентным специалистом на рынке труда. Последняя ступенька в карьере статусных ролей — роль системного аналитика, который совместно с равными ему экспертами участвует в проектах по созданию метарефлексивных профессиональных текстов (например, этического кодекса) и делает научно-описательные доклады об алгоритмах профессиональной деятельности.

Дискурс-картина взаимодействия студента и преподавателя развивается следующим образом. Преподаватель (в нашем случае это само пособие) изначально уходит от иерархического общения и выбирает роль равного, заинтересованного и уважающего коммуниканта. Студент же изначально наделен академической и профессиональной компетенцией: он умеет давать определения, обладает достаточным опытом и знаниями для того, чтобы строить профессиональную догадку. Он вполне способен самостоятельно оценить свою языковую компетенцию и принять решение о необходимости выполнять тренировочные упражнения на активную грамматику и лексику модуля. Преподаватель здесь всего лишь помощник, который собрал релевантные активные языковые единицы, скомпоновал их отдельными блоками и разместил в самом начале беседы для того, чтобы согласно законам эффективной коммуникации «договориться о терминах» еще до начала активного взаимодействия. Далее у преподавателя появляется роль медиатора, предлагающего тему, подводящего к ней и дающего слово (опять же равному

по статусу) коллеге. При этом такая функция модератора, как подведение промежуточных выводов, а вместе с ней и роль модератора регулярно делегируются студентам. Коммуникативная роль поучающего, критикующего и контролирующего преподавателя предписывается только студенту и актуализируется только в тех инструкциях, которые предлагают ему выступить экспертом. Наконец, роль инструктора появляется в самом конце модуля в описании вариантов проектной работы, где сам статус студента, превратившегося к этому моменту в профессионала-аналитика, предполагает научно-академический стиль общения.

Анализ динамики образа студентов в дискурсе инструкций учебного пособия «Cambridge English for the Media». Аналогично представленному выше анализу мы изучили тексты инструкций модуля «New Media» учебного пособия «Cambridge English for the Media». Модуль включает 4 тематических блока («Briefing a website designer», «Analysing problems and providing solutions», «Planning and writing a blog», «Creating a podcast») и 47 инструкций. Таблица 2 содержит тексты всех инструкций модуля⁶ и реконструкцию соответствующих им образов мира и студента.

Реконструкция образа мира в данном разделе выявила эклектичность реальности, конструируемой дискурсом пособия. В каждом тематическом блоке сосуществуют как минимум три мира: мир интернета (как профессионального контекста студентов), мир профессионального взаимодействия (конкретных ситуаций, предполагающих порождение текстов различных профессиональных жанров) и мир обучения (непосредственная ситуация взаимодействия между пособием и студентами в классе). В связи с этим столбец «Образ мира» табл. 2 для каждого тематического блока разделен на несколько секторов, описывающих все актуализованные в нем миры.

⁶ Как и в случае с учебным пособием «Английский язык. Профессиональное общение журналиста», мы анализировали только тексты инструкций к заданиям, но не тексты собственно заданий, которые в табл. 2 опущены.

**Динамика образов мира и студента в дискурсе инструкций учебного пособия
«Английский язык. Профессиональное общение журналиста»**

