

**БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

**ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
НА ФАКУЛЬТЕТЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ  
ОТНОШЕНИЙ БГУ**

**Электронный сборник**

**Выпуск VIII**

*В авторской редакции*

Минск  
2018

## КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

<i>Авдеева И. В.</i> Эвристические технологии обучения метод <i>case-study</i> .....	4
<i>Балакшина Т. В., Зудова С. А.</i> ESP classes: experience of teaching Generation Z students .....	6
<i>Василевич В. М.</i> Как обогатить методический арсенал преподавателя или четыре эффективных онлайн ресурса для работы со студентами .....	8
<i>Гельдыев М. Г., Рыжов В. В.</i> Подходы к осуществлению перевода и адаптации текстов, содержащих стилистически сниженную лексику .....	10
<i>Зудова С. А., Балакшина Т. В.</i> Использование современных инновационных технологий и методических приемов при разработке ЭУМК для специальности «Международные отношения» .....	12
<i>Ивашкевич И. Н.</i> К вопросу о когнитивных механизмах вторичной репрезентации мира в языке: концептуальное сравнение .....	14
<i>Караичева Т. В.</i> Motivating and Enhancing Learning at the Advanced Level .....	18
<i>Косточкина О. В.</i> Ассоциативные представления студентов о частях речи в английском языке .....	22
<i>Лесовская И. А.</i> Коммуникативный контекст: литературные произведения как источник создания ситуаций общения .....	25
<i>Макаревич И. И.</i> Описание терминов текстового блока применения сервисного подхода в условия новой цифровой реальности .....	28
<i>Макаревич Т. И.</i> Континуум как понятийная категория нарратива и процессуальность грамматической формы английского прогрессива в динамичности описания современного временного пространства (на примере политического, дипломатического и ИКТ-дискурса) ..	31
<i>Митева Т. П.</i> О нормативных различиях в интонационных моделях в английском и русских языках .....	34
<i>Мосунова Н. И.</i> Эвристические приемы закрепления концепта ‘art’ на занятиях по теме по теме ‘Arts and Entertainment’ .....	36
<i>Непомнящих И. А.</i> Эффективные игровые приемы при обучении лексике .....	39
<i>Полупанова Е. Г.</i> Эвристические возможности синектики в обучении английскому языку ..	41
<i>Solovjeva S., Burak V., Uretskiy I.</i> Conflict management strategies of international law and international relations students (research results) .....	43
<i>Тарасенко М. А.</i> Обучение восприятию и пониманию аудиотекстов новостей с учетом их лингвостилистических и структурно-композиционных особенностей .....	45
<i>Туркина О. А.</i> Инициальные параметры успешного коммуникативного поведения в дискурсе конфронтации-соперничества .....	47
<i>Туркина О. А.</i> Тематическая и языковая реализация диалогического взаимодействия в дискурсе конфронтации-соперничества .....	51

## КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

<i>Бабук А. В.</i> Дистанционное обучение иностранному языку: достоинства и недостатки .....	54
<i>Говорова Н. И.</i> Основные характеристики самостоятельной работы студентов .....	57
<i>Данилевич Д. И.</i> Функционирование прецедентных текстов в художественном дискурсе (на материале романа Дж. Барнса «Англия, Англия») .....	61
<i>Дрозд А. Ф.</i> Об эффективности подготовки специалистов в сфере международного туризма .....	65
<i>Дубинко С. А.</i> Лингвометодические основы языковой подготовки специалиста-международника экономического профиля .....	69
<i>Жуковец О. С., Майсюк Ю. Л.</i> Развитие навыков невербальной коммуникации на занятиях по английскому языку .....	73
<i>Маркина Л. В.</i> Самораскрытие как фактор повышения эффективности межкультурной коммуникации .....	76
<i>Майсюк Ю. Л., Пасейшвили И. Н.</i> К вопросу об обучении лексике в вузе .....	83
<i>Морева Л. А., Турло В. П.</i> Переводческий анализ текстов контрактов .....	87
<i>Назарова Г. П., Шиманская О. Ю., Ахраменко Л. С.</i> Дистанционное обучение как важнейшая составляющая процесса освоения английского языка на младших курсах специальности “Таможенное дело” ФМО БГУ .....	90

<i>Пасейшвили И. Н., Жуковец О. С.</i> Обучение английскому языку на основе решения коммуникативных задач .....	92
<i>Тамарина А. С.</i> Какой стиль преподавания английского языка лучше всего подходит для сегодняшних студентов? .....	96
<i>Чернецкая Н. И., Костерова Н. А.</i> Использование интернет-ресурсов для обучения иноязычной лексике .....	100
<i>Шиманская О. Ю.</i> Методические аспекты проблемного обучения устному переводу студентов-таможенников .....	104
<i>Юдчиц И. С.</i> Символ и пограничные с ним структурно-семантические категории .....	108

#### **КАФЕДРА ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ**

<i>Васильева О. В.</i> Логико-смысловые структуры монологических высказываний в сфере международных отношений .....	111
<i>Воловикова И. П., Швайба О. Г.</i> К вопросу об организации взаимодействия студентов при обучении иностранному языку .....	116
<i>Гирина Е. Ю., Кузич Л. И.</i> Вовсе не забытое старое .....	120
<i>Казанкова Е. А.</i> Компетенции преподавателя дистанционных курсов .....	122
<i>Леонченко С. Н., Приходько Т. М.</i> К вопросу о трансформации предложений и словообразовательном моделировании в лингвистике .....	125
<i>Леонченко С. Н., Приходько Т. М.</i> Из опыта преподавания немецкого языка как второго иностранного на старших курсах ФМО БГУ .....	128
<i>Матвеева Е. Е., Саковец М. С.</i> Технология «перевернутое обучение» на занятиях по изучению иностранного языка .....	132
<i>Саковец М. С.</i> Из опыта использования аутентичных детских песенок на начальном этапе обучения шведскому языку .....	136
<i>Тарасевич Е. В.</i> «Чек-лист» как инструмент для организации работы над подготовкой к докладу студентов вуза .....	138
<i>Чернявский А. А.</i> Использование интерактивных игр в работе над структурой предложения и в обучении синтаксису .....	142
<i>Швайба О. Г., Воловикова И. П.</i> Применение традиционных образовательных технологий обучения иностранному языку в неязыковом вузе в контексте модернизации системы высшего образования в РБ .....	146
<i>Ядченко Е. И.</i> Топико-фокусная структура дискурса белорусских студентов из Туркменистана .....	150

#### **КАФЕДРА РОМАНСКИХ ЯЗЫКОВ**

<i>Кукьян Е. П.</i> Elaboración de las tareas audiovisuales orientadas a mejorar la competencia socio-lingüística del aprendiente de español .....	155
<i>Мальцев В. В.</i> Психолингвистические особенности процесса овладения структурой иноязычного предложения .....	158
<i>Тучинский А. В.</i> Развитие речевых умений при обучении переводу абсолютных мотивированных единиц безэквивалентной лексики по теме «История Франции. Культурные ценности» (из опыта работы) .....	162

ЭВРИСТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:  
МЕТОД CASE-STUDY

Авдеева И. В., старший преподаватель

Содержание обучения иностранному языку ориентировано на формирование языковых навыков и общих и частных речевых умений на базе когнитивной и социокультурной компетенции. Основным методическим подходом является деятельностный, направленный на выполнение социальной профессиональной деятельности, где иностранный язык служит инструментом эффективного осуществления данной деятельности. [1]

Современное общество нуждается в образованных, нравственных и предприимчивых специалистах. В задачу преподавателя входит создание таких ситуаций, при которых иностранный язык будет не только целью, но и средством обучения и, как следствие, будет являться основой для познания и творческой самореализации студентов. Самореализация – это желание человека реализовать свой потенциал, свои таланты и способности.

Процесс творческой самореализации студентов на уроках иностранного языка предполагает трансформацию уже существующих знаний, поиск, подбор, анализ текстов и материалов не отраженных в программе обучения. Именно эвристические подходы в обучении дают такую возможность преподавателю и предоставляют студентам возможности для самостоятельного творческого поиска.

Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина в «Новом словаре методических терминов и понятий» определяют эвристический метод как предусматривающий использование преподавателем специально подобранных вопросов, подводящих обучаемых к самостоятельному открытию нового на основе анализа языка, к необходимым выводам. В процессе занятий учащиеся сами, опираясь на приобретенный ранее речевой опыт, выводят новые понятия, формулируют грамматические определения и правила. [2]

Сегодня в арсенале преподавателя имеется большое количество инновационных, эвристических и интерактивных технологий обучения иностранным языкам. Одной из наиболее известных и часто применяемых на занятиях по английскому языку технологий является кейс-технология. Кейс-технология - это технология обучения, которая основана на использовании наборов (кейсов) текстовых, аудиовизуальных и мультимедийных учебных материалов; используется для самостоятельного изучения студентами учебного материала при традиционном или дистанционном обучении. [2]

Методика ситуативного обучения (*case study*), основана на реальной действительности и реальных проблемах и требует от учащегося целесообразного решения в предложенной ситуации.

Основными содержательными блоками при составлении кейсов являются:

- реально существующая ситуация. Эта ситуация может быть подробно представлена с точки зрения экономических процессов в стране, политических изменений, особенностей психологии народа страны и многих других факторов;
- в кейсе, как правило, эксплицитно присутствуют решения проблемы (в реальных ситуациях всегда существуют больше чем одно верное решение проблемы и, как правило, решение их сопряжено с рядом преимуществ и недостатков);
- кейс содержит информацию, статистику, которая включена в сам текст описания ситуации.

Более конкретные составляющие кейсов могут быть представлены в перечне следующих компонентов:

- «фон», включающий описание ситуации в целом;
- «история» развития ситуации;
- «презентация» самой ситуации или продукта.

Как правило, у такого рода ситуативных задач, как кейсы, нет единственно правильного решения. Есть альтернативные решения, которые прорабатываются и анализируются студентами в процессе работы над ними.

Рассмотрим в качестве примера анализ кейса на занятии по английскому языку в рамках проработки темы «Международные экономические отношения» на 3 курсе 6 семестра (специальность «Международные отношения»).

Предварительно студенты разбиваются на рабочие группы и знакомятся с содержанием кейса и заданиями:

*Procedure:*

**Local Marketing**

1. *You work for an advertising agency. Read the information below about your client:*

**The company**

*Oster GmbH is a relatively new company based in Germany that produces ostrich meat. The Oster brand is well known nationally and has a reputation as a healthy alternative to other meats, as well as the farms being “ecological”.*

**The product**

*Ostrich meat is slightly more expensive than other meat, but has no cholesterol and is high in protein. Oster has decided it is time to break into markets outside Germany.*

**The promotion**

*Oster are selecting agencies who will create their advertising in each country. The fundamental values of the Oster brand, ecology and health, must form the basis of any campaign, but local marketing will depend on local eating habits and differences in attitudes towards the product.*

2. *In your agency several groups have been given the job of creating a local promotion campaign.*

*The best one will be presented to Oster GmbH. Before working on your plan, consider the following points:*

- *What is the local attitude towards eating meat?*
- *How will consumers react to the idea of eating ostrich?*
- *What kind of reputation do German companies and products have in your country?*
- *Are health and/or ecology important factors when choosing food products?*
- *Which food(s) would be the main competitor(s)?*
- *Any other anticipated issues?*

В процессе подготовки кейса студенты должны самостоятельно изучить ситуацию на местном рынке: выявить потенциальных конкурентов, их сильные и слабые стороны; провести анализ аналогичных продуктов на внутреннем рынке страны, выявить потенциальных целевых потребителей, разработать слоган для своей рекламной кампании продвижения продукта на местном рынке и подготовить презентацию-отчет о проделанной работе.

Работая над кейсом, студенты не только активно используют дополнительные источники через средства массовой информации, знакомятся, анализируют и постигают совершенно новую область знаний, расширяют и активизируют свой словарный запас на английском языке, но также учатся работать в команде, обсуждать и аргументировать свои исследования и выбирать оптимальное решение проблемы.

Таким образом, применяя методику ситуаций, преподаватель создает нестандартную ситуацию на уроке направленную на усвоение студентами новых знаний, стимулирует развитие творческого мышления, самостоятельности и способствует усилению практической значимости приобретенных навыков.

### Литература

1. Иностранный язык профессиональной деятельности (первый английский): учебная программа учреждения образования по учебной дисциплине для специальности:1-23 01 01 "Международные отношения" от 4.12.2014 рег.№ УД-1326/баз./сост.: Караичева Т.В., Авдеева И.В., Зудова С.А., Ромашко З.М., Позняк Г.В.– Минск: БГУ, 2014.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с. [http://szlavintezet.elte.hu/russian/segedanyag/tanari\\_ma\\_anyagok/azimov\\_slovar.pdf](http://szlavintezet.elte.hu/russian/segedanyag/tanari_ma_anyagok/azimov_slovar.pdf)

ESP CLASSES: EXPERIENCE OF TEACHING GENERATION Z STUDENTS.

*Balakshina T. V., Zoudova S. A., Senior Lecturers*

Teaching is a complex process involving a great many aspects and demanding the educators to adapt quickly to the special needs of different learners. Over the recent years, however, there has appeared a new challenge due to the solid place taken by technology spread in all spheres of life where education is far from being an exception: it has become an object for great changes and shifts towards the development a completely different approach to education.

The curriculum for the subject “English as a first foreign language” at the Faculty of International Relations in the Belarusian State University embraces such aspects as: GE and ESP which in its turn includes studies of geography, history and culture of the Republic of Belarus, the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, and the United States of America.

Generation Z is defined as people born since the late 1990s and early 2000s who are seen as tech-savvy, pragmatic, open-minded, individualistic but also socially responsible and fast decision makers. This generation has information at their fingertips, which defines the relative easiness with which they find and extract information, and which also has to be considered when it comes to choosing the teaching strategies and methods. Gen Z are incredibly good at multitasking, and you could be amazed at the number of things they perform simultaneously: listening to music, chatting on the social media, surfing the net and while doing their homework. At the same time, this ability to shift attention quickly towards another activity seems to have shortened the attention span, resulting in the inability to focus on one task for a long time, which in its turn requires a teacher to change activities more often, or to split one bigger activity into several stages so as to create a whole picture from chunks.

Centennials are also viewed as preferring pictures / emogies to the written text, and forming a new type of mental activity — clip-thinking, which makes facilitators choose other than traditional sources of presenting information giving priority to *short videos, pictures, presentations, mind maps*. They are also great team-players who like to learn by working with peers and by building knowledge from each other, which allows to incorporate team-work activities during the lesson, thus promoting collaboration and social interaction of students.

With Gen Z students little importance is given to the teacher’s authority, which is why some of traditional teaching principles are no longer effective. The best way to educate the centennials is to provide them with ‘edutainment’ methods by incorporating interactive games and fun activities (*Quizlet, Kahoot, multimedia software, etc.*) into the traditional academic learning and curriculum. As for the traditional classroom layout, it tends to promote a teacher-focused mode with rows facing the tutor, though now this idea proves not to be effective as it doesn’t encourage peer interaction. Considering the necessity for student-centered mode of learning, and the overwhelming nature of technology use among the youth, the layout of the classroom should be arranged in such a way as to promote social stimulation, engagement and interaction between learners.

Today’s employers are no longer concerned with the education itself — they require job-related skills. In the light of modern realities and basing on the peculiarities of the channels and speed of obtaining information among the Gen Z students, their abilities to perform multiple activities simultaneously, and basing on the experience of teaching at the Faculty of International Relations in Belarusian State University it is obvious that academic undergraduate education has taken a shift towards the development of one of the most important skills — critical thinking skills.

The Critical thinking has been defined as comprising the Lower Order Thinking Skills (remember, understand and apply) and the Higher Order Thinking Skills (analyze, evaluate and create). Remembering (recalling the information), understanding (the skill of explain the ideas or concepts) and applying the information (using the information in another context / situation) must be developed prior to the Higher Order skills which are: analyzing (break the information down into its component parts), evaluating (assessing), and creating something new with the given input.

Among the activities that have proved to be effective are first of all the ones that require pair work or team work (*case studies, think-pair-share, six thinking hats, putting students in the position of decision-makers (through role-plays or discussions)*), tasks encouraging disagreement in a cooperative atmosphere, problem solving, project-oriented tasks, and other instruments of engaging learners in creativity and collaboration, whether it is spontaneous or structured. Asking questions

encouraging arguments is at the heart of a lesson plan of an academic teacher: open-ended questions, questions encouraging learners to analyse causes and effects, advantages and disadvantages, to make inferences, generalizations, and evaluations, to outline problems and find solutions.

A modern classroom environment should not be teacher-led but student-centered. As teachers, we possess a wide range of resources to make use of in the classroom and connecting them with the issues under discussion, as today's academic education should encourage students to make those connections and to study widely to explore important issues further and deeper.

## КАК ОБОГАТИТЬ МЕТОДИЧЕСКИЙ АРСЕНАЛ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИЛИ ЧЕТЫРЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ОНЛАЙН РЕСУРСА ДЛЯ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ

*Василевич В.М., преподаватель*

В современном мире технологий и интерактива преподавание должно выходить на новый уровень за счет активного внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс. Широкий спектр доступных и бесплатных образовательных ресурсов в сети интернет позволяет разнообразить аудиторную и внеаудиторную работу студентов, сделать процесс их обучения более ярким, интересным и зачастую более эффективным и актуальным за счет аутентичности и современности онлайн-материалов.

Внизу приведен краткий методический обзор четырех наиболее часто используемых автором онлайн-ресурсов. Все нижеприведенные ИКТ являются:

1) бесплатными. Зачастую вместе с бесплатной версией сайта или ресурса предлагается также и расширенная платная версия. Тем не менее, в большинстве случаев, бесплатная опция является достаточной для эффективной работы с ресурсом.

2) легкими и доступными в использовании. Все перечисленные ресурсы максимально просты в использовании, как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов. Максимально дружелюбный интерфейс сэкономит Ваше время.

3) современными. Информация, предоставляемая на сайтах, является аутентичной и современной, а онлайн-ресурсы обладают интерактивностью и позволяют студентам полностью погрузиться в процесс изучения языка.

*Breakingnewsenglish.com* — регулярно обновляемый сайт, который содержит дидактические новостные материалы на различные темы в трех уровнях сложности. К новостным репортажам созданы задания на понимание, вопросы для обсуждения, а также задания для развития навыков письменной речи. Каждый новостной репортаж можно прослушать. При этом стоит отметить, что аудиозаписи доступны в нескольких скоростях воспроизведения и в английском и американском вариантах произношения. Новостные репортажи можно скачать в формате doc. и/или pdf. На сайте доступны также многочисленные варианты онлайн-упражнений, которые активно могут быть использованы в процессе внеаудиторной работы. Регистрация не нужна. Ресурс может быть использован для работы над грамматическими и лексическими аспектами, а также в качестве инструмента всестороннего развития навыков и умений студентов.

*ESL Discussions* — бесплатный сайт, который содержит дискуссионные вопросы для работы в парах по любой актуальной теме (*War, Sleep, UNESCO, etc.*). Карточки с вопросами представлены в двух экземплярах (*Student A, Student B*), и могут быть загружены в форматах *pdf* и *word*. Активное применение данных материалов в ходе аудиторных занятий отлично подходит для начала урока, или лингвистической разминки. Преподаватель потратит несколько минут на подготовку, но сможет успешно развивать умения диалогической речи студентов, поощряя их к общению, интеракции и обмену мнениями.

Еще один простой и полезный онлайн-ресурс для обучения студентов иностранному языку — это подкасты *Listenaminute.com*. Информация, доступная в формате *word* и *pdf*, длительность которой составляет 1 минуту является скриптом к аудированию. Скрипт представлен в разных формах: *gap-filling exercise, multiple choice, unscramble the words, unjumble the words, etc.* После текста для аудирования представлены задания для обсуждения в парах или группах. Таким образом, использование данных подкастов не только направлено на формирование аудитивных навыков, но также может развивать умения устного иноязычного общения.

Интернет-ресурс *islcollective.com* является очень эффективным и легким для использования инструментом и представляет собой онлайн сообщество иностранного языка как второго иностранного.

Преподаватели и учителя со всех уголков мира, на добровольной и бесплатной основе делятся друг с другом своими профессиональными разработками. Ресурс предоставляет доступ к обширной базе дидактических материалов, готовых презентаций, а также видео-уроков. Тем, кто решит воспользоваться данным ресурсом, стоит, однако, помнить о важности проверки скачиваемых разработок, так как в них могут содержаться ошибки. Приятным бонусом является то, что после регистрации, Вы также можете публиковать свои материалы.

Подводя итог, хотелось бы отметить важность использования огромного количества ак-



туальных аутентичных видеоматериалов, предоставляемых сетью Интернет. Ведь ИКТ обладают неисчерпаемым потенциалом в обучении студентов иностранному языку, большинство из которых на сегодняшний день принадлежат к поколению «*digital natives*», т.е. тех, кто умеет грамотно обращаться с техникой и кто уже давно осознали тот факт, что преподаватель не является единственным источником информации. Внедрение вышеупомянутых ресурсов в практику преподавания иностранного языка, несомненно, облегчит работу преподавателя и разнообразит процесс обучения студентов.

ПОДХОДЫ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПЕРЕВОДА И АДАПТАЦИИ ТЕКСТОВ,  
СОДЕРЖАЩИХ СТИЛИСТИЧЕСКИ СНИЖЕННУЮ ЛЕКСИКУ

Гельдыев М. Г., преподаватель, Рыжов В. В., преподаватель

Перевод — это процесс замещения исходного текста на одном языке текстом на другом языке. Учитывая лингвистические аспекты, а также культурные различия, трудно добиться полной эквивалентности в переводе оригинального текста.

Трудности при переводе добавляет и стилистически сниженная лексика. Ее можно разделить на разговорную и просторечную лексику.

Разговорная лексика является неотъемлемой частью любого языка. В.Д. Девкин (Особенности немецкой разговорной речи) определил разговорный язык как отдельный способ употребления языка [1, с.31] Разговорная лексика преимущественно используется в устной речи, но также может быть использована и на письме. В художественных произведениях это помогает дополнить образ персонажа. В английском языке для обозначения разговорной речи используются такие термины как *colloquial* или *informal speech*. То есть, это язык, используемый в неформальной (неформальной) обстановке, чаще всего, при общении знакомых друг другу людей.

От литературного стиля разговорный стиль отличается фонетически, грамматически и лексически. Несмотря на многочисленные исследования особенностей разговорной речи таких лингвистов как И. Р. Гальперин, В. Д. Девкин, Л. П. Крысин, О. С. Сапожникова, О. Б. Сиротина, до сих пор нет единого определения ее функции, так как эта система обширна и многогранна.

**Просторечная лексика** также используется при неформальном дружеском общении. Она зачастую грубо- экспрессивна и эмоционально окрашена, а значит, при разговоре с незнакомым человеком использование просторечной лексики является недопустимой и нарушает литературные и культурные нормы. В словаре С.И. Ожегова есть такое определение просторечной лексики: «Просторечие – слова и грамматические формы массовой городской разговорной речи, используемые в литературном языке как стилистическое средство для придания речи шутливого, пренебрежительного, иронического грубого и т.п. оттенка».[3, с. 278]

Можно разделить просторечную лексику на грубо-просторечную и собственно-просторечную лексику.

**Грубо-просторечную лексику** отличает недопустимая для культурного общения грубость эмоционально-окрашенные слова, используемые в устной речи спонтанно и часто характеризующий негативный опыт или отношение к человеку. Использование вульгарных или бранных слов/фраз также называют **обценной лексикой** (от латинского *obscenus* «непристойный, распутный»).

Примеры грубо-просторечной лексики:

*Рыло, харя* (в значении «лицо»)

**Собственно-просторечная лексика** не является грубой с точки зрения экспрессивной окраски, однако также не рекомендуется к употреблению в речи культурного человека. Собственно-просторечную лексику также называют простонародной.

Стилистически сниженная лексика, характеризующаяся высокими уровнем эмоциональной окрашенности, богатством семантики и национальной детерминированностью актуализирует вопрос о проблемах ее перевода и адаптации. В части оценки эквивалентности эмоционального компонента переводимого текста перед переводчиком встает вопрос о возможных пределах эмоциональной окрашенности в языке перевода, что — в свою очередь — необходимо для адекватности перевода. В этой связи переводчики прибегают к намеренному “занижению” эмоциональной окрашенности в языке перевода. Подобные переводческие решения ограничивают возможности формирования представления о ключевых концептах языковой картины мира и этно-культурного восприятия реальной картины мира.