Задания	Образ мира	Образ студента
<p>Briefing a website designer</p> <p>1a. <u>In groups, discuss</u> the following questions: (...).</p> <p>1b. <u>Label</u> the home page of <i>The Scottish Bookshop</i> using the words in the box (...).</p> <p>1c. <u>In pairs, practice saying aloud</u> (...).</p> <p>1d. <u>Listen and check your answers</u> (...).</p> <p>1e. <u>In pairs, swap your email address and favourite website addresses</u> by saying them aloud.</p> <p>2a. <i>The Scottish Bookshop</i> owners are discussing the construction of their website with a freelance web designer. <u>Listen to three extracts from their meeting and tick the points that they discuss</u> (...).</p> <p>2b. <u>Listen again and decide if the following statements are True (T) or False (F)</u> (...).</p> <p>2c. <u>Complete the phrases from Audio 6.2</u> in the following table. Then <u>check your answers using the audioscript on page 97</u>.</p> <p>2d. <u>Complete the table in Exercise 2b</u> by writing the following phrases in the correct column (...).</p> <p>2e. In pairs, <u>look back at the vocabulary in exercise 1b</u>. <u>Take turns to define words</u> using the expressions in the table in Exercise 2b.</p> <p>2f. <u>Complete the following extracts from the meeting in Exercise 2a</u> using the words.</p>	<p>1. Существует мир интернета, в котором встречаются домашние страницы компаний. Страницы в Сети имеют адреса, кроме того, почтовые электронные адреса имеют и пользователи интернета. У читателей учебного пособия есть и электронные почтовые адреса, и любимые сайты. В интернете разные веб-сайты содержат различную информацию (это может быть страница о компании, о языковой школе, о книге, о городе), имеют свою структуру и оформление. Разработка веб-сайтов обсуждается с веб-дизайнерами.</p> <p>2. Существует книжный магазин The Scottish Bookshop, у него есть своя интернет-страница. Владельцы книжного магазина The Scottish Bookshop организовали встречу с веб-дизайнером для того, чтобы обсудить свой сайт.</p> <p>3. Существует еще и мир класса, в котором проходят занятия. В этом классе действующими субъектами являются: пособие (оно предлагает вопросы для обсуждения, таблицы со словами, возможность проверить правильность ответов), сам студент и другие студенты. Студенты занимаются в основном групповой (или парной) работой по подстановке и произнесению слов и фраз. В названии раздела пособие заявляет цель научить обсуждать с веб-дизайнером структуру и внешний вид сайта.</p>	<p>Кто-то, кто понимает и знает в общих чертах что-то об интернете: использует электронную почту и имеет любимые веб-сайты, умеет называть эти веб-сайты и их адреса. Но этот кто-то не владеет достаточным словарным запасом, чтобы описать новый для него интернет-сайт и не умеет произносить вслух некоторые слова. Поэтому нуждается в тренировке этого навыка и развивает его совместно с другими такими же студентами.</p> <p>Студент / обучаемый, владеющий определенным уровнем иностранного языка и некоторыми фоновыми знаниями о структуре интернет-страницы, достаточными для того, чтобы понимать, о чем говорит веб-дизайнер. Однако языковая компетенция обучаемого требует совершенствования, поэтому он выполняет много некоммуникативных заданий; получивший из пособия достаточные</p>

Задания	Образ мира	Образ студента
<p>2g. Answer the following questions about the sentences in Exercise 2e (...).</p> <p>2h. Look at <i>The Scottish Bookshop's</i> website in Exercise 1b again and answer the following questions (...).</p> <p>2i. In groups, design a home page for one of the following: your company, the place where you study English, this book, or your home town.</p>	<p>Учебник содержит аудиоматериалы и транскрипты к ним, предлагает студентам вопросы и вспомогательные языковые единицы для выполнения в основном подстановочных упражнений. Задания пособия связаны друг с другом (много отсылок к предыдущим упражнениям). Студенты работают с языковым материалом на уровне слов, фраз и предложений. С содержанием они работают на уровне утверждений об услышанном (оценивая их как верные или неверные, а также отвечая на вопросы) и определений слов. В результате такой работы они создают собственный дизайн сайта</p>	<p>профессиональные знания для создания дизайна интернет-страницы; создающий совместно с другими обучающимися дизайн сайта</p>
<p>Analysing problems and providing solutions</p> <p>3a. In pairs, discuss the following questions (...).</p> <p>3b. In pairs, decide if the following are examples of new or old media. Explain why (...).</p> <p>3c. In pairs, decide which examples of new media in Exercise 3b you associate with the following words (...).</p> <p>4a. A software development consultancy, <i>Future Solutions</i>, has written a project vision statement for its client, the digital television provider, <i>The Laughter Network</i>. Read the project vision statement on page 67. Then choose the correct ending (a, b or c) for the following statements (...).</p>	<p>1. В настоящее время появляются новые средства передачи информации (коммуникации), которые журналисты используют в своей деятельности.</p> <p>2. Консалтинговая компания по разработке программного обеспечения Future Solutions написала концепцию совместного проекта с провайдером цифрового телевидения The Laughter Network. У компании есть и другой клиент, Weather Wise, о котором собирает и записывает информацию один из сотрудников Future Solutions. Эта информация должна лечь в основу будущей концепции совместного проекта.</p> <p>3. Документ, называемый концепцией проекта, может быть двух типов: документ о постановке задачи или документ о стратегии</p>	<p>Современный студент, имеющий представление о разных средствах и способах передачи информации; способный говорить о средствах и способах передачи информации только с опорой на материалы учебника как в содержательном, так и в языковом плане; изучающий английский язык и овладевающий навыками работы с иноязычным текстом посредством выполнения языковых и условно-речевых упражнений; способный выбрать правильный ответ из предложенных; использующий языковые</p>