В процессе осуществления перевода на русский язык в языковой паре “английский-русский” зачастую проблема перевода стилистически сниженной лексики не может быть решена посредством “занижения” эмоционального компонента. Тому есть ряд объяснений. В первую очередь это обусловлено тем, что стилистически сниженная лексика английского языка рутинно оперирует бранью и вульгаризмами, что традиционно не свойственно русскому

тексту, который стремится не отражать в себе глобальную тенденцию к натурализму в языке. Во вторых, следует брать также во внимание то обстоятельство, что тенденция к демократизации языка (в которой, собственно, и находит отражение тенденция к натурализму) в англоязычной лингвокультурной среде началась значительно раньше (10-е/20-е гг. XX в.) (ср. в русскоязычной — 80-е/90-е гг. XX в.). Подобная временная разница значительно отразилась на закреплении тенденции как нормы, что во многих случаях мешает осуществлению адекватного эквивалентного перевода текста с учетом следующих параметров: (i) семантики; (ii) сферы употребления; (iii) уровня (сниженности) стиля; (iv) эмоциональной окрашенности.

В части подхода к формированию критериев оценки качества перевода стилистически сниженной лексики стоит подчеркнуть, перевод может быть осуществлен с разной степенью детализации. В.Н. Комиссаров выделяет: (i) адекватный перевод, (ii) эквивалентный перевод, (iii) точный перевод, (iv) буквальный перевод, (v) свободный “вольный” перевод [2, с. 65] Для достижения каждой из указанных степеней детализации может быть выбрана особая конфигурация расставления приоритетов и акцентов в подходе к осуществлению перевода. (а) Переводчик предлагает стилистически адекватный смысловой перевод исходного текста. При этом в переводе полностью неизменным сохраняются структурные и функциональные элементы. (б) Переводчик применяет дополнительные средства акцентуализации, формируя дополнительную стилистическую окрашенность текста. (в) Переводчик намеренно “занижает” эмоциональную составляющую исходного текста. (г) Переводчик прибегает к приему замены в силу отсутствия адекватных средств передачи смысла. Наибольшую сложность в оценке адекватности перевода стилистически сниженной лексики представляет не формализованное представление о том, каким образом должны быть организованы стилистические тексты. Очевидны определенные тенденции, которые допустимо принимать за условную детерминанту. Однако справедливым будет сказано и то, что подобные представления могут не только значительно отличаться, но и быть симметрично противоположными у разных переводчиков.

Перевод стилистической сниженной лексики представляет особую проблематичность для переводчика в силу отсутствия верифицированного, формализованного единого знания от данной лексики. Сложность лежит также и в поиске эквивалентного коммуникативно-прагматического соответствия текста на исходном языке и языке перевода. Данная трудность объясняется тем, что стилистически сниженные лексемы и фраземы кумулируют в себе свойства грамматической и структурной организации языка, а также лингво- и этнокультурные особенности этноса.

### Литература

1. Девкин, В.Д. Немецкая разговорная речь: Синтаксис и лексика./ В.Д. Девкин - М. : Междунар. отношения, 1979. - 254 с.
2. Комиссаров, В.Н. Слово о переводе: (Очерк лингвист. учения о переводе)/ В.Н. Комиссаров - М. : Междунар. отношения, 1973. - 215 с.
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: [свыше 7500 слов и словосочетаний] / А. Е. Баханьков, И. М. Гайдукевич, П. П. Шуба. - Минск : Парадокс, 2002. - 415, с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ЭУМК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ»

*Зудова С. В., старший преподаватель, Балакшина Т. В., старший преподаватель*

Цель создания ЭУМК заключается в оптимизации процесса преподавания английского языка в качестве первого иностранного для специальности «Международные отношения», а также обеспечение необходимых условий для обучаемых при усвоении дисциплины. При этом использование практического раздела комплекса может осуществляться в рамках аудиторного обучения, организации управляемой самостоятельной работы или в виде дистанционного обучения и контроля.

Практический раздел состоит из пяти тематических модулей, соответствующих тематике дисциплины.

При разработке ЭУМК были использованы различные современные инновационные подходы в изучении иностранного языка.

Одним из них является лексический подход, предложенный еще в 1990х годах Майклом Льюисом, при котором основной акцент делается на изучении лексики и сочетаний слов.

Так, при составлении глоссария (в виде таблицы) студентам предлагается при работе с текстами учебника или модуля, текстами аудиоматериалов выделить определенные сочетания, обращая внимание на форму, сочетание с предлогами, другие компоненты сочетаний, что развивает навыки горизонтального или синтагматического восприятия текста. Основное внимание уделяется не отдельным лексическим единицам, а их сочетаниям, синонимам /антонимам, переводу.

Студентам предлагается самостоятельно проработать данную таблицу, что развивает навыки работы с электронными словарями.

Vocabulary	Synonyms/Antonyms/ Definition	Translation
1. to have an awareness <b>of</b> / to be aware <b>of</b> ...body language ( <i>coll</i> )		
2. to take up ( <i>phv</i> )		
3. to be on the ball ( <i>idm</i> )		

Для закрепления и повторения сочетаний (коллокаций) можно предложить в парах или группах проработать синонимические /антонимические ряды, определить слова /сочетания по их дефинициям или по частям коллокаций.

Для развития коммуникативных навыков предлагается задание на употребление сочетаний в своих примерах / вопросах или рассказах.

На заключительном этапе работы над темой подготовленный глоссарий можно использовать при составлении ментальных карт-схем и подготовке к тестам промежуточного и итогового контроля.

Немаловажным этапом работы с ЭУМК являются задания на перевод, т.к. развитие навыка эквивалентного перевода даже на начальном этапе обучения является исключительно полезным для студентов-международников.

Коммуникативные навыки и навыки критического мышления развиваются при помощи заданий типа:

— *Analyse Ch. Adichie's performance and prove that she is a skillful public speaker.*

— *Do you think there should be a minimum age for teenagers to become professionals? Give examples and prove your opinion in class.*

— *What were the consequences of the vast devastation caused by the pandemic? Consider the further economic, social and cultural development of Europe.*

При организации контролируемой самостоятельной работы используются задания на самостоятельный просмотр видео- или прослушивание аудиоматериала, ответами на предложенные вопросы, поиском и отбором дополнительной информации по теме с последующим обсуждением результатов поиска на занятии.

В раздел контроля знаний включены коммуникативные ситуации, составленные на основе эвристического подхода (метода придумывания), что способствует развитию у студентов творческого мышления, самостоятельности и гибкости мышления. Например:

— *You are the facilitator of the group “Great speakers are made, not born” that helps those who experience difficulty in public speaking. You are invited to the radio programme “Communicate with us!” to share your ideas on how to get rid of the worst phobia for many people — to face an audience and to talk to them.*

— *Imagine you are the coach of a young athlete. Tell him/her how important it is to follow good examples both in sport and in life.*

В этом же разделе составителями ЭУМК предлагаются списки дополнительных вопросов по каждому модулю, а также вопросы для дискуссии, которые можно использовать в виде заданий для презентаций, интервью, мозгового штурма, ролевых игр.

В ЭУМК включены образцы экзаменационных тестов и заданий, что помогает студентам сориентироваться в уровне сложности и типах заданий.

Таким образом, разработанный ЭУМК соответствует требованиям, предъявляемым к электронным учебно-методическим комплексам, особенно, с точки зрения его практической направленности и реализации цели учебной дисциплины, которая заключается в формировании межкультурной коммуникативной профессионально ориентированной компетенции, представленной перечнем взаимосвязанных и взаимозависимых компетенций: коммуникативной, когнитивной, информационной, межкультурной, компенсаторной и других компетенций.

## К ВОПРОСУ О КОГНИТИВНЫХ МЕХАНИЗМАХ ВТОРИЧНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ МИРА В ЯЗЫКЕ: КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ СРАВНЕНИЕ

*Ивашкевич И. Н., кандидат филологических наук, доцент*

В современных условиях вопрос о том, как человек получает, структурирует и репрезентирует знания в языке, какие когнитивные умения, навыки, а также когнитивные механизмы он при этом использует, как никогда актуален. Когнитивные механизмы, по оценке исследователей, представляют собой сложнейшие способы обработки информации, которые дают представление о способах пополнения, модификации и конфигурации структур знания, оперирования этим знанием в языковом сознании человека [см. работы Н. Н. Болдырева, В. З. Демьянкова, В. И. Заботкиной, Е. С. Кубряковой, О. В. Магировской, Л. А. Манерко, Л. А. Панасенко и др.]. Изучение когнитивных процессов и механизмов как способа получения нового знания находится, поэтому, в центре исследовательского внимания ученых-когнитологов. В интерпретации Н. Н. Болдырева, вторичная репрезентация предполагает вторичное осмысление знаков в процессах классифицирующей и оценочной интерпретации и реинтерпретации вербализованных знаний о мире. Это обеспечивает уникальную способность языка порождать своими средствами бесконечное множество смыслов и при этом создавать новые формы репрезентации этих смыслов в том же языке [Болдырев 2013:27]. Отметим, что тезис о том, что в основе концептуализации и категоризации как основных процессов познания лежит общее для всех людей действие когнитивных механизмов, принадлежит Дж. Лакоффу [Лакофф 2004: 99].

Одним из главных когнитивных механизмов вторичной репрезентации мира в языке, который играет гносеологическую роль в процессе его познания на основе установления сходства, либо различия по какому-либо салиентному признаку в исходной языковой форме, считается **СРАВНЕНИЕ**. Когнитивная способность человека уподоблять один предмета другому, «у которого предполагается наличие признака, сходного с первым», является одной из главных функций человеческого мозга. В этой связи интерес представляет определение сравнения, которое репрезентировано как один из первых основных приемов познания человеком окружающей действительности и самого себя, поскольку познание любого объекта начинается с установления его отличия от всех других предметов и сходства с родственными предметами [Кондаков 1971: 496]. По Н. Д. Арутюновой, концептуальное сравнение – это своеобразный способ переноса характеристики одного концепта, представление о котором называют «эталоном», на другой [Арутюнова 1990: 27].

Рассмотрим идиоматическое выражение — ‘*cognition comes through comparison*’. — Всё познаётся в сравнении (букв. познание идет через сравнение). Отметим, что в современном Оксфордском словаре английского языка, сравнение представлено как фигура речи (*simile* ‘*a figure of speech involving the comparison of one thing with another thing of a different kind, used to make a description more emphatic or vivid*’) [OED], где акцентируется внимание на следующих аспектах, значимых для последующего представления эмпирического материала: 1) в сравнении уподобляются неоднородные предметы, ситуации или явления, с самого начала нетождественные или несходные друг с другом (*involving the comparison of one thing with another thing of a different kind*); 2) в фокусе внимания оказывается функциональный аспект этого когнитивного механизма: <...> сравнение как фигура речи используется для того, чтобы сделать описание особенно эмоционально выразительным и ярким: *to make a description more emphatic or vivid (e.g. as brave as a lion)*. В этом определении, с нашей точки зрения, подчеркивается значимость ценностного, эмотивного или оценочного компонентов в семантике языковых выражений, формируемых на основе когнитивного механизма сравнения.

Важную роль в создании новых лексических концептов, по оценке известного лингвиста В. Эванса, играют механизмы основанной на опыте (эмпирической) корреляции (*EXPERIENTIAL CORRELATION*), которая является основанием для создания ассоциаций на концептуальном уровне благодаря рекуррентным соотношениям между двумя различными областями опыта и перцептуального сходства (*PERCEPTUAL RESEMBLANCE*), устанавливающего связи между концептами на основе полученных в актах восприятия схожих черт и некоторых общих характеристик [Evans 2004: 46].

Ученые зачастую отождествляют сравнение с метафорой. Тем не менее, по Н. Д. Арутюновой, формальные и семантические различия между образным сравнением и метафорой в

большей мере связаны с различием двух видов логических отношений, лежащих в основе этих образных средств, а именно — отношений подобия и тождества [Арутюнова 1990:26]. Существует точка зрения, согласно которой, многие метафоры рассматриваются как свернутые варианты сравнения. Согласимся с мнением Л. А. Панасенко о том, что сравнение, так же как и метафора, основывается на одновременной активизации интерпретирующей и интерпретируемой областей как взаимодействующих структур знания. Межконцептуальные связи при этом, в отличие от метафоры, устанавливаются на основе пары/пар признаков, получающих специальную выделенность на концептуальном фоне интерпретирующего и интерпретируемого объектов со стороны говорящего. Спроецированные таким образом в единое концептуальное пространство пары признаков обеспечивают определенный профиль интерпретации как результат индивидуальной концептуализации фрагмента действительности [Панасенко 2014].

С точки зрения Д. В. Маховиковой, концептуальное сравнение основано на стереотипизированном знании, на постоянных характеристиках концептов, которые являются **основой или модулем сравнения**. Так, исследуя механизм сравнения в процессах лексикализации концепта *TIME*, ученый выделяет в качестве объекта сравнения возраст человека, период существования какого-либо явления или определенный период его длительности, протяженности во времени: *as long as a lifetime, as old as the hills, as old as Methuselah* [Маховикова 2012]. Принцип фиктивности, по утверждению В. Н. Телия, вводит в процесс метафоризации её субъекта, который и определяет не только возможности подобия, обрабатываемого когнитивно за счёт аналогии, но и антропоцентричность — способность помыслить одну сущность **как если бы** она была **подобна** другой, а это значит соизмерить их в соответствии с собственно человеческим масштабом знаний и представлений, а вместе с тем — и с системой национально-культурных ценностей и стереотипов [Телия 1988:40].

Как показывает проведенный анализ, в формировании и интерпретации пространственных значений участвуют лежащие в основе создания языковых явлений такие когнитивные механизмы либо комбинации когнитивных механизмов, как профилирование, фокусирование, схематизация, дефокусирование, генерализация, перспективизация, аналогия, концептуальная метафора, концептуальная метонимия, концептуальное сравнение. Перцептивные и пространственные характеристики, выявленные нами в значении первичных наименований природных реалий, свидетельствуют о том, что за данными языковыми формами стоят особые когнитивные образования, в которых отражены сложнейшие структуры знания об экологическом, историко-культурном, социальном опыте и бытии английского социума, для которого природные пространства — это важнейшая часть среды обитания и жизнедеятельности. Вполне закономерно, поэтому, активное участие описываемых характеристик в когнитивных процессах вторичной репрезентации мира в языке как особого формата представления знания. Когнитивным механизмом концептуального сравнения в рамках вторичной репрезентации английских природных пространств служит объединение двух его членов при помощи союза *as*, сравнительных оборотов *as...as, as if, as though*, а также таких, глаголов, обозначающих сходство, как *like, look like, resembling* и т. д. Ср.: *as big as the ocean, as deep as the sea, as long as the river, as big as the mountain etc. The long grass ripple like the ocean waves under the surprisingly gentle sea breeze* [OED].

Когнитивной основой концептуального сравнения выступают **прототипические объекты**, репрезентирующие категорию «Природные пространства» и находящиеся на базовом уровне ее категоризации (*hill, sea, ocean, river, mountain etc.*). Ингерентные характеристики данных природных реалий, запечатленные в языковом сознании англичан (различные перцептивные и пространственные признаки: большой размер пространственной протяженности, длина, высота ширина, глубина, расстояние и т.д.), выступают «**эталоны**» для **сравнения**. Например: *It's peak is so large that from the center it seems as vast as the ocean. A storm is as wide as the horizon. May be as wide as the sea* [COCA]. В данных примерах когнитивной базой концептуального сравнения являются визуальные характеристики большой пространственной протяженности, вербализованные в семантике исходных единиц (*sea 'the expanse of salt water that covers most of the earth's surface and surrounds its land masses'; ocean 'a very large expanse of sea, in particular each of the main areas into which the sea is divided geographically'*) [OED].

Когнитивной основой сравнения могут служить не только различные перцептивные и пространственные признаки, но также их многочисленные конфигурации. Рассмотрим следующие примеры: 1. *He that boy has got a heart as big as a mountain. I'll tell ya, in those situations*

*he will sling himself at anything [BNC]. 2. She was about twenty with honey-coloured hair and eyes as grey as the sea in November [COCA]. 3. She looked at him with her big blue eye. They were as deep as the sea [COCA]. 4. The cars are so close together in the street that it's like a river. A river of many colours [BNC].*

В примере (1) в фокусе внимания — визуальный признак большого размера в семантике наименования *mountain*, как значительного возвышения, который концептуализирует в результате когнитивной операции сравнения определенные душевные качества человека, его глубокий внутренний мир (букв. у человека сердце, как большая гора). В примере (2) и (3) профилируется зрительная характеристика цвета (моря) в определенный период времени года и такая его пространственная характеристика, как глубина, не имеющая предела. Проецирование этих признаков в семантику имен используется в английском языке для описания внешности человека (в данном примере — описание его глаз). Сравнение в примере (4) — поток машин как река — дополняется оценочным смыслом (большое количество, движущееся в определенном направлении). Это эффект создается с помощью когнитивного механизма профилирования признака ‘движение’ в семантике имени река (*a river is a large amount of fresh water flowing continuously*) [CCD].

Приведем дополнительные примеры. (1) *The clouds roll in and out. They look like waves at the ocean shore [COCA]. (2) Some hillocks look like peaks in deep brown red stretching high into the sky [OED]. (3) They glided over the narrow strait of turbulent ocean water that made the island look like it had been cut in half with a steak knife [COCA].* В примере (1) можно наблюдать взаимодействие двух когнитивных механизмов – сравнения и метонимии. Сравнение облаков с волнами, которые являются частью водных пространств, достигается за счет визуальных признаков движения, формы и цвета, которые представлены имплицитно. В примере (2) сравнение природных объектов с горными вершинами (как самыми высокими частями), пролонгируется далее в метафору (*stretching high into the sky*), демонстрируя корреляцию механизмов сравнения, метонимии и метафоры, которые, тем самым, детализируют ландшафтные описания.

В примере (3) представлено каузальное сравнение по метафорическому типу, где каузатором выступает перцептивный признак ‘узкий’ в части предложения ‘the narrow strait of turbulent ocean’ (узкий пролив беспокойного океана), который стал основой концептуального сравнения (согласно которому, остров стал выглядеть как разрезанный пополам острым столовым ножом). Под каузативом мы понимаем семантическую категорию, отражающая наличие в семантической структуре предложения каузатора (лексически выраженного или подразумеваемого), который мыслится как причина (инициатор) ситуации, описываемой предложением [АВВУУ 5].

В нашем эмпирическом материале встречаются и случаи развернутого сравнения по метафорическому типу. Ср.: *It would be folly for us to act as if we were swimming in a halcyon sea, as if nothing but balmy breezes and calm weather were to be expected and everything were working in the most agreeable fashion [BNC].* С помощью модификатора сравнения *as if* и словосочетания ‘a halcyon sea’ (*halcyon denoting a period of time in the past that was idyllically happy and peaceful [OED]*) создается воображаемый образ жизни, протекающий спокойно, без волнений и неприятностей. В ходе концептуального анализа выявлены также примеры концептуального сравнения, где его основой выступает целый **когнитивный контекст**. Ср.: *It was one of those days when it seemed like I had to climb a mountain [COCA].* Один из напряженных дней в жизни человека сравнивается с подъемом в гору, т.е. с преодолением препятствия, где нужно прилагать определенные физические усилия (основа сравнения — градуальный признак вертикали (*high*), вербализованный в семантике исходного имени: ‘a mountain is a very high area of land with steep sides’) [CCD]. Отметим, что когнитивной основой сравнения могут выступать как различные зрительные признаки размера, величины, цвета (*vast, wide, big, deep, blue etc.*), так и пространственные атрибуты. Ср.: *The space beneath stretches as far as an ocean [COCA].* В основе концептуального сравнения — пространственный признак ‘far’, имплицитно подразумевающий смысл ‘находящийся на большом расстоянии’.

Таким образом, когнитивный механизм концептуального сравнения, который играет значимую роль в процессах познания физического мира, обеспечивает трансфер образных схем на основе сопоставления по сходству наиболее перцептивно выделенного признака/признаков в исходной языковой форме прототипического имени. Концептуальное сравнение в рамках концептосферы «Природные пространства» происходит в большей части на базе **визуаль-**



**но воспринимаемых признаков**, которые выступают когнитивным основанием в процессах идентификации природных объектов.

### Литература

1. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры / Общ. ред. Н.Д.Арутюновой и М.А. Журиной. М.: Прогресс, 1990. С. 5–32.
2. Болдырев Н. Н. Структурирование опыта и интегрирование смысла в высказывании // Когнитивные исследования языка: сб. науч. трудов. М. Тамбов: Ин-т языкознания РАН; Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2013. Вып. XIII. Ментальные основы языка как функциональной системы С. 18-29.
3. Ивашкевич И.Н. К вопросу о границах и строении категории «Природные пространства» // Вопросы когнитивной лингвистики. 2009, № 4. С. 43-52.
4. Кондаков Н. И. Логический словарь. М., 1971.
5. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС, 2004.
6. Маховикова Д.В. Лексические средства концептуализации времени в современном английском языке: дисс. на соиск. уч. степени канд. филол. наук: 10.02.04. Тамбов, 2012.
7. Панасенко Л.А. Моделирование интерпретирующего потенциала лексических категорий: монография. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014.
8. Телия В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и языковая картина мира. М.: Наука, 1988.С. 173-204.
9. Evans V. The Structure of Time. Language, Meaning and Temporal Cognition. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia, 2004
10. КСКТ – Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей ред. Е.С.Кубряковой. М., 1996.
11. OED–Oxford Dictionaries Online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.oxforddictionaries.com>
12. BNC – British National Corpus. Режим доступа: <https://corpus.byu.edu/bnc/>
13. COCA – Corpus of Contemporary American English. URL: <http://corpus.byu.edu/coca>

MOTIVATING AND ENHANCING LEARNING AT THE ADVANCED LEVEL

*Караичева Т. В., кандидат филологических наук, доцент*

Mind the Gap

As students progress in their professional competences and foreign languages acquisition, they increasingly require professional content and professionally oriented linguistic skills in their English classes. It takes a special effort on the part of the teacher to go beyond the textbook and relate learning activities to actual needs, which the students might not immediately see and appreciate. There are some teaching and learning techniques, which proved to be effective at lower foreign language level, but are hardly ever used systematically and consciously to enhance learning of senior students.

Some of these techniques are covered by the umbrella term “the information gap”, which was further subdivided into “the knowledge gap” “the experience gap” and “the reasoning gap” [Prabhu, 1992; Nunan, 1993].

— The classic *information gap* is usually used for sharing information (mainly, factual) to stimulate a dialogue for pair-work in small groups.

— *The opinion gap* is used to practice debates — for-and-against opinions exchange to get a balanced view.

— *The reasoning gap* — stimulates creating new information from the given through inference.

— *The experience gap* provides stimuli for training intercultural communication through the emphasis on different behavior patterns.

— As for *the knowledge gap*, methodologists suggest exploiting it in brainstorming and general knowledge quizzes.

Though rather overlapping in their meaning (esp. information / knowledge) these terms were used to denote certain kinds of activities, relying on a natural wish to learn the information you need to complete some task. Focused on school syllabi, the task-centred approach favoured activities limited in time, closely guided and with language cues supplied (brainstorming; role-play, where the participants are given different bits of information on cards, etc.).

So the “information gap” technique has been so extensively explored that its applications seem to be exhausted. But new generations of students, who want meaningful learning activities at all stages of their education, are motivated to communicate in a wider sense of the word and to communicate with their professional peers.

The analysis of the commercial courses, used at the university level, shows that the emphasis seems to be still on communication seen mainly as talking in class, which is perfect for young adults at the secondary and the beginning of the tertiary stage. But increasingly, as students get better command of the English language, they want to use it as a tool not only for communication, but of professional performance. So they expect the tasks, which would require them to learn something new and relevant apart from language units, so that they would be able to produce new discourse or act according to the knowledge they acquired.

Thus, learning or practising on new material the appropriate skills, which the student must regard as needed, becomes the stimulus for bridging the gap.

Reasoning this way, we can adapt the classification summed up above for our practical purposes as the “knowledge gap” which can+ be further subdivided into: 1) the factual information gap (covering also the experience gap); 2) the opinion gap; 3) the reasoning gap.

Combining these types of “gaps” helps to elicit all sorts of information from the text / discourse, in other words, to establish a meaningful dialogue (in a wide sense of the word within the framework of regarding thinking as “inner dialogue”) with a text /discourse. It is this activity that may help the student to establish cognitive dialogue with browsers while doing research. So, the meaning of communication acquires a new dimension, a cognitive one. Integrating personal experience with other information enhances the language retrieval and comparative-contrasting analytical skills. And all these activities are aimed at completing a task which should be relevant both for cross-cultural communication and for professional development of students of international relations, international law and economic relations.

The teaching unit suggested here is based on a text and audio/visual items about cultural issues. Social calendar events are the best choice because they are covered in various media.

The occasion here is Remembrance Day — very apposite in 2018, but can be used every autumn

term.

The final aim is to be able to describe and discuss the traditional events for remembering those who died for their country. (3—4 countries, e.g.: Britain, Belarus, Russia, the/a country of the second foreign language).

### **Step 1. Introduction.**

Bring in a poppy flower or its picture to the class immediately preceding Remembrance Sunday. Show the flower to the students and ask them what it symbolizes. This kickstarts a short brainstorming session. The content varies from year to year so some students are certain to know some new relevant features, like the Centenary of WWI.

#### *Teacher's Rationale*

A knowledge gap stimulates mental activity, memory and focused the students' attention. Introducing wide socio-cultural context.

### **Step 2. Pre-reading questions: creating information gap.**

When the students become aware that in Britain the poppy means the symbol of the memory of the people who died fighting for their country, the teacher offers them some questions (possibly, on the blackboard):

- Why was this particular symbol chosen?
- Why was this particular time/day chosen?
- What events take place on Remembrance Day?

Other questions might be set depending on the details you want to emphasize. Scanning reading stage: searching for particular information to fill the gaps.

The text which is offered at this stage should be fairly short and informative. If it is somewhat dated, it will provide some aspects for the information and experience gaps later.

#### *Teacher's Rationale*

Formulating the questions in a broad way focuses the students both on factual information and on the linguistic units used to express it. Both scanning and skimming reading skills are involved to fill the information gap.

### **Step 3. Reading.**

Read the text and find the answers to the pre-text questions.

#### Remembrance Day

November is usually a sombre month, so it seems a fitting time of year to remember the dead, particularly all those who died in World War I (1914—1918) and World War II (1939—1945).

The Armistice, the document which announced the end of fighting in World War I, was signed at 11 a.m. on 11th November, 1918. The time was chosen deliberately - the eleventh hour of the eleventh day of the eleventh month - and until the Second World War, Armistice Day was always remembered on 11th November. After the end of the second war the Sunday nearest to 11th November was chosen as Remembrance Sunday and on that day wreaths of poppies were laid on war memorials and in gardens of remembrance in most towns and villages in the country. The Queen lays a wreath at the foot of the huge national war memorial, called the Cenotaph, in Whitehall in London, and here, as in many other places, two minutes' silence is observed at 11 a.m. In this way the memory of the men and women who died in two world wars is honoured.

The red poppy was chosen for these wreaths and crosses because of a poem written early in the First World War by a Canadian doctor, John McCrae. He was working at a dressing station during violent fighting in the second battle of Ypres. The muddy fields of northern France and Belgium were scattered with dead and wounded men, but flowers still bloomed all round. They inspired Dr. McCrae to write a poem which was published in Punch in 1915. The blood-red poppy became a symbol of life given in war. If you cross northern France by train or car in summer, you can still see red poppies blowing in Flanders' fields.

After World War I so many servicemen were left crippled or shell-shocked that an organization was founded in 1921 to help them and their families. This was the British Legion, and its members decided to make and sell imitation Flanders poppies every year to raise funds. Nowadays, the Poppy Appeal ("Wear your poppy with pride") makes about three million pounds each year.

The Royal British Legion (as it is now called) also organizes an annual "Festival of Remembrance" in the Royal Albert Hall on the evening of Poppy Day in the presence of the Queen. You may have seen it on television. So if you buy a poppy in November, you are not only remembering those who died in past wars, but also your money is helping disabled servicemen and their families living today.

*Teaching Rationale*

Scanning/skimming reading of the text Remembrance Day (should take about 5—7 min.).

The students are asked to scan the text (on a handout) and find the information to answer the questions. So the knowledge about the event they have just acquired during the brainstorming session is supplemented by the facts the students find out for themselves while reading.

**Step 4. Discussion.**

This stage ensures the students sharing all information they acquired. Frontal discussion. Questions starting with the poppy as a symbol, continue with the origin and evolution of the tradition, current significance, details of the remembrance ritual. Then the teacher should suggest considering similar events in other countries and cultures. Involve all students in the discussion.

*Teacher's Rationale*

Establishing knowledge/experience gap-2 — comparison and contrast with the tradition in the area in Belarus, the neighbouring countries and the countries of the students second foreign language. Identifying a possible lack of knowledge about the evolution of the tradition, referring the students to their families' experience as a resource.

**Step 5. Home assignment.**

The students are required to watch the actual ceremony in Britain on Remembrance Day, listen to the commentary and read the news reports. The task is to supplement the knowledge about the event by the details by identifying new details and procedure variations in this year's marking Remembrance Day. Every year there is something different. This year of course, marking the Centenary of the Armistice Day, the parade, Prince of Wales laying the wreath on behalf of the Queen, the Duke of Edinburgh was absent. Students must be prepared to speak about the evolution of the event and its ceremonies in Britain, the one countries and in the neighbouring countries/ At this stage students are advised to interview their parents and grandparents so as to integrate reliable information into their reports.

The home assignment: 1) watch the event of the YouTube, 2) make notes of readitional details (listening for precision information), 3) new details and changes (reasoning, why), 4) identify differences and similarities between the traditions and events of various countries.

Alternatively, they might be asked to write an essay, or make a comparative presentation. Depending on their specialism, students may be given some more professional task, like writing a transcript of the TV commentary and translating it, writing a commentary for a live broadcast of celebrating the Victory Day in Belarus, compiling a table of similarities and differences in the ceremonies in different countries, production a tourist guide etc.

*Teacher's Rationale.*

Establishing knowledge/reasoning gap: only some details are explained in the news coverage. Other reasons for the changes must be inferred by the students themselves. Their reasoning is bound to be somewhat different and it would be an effective stimulus for the final discussion.

**Step 6. Presentation, Evaluation, Reflection.**

Students make their presentations which should be followed by the discussion of the changes and the reasons for them, with the teacher moderating the exchange of views. The teacher should supply, if possible, some controversial bit of information to encourage the discussion (for example in 2017 there was an article in the Guardian about the “cultural wars” connected with wearing a red poppy).

The summing up should make the students aware of what they have acquired un the way of knowledge (factual and linguistic), cognitive and communicative skills and general and professional competences. Students are recommended to include the presentation materials and the supporting information (transcripts, notes, glossaries) into the personal student's portfolios.

*Teacher's Rationale*

Independent individual work: interviewing the families, watching the ceremony, reading the news, reading about similar events in the students countries (discovery learning), practicing analytical skills, reasoning, summarizing according to the format set by the teacher.

Peer evaluation and self-evaluation are very important and so is the summing up for the students to get the sense of achievement. At the same time, evaluations skills are useful part of professional competences.

As you can see, this format of information gap activities relies on different resources including the Internet (re)search, various media and oral communication. It trains various skills and general and

professional competences, enables students to form an algorithm for learning the necessary information in a particular area (traditions, formal events, official procedures, ceremonies, rituals), learning and processing factual information from various sources (visual, audio, textual) and in different languages (so translation skills are also practised). Team/group and individual work are combined. A big part of the learning process is completed independently out of class.

The practical outcome: contribution to one's portfolio (reference materials).

#### **References**

1. Joy Margaret. Highdays and Holidays. Faber and faber, 1981.
2. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. A Handbook of English-Russian Terminology for Language Teaching CUP, СПб, Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», 2001, - 224 с.
3. Nunan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: CUP, 1993.
4. Prabhu N.S. Second Language Pedagogy. Oxford: OUP, 1992.

## АССОЦИАТИВНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ЧАСТЯХ РЕЧИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Косточкина О. В., старший преподаватель*

Познание закономерностей живого языка невозможно без учета психологической составляющей, утверждал академик Лев Владимирович Щерба [2] и был, безусловно, прав. Именно с этой целью был проведен опрос студентов 1 курса отделения «Международные отношения», начавших изучать английский язык только в этом году. Объединение лексической темы «Animals» с уже пройденным грамматическим материалом предоставило возможность определить, какие ассоциативные представления возникают у «начинающих» относительно грамматических явлений, а именно артиклей, предлогов, имени существительного, глагола to be и видо-временной формы Present Simple. Студентам было предложено написать на английском языке, ассоциация с каким животным (птицей, насекомым и т.д.) возникает у них на каждое явление, уточнив, почему именно такая связь возникла. Всего в опросе, проведенном в рамках лингвистического ассоциативного эксперимента, приняло участие 13 студентов.

При анализе ответов ассоциативного эксперимента выделяют, прежде всего, синтагматические и парадигматические ассоциации. Существует несколько приемов классификации рассматриваемых отношений, возникших в паре «стимул – реакция». Если опираться на классификацию Дж. Миллера, где ассоциации рассматриваются с точки зрения выявления семантических признаков, то выделяют следующие параметров: контраст, сходство, подчинение, соподчинение, обобщение, ассонанс, часть-целое, дополнение и т.д. А.П. Клименко выделяет ассоциации по созвучию и по значению, замечая при этом, что решающими должны быть именно семантические признаки: фонетические, словообразовательные, парадигматические, синтагматические, тематические, цитатные, грамматические [1].

Все ассоциации, предложенные студентами, являются тематическими (тема «Animals») студентов. В то же время преобладают сходство, обобщение, ассонанс, фонетические и синтагматические ассоциации.

Артикль в представлении студентов выглядит как:

- антилопа — «если проговаривать слово “артикль” про себя несколько раз, то можно услышать звук копыт, но очень легкий – как артикль the»;
- гепард — «потому что это самое быстрое животное, а в речи артикли произносятся очень быстро»;
- гусь и утка — «этих птиц часто путают, хотя они сильно отличаются»;
- дятел — «издает такой звук, похожий на артикль the».
- жук — «маленький, незащищенный, часто его не замечаешь, пропускаешь»;
- змея — «ползает по словам, меняется с определенного неопределенный», «можно не заметить»;
- канарейка — «такая же маленькая и легкая как артикль а»
- медвежонок — «такой же маленький, но все же опасный»;
- муха — «появляется в ненужный момент»;
- мышь — «так же быстро бегают, где-то ты этот артикль видишь, немного отвлечёшься — и уже его нет, где-то в другом месте», «всегда бегают по именам существительным»;
- олень.

Наиболее чаще встречающаяся ассоциация в этой группе — змея, при этом подчеркивается ее способность меняться (как и артикля). «Непостоянство» артикля подчеркивает и сходство с жуками, мышами, гепардами. В отдельную группу можно выделить «беззащитных» канарейку и медвежонка. Фонетическая ассоциация возможна у артикля *the* с антилопой и дятлом.

Имя существительное представляется в виде следующих животных:

- броненосец — «в голове что-то непонятное, одно слово - существительное»;
- дельфин — «ассоциация с добром, слово “noun” звучит по-доброму»;
- коала;
- лев — «главный зверь, главный член предложения», «как глава, основа», «главная часть речи», «царь частей речи»;
- носорог — «массивный, непробиваемый, основа»;

- орел — «главный, сильный, характеризует конкретный предмет»;
- попугай — «без существительных невозможно говорить, а попугаи постоянно говорят»;
- пчела;
- слон — «он как кремень, к нему все крепится»;
- собака — «очень люблю, но не разбираюсь в породах, так и с существительными — знаю, что это имя существительное, но долго вспоминаю, что оно значит».

Здесь сразу выделяется группа животных во главе со львом (лев, орел, носорог, слон), которая подчёркивает сходство имени существительного с основой, главой, царем зверей. Синтагматическая ассоциация характерна для попугая, а для собаки и броненосца более подходит обобщение, хотя ведущим критерием здесь является запутанность понимания.

Предлоги можно представить следующим образом:

- акулы — «сложно употреблять предлоги, быстро перемещаются»;
- бабочки — «то там, то здесь»;
- жуки — «маленькие и незаметные»;
- змеи — «потому что змеи не очень приятные животные, а предлоги очень сложно употреблять»;
- крысы — «разбегаются, сложно поймать, не знаешь, что куда»;
- лягушки;
- муравьи — «такие же гадкие, тяжело найти, так как убегают, когда хочешь словить»;
- мыши — «их много, их не поймать»;
- носороги — «предлоги >> налоги >> носороги»
- рыбы — «предлоги так же уязвимы, как и рыбы»;
- саранча — «маленькие, противные, очень много, расползаются»;
- тараканы — «их много, разбегаются, сложно поймать-запомнить».

Предлоги чаще всего ассоциируются с небольшими животными, живущими в стаях, группах, что еще раз указывает на сходство с предлогами в английском языке (их так же много) — крысы, мыши, муравьи, саранча, тараканы, жуки, бабочки, лягушки и рыбы. Интерес представляет обилие негативных ассоциаций с предлогами, возможно, это вызвано трудностями, связанными у студентов-первокурсников с их изучением. Для предлогов так же характерен ассонанс (носороги – «предлоги >> налоги >> носороги»), хотя это ассоциация с русским языком.

Глагол *to be* в представлении студентов выглядит как:

- волк — «скрытный, но когда ему нужно, выходит на связь — охотится»;
- гепард — «действие»;
- коала;
- кролик — «в слове *rabbit* две буквы *b*»;
- лебедь — «глагол *to be* очень похож на лебедя из-за своей трансформации из гадкого утенка в грациозную птицу»;
- лошадь — «нужное, полезное животное»;
- медведь — «олицетворяет силу и основу»;
- медуза — «нечто расплывающееся, повсюду в предложении, но сразу не видно (как медуза в воде)»;
- мышь — «мышь очень маленькая, как и глагол *to be* по произношению и количеству букв»;
- слон — «занимает много места в грамматике».

Данный глагол (как и имя существительное) ассоциируется с большими и сильными животными – подчеркивается сходство с волками, гепардами, медведями и слонами. Для лебедя была применена цитатная ассоциация. А для кролика (*rabbit*) мыши ведущим оказался буквенный состав слов.

Видо-временная форма *Present Simple* может ассоциироваться со следующими животными:

- единорог — «как бы есть, но в то же время его и нет»;
- ежик — «колется, когда забываешь окончание *s*»;
- змея — «при спряжении появляется *s*»;
- кот — «это время встречается так же часто, как и коты»;

— котенок — «беззащитный, невинный»;  
— лев — «король, без него никуда, все им пользуются (подчиняются)»;  
— лошадь;  
— лягушка — «ассоциация с прыжками»;  
— поросенок;  
— улитка — «долго доходит»;  
— хамелеон — «меняет форму»;  
— черепаха — «английская грамматика начинается с этого времени, а начинающие всегда медленно и постепенно разбираются в грамматике».

Интерес при изучении ассоциаций с этим грамматическим явлением вызывают черепаха и улитка, которые указывают не только на обобщение и синтагматические признаки, но и на сложности в изучении этой темы для «начинающих». Парадигматические критерии ассоциирования характерны для ежа, словообразовательные — для змеи, а грамматические — для хамелеона.

Вполне закономерно, что способы представления о грамматических явлениях могут быть различными у студентов разных курсов, изучающих разные языки и находящимися на разных уровнях владения этими языками. Применение элементов лингвистического ассоциативного эксперимента позволило выявить общие черты, характерные для данной группы студентов. Представленные ассоциативные связи носят скорее ознакомительный, нежели научный характер, однако, помня о том, что мозг запоминает не сами образы, возникающие в голове, а связи между несколькими образами (чем чаще вызывается в голове та или иная реакция посредством соответствующего стимула, тем сильнее закрепляется данная связь), можно не только снять трудности при изучении грамматических тем, но и создать наиболее благоприятные условия для обучения иностранному языку.

### **Литература**

1. Белянин, В.П. Психолингвистика: Учебник / В. П. Белянин – М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2009. – 232с.
2. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба – М.: Едиториал УРСС, 2004. — 432 с.



КОММУНИКАТИВНЫЙ КОНТЕКСТ: ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ  
КАК ИСТОЧНИК СОЗДАНИЯ СИТУАЦИЙ ОБЩЕНИЯ

Лесовская И. А., старший преподаватель

В статье обосновывается целесообразность обращения к современной литературе как источнику создания коммуникативной ситуации в учебной аудитории. Представлен также опыт использования потенциала художественных произведений при выполнении студентами заданий, способствующих активизации креативности мышления.

В процессе изучения иностранного языка обучающиеся овладевают грамматическими структурами, усваивают определенный лексический материал с целью их последующего использования в ситуациях общения. Одним из наиболее часто предлагаемых коммуникативных контекстов является обмен мнениями. Поскольку целесообразность обращения к аутентичной литературе на занятиях иностранного языка факт общепризнанный, то мы лишь обратим внимание на огромный потенциал литературы XX и XXI вв. как источника создания коммуникативного контекста; источника, таящего в себе стимул, побуждающий к общению и отстаиванию своей точки зрения. Объясняется это определенными характеристиками литературных направлений этого периода. Особо хотелось бы отметить модернизм (где центральной темой становится внутренний мир героев – их чувства и мысли, сомнения и страхи; а как следствие – появление литературного приема *поток сознания*); философский роман 1950-х (привнесший в произведения смятение и груз ответственности за свои поступки, что породило тему бегства героев от самих себя); наконец, постмодернизм — поставивший точку в истории литературы, заставляющей считать мнение автора единственно верным; литературы, дающей советы и стремящейся научить, как «жить правильно» (свидетельством чего явились приемы *смерть автора и открытый конец*, а также *многоплановость развития сюжета*). Литературные тенденции XXI в. позволяют автору, а с ним и читателю, уходить в мир фантазий настолько далеко, что исчезает грань между вымыслом и реальностью.

В условиях, когда суждения автора пусть и угадываются, но не навязываются читателю, но, напротив, последнему дается возможность разрешить конфликт на основе собственных умозаключений и составить о чем-то или о ком-то мнение, опираясь на собственные выводы; когда предлагаются разнообразные интерпретации событий и явлений, только тогда могут быть созданы предпосылки для плодотворной дискуссии, в ходе которой каждый участник может представить свою аргументированную точку зрения.

На факультете международных отношений в рамках программы по английскому языку для специальности «Международные отношения» предусматривается изучение интереснейшей темы, связанной с построением отношений в обществе как следствием психологических особенностей индивидуума и его социальной адаптации. Так, в разделе «Психология» (учебник *Language Leader Upper Intermediate by D. Cotton, D. Falvey, Simon Kent*) предполагается рассмотрение следующих вопросов: психологические составляющие успешной работы в группе / команде; причины и следствия травли подростками своих сверстников; пути и возможности преодоления результатов неблагоприятных отношений в семье и, наконец, сложности работы криминального психолога по выявлению криминальных наклонностей и мотивов неадекватного поведения личности. На наш взгляд, трудно переоценить значение изучения данной темы при подготовке специалистов, успех деятельности которых зависит от их умения вести диалог, часто в экстремальной обстановке. Речь идет не о глубоком исследовании человеческой психики, но о том, чтобы научить молодых людей (будущих служащих дипломатических ведомств) самостоятельно анализировать и оценивать события и поступки окружающих их людей, пополняя при этом их словарный запас в рамках тематики.

На занятиях студенты, читая и обсуждая статьи, работая с аудио и видео материалами, разбирая и анализируя лингвистические явления, учатся использовать усвоенные грамматические и лексические средства для ведения диалога в рамках данной учебной темы. Оценка уровня овладения учебным материалом проводилась на итоговом занятии. Помимо подготовки к выполнению тестовых заданий, мы предложили студентам прочесть несколько коротких рассказов английских и американских авторов, а затем проанализировать поведение и поступки главных действующих лиц, охарактеризовать их с учетом конкретной ситуации. Произведения малой формы были выбраны нами по той причине, что для их прочтения не требуется

много времени, легко разобраться в событиях, число персонажей обычно ограничено. В выбранных рассказах герои либо сами являются асоциальными личностями, либо сталкиваются с примерами девиантного, делинквентного или преступного поведения со стороны других персонажей.

В анализируемых произведениях затрагиваются следующие проблемы:

— неприятие личности, отличной от большинства, детская нетерпимость к чуждому и непонятному (*All Summer in a Day* by Ray Bradbury / *Все лето в один день* Рэя Брэдбери);

— изолированность от общества в течение длительного времени, приведшая к проявлению асоциальных качеств героини (*Lamp in A Window* by Truman Capote / *Лампа в окне* Трумена Капоте);

— результат неблагополучия семейных отношений, выразившийся в изощренном преступлении (*Lamb to the Slaughter* by Roald Dahl / *Агнец на заклание* Р. Даля);

— особенности мышления и поведения психически больного человека, долгое время подавлявшего преступное желание (*Mr Loveday's Little Outing* by Evelyn Waugh / *Коротенький отпуск мистера Лавдэя* Ивлиана Во);

— раздвоение личности, уход в себя как способ неприятия своей социальной роли (*The Secret Life of Walter Mitty* By James Thurber / *Тайная жизнь Уолтера Митти* Джеймса Тэрбера);

— подавление своей личности в условиях пребывания в браке с нелюбимым человеком (*The Story of An Hour* by Kate Chopin / *История одного часа* Кейт Шопен).

Студентам группы было рекомендовано прочесть все произведения, но для анализа предлагалось выбрать только одно. Каждому рассказу сопутствовали соответствующие представленной в произведении проблеме вопросы и задания.

*All Summer in a Day* by Ray Bradbury

a) Define the problem and its cause.

b) Why was Margot bullied? (What in / about her annoyed the children?)

c) Describe Margot's personality.

d) How do the victims of bullying feel?

e) What would you do/say if you were the teacher from the story?

*Lamp in A Window* by Truman Capote

a) Define the problem and its cause.

b) What was your immediate reaction to the story? Were you surprised by the 'secret' of Mrs. Kelly?

c) Did anything in her behaviour and her personality signal about such strange display of love towards her pets?

d) If you were in place of the main character, what would you do?

*Lamb to the Slaughter* by Roald Dahl

a) Define the problem and its cause.

b) What made the heroine kill her husband? Was it an organized or disorganised offence?

c) Was it possible to save their marriage? Imagine you are an agony aunt, what advice would you give to the heroine if she asked you for help?

d) Comment on the heroine's behaviour after her committing the crime.

*Mr Loveday's Little Outing* by Evelyn Waugh

a) Define the problem.

b) Make Mr Loveday's psychological profile.

c) What type of criminal is he?

d) Was it possible to predict and prevent his second crime?

e) Imagine Angela Moping's reaction to a new murder committed by Mr. Loveday. If you were Angela Moping, could you find arguments to justify him?

*The Secret Life of Walter Mitty* by James Thurber

a) Define the problem and its cause.

b) What are the true facts of the main character's life (his age, marital status, etc.)

c) Compare the real character of the hero and the persons he imagines himself to be.

d) Find the facts of the main character's life and compare the real character of the hero and the persons he imagines himself to be.

*The Story of An Hour* by Kate Chopin

- a) *Define the problem and its cause.*
- b) *Why was Mrs Mallard unhappy in marriage?*
- c) *Are such male and female relations typical of contemporary families?*
- d) *What (news) killed the heroine? What feelings did the heroine provoke in you?*
- e) *Could you describe the heroine's emotions at the moment she saw her husband?*

Как мы видим, прежде всего, студенты определяли поднятую в произведении проблему. Затем объясняли поведение героев, пытались понять мотивы их поступков, представляли себя на их месте и решали, как можно было бы помочь персонажам в той ситуации, в которой те оказались.

Нам кажется, что такие задания, как «Представьте себя на месте героя/героини...», «Что было бы, если...», «Как вы могли бы повлиять на события?», «Какой совет вы дали бы герою/героине, чтобы избежать последовавших событий?», имеют целью не только предоставить студентам возможность реализовать приобретенные знания в коммуникативной ситуации, но и способствовать развитию у обучающихся умений устанавливать причинно-следственные связи явлений, видеть перспективу развития событий, креативно мыслить и, таким образом, находить оригинальное решение проблемы. Кроме того, необходимость быстрого поиска контраргументов и неординарных и поэтому эффективных мер (скажем, в роли персонажа произведения), активизирует мыслительную деятельность и воспитывает чувство ответственности за принятое самостоятельно решение.