Задания	Образ мира	Образ студента
<p>4b. <u>Read</u> the project vision statement again and <u>answer the following questions</u> (...).</p> <p>4c. <u>In pairs, discuss the following questions</u> (...).</p> <p>4d. <u>Look at</u> the project vision statement again and <u>decide if the following statements</u> are True (T) or False (F) (...).</p> <p>4e. <u>Look at</u> the words in bold in the project vision statement and <u>answer the following questions</u> by <u>circling the correct alternative</u> (...).</p> <p>4f. <u>Complete</u> the following extract from another project vision statement <u>using the adjectives in the box</u> (...).</p> <p>4g. <u>Look at</u> the following phrases from the project vision document on page 67 and <u>decide whether</u> they are from the Problem Statement (PS) or the Project Vision and Scope (PVS) (...).</p> <p>4h. <u>Look at</u> the following notes, written by an employee of Future Solutions, about another client, Weather Wise, and then <u>complete the sentences</u> (...).</p> <p>4i. <u>Imagine you work for Future Solutions</u>. <u>Write a project vision document</u> for <i>Weather Wise</i>. <u>Use the notes in Exercise 4h.</u> and the other points in this section to help you. <u>Remember to add adjectives</u> to make the project and solution sound more exciting.</p>	<p>решения задачи и сфере охвата проекта. Оба документа имеют специфическую форму выражения, т. е. отличаются используемыми в них формулировками (фразами), особое значение при создании этих документов играют прилагательные.</p> <p>4. Пособие ставит своей целью научить тому, как анализировать проблему и разрабатывать пути ее решения. Студенты работают с материалами пособия. Они обсуждают предлагаемые вопросы, примеры СМИ и оперируют предлагаемыми словами.</p> <p>Пособие содержит образцы концепций проектов и предлагает студентам ознакомиться с ними и проверить понимание прочитанного, отвечая на приведенные в заданиях вопросы, выбирая подходящее по смыслу окончание фраз (из списка предложенных учебником альтернатив), а также путем определения верности или неверности утверждений о прочитанном. Студенты выполняют эти задания и на их основе создают собственный документ, описывающий концепцию проекта</p>	<p>клише и содержательные подсказки для создания собственного типового текста в жанре концепции проекта</p>

Задания	Образ мира	Образ студента
<p>Planning and writing a blog</p> <p>5a. <u>In pairs, discuss the following questions (...).</u></p> <p>5b. <u>Look at the home page of the website <i>Notes from Spain</i> and discuss the following questions (...).</u></p> <p>5c. <u>Look at the following blog entry by Ben, who runs <i>Notes from Spain</i>. Put the paragraphs in Ben's blog (A–E) in the correct order (...).</u></p> <p>5d. Words in English can have more than one meaning. Look at the dictionary entries for <i>block</i> and <i>post</i>. Which definition corresponds to the meaning of the words as they are used in Ben's blog?</p> <p>5e. Choose the correct definition (a or b) for the following highlighted words from Ben's blog (...).</p> <p>5f. Complete the following statements about Ben's blog by circling the correct alternative (...).</p> <p>5g. Complete the following tips for successful blogging, using the words in the box (...).</p> <p>5h. <u>In pairs, discuss whether you agree with statements 1–7 above.</u></p> <p>5i. <u>In pairs, discuss what kind of blog you would write. Explain why.</u></p> <p>5j. Write a brief entry for the blog you talked about in Exercise 5i. Use the guidelines in Exercise 5g to help you.</p>	<p>1. Notes from Spain – интернет-сайт, на котором есть блог Бена.</p> <p>2. Блог может писать каждый. Для того чтобы блог имел успех, нужно следовать некоторым правилам и аккуратно использовать слова, помня о том, что в английском языке они могут иметь несколько значений.</p> <p>3. Пособие ставит своей целью описать, как планировать и вести блог. В пособии приведен пример интернет-страницы с блогом и задания-вопросы к данному материалу: студенты восстанавливают последовательность абзацев в тексте блога, подбирают значения использованных в блоге слов (из предлагаемых словарных значений), завершают утверждения о блоге и советы успешному блогеру (фразами, предложенными в учебнике), соглашаются или не соглашаются с ними. Друг с другом обучающиеся обсуждают тематику блогов, которые они могли бы вести. Используя языковой материал выполненных упражнений и следуя дополненным ими инструкциям, студенты делают краткую запись (вступление) к собственному блогу</p>	<p>Студент – обучаемый, имеющий представление о том, что такое интернет-блог и о правилах его ведения; ведомый императивными инструкциями учебника; способный составить текст из предложенных абзацев и утверждение из предложенных фраз и слов; создающий по образцу свой короткий текст в жанре блог-поста</p>
<p>Creating a podcast</p> <p>6a. <u>In pairs, discuss the following questions (...).</u></p> <p>6b. <u>In one of their <i>Notes from Spain</i> podcasts, Ben and Maria talk about the financial and legal sides of setting up their website. In pairs, make a list of the possible points they might mention (...).</u></p>	<p>1. Создание веб-сайта предполагает обсуждение финансовых и легальных аспектов.</p> <p>2. Notes from Spain содержит материалы в жанре подкаста. Ведущими подкаста на этом сайте являются Мария и Бен. Один из подкастов посвящен обсуждению вопросов финансирования</p>	<p>Студент – обучаемый, будущий специалист, обладающий профессиональными знаниями, достаточными для того, чтобы строить догадки о возможных</p>

Задания	Образ мира	Образ студента
<p>6с. <u>Listen to the podcast</u> and <u>check your answers</u>.</p> <p>6д. <u>Listen again</u> and <u>complete the following extracts</u> (...).</p> <p>6е. <u>Decide if the following statements are True (T) or False (F)</u> (...).</p> <p>6f. In the second part of the podcast, Ben and Maria discuss setting up the actual website and sources of inspiration. <u>Listen and tick the points that they discuss</u> (...).</p> <p>6f. In the second part of the podcast, Ben and Maria discuss setting up the actual website and sources of inspiration. <u>Listen and tick the points that they discuss</u> (...).</p> <p>6g. <u>Listen again</u> and <u>complete the following extracts using the words in the box</u> (...).</p> <p>6h. The words and phrases in the box in Exercise 6g are typical of spoken English. <u>Match the words in the box to the description of how they are used</u> (1–7). Some of the words may be used in more than one way (...).</p> <p>6i. Words that are often used together are called collocations. There were several collocations in the podcast, for example <i>set up a website</i>. Using correct collocations can make your English sound more natural. <u>Complete the word webs using the nouns in the box</u>. Some of the verbs and nouns may collocate in more than one way (...).</p> <p>7a. <u>Plan a podcast</u> based on the topic of the blog you wrote about for Exercise 5j. <u>Make notes about three things you will talk about in your podcast</u>.</p> <p>7b. <u>Work in pairs and act out or record your podcast</u>. <u>Use the following expressions</u> to help you (...).</p>	<p>сайта и соответствия требованиям закона, а также вопросу поиска источников вдохновения для создания Notes from Spain.</p> <p>3. Пособие ставит своей целью научить тому, как делать подкасты. Оно содержит вопросы для обсуждения; аудиозапись одного подкаста; тексты выдержек из него; слова, фразы (коллокации) и выражения, которые могут использоваться в подкастах. Студенты слушают подкаст и проверяют навыки восприятия текста на слух, а также правильность понимания услышанного путем выбора и подстановки предложенных вариантов ответа; изучают некоторые слова разговорного английского и коллокации с ними. На основе темы, выбранной для своего блога в рамках работы над предыдущим разделом, обучаемые планируют подкаст и в парах его разыгрывают (записывают)</p>	<p>финансовых и легальных вопросах создания интернет-сайта, но не достаточными для того, чтобы избежать проверки правильности этих догадок; сталкивающийся с необходимостью владеть навыками и умениями работы с подкастами; развивающий навыки восприятия англоязычной речи на слух и совершенствующий лексические навыки; способный сделать подкаст, основываясь на своем здравом смысле</p>