В процессе обсуждения, студенты представляли свое видение описанной ситуации и анализировали поступки персонажей. В дискуссии участвовали все – поддерживая или оспаривая мнение докладчиков и аргументируя собственную точку зрения. На наш взгляд, использование литературных источников устранило необходимость *моделировать* ситуацию общения, естественным образом создав необходимый коммуникативный контекст. В данном случае (а это было наш первый опыт привлечения к процессу обучения иностранному языку литературы в подобном качестве) мы сделали выбор в пользу достаточно простых для понимания и анализа художественных произведений. Возможно, в дальнейшем мы обратимся к более сложным (философским, постмодернистским, фантазийным произведениям). Ведь смысл не просто в том, чтобы обсудить сюжетную линию или охарактеризовать героев рассказа, романа, пьесы. Произведение должно содержать тематический и проблемный материал, позволяющий студенту увидеть ситуацию, которую можно соотнести с учебными моделями (примерами), понять ее и объяснить посредством усвоенного лексико-грамматического наполнения.

## ОПИСАНИЕ ТЕРМИНОВ ТЕКСТОВОГО БЛОКА ПРИМЕНЕНИЯ СЕРВИСНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯ НОВОЙ ЦИФРОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Макаревич И. И., старший преподаватель

Процессы цифровой трансформации общества и построения ИТ-страны, а также создания информационного общества настолько глубоко и стремительно проникают во все сферы профессиональной и повседневной жизни, что назрела необходимость описания новых слов в рамках во многом уже сложившейся терминосистемы цифровых трансформаций.

Особенностью профессионального контекста специалистов и экспертов сферы ИТ являются англицизированные слова, термины, не переведенные или частично переведенные на русский язык. По этой причине назрела необходимость создания специального «Англо-русского словаря-справочника по цифровым трансформациям», создаваемого на базе концепции «Словаря-справочника для государственных служащих: англо-русские, русско-английские соответствия» (Макаревич И. И., Макаревич Т. И., 2014) в призма последних достижений лингвистической прагматики, лексикологии, функциональной стилистики.

Эмпирической базой предлагаемого вниманию исследования текстового блока применения сервисного подхода в условиях новой цифровой реальности послужил профессиональный иноязычный и русскоязычный дискурс приглашенных ИТ-экспертов I Конференции по управлению ИТ-услугами, организованной научно-технологической ассоциацией «Инфопарк», Минск, 21—23 ноября 2018 года, материалы презентаций, а также видеофайлы по тематике ИТ-услуг.

Применение сервисного подхода в условиях новой цифровой реальности является целым направлением развития цифровой экономики. В рамках профессионального дискурса цифровых трансформаций одним из наиболее обсуждаемых понятий является понятие ИТ-услуги, которое с развитием ИТ-технологий и в связи со все набирающими темп процессами цифровой трансформации, приобретает все большее семантическое развитие. Например, *'public services'* — государственные услуги; *'electronic services, e-services'* — электронные услуги; *'business process services'* — услуги ИТ-услуги, в которых задействована одна или несколько ИТ-систем, обеспечивающих выполнение бизнес-процессов; *'applications services'* — сервисные средства поддержки приложений; *'infrastructure services'* — инфраструктурные услуги (тип вспомогательной услуги, которая предоставляет оборудование, сеть или другие компоненты центра обработки данных). Аналогичное семантическое развитие получило английское слово *'process'*, представленное в примере (1):

(1) **business process**, *n* — *инф.техн., ц. эк.* бизнес-процесс, производственно-технологический процесс: ~ *services* – ИТ-услуги, в которых задействована одна или несколько ИТ-систем, обеспечивающих выполнение бизнес-процессов

Следует обратить внимание, что для понимания языковой единицы недостаточно знания лишь ее перевода на русский язык, поскольку это не снимет трудности в понимании. Необходимо приводить дефиниции как на английском языке, так и на русском, как показано в примере (2):

(2) **IT-service**, *n* – *инф.техн., ц.эк.* ИТ-услуга (одна или несколько ИТ-систем, обеспечивающих выполнение бизнес-процессов); (*IT service refers to the application of business and technical expertise to enable organizations in the creation, management and optimization of or access to information and business processes*): *The IT services market can be segmented by the type of skills that are employed to deliver the service.* — Рынок ИТ-услуг может быть поделен на типы, которые используются для предоставления определенной услуги. *There are also different categories of service: business process services, application services and infrastructure services.* — Существуют также различные категории услуг: услуги ИТ-услуги, в которых задействована одна или несколько ИТ-систем, обеспечивающих выполнение бизнес-процессов, сервисные средства поддержки приложений и инфраструктурные услуги (тип вспомогательной услуги, которая предоставляет оборудование, сеть или другие компоненты центра обработки данных)

Однако часто в узкоспециальных технических значениях дефиниции даются только на русском языке, как в примерах (3) и (4):

(3) **BCMS (Business Continuity Management System)**, *n* – *инф.техн.* система управления сайтом (разрабатывается именно под конкретный проект; в ней не бывает лишних моду-

лей, которые никогда не будут использоваться, и будут тормозить работу сайта в сети; система управления создаётся исключительно по техническому заданию (ТЗ); ТЗ пишется для того, чтобы программисты чётко понимали задачи, касательно проекта составления)

(4) **DSDM (Dynamic Systems Development Method)**, *сущ.* – *инф.техн.* методология DSDM (методология, основанная на подходе RAD (Rapid Application Development) и включает в себя три стадии: а) предпроектная стадия, на которой авторизуется реализация проекта, определяются финансовые параметры и команда; б) предпроектная стадия, на которой авторизуется реализация проекта, определяются финансовые параметры и команда; в) постпроектная стадия обеспечивает качественную эксплуатацию системы)

Особо стоит остановиться на употреблении в словарной статье помет «*инф.техн.*» и «*ц.эк.*», указывающих принадлежность словарной единицы к определенной предметной области, соответственно, — информационных технологий и цифровой экономики, как было продемонстрировано в примерах (1) — (4).

В словарной статье также отдельно представлено словоупотребление: а) на уровне словосочетания, как в примере (1): «*~ services*», где знак «тильда» заменяет заглавное слово и б) на уровне предложения, как в примере (2): «*The IT services market can be segmented by the type of skills that are employed to deliver the service*». Примеры словоупотребления снабжены переводом, с тем, чтобы целевая аудитория словаря-справочника — государственные управленцы — могли использовать новые понятия в своей непосредственной деятельности, в том числе в иноязычном общении, что является неотъемлемой частью требований, предъявляемых к современному руководителю.

Словарная статья англо-русского словаря-справочника по цифровым трансформациям содержит транскрипцию по аналогии со словарем-справочником для государственных служащих (Макаревич И.И., Макаревич Т.И., 2014). Однако, как показывает практика работы с целевой аудиторией, государственные управленцы в большинстве, во-первых, своем не владеют знаниями знаков международной фонетической транскрипции и, во-вторых, английский язык у многих государственных служащих является вторым изучаемым иностранным языком после немецкого, французского или испанского. С учетом вышесказанного, транскрипция дается кириллическим шрифтом в квадратных скобках, как в примерах (5) и (6):

(5) **ITMS** [ай ти эм эс] (**Information Technology Service Management, also IT Service Management**), *n* — *инф.техн.*, *ц.эк.* управление ИТ-услугами (подход к управлению и организации ИТ-услуг, направленный на удовлетворение потребностей бизнеса; реализуется поставщиками ИТ-услуг путём использования оптимального сочетания людей, процессов и информационных технологий): управление ИТ-услугами вбирает в себя понятия: ‘*continual service improvement*’, ‘*service strategy*’, ‘*reports & dashboard*’, ‘*service catalog*’, ‘*incident management*’, ‘*problem management*’, ‘*change management*’, ‘*project management*’, ‘*aspect management*’, ‘*policy and procedure management*’)

(6) **ITIL** [ай’тил] (**Information Technology Infrastructure Library, also IT Infrastructure Library**), *n* — *инф.техн.*, *ц.эк.* библиотека инфраструктуры информационных технологий (библиотека, описывающая лучшие из применяемых на практике способов организации работы подразделений или компаний, занимающихся предоставлением услуг в области информационных технологий: вбирает в себя понятия: ‘*continual service improvement*’, ‘*service strategy*’, ‘*service design*’, ‘*service transition*’, ‘*service operation*’, ‘*knowledge management*’, ‘*change management*’, ‘*event management*’, ‘*release & deployment management*’, ‘*service testing & validation*’, ‘*configuration management system*’, ‘*availability management*’, ‘*supplier management*’, ‘*service level management*’, ‘*service catalog management*’)

Следует отметить, что словарные статьи в примерах (5) и (6) содержат тезаурус понятий, связанных с описываем явлением в анализируемой предметной области применения сервисного подхода в условиях новой цифровой реальности в текстовом блоке ИТ-услуг.

В примере (7) в части перевода присутствуют англицизированные варианты. Обычно они приводятся в конце статьи, и это связано с особенностями профессионального дискурса экспертов международного уровня в ИТ-сфере. Особо отметим, что материалом для анализа служат образцы текстов, аудио- и видеофайлы пионеров цифровой трансформации. Язык простых пользователей, инженеров-программистов на данном этапе не анализируется в силу понятных для описания нового явления причин.

(7) **Agile (Agile Software Development)**, *n* — *инф.техн.* ИТ-услуга Agile [э’джайл], инфор-

мационная услуга Эджайл, *Agile* [э'джайл] (от Еп. 'agile' – «проворный», «подвижный») (семе́йство «гибких» подходов (фреймворков или *agile*-методологий) к разработке программного обеспечения (фреймворков или *agile*-методологий; кроме *Agile*-подхода существуют Scrum и Kanban подходы); *Agile* был разработан с целью выяснить, что именно находится в основе разработки востребованного и полезного ИТ-продукта; основные принципы *Agile*: а) люди и взаимодействие важнее процессов и инструментов; б) работающий продукт важнее исчерпывающей документации; в) сотрудничество с заказчиком важнее согласования условий контракта; г) готовность к изменениям важнее следования первоначальному плану. Политика *Agile* предполагает, что при реализации проекта не нужно опираться только на заранее созданные подробные планы; важно ориентироваться на постоянно меняющиеся условия внешней и внутренней среды и учитывать обратную связь от заказчиков и пользователей; это поощряет разработчиков и инженеров экспериментировать и искать новые решения, не ограничивая себя жесткими рамками и стандартами; *Agile* возник в ИТ-среде но затем распространился и в другие сферы — от промышленной инженерии до искусственного интеллекта): *Опыт внедрения Agile в Капиталбанк в Азербайджане. — Implementation experience of Agile in CapitalBank, Azerbaijan.*

Таким образом, не смотря на засилие ИТ-инноваций, роль человека, использование им естественного языка как инструмента человеческого общения наряду с искусственными языками программирования, вопреки прогнозам технологического развития, напротив, возрастает, развивается и прирастает новыми явлениями.

**КОНТИНУУМ КАК ПОНЯТИЙНАЯ КАТЕГОРИЯ НАРРАТИВА И  
ПРОЦЕССУАЛЬНОСТЬ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ФОРМЫ АНГЛИЙСКОГО  
ПРОГРЕССИВА В ДИНАМИЧНОСТИ ОПИСАНИЯ СОВРЕМЕННОГО  
ВРЕМЕННОГО ПРОСТРАНСТВА**

(на примере политического, дипломатического и ИКТ-дискурса)

*Макаревич Т. И., старший преподаватель*

Сегодня лингвистика как междисциплинарная интегративная наука сосредоточена на реализации позиции личности в использовании языковых структур, принимая во внимание возможности языковых средств и потенциала, который не всегда реализовывается в языковом узусе и норме. Это проявляется в намеренных отклонениях от нормы, которая иногда трактуется как языковой стереотип, стандарт [3, с. 116]. Такая возможность обусловлена намеренной прагматической установкой конкретного речевого акта, а также индивидуальной возможностью говорящего в реализации потенциала языковых единиц (Т. А. Гридина).

В. Фон Гумбольдт говорил, что «... язык ... допускает свободное использование только в рамках своего характера...» [1]. И в то же самое время В. Фон Гумбольдт указывал еще и на то, что «... в нем не следует бояться ни изощренности, ни избытка фантазии, которые кто-то считает нежелательными» [1].

Употребление *Ing*-формы связано с ее участием в реализации таких категорий текста, как *континуум* и *когезия*, означающих непрерывное образование чего-то, а именно нерасчлененный поток движения во времени и пространстве (И. Р. Гальперина).

Часто употребление форм английского прогрессива исследуется на примере нарратива [2]. В нашем исследовании результаты отражены в создаваемом терминологическом словаре «Английский для юристов-международников» на факультете международных отношений Белорусского государственного университета (БГУ) для специальностей «Международное право» и «Международные отношения» автором статьи, Т. И. Макаревич, в соавторстве с И. И. Макаревич, примеры приводятся на материале преподавания языка для специальных целей (ЯСЦ) в специализированной области международного права и международных отношений.

Понятийная категория континуума выражает развитие действие при помощи грамматической формы английского прогрессива для динамичности описания происходящих событий, происходящих в современном временном пространстве.

В наиболее экстремальном проявлении континуума можно привести пример употребления *Ing*-формы в произведениях Г. Стайн, экспериментирует с различными проявлениями грамматики, в том числе и с *Ing*-формой: *one having loving repeating to getting completed understanding*. – [4] “*Three lives*” и др.

Весь текст Г. Стайн построен на повторах, воплощении идеи повторения описания действия (*repeating*). «Следуя принципам модернизма, Г. Стайн отказывается от эпического принципа хроникальности и открывает новый мир, в котором настоящее самым естественным образом включает в себя прошлое и нацеленность на будущее, ориентируясь на то, что сознание непрерывно. В частности, Г. Стайн считает необходимым описывать все события одновременно, давать представленпрогрессиваия всей картине сразу, чтобы все было одновременно на одной стене.

Можно констатировать, что *Ing*-формное письмо связывают с функциональной афазией или афазическим взрывом *Ing*-формы [3, с. 117]. В таких случаях речь идет о том, что явление афазии распространяется на «дефектное» употребление языковых единиц (деформации языка), которое выходит за рамки традиционного употребления, при этом создает эффект текучести форм. Определенно, что в подобных текстах имеет место насильственное искажение грамматических форм, которое затрудняет его понимание.

Такое явление сейчас достаточно часто встречается в анализируемом автором политическом дискурсе и дипломатическом дискурсе.

Так, в словарной статье, в создаваемом терминологическом словаре «Английский для юристов-международников» приводятся примеры использования грамматической формы английского прогрессива в политическом дискурсе для акцентирования идеи процессуальности:

***anti-government*** [ˌanti-ˈgɒvənmənt], *adj* – (*antigovernment*) *полит.* антиправительственный: ~ *activist* – антиправительственный активист, член вооруженной оппозиции; ~ *rally* – анти-

правительственный митинг; “*against a government or the administration in office*”: *The chairman of the journalists and writers foundation said: “These were the only anti-government media outlets. Maybe millions were expressing themselves through these media outlets.* – Глава организации журналистов и писателей заявил: «Только эти информационные агентства являются антиправительственными. Предположительно миллионы людей **выражали** свои взгляды посредством этих медийных каналов»’.

Соответственно, создаваемый терминологический словарь “Английский для юристов-международников” отображает не только лексическое значение, фонетическую транскрипцию, терминологическую помету, варианты написания термина, сочетаемость лексической единицы с другими частями речи, а также грамматические структуры, в данном случае, интенсивное употребление форм прогрессива.

В своих публикациях [2] по употреблению английского прогрессива мы прежде всего акцентируем внимание на рассмотрении лексико-грамматического взаимодействия семантики неакциональных (стативных) глаголов со значением длительного вида (*Continuous*) в английском языке. Мы ставим перед собой задачу поиска закономерностей в объяснении правилосключающих случаев употребления данной лексико-семантической группы глаголов, поскольку они представляют наибольший интерес при исследовании понятийной категории континуума. Поэтому в словарной статье мы прежде также уделяем большое внимание грамматическим проблемам перевода таких случаев. Хотя, стоит заметить, что таких случаев не так уж много встречается в политическом и дипломатическом дискурсе. Чаше всего, конечно, в прогрессиве употребляются акциональные глаголы, как например:

**cajole** [kə'dʒəʊl], *v* — 1) задабривать, охаживать, подмамливать; 2) склонять лестью к чему-л.; 3) обманывать, вводить в заблуждение, дезориентировать; “*persuade (someone) to do something by sustained coaxing or flattery*”: *After talking, debating, arguing, persuading and cajoling throughout a five-week election campaign, Britain’s party leaders are fast running out of time to try to convince people to vote for them in Thursday’s election.* — ‘По прошествии пяти недель предвыборной компании, во время которой были обсуждения, дебаты, споры, убеждения и лесть, лидеры британских партий **сейчас стремительно пытаются** убедить избирателей голосовать за них в предстоящий четверг’.

Создаваемый терминологический словарь “Английский для юристов-международников” создается как, в том числе, и как своего рода практикум по переводу профессионально ориентированной лексики специализированных областей международного права, международных отношений, сферы информационно-коммуникационных технологий и государственного управления. На примере дипломатического дискурса в словарной статье мы также анализируем пример употребления прогрессива:

**brink** [brɪŋk], *n* — грань, начало, край: *on the ~ of war* — на грани войны *Syn verge; North and South Korea are holding a second day of talks in what is being seen as a positive sign in efforts to ease tensions that have brought the peninsula to the brink of armed conflict.* — ‘Северная и Южная Корея **уже два дня ведут переговоры**, что видится как хороший знак по снижению напряжения, которое может привести две страны к началу вооруженного конфликта’.

Грамматическая форма английского прогрессива также подчеркивает динамичности описания процесса на примерах употребления терминов в ИКТ-дискурсе:

**Bluetooth** ['bluːtuːθ], *n* — блютуз (технология ближней беспроводной связи для устройств разных типов; по названию торговой марки); “*standard for the short-range wireless interconnection of mobile phones, computers, and other electronic devices*”; **словоупотребление**: данная технология была создана в 1990-х; существует мнение, что она была так названа в честь Кинга Геральда Блютуса (1910—1985) (*King Harald Bluetooth*), которому приписывается объединение Дании и Норвегии, поскольку технология «блютуз» способствует объединению телекоммуникаций и компьютерных технологий: *said to be named after (1910—1985), credited with uniting Denmark and Norway, as Bluetooth technology unifies the telecommunications and computing industries: Mobile smartphones, wireless internet access, Bluetooth and other types of wireless devices and technologies are becoming so common that it is getting harder to imagine a time when they did not exist.* — ‘Мобильные смартфоны, беспроводной доступ в интернет, технология блютуз и другие виды беспроводных устройств становятся настолько обыденными, что все труднее представить то время, когда их вовсе не было’.

В создаваемом терминологическом словаре “Английский для юристов-международников”



в словарной статье мы также указываем на словоупотребление термина, где содержатся сведения о происхождении термина и другая информация.

Таким образом, проявление понятийной категории континуума в передаче процессуальности при помощи грамматической формы английского прогрессива в текстах специализированных областей в сфере международных отношений, международного права и сферы ИКТ является достаточно частотным и отражает динамичность описания современного временного пространства. При этом задействуются возможности языка, которые проявляются как скрытые ресурсы описания текста с позиции говорящего, расширяющие внутреннее потенциальную содержательность грамматики нарратива, обнаруживается тенденция к выходу за пределы границ установленных категорий лингвистики текста.

### **Литература**

1. Гумбольдт, фон В. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. – 400 с.
2. Макаревич, Т. И. Перспектива говорящего и взаимодействие английского длительного вида с неакциональными глаголами (бытия и обладания) = The observer's perspective in interaction of the progressive aspect and state verbs (of being and possessing) [Электронный ресурс] / Т. И. Макаревич // Электронный научный журнал «Мир лингвистики и коммуникации». – Тверь: ТГСХА, Твер. ин-т прикладн. лингв. и межкульт. коммуникации, 2011. – № 3 (24). – ISSN 1999 – 8406; Гос. рег. № 0421100038. – Идентификационный номер 0421100038\007. – Тверь, 2011. Режим доступа: <http://www.tverlingua.ru> (0,7 п.л.). Дата доступа: с 15.10.2011.
3. Пушина, Н. И. Английское ing-формное письмо / Н. И. Пушина // Вопросы филологии – спецвыпуск: тезисы VI Международной научной конференции «Язык, культура, общество»: научн. ред. Э. Ф. Володарская, отв. ред. А. Л. Федотова. – Т.1. – Москва, 2011. – С. 116–117.
4. Stein, Gertrude. The Making of Americans / Gertrude Stein. 1924. – С. 320.

**О НОРМАТИВНЫХ РАЗЛИЧИЯХ В ИНТОНАЦИОННЫХ  
МОДЕЛЯХ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКИХ ЯЗЫКАХ**

*Митева Т. П., старший преподаватель*

Перед преподавателями английского языка неязыковых вузов стоит задача подготовки специалистов, которые не только владеют профессиональными знаниями и умениями, но также и способны к иноязычной коммуникации в практических целях. Такая коммуникация необходимо включает в себя умение оформлять свою речь интонационно, так как с помощью интонации участник (участники) коммуникации участвуют в организации различных тактических действий с целью выполнения коммуникативного задания. В связи с необходимостью коммуникативно ориентированного преподавания иностранного языка, необходимо целенаправленное обучение интонации. Поскольку интонация является необходимым условием оформления мысли и отражения чувств говорящего, необходимо обратить внимание студентов на то, какую роль выполняет интонация в реализации речевого высказывания.

Нарушение норм в выборе интонации неизбежно приводит к затруднениям в восприятии и, следовательно, в общении в целом. Интонация – тот элемент речи, который с наибольшим трудом поддается обучению и выдает иноязычный акцент. К сожалению, в практике преподавания АЯ больше внимания уделяется произношению фонем, нежели интонации или ритму. У студентов, в свою очередь, работа над фонетикой вызывает меньше энтузиазма, чем работа над лексикой или грамматикой. Существует тенденция рассматривать интонацию как необязательный компонент речи. Такие понятия, как ядерный тон, логическое ударение, различные виды шкал, ритм, деление фразы на интонационные группы, паузация и т.д., оказываются за пределами знаний студентов. Они могут задумываться над выбором слов или построением грамматической модели, но только не над интонационным оформлением фразы. Для студентов, обладающих хорошим музыкальным слухом и способностью к имитации, такое оформление фраз дается легче, однако необходим осознанный подход к изучению интонационных единиц и их функционированию, а также их многократная отработка в речи.

Одной из трудностей в освоении англоязычной интонации для студентов является употребление восходящего или нисходящего тона. Необходимо акцентировать внимание на семантике данных тонов. В таком случае эффект будет достигаться быстрее. Основное значение нисходящего тона – констатация факта или сообщение в утвердительной форме. Его замена на восходящий тон создает новый коммуникативный тип предложения: вопрос, связанный с незаконченностью, удивлением, сомнением. Различие в отражении приказа или просьбы также связано с использованием данных тонов.

Трудности вызывает и различие между разновидностями одного и того же тона. Например, существует различие между высоким восходящим и низким восходящим тонами. Студенту необходимо понять, что высокий восходящий тон употребляется в переспросах, а низкий - в незаконченных частях фраз, в вежливых просьбах или общих вопросах.

Существуют определенные проблемы также и в освоении различных шкал. Некоторые их виды представляют собой особенную трудность, устранить которую возможно только большим числом тренировок. Особое внимание нужно уделить начальному повышению тона в английской интонационной группе, потому что первый ударный слог здесь заметно выше, чем в русском/ белорусском языках.

Ошибки в паузации также влияют на смысл высказывания. Неверный сдвиг паузы может изменить смысл высказывания.

Смысл предложения может определяться также с помощью логического ударения. Данная проблематика в последние годы подробно разрабатывалась. Ее актуальность вытекала из практики преподавания АЯ в русскоязычной аудитории. Вопрос правильной постановки логического ударения в английской фразе приобретает для русскоязычных студентов особую важность в условиях русско-английской интерференции. Неправильное размещение интонационных центров создает иноязычный акцент и создает сложности в восприятии. Важным является создать базу для целенаправленного преподавания студентам данного аспекта английской интонации, описать, систематизировать и объяснить случаи несовпадения местоположения интонационных центров в русских и английских неэмфатических фразах.

Место интонационного центра в высказывании тесно связано со степенью строгости по-

рядка слов, актуальным членением предложения, лексическими особенностями языка и другими факторами. Русский и английский языки являются языками разной типологии и представляют для исследователя большой интерес. Несмотря на многообразие терминов, обозначающих понятие интонационного центра фразы, они обозначают одно и то же фонетическое явление. В англоязычной лингвистической литературе термины *nucleus*, *intonation centre*, *primary accent* и др. несут в себе идею главного ударения, соотносимую с идеей логически обусловленного интонационного центра фразы. Логическое ударение является обязательным элементом каждой фразы (неконечной/конечной синтагмы предложения). Для изучения данного вопроса целесообразно рассматривать только неэмфатические предложения русского и английского языков, так как в эмфатической речи практически любое слово может нести логическое ударение. В английском языке, например, предлоги и частицы обычно не являются ударными, однако в эмфатической речи интонационный центр может размещаться и на них: *Take the basket into the house. – It isn't for **in** the house!* Русскую фразу: *Зачем Вы купили этот билет?* можно произнести с логическим ударением на любом слове в зависимости от ситуации.

Что же касается эмфатически нейтральных высказываний, безусловно, речь идет о стандартных интонационных контурах, а логическое ударение располагается во фразе на разных словах в различных языках. Например, логическое ударение в английских общих вопросах падает на конечное слово, а в русских — на глагол: *Will you come for **dinner**?* — Ты **придешь** к ужину? Или: *Do you like **swimming**?* — Вы **любите** купаться?; *He returned two **hours** ago.* — Он вернулся два часа **назад**. В английских предложениях типа: *Watch out — there's **a** car coming!* Или: *The **kettle** is boiling!* нормативным будет срединное размещение ядерного центра, т.к. концовка предложения является предсказуемой и не требует особого выделения.

Что касается правил выделенности различных частей речи неядерным ударением, то в русском и английском языках эти правила неодинаковы. Известно, например, что в русском высказывании ударны обычно не только знаменательные слова, но часто также личные и притяжательные местоимения, вспомогательные глаголы, нередко предлоги, что отличается от английской неэмфатической речи, где предлоги бывают выделены лишь при оформлении сочетания предлог+местоимение в конце смысловой группы: *They are going to the cinema. I'd like to go **with** them.* — Они идут в кино. Я хочу пойти с ними), а вспомогательные глаголы ударны только в определенных положениях, например, в начале общего вопроса: ***Have** you been to London?*

О выделении личных и притяжательных местоимений в английской речи можно говорить только в контексте выделения с целью противопоставления или эмфазы: *He gave it to me, not to you; She came home.* Отрицательная частица *not* в АЯ притягивает ударение в отличие от русской частицы *не*: *It's **not** so far.* — Это не так далеко.

Необходимо отметить, что существуют общие для рассматриваемых языков правила акцентной структуры фразы. Например, невыделение фразовым ударением частиц (*there* в конструкциях *there is*, *there are*, частицы инфинитива *to*, а также *ли*, *же*, *ведь*) и некоторые другие.

Итак, исследование логического ударения в английских и русских эмфатически-нейтральных фразах способствует выявлению случаев стабильного расхождения в местоположении интонационных центров, объяснению причин подобных различий, а также определению роли просодических средств в выделенности слова логическим ударением. Перспективным является дальнейшее исследование в этой области, а также рассмотрение случаев стабильного расхождения в местоположении интонационных центров в предложениях указанных языков в эмфатической речи.

## ПРИЕМЫ ЗАКРЕПЛЕНИЯ КОНЦЕПТА ART НА ЗАНЯТИЯХ ПО ТЕМЕ “ARTS AND ENTERTAINMENT”

*Мосунова Н. И., кандидат филологических наук, доцент*

Концепт **ART** является центральным при изучении темы “Arts and entertainment” на 4 курсе ФМО. Присутствие этой темы в программе обусловлено тем, что осведомленность в этой понятийной сфере и владение соответствующей лексикой на иностранном языке представляют собой необходимую компетенцию специалиста в области международных отношений. Важность этой компетенции для специалиста этого профиля диктуется тем, что международные отношения включают в себя взаимодействие государств не только в сфере дипломатии, но и в таких областях, как экономика, торговля, наука, право, **культура**, туризм.

В данной статье излагается опыт работы над этим концептом в студенческих группах.

Целью изучения этой темы является усвоение актуальной лексики, используемой в предложенных материалах в учебнике ‘LEADER, advanced’ в разделе “Arts and Entertainment”, а также обогащение и систематизация вокабуляра по данной проблематике, в итоге формирующего концепт “art”, и главное - стимулирование устной речи и, наконец, расширение кругозора. Для достижения данной цели могут быть использованы следующие приемы.

**1.** Предложить студентам **определить термины art и the arts** “искусство”. Выслушав их ответы, предложить им рассмотреть имеющиеся дефиниции этих терминов в русскоязычной и англоязычной версиях Википедии. Завершить это задание следует выделением таких важных признаков искусства, как (1) ‘деятельность’ или (2) ‘продукт деятельности’, (3) ‘отражающий внутренний мир создателя или окружающий его мир’. (4) ‘являющийся результатом творчества создателя’, (5) ‘являющийся свидетельством его мастерства в этой сфере’. Здесь же следует отметить то, что (6) ‘искусство является выражением национальной идентичности этого народа и неотъемлемой частью его культуры’, подчеркнуть, что (7) ‘произведение искусства создано для других людей’, (8) ‘должно вызывать у них эстетическое наслаждение’ и (9) ‘соответствует эстетическим идеалам своей эпохи’.

**2.** Далее следует обсудить вопрос о целях искусства. В завершение обсуждения подвести студентов к составлению перечня функций:

— выражение автором своих эмоций и своего видения окружающего мира, а также своего эстетического идеала гармонии и красоты;

— инструмент воплощения воображения без слов (в музыке и живописи);

— средство коммуникации;

— выражение социального протеста (подчеркнуть, что это было особенно характерно для русского искусства, ср.: живопись И. Репина, Г. Мясоедова, В. Перова, других передвижников, 7-я симфония «Ленинградская» Д. Шостаковича, но и для других культур, напр., живопись Ф. Гойи, С. Дали);

— искусство для развлечения.

**3.** Далее можно перейти к обсуждению **роли искусства** в жизни людей.

Предыдущий опыт работы над этой темой показывал, что студенты выделяют лишь такое значение искусства как средство наслаждения, релаксации и развлечения, поэтому необходимо убедить их в том, что искусство — это средство познания окружающего мира и внутреннего мира человека, постижения законов гармонии и красоты, познание истории и культуры разных народов.

**4.** Важным этапом работы над темой является классификация видов искусства. Здесь можно предложить студентам дать свою классификацию или в целях экономии времени на занятии предложить существующую профессиональную классификацию.

*Таблица*

Виды искусства	Статические	Динамические
<b>Изобразительные</b>	живопись, графика (рисунок, эстамп), декоративно-прикладное искусство, скульптура, фотоискусство, граффити, комикс	немое кино

Visual arts	painting, drawing, print, decorative art, sculpture, photography, graffiti		silent movies
Зрелищные		театр, опера, эстрада, цирк, киноискусство	
Performing arts		theatre, opera, ballet, circus, cinematography, variety shows, concerts	
Неизобразительные (выразительные)	литература, архитектура literature, architecture		музыка, хореография, балет, радиоискусство
Expressive			music, choreography, ballet, dance, radio art

5. После рассмотрения этих фундаментальных понятий следует перейти к отработке базового и нового лексического материала по теме и выполнить упражнения в разделе 10.1 Performance, Темы 10. *Arts and Entertainment*.

6. В качестве домашнего задания можно попросить студентов создать (каждому одну какую-то) свои схемы /сценарии отдельных концептов, таких, как “*literature*”, “*architecture*”, “*theatre*”, “*painting*”, “*music (instrument & singing)*”, “*cinema*”, входящих в общий концепт “*arts*”. Предложить студентам придерживаться рубрик:

1) Кто (*creator*), 2) сделал (*created*), 3) как (*how*), 4) что (*performance, work of art*), 5) какое (*what kind of*), 6) где (*venue*), 7) зрители /слушатели /публика (*audience*), 8) восприняли (*perceived*) 9) как (*how*). Указать студентам, если материал поддается представлению в виде таблицы, а не в виде разветвленной схемы, то это будет приветствоваться и может быть использовано для оптимизированной отработки на занятиях. Обязательным условием для выполнения этого задания является включение в эти схемы новой лексики учебника (*adaptation* 'адаптация, напр., экранизация романа' *cast* 'состав исполнителей', *company* 'труппа', *choir* 'хор', *virtuoso* 'виртуоз', *choreographer* 'хореограф', *bill* 'программа', *lavish and bold set design* 'богатая и смелая сценография', *to feature* 'представлять (собой) включать, показывать', сложные прилагательные можно давать с сочетающимися существительными — *awe-inspiring performance, award-winning film, laughter-packed bill/ show, female-featuring band, showcase, British/Russian-born performer/musician, amazing, marvelous, debut, out of the way venue, to receive explicitly positive review*). Предупредить также студентов о том, что им следует предусмотреть место для дополнения их схем после отработки следующих подразделов этой темы “*The Power of Music*” и др.

Изучение этой темы предполагает **написание эссе на темы, выносимые на экзамены:** ‘*Arts and Entertainment*’, ‘*The Role of Art in the Life of People*’, ‘*Benefits and disadvantages of the Internet and Video games*’.

Для экономии времени студентов на подготовку и тем самым повышения ее эффективности студентам предлагается словарь по этому разделу учебника и ключевые вопросы к устным темам.

### Unit 10. ARTS & ENTERTAINMENT: Topics & Questions

#### Topic 1. Modern Arts and Entertainment.

1. *What genres of Art do you know? (Literature: Architecture, Music: symphony music, opera, ballet, musical comedy=musical, choir music, pop music, jazz, rock Theatre: straight plays, drama, comedy, painting, cinema, circus)*

2. *What kinds of art do you like?*

3. *What arts events do you attend or participate in?*

4. *What arts events have you been to recently? Did you choose those events for the reasons below? (recommendations from the friends/ reviews in the media / previously enjoyed similar events or performers/ the chance to see something new and different)*

5. *Describe and review a few performance-based events that you have been to.*

6. *What kinds of entertainment do Belarusians in general prefer?*

7. *Do they often go to the theatre?*

8. *What performances do they prefer: ballet, opera, musical comedy, classical music, folk music, plays, circus?*

9. *How often do they go to museums, art galleries exhibitions?*

10. *What is the attitude of Belarusians to such entertainment activities as crafts, painting, singing in a choir, attending dancing lessons, acting, making home videos, photography, playing music instruments, reading books, travelling?*

11. *What can you say about the annual arts festival 'Slavyanski Bazar'?*

12. *How can you describe the facilities for sports in Belarus?*

**Topic 2. The Role of Art in the Life of People.**

*Write an essay on this topic, expressing your vision of the following issues:*

1. *Literature as the emotional perception of the history of the people as a nation.*
2. *Art as the embodiment of the unique creativity and national identity of the nation.*
3. *Art is a national heritage of the people and their national pride.*
4. *Describe the role of art as a source of esthetic pleasure. (give examples).*
5. *Art as a means of education and upbringing people.*
6. *Art as a means of entertainment.*
7. *What is the role of art in your life?*

**Topic 3. Benefits and disadvantages of the Internet and Video games**

1. *Over the years how has the Internet and digital technology changed entertainment? ( The pattern of Internet use for entertainment varies considerably according to age. The modern trend is a user-generated content that can be distributed on the Internet. Social networking sites enable users to rapidly distribute information to their peers. Video and music sharing sites tend to erode consumers' respect for the rights of media producers.)*

2. *What are the benefits of the Internet? (means of communication for business, for private purposes, e-commerce, e-advertizing, getting useful information like time-tables, bills of theatres, availability of goods at supermarkets, for educational purposes, instant getting news, finding good music, consuming online entertainment).*

3. *What are the disadvantages of the Internet? ( Many people spend too much time on the Internet. People stopped communicating with each other in person. People read less, lose proper language skills, spend too much time playing video games, spend fortunes playing video-games, become Internet-addicted. In terms of psychology, excessive use of the Internet causes Attention Deficit Disorder, laziness, leads to sedentary way of life, add more at your option).*

**Сверхзадачей** усвоения этой темы является стимулирование устной речи и в частности выражение собственного мнения, изложение своего опыта и реальных впечатлений от произведений искусства: какие виды искусства им наиболее близки, какой роман или автор произвел на них наиболее сильное впечатление, чему научил, какой герой явился для них примером и почему, какая живопись или музыка, балет или опера им нравится, чем их взволновал рэп или поп-арт. Студенты готовят **презентации по своему выбору на волнующие их темы.**

Использование предлагаемых приемов и их последовательность зависит от времени, имеющегося в распоряжении преподавателя, уровня подготовленности студентов их заинтересованности. Что касается уровня подготовленности, то для облегчения восприятия этого материала и достижения желаемого результата на занятии студентам предлагаются в качестве раздаточного материала дефиниции из Википедии на русском и английском языках. Для демонстрации целей искусства можно использовать либо компьютерные презентации картин, либо репродукции картин упомянутых и иных художников. Для составления схемы/сценария по отдельным компонентам этого концепта дается образец, например "literature" или "music". Думается, предложенные приемы работы над этой темой помогут более комплексному, эффективному и, хотелось бы, эмоциональному ее усвоению.

## ЭФФЕКТИВНЫЕ ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ.

*Непомнящих И. А., старший преподаватель*

Важность и актуальность владения иностранным языком на профессиональном уровне сегодня является очевидной и неоспоримой. Специалисту в современном мире необходимо оставаться в курсе всех новых тенденций и мировой практики, именно поэтому так важно и необходимо владения одним или несколькими иностранными языками на профессиональном уровне. Студентам в неязыковом вузе предлагаются профессионально-ориентированные курсы обучения иностранным языкам, которые включают основные ситуации применения языка в будущей трудовой деятельности. Обучение всем аспектам языка (лексике, грамматике, фонетике) осуществляется на всех этапах, но обучение профессионально-ориентированной лексике является неотъемлемой частью овладения языком для последующей профессиональной деятельности. И именно обучению профессионально-ориентированной лексике будет уделено особое внимание.

Бесспорно, что для свободной успешной иноязычной коммуникации необходим достаточный лексический минимум, который обеспечит понимание речи и создаст условия для собственного речевого высказывания.

Одной из трудностей в изучении иностранного языка является запоминание большого количества лексических единиц. Для преодоления этой сложности и применяются различные лексические игры, направленные на расширение словарного запаса, запоминание и воспроизведение новых слов и словосочетаний. Помимо выполнения своих практических целей, лексические игры способствуют и созданию психологического комфорта и положительной мотивации на занятии по иностранному языку. Приведу несколько эффективных лексических игр для студентов юридических специальностей.

Различные языковые упражнения могут быть представлены студентам в игровой форме. Например, задания с дефинициями хорошо воспринимаются студентами в форме наполовину заполненного *кроссворда*. В паре студентам предлагается один и тот же кроссворд, но с разными заполненными словами, задача партнера — объяснить слово, которого нет у второго игрока. Похожая игра может быть организована на время. Каждой команде выдаются *Magic boxes* с активными лексическими единицами. Игроки по очереди вытаскивают карточки со словами и объясняют своей команде. Как только слово угадано, следующий игрок берет следующее слово. По истечении игрового времени подсчитывается количество угаданных слов. Или возможен вариант, когда помимо узнавания слова по его значению, добавляется элемент орфографии. Это так называемый «*Running dictation*». Преподаватель дает дефиницию, команды обсуждают правильный вариант, один представитель бежит к доске и пишет его. Затем проверяется и орфография. Побеждает команда, написавшая все слова верно.

При запоминании устойчивых словосочетаний игра «*Домино*» отлично справляется с этой целью. Может быть как парная, так и групповая форма работы. На одной стороне карточки дается начало фразы, а конец надо найти среди карточек других игроков. Используется на этапе тренировки лексических единиц.

<i>entity</i>	<i>capital</i>	<i>punishment</i>	<i>trial</i>
---------------	----------------	-------------------	--------------

Запоминание синонимов можно разнообразить игрой в «*Мемо*». Карточки с синонимами раскладываются словами вниз, каждый игрок открывает по две карты, если они являются синонимами, игрок забирает себе пару и получает одно очко. (*punishment-penalty, dispositions-inclinations, felon-perpetrator*)

Игра «*Крестики-нолики*» может иметь множество вариантов применения. Один из них — это перевод лексических единиц. Если игрок знает перевод данного слова, называет его, ставит соответствующий знак (крестик или нолик) в этой клетке. Выигрывает тот, кто составит цепочку из 3 знаков.

деликт	субститутивная ответственность	безотзывная доверительная собственность
Судебный запрет	деликвент	злой умысел
выгодоприобретатель	грубая неосторожность	Смягчающие обстоятельства

Однако следует отметить, что помимо подведения итогов игры, необходимо также соз-

дать ситуацию по применению этих лексических единиц в речи. Например, можно предложить студентам составить новостное сообщение, небольшой рассказ о вчерашнем дне, о соседе, о факультете, используя все лексические единицы, представленные в игре. Или поиграть уже в речевые игры, например, *Explain yourself*. Студенту выдается карточка с ситуацией, он должен объяснить свое поведение, используя слова из предыдущей игры.

*You were running through the park with a baby gorilla.*

Такие игровые приемы можно использовать в начале занятия для разогрева (*warming-up*), на этапе автоматизации лексических навыков, при проверке домашнего задания и пр. Форма работы также может быть разной: индивидуальной, парной, групповой.

Потенциал игровых приемов огромен, и не использовать его при изучении иностранного языка является не совсем целесообразным. Какой бы не была методика, с какой бы возрастной группой не работал преподаватель, какой бы не был уровень владения языком студентов, игровые приемы просто необходимы. Они не только разнообразят учебный процесс, служат достижению практически целей, а также создают положительный настрой и сильную мотивацию, без которой эффективное обучение в высших учебных заведениях невозможно.



## ЭВРИСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СИНЕКТИКИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*Полупанова Е. Г., кандидат педагогических наук, доцент*

Метод синектики (автор У. Гордон) один из методов, в котором заложены большие эвристические возможности обучения. В этой статье мы обратимся главным образом к этому методу и тому, как мы его применяем на занятиях со студентами 1 курса специальности «Лингвострановедение». Следует сразу уточнить, что мы подчас сознательно упрощаем основные положения этого метода, адаптируя его для достижения наших целей и учебных задач.

О типах аналогий, которые столь важны для этого метода и о том, как постепенно формируются учебные навыки по их созданию у студентов-международников более подробно на конкретных примерах.

Регулярное включение поиска разного типа аналогий имеет место на наших занятиях при обучении англоязычной лексике. Продемонстрируем, как это делается на примере овладения активным словарем (*Headway Intermediate Wordlist, unit 1, 2*). Активные лексические единицы, обязательные для освоения выделены курсивом.

### **Простая (прямая) аналогия:**

- Who can be *eccentric (conservative)*? Why?
- What can be *challenging*? Prove.
- What does an *ambassador (broadcaster)* need for his/her work?

**Фантастическая аналогия** активизирует воображение: *Imagine that you should explain to a 4-year-old child what or who looks like an iceberg (food processor).*

**Символическая аналогия** может показать парадоксальные и неожиданные стороны явления, предмета, живого существа. Здесь лаконично (прилагательное + существительное) необходимо представить видение чего-то. Например: *What are your associations with earthquake?* Пример ответа: *beautiful catastrophe. But can a catastrophe be beautiful? Discussion.*

Типы аналогий во многих ситуациях взаимосвязаны. К первому вопросу добавляем задание типа: *“Describe an earthquake as a monster”* (фантастическая аналогия) или *“Describe yourself as if you were an earthquake”* (личная аналогия). Такие задания часто требуют поиска дополнительного материала по теме, освоение новых лексических единиц, креативной формы выражения своей идеи и т.д.

Ответы, которые мы, как правило, слышим на поставленные вопросы или смоделированные ситуации на основе аналогий самые разные: от серьезных до смешных и абсурдных. И это замечательно: живо, интересно и, конечно, в ходе обсуждения добавляем новую лексику, которая хорошо запоминается в виде ассоциаций, в т.ч. и «нелепых».

Метод синектики в основе которого продуцирование аналогий эффективен, когда становится составляющей процесса учения, одним из многих элементов большой мозаики взаимосвязанных методов и технологий обучения английскому языку. В сочетании с другими методами он может быть еще более результативным. Так, студентам при изучении темы «Реки Беларуси», было предложено задание представить себя рекой, которую они знают и описать «свою» жизнь, радости и печали. Это было сделано ими в форме небольших англоязычных рассказов о себе, в т.ч. и в поэтической форме. Результаты нашего мини-проекта в виде электронной презентации можно найти по ссылке [1]. В этом задании была использована **личная аналогия** на основе метода вживания. Это дает возможность глубже и сквозь личностное восприятие осмыслить важные вопросы. Так результаты творчества студентов вывели их на проблему загрязненности рек и что с этим можно сделать на нашем уровне. «Мозговой штурм» и в результате выработанный план действий.

Что это нам дает? Активизацию мыслительной и творческой деятельности. Думаем, представляем, придумываем, обсуждаем, критикуем / подвергаемся критике и учим английский. Заданий эвристического типа разной степени сложности не просто много их очень много. О некоторых из них мы уже писали [2]. Все зависит от нашей профессиональной фантазии, мастерства и желания учить студентов, используя актуальные методы и технологии обучения во всем их разнообразии для решения важнейшей задачи подготовки современного специалиста как гибкого, думающего *“like there is no box”*, человека готового к самообразованию в течение всей жизни.

**Литература**

1. Rivers in Belarus: “I am a river” project [Electronic resource] – Mode of access: <https://prezi.com/view/6noYabZzXYsbKXZSj9QL>. – Date of access: 26.11.2018.
2. Полупанова, Е.Г. От заданий эвристического типа к иноязычному учебно-исследовательскому проекту [Электронный ресурс] / Е.Г. Полупанова. – A world of difference: из опыта обучения английскому языку студентов-международников. – Межвузовский портал «Методология, содержание, практика креативного образования». – 23 сентября 2018 г. – Режим доступа: <http://didact.bsu.by/item/Polupanova>. – Дата доступа: 26.11.2018.

## CONFLICT MANAGEMENT STRATEGIES OF INTERNATIONAL LAW AND INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS (RESEARCH RESULTS)

*Solovjeva S., Senior Lecturer, Burak V., Uretskiy I., second-year law students*

It will be true to say that nowadays more and more employers and career advisers are looking for expressed *soft skills* in the potential job applicants along with professional expertise. In accordance with the European Reference Framework, these are largely connected with the social and civic competences and include the abilities of understanding and presenting different viewpoints, negotiating, and feeling empathy [1]. It is obvious that the development of such skills is of utmost importance for the future specialists in International Law and International Relations as their prospective occupation will involve a great deal of interaction with people both in national and multinational companies. One of the problematic areas in this respect is connected with the pursuit of effective strategies of organizational conflict management.

*Organizational conflict* involves different types of disagreement between employees or departments in an organization [2]. It is a widespread phenomenon which can take a multitude of forms. In fact, it is hard to imagine an organization where conflicts have never occurred. M. H. Mescon, an acknowledged specialist in the theory and practice of management, outlined the following 4 major types of conflicts: 1) *intrapersonal* (conflicts within an individual, e.g. in terms of selecting optimum ways for solving work-related problems); 2) *interpersonal* (conflicts arising amongst people of different levels or functional areas); 3) *intragroup* (conflicts between individuals vs. a group); 4) *intergroup* (conflicts between several professional groups, departments, etc.) [3].