Как видно, упражнения модуля представляют собой систему, направленную в основном на формирование языковой компетенции специалиста и дополнение знаниевой составляющей его профессиональной компетенции. Диапазон заданий варьирует минимально — от языковых к условно-речевым. Собственно коммуникативные задания, предполагающие комплексное владение всеми ВРД и АЯ, отсутствуют, несмотря на то что заголовки тематических блоков создают ожидание выхода на профессиональные форматы общения. Пособие ограничивается намеком на жанровые характеристики профессиональных текстов, оставаясь, таким образом, в чисто языковом (форма-ориентированном) пространстве. В представленном комплексе упражнений мы, также как и в комплексе пособия «Английский язык. Профессиональное общение журналиста», видим динамику типов заданий (от языковых к условно-речевым, от перцептивных к продуктивным, от ориентированных на анализ и оценку профессиональной коммуникативной деятельности к ориентированным на синтез собственных коммуникативных продуктов), но практически не наблюдаем динамики конструируемых инструкциями дискурс-картин.

Так, *дискурс-картина мира специальности* статична и является контекстом для взаимодействия «обучаемый — обучающий»: это пространство интернета со множеством веб-страниц, содержащих самую различную информацию; разработка веб-сайта включает веб-дизайн (работа над структурой и оформлением страницы), а также учет финансовых и законодательных аспектов функционирования сайта; журналисты используют новые возможности интернет-пространства в своей деятельности. Ни один из названных компонентов данной дискурс-картины тематически не развивается в пособии, оставаясь лишь номинальной характеристикой профессионального поля.

Взаимодействие специалиста (журналиста) и его целевой аудитории реконструируется из текстов инструкций как референт, но не ассоциируется со статусными ролями студента. Так, благодаря введенным в «сюжет» пособия конкретным ситуациям взаимодействия мы наблюдаем за встречами владельцев книжного магазина The Scottish Bookshop с веб-дизайнером, знакомимся с концепцией совместного проекта консалтинговой компании по разработке программного обеспечения Future Solutions и провайдера цифрового телевидения The Laughter Network, читаем блог Бена, одного из авторов сайта Notes from Spain, и слушаем его подкаст. Но в данных ситуациях статусная роль специалиста отведена не студенту. Безусловно, являясь пользователем интернета, он обладает некоторыми фоновыми знаниями о веб-сайтах и их структу-

ре, о возможных финансовых и легальных вопросах создания интернет-сайтов, о разных средствах и способах передачи информации, о блогах и подкастах, но этих знаний и абдуктивных способностей студенту недостаточно для того, чтобы строить коммуникацию на тему профессиональных перспектив интернет-пространства. Все догадки и знания обучаемого проверяются через сравнение с текстами тех, кого авторы пособия считают (кому приписывают роль) специалистами. Несмотря на то что в конце каждого тематического блока присутствует задание создать текст в одном из профессиональных жанров (концепция проекта, блог-пост, подкаст) или дизайн веб-страницы, статус профессионала обучаемый все равно не получает, поскольку инструкция чаще всего отсылает его к образцам и предписывает использование определенных языковых клише. Ни одно из заданий не уточняет функцию создаваемого студентом текста, оставляя эфемерной как его аудиторию, так и его собственный профессиональный статус. Таким образом, говорить о динамике дискурс-картины взаимодействия специалиста (журналиста) и его целевой аудитории мы не можем.