There exist various reasons which may lead to organizational conflicts. The most common ones are the *limitation of resources, interdependency of tasks, divergent visions of goals, contrasting backgrounds and values of participants, different life experience* and, certainly, ineffective organizational communication [3]. Whereas conflict was previously viewed solely in a bad light, it is now considered that the absence of conflicts in organizations is impossible and even undesirable because this may lead to stagnation, groupthink and mediocracy. This, of course, is not related to *dysfunctional* conflicts which may be retributive in nature. Anyway, all types of conflicts are expected to be resolved at an early stage in order to boost employees' productivity and the productivity of the organization in overall.

There exist five major ways of conflict management: *avoiding, accommodating, collaborating, compromising, and competing*. Differences between them are caused by varied styles of behavior of the conflicting parties. The purpose of our research was to determine the prevailing strategies of conflict resolution among our target group — International Law and International Relations students — and give relevant recommendations on improving their conflict management skills. We canvassed 66 persons by means of a questionnaire elaborated by an American Conflict Coach and Mentor, a member of the Association for Conflict Resolution Reginald Adkins, PhD [4].

According to the results of our survey, the prevailing strategy of conflict management among the target group was *competing* (23.5%). In general, this strategy is regarded as the least effective one because of its authoritarian nature. It means that parties to a conflict consider their interests to be paramount and tend to defend their own positions in an overt way rather than focus on the problem. This strategy is a win-lose situation, or a zero-sum game. Consequently, this approach may lead to the deterioration of relations among the parties involved [3].

The following most popular strategy in accordance with the survey was *compromising* (21.2%). This style is in the middle between being assertive and cooperative. Business owners frequently employ it during contract negotiations. The purpose of this style is to find a quick middle ground. However, compromise is acceptable only among the participants who are more or less equal in rank. Moreover, the application of such an approach allows to achieve the goals of all the parties involved only partially [3].

*Collaboration* came close with 20.7%. Regrettably, it was only the third most popular choice because this style is generally regarded as an optimum one for conflict resolution. It closely echoes the Harvard Method of Principled Negotiation which is based on 4 major ideas: separate the people from the problem; focus on interest, not position; invent options for a mutual gain; insist on using objective criteria [5]. Today such a strategy is most respected and utilized by experts, academics, and professionals in the world of negotiation. However, choosing collaboration means being prepared for

considerable time constraints [3; 5].

Least popular choices were *avoidance* and *accommodation* — 14.6% and 20% respectively. On the one hand, it looks nice that these generally ineffective styles were not the top preferences among our respondents. However, together with competition these inefficient strategies sum up to about 60%, which testifies to a relatively low level of conflict management skills among our target group. In fact, choosing either avoidance or accommodation does not presuppose an effective solution to the work-related problems: it rather postpones dealing with important issues. The difference between the two is that in case of accommodation one of the parties is prepared to sacrifice one's goals so as to avoid arguing and confrontation, while avoidance means a total non-involvement. Obviously, such a strategy exploits the weak and may later lead to an outburst of emotions [3].

This leads us to the conclusion that conflict management needs to be taught: in many specialities dealing with management the learners have a special integrated discipline known as business communication which includes a special module connected to conflicts. We think that the integration of the Method of Principled Negotiation, developed at the Harvard Negotiation Project, as well as case studies and RPGs will be very beneficial for upgrading these skills.

## REFERENCES

1. Key competences for lifelong learning [Electronic resource] : European Reference Framework. – Mode of access: <https://www.erasmusplus.org.uk/file/272/download>. – Date of access: 10.12.2018.
2. Cambridge Business English Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/organizational-conflict>. – Date of access: 20.09.2018.
3. Mescon, M. H., Albert, M., Khedouri, F. Management / M. H. Mescon, M. Albert [et al]. – New York: Harper&Ron, Publishers, 1988. – 434 p.
4. Conflict Management Styles Quiz [Electronic resource]. – Mode of access: <https://facultyombuds.ncsu.edu/files/2015/11/Conflict-management-styles-quiz.pdf>. – Date of Access: 20.09.2018.
5. Fisher, R., Ury, W. L., Patton, B. Getting to yes: Negotiating agreement without giving in / R. Fisher, W.L. Williams [et al]. – Penguin, 2011. – 566 p.

## ОБУЧЕНИЕ ВОСПРИЯТИЮ И ПОНИМАНИЮ АУДИОТЕКСТОВ НОВОСТЕЙ С УЧЕТОМ ИХ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИХ И СТРУКТУРНО-КОМПОЗИЦИОННЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

*Тарасенко М. А., кандидат педагогических наук*

При восприятии и понимании на слух текстов по специальности у студентов возникает ряд дополнительных сложностей. Знание логико-смысловой и композиционной структуры, а также лингвостилистических особенностей аудиотекстов по специальности, относящихся к тому или иному жанру, позволяет в значительной мере снять эти трудности. Лингвостилистический анализ новостных сообщений позволил нам выделить существенные для восприятия и понимания на слух характеристики этих жанров.

С целью выявления наиболее устойчивых лингвостилистических признаков и композиционных особенностей **новостей** нами было проанализировано более 20 текстов новостных аудиосообщений. Новости выделяются в отдельный тип текстов на основании того, что обладают специфической суперструктурой. В абсолютном большинстве новостей самая важная, релевантная информация представлена в начале текста. В последующих предложениях она располагается по убывающей степени важности. Приведем в качестве примера текст одного из аудиосообщений Euronews:

*The US and Haitian governments are holding talks on the fate of 10 Americans accused of trying to smuggle children out of the quake-hit country. Thirty-three children were found in a bus at the border with the Dominican Republic. Supporters of the Americans say the parents of children who were not orphaned had given their approval. Critics say it was wrong for the Americans to believe they could just take children out of the country without going through official channels, even if the parents were in agreement. The case is diplomatically sensitive as the US is leading the massive relief operation in Haiti.*

Очевидно, что первое предложение данного текста несет основную смысловую нагрузку. Таким образом, для того, чтобы понять новостное аудиосообщение, реципиенту необходимо концентрировать внимание на его начале, а затем удерживать в памяти существенную для восприятия всего текста информацию. Кроме того, снять многие трудности при аудировании текстов этого жанра помогает знание главного правила новостей, принятого в журналистике — это так называемые «шесть вопросов». Каждый новостной материал должен быть построен таким образом, чтобы давать ответ на вопросы: кто, что, где, когда, почему (зачем) и как. [Прохоров Е. П. Введение в теорию журналистики. М., 1993.] Для корректной композиции сообщения его автор решает, в какой последовательности он будет отвечать на шесть «классических вопросов». Ответ на самый важный вопрос (или вопросы) будет содержаться в начале текста. Вторая часть новостного текста представляет собой либо пояснения базового факта (ядра информации), либо его комментарии. Например, в первом предложении новостного сообщения о реформе в банковской сфере США “*US President Barack Obama has proposed significant new curbs on the activities of banks to try to prevent future financial crises*” корреспондент канала BBC размещает наиболее существенную информацию, отвечая на вопросы «кто, что и зачем». Последующий текст содержит пояснения уже озвученной информации: “*The plans - the most far-reaching yet - include limits to the size of banks and restrictions on riskier trading...*”

Новостные тексты обильно насыщены специальными терминами, связанными с политической и государственной жизнью; часто встречаются названия политических партий, государственных учреждений, общественных организаций и термины, связанные с их деятельностью, например: *House of Commons, Trades Union Congress, Security Council, term of office, mission of good will* и пр. Чтобы при восприятии текстов новостей на слух не возникало лексических трудностей, связанных с политической терминологией, ее следует вводить заранее, в соответствии с тематическими разделами и отрабатывать в упражнениях и текстах для чтения.

Обилие аббревиатур и акронимов — еще одна характерная черта языка новостей: *HO — Home Office, UNESCO — United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, WHO — World Health Organization, NASA — National Aeronautics and Space Administration* и т.д. Как правило, такие сокращения, давно вошедшие в употребление, не объясняются в тексте, поэтому лексический минимум для студентов по каждому тематическому блоку должен включать сокращенные названия международных организаций, политических и общественных объеди-

нений и т.д., общепринятые в английском языке.

При восприятии на слух новостных сообщений нужно быть готовым к тому, что в последовательное изложение фактов будут вставляться цитаты или ссылки на источники информации (ссылка или цитата повышает доверие к материалу и снимает с корреспондента ответственность за приведенное мнение или предоставленную информацию). При изложении чужого высказывания, комментировании заявлений политических деятелей и т.д., используются конструкции типа "глагол+that", например: *The president argues that this decision will seriously handicap the country's economy.*

Для текстов новостей характерен более высокий по сравнению с другими жанрами процент прецизионных слов: цифр, дат, имен собственных, географических названий и т.д. Эта группа слов представляет значительное препятствие не столько для понимания, сколько для запоминания речи, предъявляемой на слух. Нужно учитывать этот факт при организации учебного аудирования.

Целью обучения восприятию и пониманию иноязычной речи на слух является выработка у студентов аудитивных умений. Это умения базовые, лежащие в основе восприятия и понимания озвученного речевого высказывания любого стиля речи и составляющие исходный уровень аудирования, и умения **специальные**, значимые для приема и понимания звучащего речевого сообщения определенного жанра. В методической науке экспериментально доказано, что последовательное развитие умений эффективнее тем, что они располагаются от более элементарных к более сложным и от более легких к более трудным. Важно, чтобы овладение умениями носило иерархический характер и осуществлялось по принципу «снежного кома», т.е. чтобы каждое предшествующее умение служило базой для развития последующего, и чтобы все уже сформированные умения функционировали в комплексе и параллельно с вновь формируемым умением.

**Специальные умения** аудирования нацелены на преодоление трудностей, которые могут возникнуть при восприятии на слух аудиотекстов различных жанров. Например, для восприятия и понимания на слух *новостных сообщений* актуальными будут следующие умения:

- определять тему/проблему новостного сообщения с опорой на заголовок или подзаголовок;
- использовать подсказывающую функцию фотоматериалов, сопровождающих новостное аудиосообщение (например, в Интернет-источниках);
- максимально точно запоминать начало новостного сообщения, как его наиболее информативную часть;
- запоминать фактический материал новости (цифровые данные, хронологические даты, имена собственные, географические названия и т.д.);
- понимать политическую терминологию в новостном сообщении;
- понимать на слух сокращенные названия международных организаций, политических и общественных объединений и т.д., общепринятые в английском языке;
- определять актуальность новостного сообщения;
- использовать запись в виде спайдограммы как опору для восприятия/запоминания новостного сообщения.

## ИНИЦИАЛЬНЫЕ ПАРАМЕТРЫ УСПЕШНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДИСКУРСЕ КОНФРОНТАЦИИ-СОПЕРНИЧЕСТВА

*Туркина О. А., старший преподаватель*

Целью данной статьи является выявление особенностей речевого поведения победителя реалити-шоу «Последний герой 1» в режиме диалогического взаимодействия. В качестве основной методики данного исследования мы приняли методику выявления дискурсивных оснований интегративности разговорного диалога, т.е. описание типичных факторов, принципов, закономерностей, и форм структурирования речевого продукта разговорного взаимодействия, предложенную И. Н. Борисовой [1].

Материалом исследования послужили скрипты диалогов 1, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13 эпизодов телевизионного шоу «Последний герой 1».

**Конверсационные параметры.** Регулирование коммуникативной инициативы выявляются по соотношению иницилирующих и реактивных реплик-высказываний к общему их количеству в диалоге.

*Таблица 1*

**Соотношению иницилирующих и реактивных реплик-высказываний  
к общему их количеству в диалоге**

№ диалога	Общее количество реплик	Общее количество синтагм	Количество иницилирующих реплик/ синтагм	Количество реактивных реплик/ синтагм	Интерпретация речевых поступков
1	1	2	1/2		Побуждение к действию
2	1	2	1/2		обещание
3	1	5	1/5		Информирование; побуждение; суппозитив.
4	1	2	1/2		суггестив
5	3	11		1/3	противопоставление
6	2	10	2/8		Рогатив; оценка; саморепрезентация; уход от ответа; упрек.
7	1	5	1/5		превентив
8	5	10	3/4	2/5	Рогатив; валлоатив; информирование; суггестив.
9	1	3	1/3		Превентив; предложение помощи
10	1	2	1/2		Предложение помощи.
11	5	25	3/20	1/2	Эмотив; информирование; оценка Другого; похвала Другого
12	1	8	1/8		Суппозитив-шутка; саморепрезентация; эмотив-шутка.
13	2	3		1/3	саморепрезентация; оценка имени ребенка.
14	5	10	2/4	2/4	Предложение темы; информирование.
15	3	8	2/3		Эмотив, суггестив.
16	1	20		1/20	информирование; шутка.
17	6	49	1/20	2/9	Перехват инициативы путем смены темы; саморепрезентация; защита своей позиции; противопоставление Другим.
18	3	4	2/3		саморепрезентация, информирование.
19	6	10		2/2	Перехват инициативы путем смены темы; социально-этикетный экспрессив..
20	7	15	3/7	1/1	Привлечение внимания, комментарий; оценка ситуации.
21	2	8	1/2		Рогатив.

22	3	23	1/2		Директив: побуждение, превентив..
23	3	9	1/4		Рогатив, суггестив, побуждение.
24	1	2	1/2		Суггестив.
25	1	1	1/1		Личное пожелание к ситуации.
26	4	23	2/8	1/1	Предложение темы; призыв совершить коммуникативный поступок – заречься; комиссив.
ИТОГО	72	270	33/117 46% /43%	14/50 19% / 18,5%	
27 — 32 заданы форматом игры как интервью, где Победитель ограничен в коммуникативных действиях и выполняет роль интервьюируемого.					

Как видно из таблицы 1, Победитель выступает инициатором общения в два раза активнее, чем реагирует на реплики-стимулы собеседников. Самые распространенные способы захвата коммуникативной инициативы – это 1) директивность речевых поступков и 2) инициатива в предложении темы для обсуждения.

*Регулирование темы.* Победитель репрезентирует высокую степень акциональности в своем общении. Его общение ориентировано на решение практических задач совместно с соплеменниками, которые актуальны в данном ситуационном контексте. Он побуждает соплеменников к действиям, советует им, как эффективнее эту деятельность осуществить. Так, в диалогах № 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24 доминирует акционально-практическая цель общения, которая лежит в области предметно-практической деятельности участников – обустройство лагеря, распределение еды, победа племени в конкурсе, освоение нового пространства:

№ 1. Давайте... (*показывает жестом в виде круга*) ...давайте осмотрим (*побуждение к совместным действиям*).

№ 2. Сейчас все сделаем, через 5 минут (*обещание выполнить работу*).

№ 4. ...чтобы на вечер оставить эти продукты, что нам дали (*суггестив, предложение идеи, как лучше распорядится продуктами*).

№ 5. Убедительно! Давайте вены порежем, все кровью зальем — это будет убедительно (*акционально-практический конфликт, реактивная реплика, актуализирующая несогласие с выдвинутым предложением*).

№ 7. Смотри, не урони! Не урони! Дай, от греха подальше! (*превентив, предостережение*).

№ 8 А есть это можно? Это муравьи, да?..... Да нет, безвкусно. (*Берет кокос и мачете*). Давай лучше кокосик почистим.

№ 9. Смотри, не поломайся! Давай руку! Давай я первый пойду (*предостережение, предложение помощи*).

№ 17. *Целованский иницирует неприятный разговор. Целованский Победителю:* Сережа, ты сдал одну игру?

*Победитель:* Да.

*Целованский:* Единственное, Сережка, что я не могу принять, что игру сдал ты, а выгнали Морозова.

*Победитель:* Если хочешь поймать – отпусти. Это просто мой прием, что бы избавиться то Морозова. Да, я проиграл.

*Целованский:* Знаешь, почему я не согласен с тобой в этом? Я понимаю, что это твой прием. Потому что если есть такие правила – выигрывать, значит, надо выигрывать.

*Победитель (экспрессивно, жестикулируя):* Мы не братались, мы не обнимались, не целовались! Почему я должен считать тебя и Морозова своей командой? И рвать свой зад, чтобы вы выиграли? Ради вашего триумфа! Я сам за себя! Это была моя стратегия. Когда вы вычеркнули Лену, а я с ней только начал дружить, мы с ней строили там дом. А вы ее вычеркнули. Потом пришел черед Инны. И я понял, что смутьян в этом Морозов, и что мне нужно от него избавиться. И чем быстрее, чем лучше. А быстрее – это проиграть игру. А знаешь, почему я тебя не убрал? Потому что ты тогда там ничего не значил, а значил Морозов. И посчитал Морозова опаснее, чем тебя. И я решил убрать Морозова, а тебя оставить на закуску.

Диалог № 17 представляет собой пример акционально-практического конфликта, в ко-



тором Победитель является реагирующей стороной. Ему предъявляется претензия, так как он преднамеренно проиграл конкурс для того, чтобы избавиться от одного из игроков. Победитель четко объясняет свою позицию и свои цели, которые он на тот момент преследовал: *И я понял, что смутьян в этом Морозов, и что мне нужно от него избавиться. И чем быстрее, чем лучше. А быстрее – это проиграть игру.* Он аргументирует свои поступки: *Это просто мой прием, что бы избавиться от Морозова. Да, я проиграл. Я сам за себя! Это была моя стратегия.*

Данный коммуникативный эпизод является одним из самых объемных у Победителя. В ситуации острого конфликта он готов основательно защищать свою позицию и доводить ее по сведения противников.

№ 18. **Победитель:** Прямо на острогу его в его норе [о ловле лобстеров].

**2-ой финалист:** ты руками ловишь?

**Победитель:** Серега одного рукой поймал. А этого я острой проткнул (*саморепрезентация, информирование об успехах в ловле добычи*).

№ 20. **Победитель**→№4: Смотри!

№ 4→**победителю:** Вот это да!

**Победитель (о рыбе):** у нее челюсть двигается.

№ 4: Значит, она не ядовитая. Если бы она была ядовитая – зачем хищнику быть ядовитым?

**Победитель**→**остальным:** Они из моря выползают, а я их прямо из норы – раз. Хищники едят хищников, другие хищники едят других хищников.

№ 4→**победителю:** Это ты про нас?

**Победитель:** Я про все (*непринужденное общение о новом для всех участниках животном мире. Изменение темы о хищниках острова на то, что в мире людей все также*).

№ 22. **Победитель:** Лобстеров давай быстрее! Да ты не дергайся, держи его!

№ 23. **победитель**→№4: Так нормально? Мачету возьми. На, мачету (*регулятив, директив*).

№ 24. **Победитель 2-му финалисту:** Давай я подниму, а вы подсунете бревно (*суггестив*).

Из приведенных примеров диалогов, в которые вступает Победитель, мы видим, что основная цель его общения – эффективное решение бытовых вопросов жизни на острове. Он стремится сделать это совместно с соперниками. Широкое употребление директивов, суггестивов, превентивов при инициировании диалогов обнаруживает у коммуниканта явно выраженную актуальную цель в общении с ярко выраженной мотивацией решить познавательно-практические задачи.

*Объем реплик и дробность реплицирования.* Опишем характеристики речевого поведения Победителя, дающие представление о динамических особенностях его диалога, основанных на анализе объема речевого вклада. Данные для анализа предоставлены в таблице 3.2.

Таблица 2

Сопоставление объема реплик Победителя в диалогах

№ диалога	Реплики (общ. кол-во)	Синтагмы (общ. кол-во)	Количество у Победителя			Средний объем реплик (в синтагмах)
			реплик	синтагм	%	
1	1	2	1	2	100	2
2	1	2	1	2	100	2
3	1	5	1	5	100	5
4	1	2	1	2	100	2
5	3	11	1	3	34	3
6	2	10	1	5	50	5
7	1	5	1	5	100	5
8	5	10	2	8	80	4
9	1	3	1	3	100	3
10	1	2	1	2	100	2
11	5	25	3	24	96	8
12	1	8	1	9	96	9

13	2	3	1	3	75	3
14	5	10	3	8	65	2,7
15	3	8	2	3	54	1,5
16	1	20	1	19	100	19
17	6	49	3	36	62	12
18	3	4	2	3	71	1,5
19	6	10	3	3	40	1
20	7	15	4	8	47	2
21	2	8	1	2	36	2
22	3	23	1	3	23	3
23	3	9	1	4	42	4
24	1	2	1	2	100	2
25	1	1	1	1	100	1
26	4	23	2	9	45	4,5
итого	72	270	41 (58%)	180 (67%)	73,7%	Ср. значение 4.5

Средний объем реплик в 26 диалогах с участием Победителя составил в среднем 3,75 ритмико-интонационных синтагм. Это позволяет отнести эти диалоги к типу реплицирующего диалога [1, с.243], то есть такому типу конструктивного диалога, который конституируется двумя (или более) речевыми партиями, состоящими из синсемантических реплик, объединение которых создаёт интеракции, объединяющиеся в минимальные диалоги [1, с. 252]. Средний объем реплик коммуниканта составляет 4,5 синтагмы, что вполне соотносимо с общим средним объемом реплик во всех диалогах (3,75) и дает основания полагать, что в своем речевом поведении в режиме диалоговедения Победитель склонен к равноправию со своим собеседником. Стремление Победителя к равноправию в диалогическом общении количественно подтверждается и его речевым вкладом, выраженным в процентах – 58% от всех реплик в 26 диалогах принадлежат Победителю. Однако с точки зрения объема реплик он стремится к коммуникативному лидерству – ему принадлежит 67% ритмико-интонационных синтагм. Самые длинные реплики наблюдаются в диалоге № 17 (12 синтагм), в котором Победитель подвергся иллокутивному нажиму со стороны оппонента и реализует свой коммуникативный замысел *защиты собственной позиции*, и в диалоге № 16 (19 синтагм), в котором им реализуется информативно-коммуникативный и модально-фатический коммуникативные замыслы (делится своим жизненным опытом в форме шутки). Объем наиболее распространенных типов реплик варьируется от 2 до 5 синтагм.

### Литература

1. Борисова, И. Н. Русский разговорный диалог: структура и динамика / И. Н. Борисова. – М.: Изд-во КД «ЛИБРОКОМ», 2009. – 320 с.

## ТЕМАТИЧЕСКАЯ И ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ДИСКУРСЕ КОНФРОНТАЦИИ-СОПЕРНИЧЕСТВА

Туркина О. А., старший преподаватель

Выявление специфики речевого поведения победителя реалити шоу «Последний герой 1» в режиме диалогического взаимодействия с позиции его тематического и собственного языкового наполнения является целью данной статьи. Материалом исследования послужили скрипты диалогов 1, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13 эпизодов телевизионного шоу «Последний герой 1».

**Тематическое наполнение диалогов с участием Победителя.**

1) *текстотемы* (предметные темы текста, не связанные с текущей ситуацией) [Борисова, с. 262]. Победитель актуализирует тему своей *семьи* — своей *жены*, прогнозируя в шутку, как она отреагирует на то, что он «купил» для одной из участниц шоколадку за 120 долларов (диалог №12), проводя параллель между своими поступками в игре и за ее пределами. Также темой, не имеющей прямого отношения к игре становится его дочка (диалог №14). В непринужденном общении с другими участниками он делится своим *армейским опытом* о том, как десантники отсчитывают время, через которое нужно дернуть за кольцо парашюта (диалог № 16). Данная тема отсчета времени без секундомера косвенно связывается с текущей ситуацией, когда участники в темноте «на счет» должны разлить содержимое бутылки по стаканам.

2) *ситуатемы* (предметные темы текста, отражающие реалии текущей ситуации) [1, с. 252]. Данный тип тем актуализирован Победителем наиболее активно. Как мы указывали ранее, в диалогах № 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24 доминирует акционально-практическая цель общения, которая лежит в области предметно-практической деятельности участников — обустройство лагеря, распределение еды, победа племени в конкурсе, освоение нового животного мира.

*Темы, связанные с обустройством лагеря и быта участников.* В диалоге № 1 тематизируется необходимость освоения нового пространства обитания. В диалоге № 6 Победитель актуализирует то, что ему нужно и что ему не нужно в жизни на острове — он может обойтись без гамака, но ему трудно обходиться без сигарет. В диалоге № 24 предлагается решение по возведению укрытия.

*Темы, связанные с добычей, приготовлением и распределением еды.* В диалоге № 1 Победитель выдвигает предложение о том, как следует распределить запасы еды. В диалоге № 9 он предлагает выбрать в качестве еды кокос, в диалоге № 18 описываются его действия по добыче лобстеров, а в № 22 — инструкции по их приготовлению (сопровождающие видеоряд, где коммуникант активно участвует в процессе их приготовления). В диалоге № 23 дается совет соплеменнице, как лучше сорвать с дерева плоды.

В диалогах № 2, 8, 20 темами становятся представители животного мира острова – в диалоге № 2 даются комментарии крабу, № 8 – муравьям, № 20 – рыбе сдвигающей челюстью, с которыми участникам приходится сталкиваться.

3) *эготемы* (темы говорящего, я-тема) [1, с. 252]. В режиме диалоговедения я-тема у Победителя актуализируется не очень активно и только тогда, когда либо другие участники, либо ведущий инициируют эту тему. Так, в диалоге № 17 он вынужден одним из наименее симпатичных ему участников обосновывать свою *позицию* и свои *стратегии* и *действия* в игре — он прямо заявляет, что он *сам за себя*, что его стратегией было *избавиться от Морозова*, поэтому он умышленно *проиграл испытание*.

Напомним, что диалоги № 27 — 32 заданы форматом игры как интервью, где Победитель ограничен в коммуникативных действиях и выполняет роль интервьюируемого, поэтому он вынужден отвечать на вопросы Других о себе. Так, в диалоге № 27 его спросили о наиболее впечатлившем его дне игры, в диалогах № 27 и № 30 — о его ощущениях перед решающим эпизодом. Он описывает свои ощущения перед решающим голосованием как сильное волнение, приводящее к бессоннице. В диалоге № 28 ему предлагают решить дилемму — что важнее для него, денежный выигрыш или остаться довольным собой с точки зрения морали, он выбирает мораль, он желает себе мужества, если ему придется проиграть.

4) *ксенотемы* (тема “другого”, ты-тема) . [Борисова, с. 252]. Наиболее ярко тема «Другого» репрезентирована в двух диалогах № 11 и № 17. Диалог № 11 представляет собой по жанру непринужденную беседу, в которой Победитель актуализирует свое отношение к двум

игрокам — полковнику Игорю и к Целованскому. Содержательно-тематический элемент коммуникативного замысла данного диалога характеризуется выбором тематизируемых субъектов — полковника Игоря, к которому испытывается симпатия, и А. Целованского, к которому симпатии не проявляется. Макроинтенцией в отношении первого становится в целом положительная оценка данного коммуниканта (*ничего плохого о нем сказать нельзя. Нормальный мужик. Скромный*). Данная макроинтенция складывается из ряда микроинтенций — актуализации эмоционально-личностного отношения (*мне полковника жалко*), информирования о его поступке (*Победитель передает слова коммуниканта о предпринятых / не предпринятых действиях в отношении Победителя*), проспективной рефлексии (*даже если бы он и говорил плохое обо мне. У меня о нем впечатление нормальное*), похвалы (*и работал до последнего, дрова носил*).

В этом же диалоге Победитель актуализирует тему участника, которого он осуждает за то, что тот остается всегда в стороне от всех участников (*Целованский игнорирует полностью наше общество*). В ходе реализации темы данного игрока он прибегает к заочному суггестиву (*мог бы иногда дровишки подтаскивать*), информированию о его действиях (*а то вообще ушел с утра*), рогативу-шутке (*Может быть, перестать его кормить? А зачем он нам?*), проспективной рефлексии в шуточной форме (*если он станет Последним героем, то я сопьюсь*).

В диалоге № 17 Победитель вынужден реагировать на атаку Целованского, обосновывать и защищать свою позицию в игре. Для этого он актуализирует тему Целованского и Морозова, где макроинтенцией становится информирование их о том, что Победитель не считает их своей командой и не будет предпринимать активных действий ради их блага. Данная макроинтенция складывается из нескольких микроинтенций — из ретроспективной рефлексии, напоминания о действиях данных участников в отношении друзей Победителя, направленных на их «уничтожение», оценки Морозова как инициатора данных действий (*смутьян в этом Морозов*), его оценки как опасного соперника, оценки самого собеседника Целованского как менее опасного соперника, чем Морозов и проспективной рефлексии — готовности избавиться от Целованского попозже.

Данный диалог является ярким примером конфликтной коммуникации, в которую вступает Победитель практически единственный раз за всю игру и прямо выражает свои интенции по отношению к противникам, открыто дает им оценку и открыто говорит о своей стратегии в отношении их.

#### **Языковая реализация диалогического общения.**

Наиболее активно коммуникант общается с Другими, стремясь решить совместными усилиями практические задачи, которые встают перед всеми участниками игры в их быту. Акционально-практическая цель общения с Другими репрезентирована в диалогах № 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, в которых основу составляют такие речевые поступки Победителя как побуждение к действию (директив) — № 1, 22, 23, суггестив — № 4, 24, предостережение Другого (превентив) — № 7, 9, информирование о своих действиях, их комментариев — № 8, 17, 18, 20. В данных диалогах ведущими являются употребления глаголов в повелительном наклонении, побуждающие собеседников к активным действиям.

**Языковые средства, выполняющие контактоустанавливающую функцию.** Глагол *давай* употребляется 6 раз в разных значениях, во-первых, для того, чтобы побуждать Других к началу совместных действий — *давайте осмотрим, давайте вены порежем* (с сарказмом), *давай кокосик почистим*, во-вторых, чтобы предложить свою помощь — *руку давай, давай я первым пойду*, в-третьих, в своем основном лексическом значении — *лобстеров давай быстрее!* Глагол *смотри!* употреблен три раза, во-первых, как средство привлечения внимания собеседника с последующим предостережением — *смотри, не урони; смотри, не поломайся*. Во-вторых, этот глагол использован как средство привлечения внимания собеседника к новой реалии острова с последующим комментарием — *смотри, у нее [рыбы] челюсть двигается*.

**Языковые средства, вербализирующие деятельность Победителя, направленные на освоение пространства игры, добычу еды, обустройство лагеря (как совместную с Другими, так и индивидуальную).** Данная деятельность вербализирована следующими глаголами действия: *осмотрим, сделаем, оставить на вечер, почистим, я проиграл, строили, нужно избавиться, поймал, проткнул, не дергайся, держи, давай быстрее, возьми, я подниму, вы подсунете (бревно), дровишки подтаскивать*. Объекты, на которые направлена данная деятельность, вербализированы конкретными именами существительными, обозначающими, во-

первых, представителей местного животного и растительного мира — кокосик, муравьи, хищники, лобстеры. Во-вторых, вербализируются орудия охоты — острога, мечете, в — третьих, строительные материалы — бревно/бревна, дровишки.

*Просторечия.* В непринужденном общении с Другими Победитель использует просторечные языковые средства — жесткий регулятив, сигнализирующий о намерении закончить данный коммуникативный эпизод мозги мне не пудрите; при оценке степени своей приспособленности к жизни на острове — *я не хреново спал*; дружеское обращение *Сергея*;

**Выразительные языковые средства. 1) В общении с Другими-«противниками».** Данная группа языковых средств представлена **эмоционально-личностным экспрессивом**, актуализирующим несогласие с мнением оппонента, неприятие его предложения по решению практической задачи, гиперболой, актуализирующей сарказм — *Убедительно! Давайте вены порежем, все кровью зальем! Это будет убедительно!* (№5). В ходе отстаивания своей позиции и объясняя оппоненту свое поведение, актуализируется отношение к некоторым Другим-«противникам» с использованием **валюатива, обозначающего колкость, преувеличение** — *Мы не братались, не обнимались; возмущение – почему я должен считать тебя и Морозова своей командой? И рвать свой зад, чтобы вы выиграли?* (употребление просторечного оборота).

**2) В общении с Другими-«союзниками».** В ходе непринужденного шуточного разговора с Другими-союзниками используется гипербола — *меня жена порвет на тысячу кусков, когда узнает, что я купил шоколадку за 120*; метафора, характеризующая ощущения коммуниканта — *чувствую, какой-то демон мне сел на плечи*.

**Слова-ярлыки.** Оценивая Других-«противников» и Других-«союзников» используются такие имена существительные, которые, по мнению Победителя, отражают суть их натуры. Так, Других-«противников» коммуникант называет *смутьяном* (о Морозове). Данный «ярлык» отражает стремление Морозова тайно способствовать уходу из игры тех, кто симпатичен Победителю. Своего основного соперника, к которому испытывается уважение и симпатия, Победитель называет *Кащеем Бессмертным*. В контексте игры это является похвалой тому, что сопернику удастся избежать «смерти» в игре. Подводника Игоря, к которому также испытывается уважение, он называет *нормальным мужиком*.

Языковой материал, который отбирается Победителем в диалогическом общении, репрезентирует его высокий уровень акциональности, нацеленности на решение совместно с соперниками практических задач жизни на острове. Это получило свое выражение в активном употреблении глаголов действия в повелительном наклонении, оперировании конкретными существительными, обозначающими объекты, непосредственно связанные со жизнедеятельностью всех участников на острове, а также языковых средств, направленных на установление контакта с Другими в ходе их совместной практической деятельности.

Языковые средства, характеризующие отношение коммуниканта к Другим-«противникам», являются эмоционально окрашенными. Несогласие с оппонентами выражается гиперболами, эмоционально-личностными экспрессивами, валюативами (сарказм, критика, возмущение, раздражение). Оценка Других-«союзников» актуализируется словами-ярлыками.

### Литература

1. Борисова, И. Н. Русский разговорный диалог: структура и динамика / И. Н. Борисова. М.: Изд-во КД «ЛИБРОКОМ», 2009. – 320 с.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ:  
ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ

*Бабук А. В., кандидат филологических наук, старший преподаватель*

Тема дистанционного обучения является весьма важной в современной науке. Ускорение ритмов жизни, рост информационного потока, формирование единого экономического и образовательного глобального пространства понуждают современных педагогов к поиску новых подходов в преподавании множества дисциплин, в том числе таких важных и перспективных направлений как иностранный язык. Развитие глобальной сети Интернет поставило преподавание иностранного языка в том числе и в высших учебных заведениях на совершенно иной уровень, не только открыв студенту доступ к аутентичным видео- и аудиоматериалам, но и предоставив возможность получения знаний, находясь практически в любой точке земного шара.

Рассмотрим различные виды дистанционного обучения на примере учебных занятий по английскому языку.

Современные технологии в научной литературе получили название электронных образовательных технологий или *e-technologies*. Наиболее распространенной технологией в обучении английскому языку как второму иностранному получила технология *Web 2.0*. Китайские исследователи Х. Ян и С. Чи-Инь Шин отмечают, что успех *Web 2.0* обеспечен благодаря активному общению, взаимодействию, взаимообогащению и развитию творческого потенциала пользователей, которые обращаются к помощи таких современных онлайн технологий как социальные сети, блоги, Интернет-энциклопедии и т.д. Они позволяют пользователям делиться аудио-, видеоматериалами друг с другом, вести аудио- и видеочат, проводить онлайн-конференции и другие виды работы, связанные с дистанционным обучением [2, p. 213].

Наиболее традиционными формами дистанционного обучения являются:

- 1) *Лекция*
- 2) *Вебинар*

Классической формой дистанционного обучения является виртуальная *лекция*, которую можно записать на видео и разместить на <https://www.youtube.com/>. *Лекция может быть записана на любую программную тему, а затем ссылка на нее раздается посредством социальных сетей, рассылается по электронной почте или же размещается на какой-нибудь образовательной платформе. Студенты изучают данный материал видеолекций самостоятельно и затем выполняют задание. Каждый преподаватель любой дисциплины может создать на сервере ю-тьюба свой собственный видеоканал и затем постоянно добавлять туда свои лекции, создавая таким образом свой собственный образовательный видеоконтент.*

Еще одной классической формой дистанционного обучения являются так называемые *вебинары или онлайн конференции*. Они представляют собой семинары, проводимые онлайн с помощью различных специальных приложений вроде *Go-to-Webinar*. Они могут быть синхронные (в прямом эфире) или асинхронные (записанные). Преимущество асинхронного семинара (текстового форума) заключается в том, что студент может присоединиться к обсуждению в любой момент, изучив при этом историю развития интересующей его беседы. Программа *Go-to-webinar* как правило используется вместе с онлайн презентацией.

В таком же режиме проходят онлайн конференции, где преподаватели выступают со своими докладами. Одно из условий участия в онлайн конференции является наличие компьютера и возможности выхода в Интернет. Конференция в онлайн режиме проходит как правило в таком же формате, как и очно. При этом приглашение докладчиков производится посредством программы онлайн общения *Skype*. Преимущество онлайн конференции заключается в том, что находящийся удаленно участник может участвовать в ней вне зависимости от внешних факторов, которые не связаны с выходом в Интернет. Сегодня в некоторых странах в форме вебинара практикуется проведение очных онлайн занятий через Интернет. Студенты заранее регистрируются на определенной образовательной платформе и затем заходят в нее в назначенное преподавателем время. Связь с преподавателем осуществляется как посредством программы *Skype*, к которой могут подключиться сразу все студенты, выбрав форму группового общения, так и с помощью самой платформы вебинара. Примером такого портала может служить сайт <https://events.webinar.ru/>, который представляет собой специальную платформу для проведения онлайн занятий и конференций. Данный сайт может быть использован в бесплатном

тестовом режиме в течение 30 дней, в рамках которого предлагается бесплатный курс обучения по проведению онлайн вебинаров. Во время проведения вебинара как преподаватель, так и студенты могут не только обмениваться файлами, но даже использовать так называемые виртуальные доски наподобие портала <https://awwapp.com/#>.

Классической платформой для проведения Интернет-занятий в сфере дистанционного обучения является известная образовательная платформа **Moodle** (от англ. *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда), открывающая массу возможностей для обучения в том числе и английскому языку. Преимущество ее заключается в простоте и доступности использования. При этом любое учебное заведение, как и любой преподаватель способен адаптировать эту систему под тематику своих учебных занятий, загрузив необходимый учебный курс на свой портал и организуя учебное пространство своего курса в соответствии с поставленными целями и задачами. В настоящее время система дистанционного обучения **Moodle** широко применяется в высших учебных заведениях мира. Не так давно она прошла апробацию своего применения в том числе и в образовательном Интернет-пространстве Белорусского государственного университета, в чем можно убедиться, перейдя по указанной ссылке — <http://edufir.bsu.by/login/index.php>.

При дистанционном обучении значительно расширяются возможности применения самостоятельной работы студентов, которые могут использовать не только литературу, но и всевозможные обучающие программы, тесты, информационные базы данных. Так, например, существуют **онлайн-тесты** для определения, проверки или закрепления уровня владения языком. Причем сегодня уже наличествуют порталы, которые позволяют создавать эти интерактивные виртуальные тесты самостоятельно. Так, например, портал **Fubaroo** позволяет преподавателю создавать собственные тесты с помощью *Google*-формы с готовыми ответами и системой автоматического начисления баллов. Существует также портал [quizlet.com](http://quizlet.com), также предназначенный для моделирования тестов. Для использования данного портала как студентам, так и преподавателем нужно пройти процедуру бесплатной регистрации. Специфика работы данного портала заключается в том, что в нем можно создавать пары "слово на английском — перевод" для начальных этапов, и "слово- дефиниция" для старших курсов. При этом студенты сами могут выбрать режимы работы с материалом: заучивание, письмо, подбор, правописание, тест и т.д. Использование данного портала является весьма эффективным в самостоятельной работе студентов.

В современной методике преподавания английского языка в качестве дистанционной формы работы активно используется технология так называемого **Case-Study**, когда студентам дается задание поставить и решить определенную проблему в социальной, политической, экономической и других сферах жизнедеятельности. Принцип данной методики заключается в том, что студенты, находясь в удаленном и доступе, сами ставят проблему и находят план ее решения, предварительно получив задание на Интернет-странице преподавателя. Материалы могут размещаться как на сайте кафедры, так на личной странице преподавателя в социальных сетях.

Чтобы приступить к выполнению задания студент дистанционной формы обучения, предварительно зарегистрировавшись на необходимом сайте, получает у преподавателя свой вариант задания, над которым в дальнейшем осуществляет свою работу. Если в процессе работы у него возникают вопросы, он, используя как компьютерные online (Интернет-телефонии, *Skype*), так и *offline*-приложения, может связаться со своим тьютором посредством электронной почты или программ-мессенджеров вроде *Viber*, *WatsApp*, *Telegram*, а также с помощью социальных сетей таких как *Facebook* или *Vkontakte*, чтобы задать преподавателю тот или иной вопрос. Удобство данных приложений заключается в том, что их можно использовать, имея при этом только мобильный смартфон или айфон под рукой.

В современных условиях ускоренного ритма жизни во всех формах работы со студентами весьма полезным может оказаться использование социальных сетей. Так, например, старший преподаватель кафедры английского языка экономических специальностей Белорусского государственного университета А. В. Бабук использует в своей работе группу в контакте *English\_Vadimovich* (<https://vk.com/englishvadimovich>), где студенты не только скачивают разный материал, но и узнают последние новости занятий А. В. Бабука, а также выполняют задания, которые дает им преподаватель. Так, например, одна из форм работ, практикуемая преподавателем, это составление комментариев к статьям или кинофильмам на английском языке по

теме занятия. Все комментарии проверяются на антиплагиат и затем вычитываются и проверяются преподавателем на наличие лексико-грамматических и стилистических ошибок. По итогам проверки выставляется отметка, которая оказывает влияние не рейтинг студента.

Данная виртуальная группа является весьма эффективным и полезным инструментом для работы, поскольку ее пространство позволяет загружать любые материалы в неограниченном количестве, к которым студенты соответственно могут получить доступ в любое удобное для них время.

Для успешного функционирования вышеупомянутых форм дистанционного обучения необходимо несколько специалистов, функциональности которых органично соединены и переплетены между собой как сообщающиеся сосуды. А. В. Хуторской и А. Д. Король в своей публикации, посвященной Интернет-занятию, отмечают, что это такие составляющие как *автор занятия; сам учитель (преподаватель), проводящий занятие; участники занятия (студенты), администратор (модератор) и локальный координатор занятия*. Автор занятия — это дистанционный преподаватель, выполнивший разработку программы интернет-занятия, заданий для участников, учебных модулей и других материалов занятия; *преподаватель* — дистанционный педагог, который организует и проводит занятия с зарегистрированными участниками согласно установленной программе и расписанию; *участник Интернет-занятия (студент)* — официально зарегистрированное на уроках физическое лицо, которому напрямую или через его локального координатора предоставляются информационные услуги, соответствующие тематике учебного занятия; *администратор занятия* — это специалист, который организует проведение занятий и осуществляет регистрацию участников на основании присланных по электронной почте заявок; *локальный координатор* — представитель высшего учебного заведения, которое зарегистрировало для участия в Интернет-уроках группу студентов или преподавателей в количестве не менее трех человек [1, с. 17]. На данный момент все функции (кроме участников занятия) дистанционного обучения в основном выполняет преподаватель, что не всегда позволяет сделать процесс обучения английскому языку наиболее эффективным.

Стоит отметить, что наряду достоинств дистанционного обучения иностранному языку существует и недостатки. Так одной из ключевых проблем современного дистанционного обучения является не только высокая стоимость оборудования для проведения Интернет-занятий, низкая мотивация студентов и затруднение их контроля, но в первую очередь аутентификация пользователя виртуальной среды дистанционного обучения. Это связано с тем, что любой человек может зайти под чужим именем пользователя и оказаться по ту сторону виртуального пространства и соответственно выдать себя за того, кем он на самом деле не является. Проведение очной формы аттестации говорит о том, что при всей перспективности дистанционной системы обучения в нашей образовательной среде приоритетом пользуется живое общение педагога и студента.

Таким образом, дистанционное обучение является одной из наиболее удобных и перспективных форм обучения иностранному языку в современных условиях быстро меняющейся жизни, эффективно развивая при этом все виды речевой деятельности, — чтение, аудирование, говорение и письмо — что способствует значительной экономии сил и времени как среди преподавателей, так и студентов. Это такие формы учебных занятий как *онлайн-лекции, вебинары*, создание *виртуальных тестов*, использование *групп социальных сетей* и т.д. При этом успешное функционирование этих форм осуществляется при наличии таких специалистов как *автор занятия; сам учитель (преподаватель), проводящий занятие; участники занятия (студенты), администратор (модератор) и локальный координатор занятия*. Однако дистанционная форма обучения кроме достоинств имеет также и свои недостатки, которые заключаются, прежде всего, в затрудненной аутентификации пользователя виртуальной среды, для чего во многих вузах по сегодняшний день сохраняется процедура проведения очной сессии. Это означает, что при всех достоинствах дистанционного обучения, ничто не может заменить студенту живого общения с преподавателем.

### Литература

1. Хуторской, А. В. «Эвристический Интернет»: как разработать и провести Интернет-урок: оргдеятельностный подход к развитию учебно-познавательных, коммуникативных компетенций учащихся / А. В. Хуторской, А. Д. Король // Народная асвета. – 2014. – № 4. – С. 15–19.
2. Hao Yang, H. Collective Intelligence and E-learning 2.0: Implications of Web-Based Communities and Networking / H. Hao Yang, S. Chi-Yin Yuen. – Hershey-New York : Information Science Reference, 2010. – 351 p.



## ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

*Говорова Н. И., кандидат педагогических наук, доцент*

В основе самостоятельной работы (далее СРС) лежит активная самостоятельная познавательная деятельность каждого студента. Современные дидакты подчеркивают, что помимо глубокого и осознанного овладения изучаемым материалом, СРС при выполнении разнообразных видов учебной деятельности позволяет им вырабатывать общие приемы ее рациональной организации. Это умения

- планировать предстоящую работу,
- определять ее задачи, вычленять среди них главные,
- избирать оптимальные способы их решения,
- осуществлять самоконтроль, вносить коррективы,
- анализировать итоги работы,
- сравнивать полученные результаты с намеченными,
- выявлять причины ошибок и способы их коррекции .

В зарубежной педагогике СРС трактуется как «лаборатория творческого мышления». Введение «независимых» занятий считается важным шагом на пути ликвидации школярства. СРС должна быть ориентирована на необходимость достижения своих собственных целей и интересов, а также целей общества. Именно самостоятельная работа позволяет индивидуализировать обучение иностранному языку и повысить его качество (*W.Rivers, J.Yaldel, C.Farch, G.Kasper, R.Politzer, M.McGroarty*).

Психологической сущностью СРС является общая готовность к самостоятельной работе, коммуникативная и психологическая способность выполнить предстоящую учебную деятельность. Кроме того, учитываются различные уровни ее проявления в самостоятельной работе — от управляемой, до относительно творческой. Подавляющее большинство исследователей проблемы когнитивной самостоятельности рассматривают ее в динамике развития от воспроизводящей («копирующей», «по образцу» ) до творческой («креативной», «эвристической», «исследовательской» ).

Важными условиями организации СРС, способствующими ее успешной реализации являются тесная связь с аудиторной работой, систематичность выполнения, опосредованное управление со стороны преподавателя, использование разнообразных средств обучения, различные формы организации СРС.

Личностно-деятельностный подход к овладению иностранным языком позволяет максимально использовать особенности СРС для комплексного достижения всех целей обучения языку: практической, образовательной, развивающей и воспитательной. Подход к трактовке сущности деятельности с позиции субъекта определяет ее как основной вид взаимодействия с внешним миром, как динамическую, изменчивую систему отношений человека и мира, определяющую и познание, и действие, и их связь в единой психологической структуре (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин, В.В. Давыдов).

СРС как вид учебно-познавательной деятельности представляет собой не педагогическое, а гносеологическое явление, и выступает, как специфическая форма учебного и научного познания, внутренним содержанием которого является самостоятельное построение обучающимся способа достижения поставленной цели. Исходя из этого, СРС определяется как средство, с помощью которого преподаватель вовлекает студентов в самостоятельную познавательную и практическую деятельность, целенаправленно организует и управляет этой деятельностью с учетом различных уровней обученности. В этом плане СРС рассматривается как методическая подсистема преподавания, в задачу которой входит создание условий для осуществления деятельности учения при отсутствии прямого управления со стороны преподавателя. Дидактическое противоречие средства и формы, содержащееся в понятии самостоятельной работы, состоит в единстве и противоположности педагогического и гносеологического. Достичь полного единства педагогического и гносеологического можно лишь в том случае, если в каждом виде СРС четко сформулирована познавательная задача. Обучающемуся она служит основанием для определения собственных действий в соответствии с осознанной целью, а преподавателю позволяет вовремя обнаружить препятствие, которое студенту трудно или невозможно преодолеть самостоятельно.