Дискурс-картина взаимодействия студента и преподавателя также не имеет развития. Динамика здесь имеет место только в части образа студента, образ инструктора (пособия) и характер взаимодействия «преподаватель – студент» при этом не меняются на протяжении всего модуля.

Преподаватель конструируется дискурсом инструкций как:

- инструктор-командир – дискурс представляет собой последовательность кратких побудительных конструкций, не содержащих ни оценочных суждений и эмоциональной лексики, ни рациональных умозаключений;
- носитель знаний о изучаемом языке – присутствуют констатации о многозначных словах и о типичных для английского языка коллокациях;
- источник языкового материала, необходимого студентам, – приводятся языковые единицы, слова и фразы, которые студенты должны использовать при выполнении команд-заданий⁷;
- носитель знаний о профессиональных умениях – в подзаголовках к разделам используются герундические конструкции, что вместе с особой профессиональной семантикой создает ожидание описания собственных интернет-пространству процессов.

Соответствующая парная роль студентов такова: они исполнители команд (не требующие пояснений о целесообразности выполняемых

⁷ Интересно, что отсылка к другим источникам языкового материала или знаний о языке (например, к словарям, другим текстам, другим пособиям и т. д.) в модуле нет. Таким образом, преподаватель не просто источник, а единственный источник.

заданий), не владеющие ни достаточной языковой компетенцией (их уровень владения языком требует постоянной проверки правильности восприятия и не позволяет вступать в полилог), ни методической компетенцией (они довольствуются альтернативами, предложенными инструктором, не пользуются другими источниками информации), ни профессиональной (могут имитировать профессиональные тексты, следуя только заданному образцу). Этот образ незначительно меняется в последних разделах модуля. Здесь студент получает гипотетический статус профессионала, т. е. будущего специалиста: во-первых, их опыт учитывается при разработке инструкций для написания блога; кроме того, они обсуждают возможную (использовано сослагательное наклонение) тематику собственных блогов; наконец, здравый смысл студентов является их единственной опорой при планировании подкаста.

Неизменность статусных ролей преподавателя и студентов, конструируемых дискурсом инструкций, определяет статичность образа их взаимодействия. Это общение разностатусных субъектов: преподаватель занимает высшее по отношению к студенту положение, студент же играет роль несамостоятельного обучаемого, ведомого.

Говоря об отсутствии динамики образов мира и студента в дискурсе рассматриваемого пособия, мы не можем не отметить динамику самого дискурса. Уже упомянутая последовательность кратких инструкций задает дискурсу скорость и подчеркивает процессуальность актуализованного в нем события, которое, в свою очередь, реконструируется из наиболее представленного референта дискурса. Это освоение языковых единиц. Таким образом, реальной достигаемой целью пособия является развитие языковой личности (не коммуникативной или профессиональной).

Выводы. В результате анализа двух учебных пособий, ориентированных на обучение англоязычной профессиональной коммуникации будущих журналистов, мы можем констатировать следующее.

1. Инструкции к заданиям — особый тип академического дискурса, которые в процессе использования материалов учебника конструируют контекст обучения, задавая студентам либо роль обучающихся, либо обучаемых. Вопрос о том, какая из этих ролей релевантна ситуации обучения в вузе, для нас прост. В системе высшего образования, направленной на развитие уникальной самостоятельной профессиональной личности, студент может и должен брать на себя роль обучающегося, совершенствующего свой статус специалиста. При этом роль обучающего (и преподавателя, и пособия) — быть менеджером процесса учения, расставляющим «дорожные знаки» и направляющим движение

обучающегося к его цели, указывающим на необходимость развития конкретных умений и на способы их совершенствования, но не диктующим ни идеи, ни форму их выражения. В основе такого подхода лежит изначальное признание способностей студентов, и эта принципиальная позиция меняет отношение обучающихся к учебному процессу. Они понимают, что с ними считаются, учитывают их мнение, дискутируют с ними и совместно ищут пути решения профессиональных вопросов и проблем. У студентов появляется мотивация к получению новых знаний и приобретению навыков, которые затем приводят к развитию профессиональных умений.

2. Дискурс инструкций к заданиям конструирует не только образ взаимодействия «обучающийся – обучающий», но и образ профессионального мира студентов. Именно благодаря этому содержательному аспекту студент может понять, как выполнение следующего за инструкцией задания связано с его будущей деятельностью в конкретных ситуациях, требующих профессиональных знаний и умений. И эту знающую систему студент также способен выстраивать самостоятельно, используя здравый смысл, фоновые знания и широкую интертекстуальность, обращаясь к мнениям и знаниям коллег. Познавая через инструкции реалии профессионального мира, студенты вписывают себя в него и выстраивают целый арсенал профессиональных ролей, которыми им надо овладеть. Последние предполагают определенные коммуникативные умения взаимодействия с различными аудиториями в рамках профессиональных форматов.

3. Только динамика дискурс-картины мира специальности, профессионального взаимодействия специалиста с аудиторией и взаимодействия студента с обучающим определяют качество изменений, которые потенциально могут произойти в профессиональной личности обучающегося. Если в текстах инструкций картина профессионального мира и образ обучаемых (их коммуникативный статус и статус специалиста, конструируемые дискурсом) статичны, то и ожидать развития профессиональных качеств студентов не приходится. В ситуации обучения специалиста большую информативную и воспитательную ценность имеет то пособие, в котором дискурс-картины не противоречат друг другу и одновременно с развитием образа студента от начинающего специалиста до супер-профессионала меняют роль обучающего, выставляя его равным студенту. Кроме того, гармоничность дискурса учебного пособия должна строиться на соответствии дискурс-картин (и динамики образов в них) в текстах инструкций к заданиям и в текстах самих заданий.

4. Рабочие категории дискурс-картин и динамики образов, использованные нами для данного анализа, могут быть применены и для синте-

за. Мы полагаем, что планирование системы упражнений и разработка формулировок инструкций должны изначально базироваться на соответствии моделей динамики каждой из описанных нами дискурс-картин: желаемые изменения в профессиональной личности студента должны отвечать изменениям в их знаниевой системе о мире специальности, развитию их представления о себе как о профессионалах и отражаться в способе коммуникации с другими субъектами как профессионально-го, так и академического взаимодействия.

Заключение. Упомянем о некоторых вопросах, возникших в связи с представленными выше размышлениями.

Во-первых, это вопрос о языковых заданиях в пособиях, призванных развивать дискурсную компетенцию специалистов. Языковая компетенция является базовой составляющей дискурсной компетенции, и именно поэтому, как показал наш анализ, уже сам факт такого типа заданий дискурсно «принижает» роль, характеристики и способности студента как пользователя языка и, соответственно, как профессионала. Кроме того, в реальной жизни уровень владения иностранным языком у разных людей не одинаков, как не одинаков и словарный запас и грамматический арсенал тех, кто, казалось бы, имеет схожий уровень. Выбор активного языкового материала для пособия ограничивает профессиональный рост будущих специалистов, лишает их оригинальности выражения и индивидуальности смыслов. Таким образом, введение в пособия по иностранному языку для неязыковых вузов языковых заданий не способствует достижению их основной цели. Каким же образом решать это противоречие между потребностью в базовом материале для коммуникации и сохранением высокого профессионального статуса? Нужно ли избегать языковых заданий или стоит искать для них другие инструкции и формы?

Но это вопрос открытый, пока же мы надеемся, что вполне наглядно показали, насколько важна роль задания и инструкции к нему в учебном пособии для высшей школы. Ибо задание — это уже взаимодействие со студентом, и нельзя не использовать этот эпизод взаимодействия для того, чтобы научить студента взаимодействию профессионально-му. Много ли императива в профессиональном общении журналиста (да и большинства профессий)? Видимо, не очень. Но зато там много фактологии, много (интер)субъектности, (интер)событийности, интертекстуальности — много мира. А значит, создавая пособия, мы должны конструировать дискурс-картину профессионального мира студента уже в самом задании, показывая ему, как строить дискурс-взаимодействие с его профессиональной аудиторией.

Библиографический список

1. Методология исследований политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов : сб. науч. тр. / под общ. ред. И. Ф. Ухвановой-Шмыговой. Минск : Издат. центр БГУ, 2008. Вып. 4 : Политическое поле Беларуси глазами дискурс-аналитика / И. Ф. Ухванова-Шмыгова, Е. В. Савич, Н. В. Ефимова.
2. Хайдеггер М. Время картины мира // Время и бытие : ст. и выступления. М., 1993. С. 41–63.
3. Топоров В. Н. О ритуале. Введение в проблематику // Архаический ритуал в фольклорных и раннелитературных памятниках. М., 1988. С. 7–66.
4. Постовалова В. И. Язык как деятельность. Опыт интерпретации концепции В. Гумбольдта. М. : Наука, 1982.
5. Шкаратан О. И., Сергеев Н. В. Реальные группы: концептуализация и эмпирический расчет // Обществ. науки и современность. 2000. № 5. С. 33–45.
6. Виноград Т. К процессуальному пониманию семантики // Новое в зарубежной лингвистике / сост. В. А. Звегинцев. М. : Радуга, 1983. Вып. 12 : Прикладная лингвистика. С. 123–170.
7. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. М. : Прогресс, 1989.
8. Кобозева И. М. Лингвопрагматический аспект языка СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования / отв. ред. М. Н. Володина. М. : Изд-во МГУ, 2003. С. 100–115.
9. Шенк Р., Лебовиц М., Бирнбаум Л. Интегральная понимающая система // Новое в зарубежной лингвистике / сост. В. А. Звегинцев. М. : Радуга, 1983. Вып. 12 : Прикладная лингвистика. С. 401–449.
10. Чернышова Т. В. Тексты СМИ в зеркале языкового сознания адресата. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2005.
11. Маркович А. А. Анализ референтного содержания в дискурсе консолидации // Вестн. МГЛУ. Сер. 1. Филология. 2006. № 5 (25). С. 53–66.
12. Матвеева Г. Г. Диагностирование личностных свойств автора по его речевому поведению : спецкурс. Ростов н/Д : ДЮИ, 1999.
13. Методология исследований политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов / сост. и общ. ред. И. Ф. Ухвановой-Шмыговой. Минск : БГУ, 2000. Вып. 2.

ОБ АВТОРАХ

Александрова Татьяна Леонидовна, аспирант кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Болбас Ольга Александровна, преподаватель кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Бубич Ольга Анатольевна, старший преподаватель кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Видишева Светлана Константиновна, аспирант кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Волковинская Лариса Васильевна, старший преподаватель кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Гилевич Елена Георгиевна, старший преподаватель кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Гилевич Анастасия Сергеевна, преподаватель кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Крауле Татьяна Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Коршук Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Луцзинская Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Макарова Елена Владимировна, кандидат филологических наук, профессор, профессор кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Мацур Наталья Николаевна, старший преподаватель кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Мезяк Наталья Григорьевна, старший преподаватель кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Пасюкевич Ирина Владиславовна, старший преподаватель кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Потапова Наталия Леонидовна, аспирант кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Савич Елена Владимировна, старший преподаватель кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Толстоногова Ирина Викторовна, аспирант кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Тулуш Татьяна Ивановна, старший преподаватель кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Научное издание

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕЧЕВОЙ
КОММУНИКАЦИИ В КОНТЕКСТЕ АКАДЕМИЧЕСКОГО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Сборник научных статей

Ответственный за выпуск *Т. М. Турчиняк*

Дизайн обложки *О. В. Гасюк*

Технический редактор *Т. К. Раманович*

Компьютерная верстка *И. К. Ржеуцкой*

Корректор *Е. И. Бондаренко*

Электронный ресурс 1,18 Мб

Белорусский государственный университет.

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/270 от 03.04.2014.

Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.