Управление СРС в данном случае осуществляется в рамках психологического деятельностного подхода с позиции субъекта учебной деятельности, формирования у него способности к саморегуляции и самоуправлению. Управление СРС как организованная система целенаправленного воздействия на характер деятельности согласно данному подходу должно учитывать ее структурно-системную природу и обеспечить ее качественное совершенствование. Необходимо, чтобы обучающийся, выступая в роли управляемого компонента, являлся одновременно и объектом управления, и субъектом, творящим процесс движения от незнания к знанию.

Механизм самоуправления включает в себя, как уже упоминалось, общеучебные умения планирования и организации, самооценку и самокоррекцию действий, а также самоконтроль, т.е. предметная саморегуляция неразрывно связаны с личностной. Субъект учения становится личностью, если способен действовать самостоятельно, целенаправленно и сознательно, что предполагает ориентировку в деятельности, интериоризацию и применение знаний, стабильность мотивов. СРС — это высший специфический вид учебной деятельности, требующий от обучающегося достаточно высокого уровня самосознания, активности, целеустремленности, самодисциплины и ответственности. Развитие этих качеств личности является условием и, одновременно, целью СРС.

Сущность самостоятельности как интегрального свойства личности состоит в том, что человек способен к независимым действиям и суждениям, он активен, владеет инициативой в своей деятельности, он совершает поступки, ориентируясь не на посторонние, случайные явления, а на свои знания и убеждения. Социально ответственная, самостоятельная личность сознательно выдвигает цели собственной деятельности, когнитивно преобразует потребности, человек строит программы действий, осмысливает возникающие побуждения в системе своих ценностей и интересов, трансформирует должное в лично совершаемое (199, с. 54). Основной психологической детерминантой этого вида деятельности является познавательная самостоятельность.

Стремление к самостоятельности в учебно-познавательной деятельности, устойчивость действий определяется уровнем развития его потребностно-мотивационной сферы как совокупности различных побудителей деятельности. Психологами установлено, что самостоятельность и активность — это две взаимосвязанные, взаимоусиливающие друг друга стороны интеллектуальной сферы личности. Если в действиях обучаемого не наличествует преобразовательное отношение к изучаемому материалу, то такие действия слабо активизируют их мыслительную деятельность. Активность включает весь спектр как сознательных, так и бессознательных процессов, свойственных человеческой психике. Философы и психологи трактуют активность как способность материи, «живой системы», к взаимодействию и самодвижению. Активность включает весь спектр как сознательных, так и бессознательных процессов, свойственных человеческой психике. Как качество учебно-познавательной деятельности активность проявляется в постоянно высоком уровне интенсивности реагирования человека на внешние и внутренние побуждения в его деятельности, в избирательной актуализации ранее усвоенного материала, применения его в новых условиях.

Не менее значимым качеством СРС является осознанность как проявление механизма рефлексии, т.к. развитая рефлексия является психологической основой успешного овладения приемами саморегуляции, формируемыми в процессе СРС. Субъект учится осознавать себя, действуя с объектом, последний осознается в результате прогресса действий с ним. Заметим, что в отличие от мотивов, которые не всегда осознаются и существуют в виде переживания желания, цель СРС выступает в виде обязательно осознанного компонента деятельности. Осознание субъектом мотива и цели своей деятельности придает ей личностный смысл и является важнейшим условием ее самостоятельного выполнения. Осознание объективной взаимосвязи явлений, составляющих целостную систему, как известно, возможно благодаря обобщению, поскольку познать сущность — значит найти всеобщее как основу, единый источник некоторого многообразия явлений. Как показали многочисленные педагогические исследования, обобщенность знаний и способов деятельности обладает способностью переноса, используемого при решении широкого круга задач. Вследствие того, что в студенческом возрасте отмечается значительное развитие теоретического мышления, становится возможным формирование обобщений на основе лингвистических понятий, осознание главных функциональных характеристик усваиваемых языковых явлений в процессе СРС (И.А.Зимняя).

Необходимо отметить, что анализ работ отечественных и зарубежных психологов показывает многоплановость оснований и подходов к изучению содержания и структуры познавательной деятельности в зависимости от общетеоретических, индивидуально-исследовательских и эмпирических позиций. Нельзя не отметить, что известная теория деятельности А. Н. Леонтьева и теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина — это лишь разные грани единого деятельностного подхода к изучению психики/сознания. В основе их единства лежит идея предметности, поскольку движение и предмет в действии субъекта смыкаются в единое психофизиологическое и психофизическое образование, представляющее собой конкретную деятельность.

Рассматривая этот феномен с точки зрения управления, выделяют следующие структурные элементы деятельности: субъект, предмет, средство, процедура, внешние условия и продукт. Рассматривая структуру самостоятельной познавательной деятельности изнутри, мы определяем, каким образом она может и должна рефлексироваться и регулироваться самим обучающимся. Преподаватель, организующий СРС, должен искать возможность формирования мотивации студента к деятельности как устойчивой необходимости. Руководство преподавателем приобретает здесь новые черты, главная из которых — побуждение. Термин «стимуляция познавательных интересов» достаточно точно отражает направленность и сущность этого типа руководства, не регламентирующего познавательную деятельность, а создающего наиболее благоприятные условия для ее протекания. Как показали исследования в области способов формирования когнитивной мотивации, наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях. Изучить условия сочетания внешних и внутренних факторов мотивации — задача преподавателя при организации конкретной формы СРС.

В отличие от мотивов, цель деятельности выступает как актуальный образ имеющегося у субъекта представления о заданном продукте деятельности. Фиксация целевой установки означает осознание смысла действия, предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных средств. Потребности субъекта как активного начала деятельности и выражающие эти потребности цели обуславливают содержание ориентировочных и исполнительских элементов деятельности, т. е. ее структурно-содержательного аспекта. С другой стороны, способ действия зависит от условий, в которых должно осуществляться действие.

Разнообразие условий в процессе организации СРС вызвало необходимость в анализе понятия задачи, являющейся, по определению А. Н. Леонтьева «целью, данной в определенных условиях». Практически всякая целенаправленная деятельность выступает в виде иерархии практических и познавательных задач. Акт решения учебной задачи в процессе учебной деятельности субъекта соотносим с интеллектуальным актом и аналогичен структуре действия, а именно: принятие учебной задачи (предварительная ориентировка, определение конечной цели действия), исполнение программы в виде учебных действий (реализация промежуточных целей), самоконтроль и самооценка (анализ и оценка собственной учебной деятельности как сличение результата с целью) (Г. В. Габай, В. П. Зинченко, И. И. Ильясов, Д. В. Эльконин и др.).

Охарактеризуем подробнее ориентировочную группу общих учебных действий, необходимых для самостоятельного решения широкого круга учебно-познавательных задач. Это, в первую очередь, моделирование своей деятельности, поиск ориентиров для выхода из проблемной ситуации. Вторая группа ориентировочных общих учебных действий — программирование — состоит в выделении этой всеобщей основы в частных условиях. студент выбирает способ и средства достижения цели, исходя из данных условий, а также определяет последовательность отдельных действий\ операций.

Третий структурный компонент СРС — контрольные учебные умения. Это действия регистрации, сличения, диагноза, направленные на оценку адекватности своих действий объекту. В процессе перехода от внешнего контроля со стороны преподавателя к внутреннему или самоконтролю и самооценке формируются и совершенствуются психологические новообразования и личностные качества обучающегося. Корректировочная часть действия реализуется как повторное исполнение, направленное на переделывание испорченного продукта или изготовление его заново. Для этого студенту необходимо знать критерии оценки результатов деятельности.

Решая задачу, субъект не только разрешает ее проблемность, но и борется с возникающим в процессе поиска личностным конфликтом, преодоление которого требует мобилизации усилий, переживаемой как вдохновение и творческое открытие, достижение которого в случае успеха обеспечивает верное решение задачи. Завершая описание структурных и содержательных компонентов СРС, отметим, что эти компоненты связаны между собой отношениями, за которыми скрываются внутренние переходы и превращения. Сама деятельность также развивается от внешних предметных действий до внутренних знаковых, обеспечивающих переход на новый уровень деятельности.

## ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ (на материале романа Дж. Барнса «Англия, Англия»)

*Данилевич Д. И., преподаватель*

Прецедентные тексты (ПТ) — тексты, отсылки к которым можно обнаружить в более поздних текстах: в научном дискурсе, в публицистических текстах и рекламе, в чат-коммуникации и, конечно же, в художественной литературе.

Современные исследователи приводят разные классификации функционирования ПТ в художественном тексте.

Ю.Н. Караулов, изучив роман Руслана Киреева «Подготовительная тетрадь», выделил несколько типов использования ПТ [1, с. 221]. Тип первый — обращение с целью номинации, то есть знак, вводящий прецедентный текст, указывает на характерное, всем известное свойство некоего лица или всего исходного текста. Часто подобные обращения содержат элемент преувеличения и (или) иронии. Кроме собственно номинации, к этому типу относят обращение к «антипрецедентным» текстам. По Ю.Н. Караулову, это вымышленные произведения, названиями которых оперируют герои, а также прецедентные тексты, которые не являются таковыми для описываемой среды.

Второй тип введения ПТ это цитирование, причем цитата может являться «формулой», а может «естественным образом развивать течение оригинального дискурса» [1, с. 230]. В первом случае цитата не предполагает атрибуции и является обобщенным высказыванием о мире. Во втором случае цитата усиливает аргументацию говорящего, является апелляцией к авторитету. Зачастую ПТ подвергаются изменениям и фигурируют в тексте уже в форме квазичитат.

К третьему типу относятся ПТ, связанные с профессиональными интересами персонажей. Говоря о функциях ПТ в художественном дискурсе, Ю.Н. Караулов отмечает, что наблюдения и размышления героя «открывают нечто новое в том или ином прецедентном тексте, играя тем самым познавательную роль, не говоря уже о мощном катарсическом эффекте от встречи и обобщения с выдающимися произведениями мировой классики [1, с. 232]»

Г. Г. Слышкин пишет, что «прецедентный текст всегда формирует концепт» [2, с. 52.] и называет пять основных видов реминисценций, служащих средством апелляции к концептам прецедентных текстов: упоминание, прямая цитация, квазичитация, аллюзия и продолжение [2, с. 38].

Упоминанием называется нетрансформированное воспроизведение имени концепта (чаще всего это, собственно, название произведения). Прямая цитация и квазичитация совпадают с пунктами классификации Ю.Н. Караулова. Под «продолжением» в классификации Г.Г. Слышкина понимаются текстовая реминисценция, самостоятельные литературные произведения, действие которых разворачивается в «воображаемом мире», уже известном носителям культуры по произведению другого автора («Приключения Бена Ганна» Р. Ф. Дерделфида и «Долговязый Джон Сильвер» Д. Джуда рассказывают версии приключения персонажей «Острова сокровищ» до описанных Р. Л. Стивенсоном событий).

В. П. Москвин пишет об «эксплуатации фигур интертекста», в результате которой возникает риторическая интертекстуальность. Способов такой эксплуатации пять: цитирование, текстовая аппликация (цитирование без ссылки на источник), текстовая аллюзия (словесный намек на определенный известный адресату текст), перифраз (прием, состоящий в изменении лексического состава устойчивого выражения или текста, причем замена не должна нарушать ритмико-синтаксическую структуру исходной фразы, то есть должна быть незаметна), имитация авторского стиля (например, пародия и подражание). [3, с. 24 — 26].

Что касается функций прецедентных феноменов в тексте-реципиенте, ряд исследователей выделяет следующие: быть средством художественной выразительности; маркером культурной идентичности, определенной эпохи, языковой личности определенного типа; быть средством активизации определенного комплекса культурно-специфических сведений о мире; быть средством апелляции к эмоциональной сфере коммуникантов; быть номинативным средством некоторого сложного организованного фрагмента внеязыковой действительности, равнозначным по этой функции в ряде случаев нескольким макротекстам; быть способом активизации коллективного бессознательного; быть средством безошибочного распознавания «своего» и «чужого»; быть способом и средством создания культурной континуальности, то есть

равнозначности культуры самой себе, несмотря на культурные новации в различные отдельные периоды бытования культуры; быть средством, способствующим первичной и вторичной социализации; и, наконец, быть средством закрепления в культурной памяти носителей конкретной культуры сведений, максимально согласующихся с ядерной частью картины мира. [4, с. 206 — 207].

Г. Г. Слышкин выделяет лишь четыре основные функции «апелляций к концептам прецедентных текстов в процессе коммуникации»: номинативной, персуазивной, юридической и парольной. [2, с. 114]. Если персуазивная функция сочетается с типом цитирования, где происходит ссылка на авторитет (классификация Караулова), юридическая — с принципами языковых игр, описанными Л. Витгенштейном в «Логико-философском трактате» и Ж.Ф. Лиотаром в «Ситуации постмодерна» и многими другими, то парольная функция находится в тесной связи с понятием языковой личности, а также служит определению положению коммуникантов на шкале «свой»—«чужой».

Рассмотрим концепты прецедентных текстов, использованных в романе Дж. Барнса «Англия, Англия» (*England, England*, 1996). Одним из главных мотивов романа является культурное наследие Англии и концептосфера «Англия» в сознании иностранцев. Поэтому среди практически двухсот прецедентных феноменов, упоминаний, связанных с Англией, больше всего.

Большая часть романа описывает создание острова развлечений, на котором будут собраны все объекты, которые ценятся в Англии туристами, поэтому текст пестрит великими именами — в романе упоминаются такие исторические личности, как королева Виктория, принц Альберт, леди Годива; литераторы Теннисон, Суинберн, Китс. Но если их называют в качестве примеров знаменитых людей страны, как доказательство, что Англия богата на громкие имена, то образ Френсиса Дрейка вводится в юридическом аспекте. Дело в том, что англичанка Марта уверена, что Дрейк — национальный герой, сделавший многое для своей страны. Однако ее подруга-испанка утверждает, что он в первую очередь пират. Такой прием показывает, что точка зрения на исторические события может радикально поменять содержание концепта.

Также в игровом контексте автор вводит образы женщин-разбойниц: Молль Срежь-Кошель, Мэри Рид и Грейс О'Малли. Их имена служат аргументом в поддержку теории о том, что под именем Робин Гуд скрывалась женщина. У. Шекспир фигурирует в речи одного из главных героев не иначе как «*the mighty William*» (великий Вильям). А лорд Байрон, чей образ смешался с образом одного из его персонажей, назван «английским Казановой».

Главная героиня вспоминает школьные годы и обнаруживает, что до сих пор помнит рифмовки, с помощью которых заучивали даты на уроках истории, например «*Poor Old Nelson Not Alive, Trafalgar 1805*» или «*1512 (clap clap) Henry the Eighth (clap clap) Defender of Faith*» [6, с. 11]. Поэтому уже будучи взрослой, она без проблем называет даты битвы при Гастингсе или подписания Великой хартии вольностей [5].

Неудивительно, то королевская семья, один из главных символов Великобритании, фигурирует в романе как конструкт. Вскользь упоминается, что Елизавета II умерла, а ее последователи — безымянный король и королева Дениза — ведут себя скорее как капризные дети, нежели монархи. В одной из сцен король сетует, что представлять ему островного двойника Оливера Кромвеля это моветон.

Образ Сэмюэла Джонсона также подвергается трансформации. Актер, нанятый исполнять роль ученого мужа, настолько вошел в образ, что перестает обособлять себя от исторического лица, начинает оскорблять туристов (как известно, доктор Джонсон страдал синдромом Туретта), и в результате попадает в психиатрическую клинику.

Множество символов Великобритании упоминается в связи с выбором логотипа для одного из аттракционов. Во время мозгового штурма перечисляются стандартные элементы: львы, короны, замки, решетка Вестминстерского аббатства, маяки, силуэты знаменитых зданий, профили Британии, Боудикки, Виктории, святой Георгий, розы всех видов, яблоки, крикетные калитки, даблдекеры, белые утесы, бифитеры, рыжие белки, малиновки на снегу. Что касается развлечений для туристов, связанных с историческим и культурным наследием Англии, то упоминаются следующие: Хэмптон-кортский лабиринт, Биг-Бен, могилы У. Шекспира и принцессы Дианы, чай с девонширским сливками, «Алиса в стране чудес», газета «Таймс», «101 далматинец», игра в кегли, футбольный клуб «Манчестер Юнайтед» со стадионами «Уэмбли» и «Олд Траффорд», Национальная галерея, дома сестер Бронте, танцоры «Морриса», Стоунхендж, 80 сортов теплого пива и Шерлок Холмс. Ирония заключается в том,

что Биг-Бен на острове построен в половинную величину, а футбольная команда- дублер будет переигрывать все матчи на настоящем стадионе с тем же результатом, с которым футболисты сыграли на острове развлечений.

Глава компании, занимающейся обустройством острова развлечений, — Джек Питмен. Он носит подтяжки старейшего Мэрилебонского крикетного клуба, хотя не является его членом. Этим жестом он причисляет себя к исключительной касте, хотя и не имеет на это официального права. Такой жест может свидетельствовать о снобизме Питмена и стратификации английского общества.

Но не только английские реалии встречаются в романе. Текст изобилует концептами из мировой культуры в целом. Скульптура Бранкузи, стоящая в кабинете Питмена, используется в качестве вешалки для пиджака (что еще больше показывает его потребительскую натуру). Ржавый ветряной насос напоминает задорного петушка Пикассо. Для описания ненастной погоды автор ссылается на Эль Греко («*A tremendous storm was brewing, like in an El Greco*» [6, с. 90]) — вероятнее всего, автор намекает на грозные облака на картине «Вид Толедо». Броская надпись на мавзолее Питмена сравнивается с проявившимися буквами во время пира Валтасара: «*the logic of marketing flamed like a message on Belshazzar's wall*» [6, с. 211]. Принимая во внимание, что, согласно Библии, вавилонский правитель скончался на следующий день после появления таинственных букв, сравнение кажется вдвойне ироничным. Еще один пример упоминаний в романе — использование эпитета «вагнерианский» при указании на огромные телефонные счета Питмена («*his phone bill [had been] Wagnerian*» [6, с. 164]).

Однако главным источником музыкальных упоминаний является искусство и жизнь Людвиг ван Бетховена. Питмен слывет знатоком его музыки, и в отношении к композитору еще больше раскрываются черты его характера. Например, он размышляет о неудачной попытке совместить премьеры Пятой и Шестой симфоний, Четвертого концерта и Хоральной фантазии в один вечер. Как опытный предприниматель, он понимает, что это с самого начала было провальной идеей — слишком долго по времени, не было отрепетировано исполнителями, и к тому же зал не отапливался. В своем проекте Питмен всегда внимателен к подобного рода мелочам, он старается не допускать ошибок, какие допустили, представляя великого композитора публике. Иногда Питмен чувствует свою духовную близость к Бетховену и отмечает, что недаром газетные журналисты называют его самого гением. А идею, которая способна перевернуть всю его жизнь, — идею по реализации амбициозного проекта новой Англии — он именуется своей «Девятой симфонией».

Помимо упоминаний произведений великого композитора, Джек Питмен иногда насвистывает мотив того или иного произведения, и просит служащих угадать название. В тексте также приводится анекдот из жизни Бетховена: погруженный в свои мысли, композитор очутился на городской окраине, где был арестован как бродяга. На свои заверения, что он тот самый Бетховен, он получил ответ: «Бетховен не так выглядит».

Особенно интересным кажется обращение Дж. Барнса к русской модели культуры. Автор вводит оборот «*as honourable as Taras Bulba*» [6, с. 169]. В другом месте романа пустыньность и заброшенность старой церквушки сравнивается с местом, где прошли люди Сталина: «*Now the hymns and the villagers had vanished, as surely as if Stalin's men had passed this way*» [37, с. 187]. Хотя Дж. Барнс изучал русский язык и неоднократно бывал в России, в его оперировании концептами из русской культуры заметна искусственность.

Еще две категории концептов мы до сих пор не упомянули. Во-первых, в романе присутствуют квазицитаты. Сразу несколько персонажей, отмечая удачное расположение острова развлечений, вспоминают строчку из «Ричарда II»: «*This precious stone set in the silver sea*». У Питмена получается: «*a precious whatsit set in a silver doodah*» [6, с. 61], а король, в свою очередь, оказывается более близок к оригиналу: «*precious jewel set in a silver sea? eh?*» [6, с. 160]. Эти эпизоды как раз показывают, как формируются концепты прецедентных текстов у носителей одной культуры. Одинаковые реакции возникают на фразы из усвоенного в школьные годы материала.

Во-вторых, к аллюзии можно отнести само название романа. Фраза «Англия, Англия» может рассматриваться как рекурсия, то есть еще одна Англия в Англии, что напрямую отражает сюжет. Однако в приведенной в тексте романа статье о развитии острова встречается версия «*England, England. Cue for song*» [6, с. 179]. Речь, вероятнее всего, идет о песне «*Manchester, England, England*» из мюзикла «Волосы».

Таким образом, исследователи приводят разные классификации функционирования прецедентных текстов. Однако у них есть общие черты: выделяют цитаты и квазичитаты, которые чаще всего служат номинативной, людической и парольной функциям. В романе «Англия, Англия» упоминания прецедентных текстов способствуют отображению исторического и культурного богатства Англии. Но вместе с тем, согласно духу постмодернизма, эти мотивы идут параллельно с иронией, приглашая пересмотреть национальные и мировые ценности.



ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ  
В СФЕРЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ТУРИЗМА

Дрозд А. Ф., кандидат филологических наук, доцент

В последнее десятилетие появился ряд факторов, прямо или косвенно влияющих на изменение парадигмы иноязычного обучения специалиста. В ряду этих факторов можно выделить компетентностный подход к подготовке специалистов, предполагающий проектирование учебных программ на основе результатов обучения, выраженных в виде сформированных компетенций. Однако, регулярное обновление нормативных требований к иноязычной подготовке специалиста не облегчает задачу выбора эффективных подходов к иноязычной профессиональной подготовке, т.к. в вышеупомянутых требованиях существует ряд противоречий, дифференцирующих языковое образование бакалавров и магистров в неязыковом вузе. В связи с этим сегодня наиболее актуальными являются вопросы развития вузовской методики преподавания иностранного языка в вузах нелингвистического профиля, с помощью которой будет формироваться иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция.

Как известно, социально-экономический имидж страны оценивается с помощью комплексного показателя ее благополучия, который в значительной мере зависит от развития туризма и уровня подготовки специалистов, занятых в данной индустрии. Современный менеджер в сфере международного туризма должен быть компетентным специалистом во всех сферах экономической деятельности, свободно владеть иностранными языками для того, чтобы успешно осуществлять профессиональную деятельность с зарубежными партнерами.

При подготовке специалистов-международников в сфере туризма следует учитывать потребность регионов Беларуси в специалистах, владеющих определенным набором языков, которые смогли бы получить распределения в данные регионы и успешно применять полученные в университете знания и навыки, что в значительной мере способствовало развитию международного туризма в этих дестинациях.

В настоящее время вопросы обучения иностранным языкам в высшей школе решаются в свете интеграции образовательных систем разных стран мира с учетом единых стандартов и требований, единой оценки знаний и уровней владения иностранным языком.

Отличительной особенностью преподавания языка специальности у менеджеров в сфере международного туризма является то, что учебный курс строится на основе конкретных профессионально значимых целей и задач студентов, что находит отражение в методике подбора и организации материалов курса, а также в развитии определенных навыков и умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

Преподавание языка специальности («*English for Specific Purposes*») направлено в большей степени на чтение и перевод текстов по специальности. В связи с этим, в методике преподавания данного аспекта необходимо максимально учитывать специфику лексического наполнения устных и письменных текстов, а также те умения и навыки, которые являются характерными для данной профессиональной деятельности. Этот курс охватывает основные предметы специальности, которые были изучены студентами ранее на русском языке.

Необходимо отметить, что преподавание иностранного языка специальности в значительной мере отличается от преподавания английского языка для общих целей, при котором одинаковое внимание принято уделять развитию четырех основных навыков: аудированию, чтению, говорению и письму. Что же касается английского для специальных целей, то основной целью программы данного аспекта является формирование навыков чтения, понимания, реферирования и перевода с листа текстов по специальности. В программу данного курса входит также обучение профессиональной терминологии, навыкам делового письма, а также навыкам эффективных переговоров и презентаций. Курс *English for Specific Purposes* предполагает также обучение английскому языку как средству международного общения; развивает умения студентов общаться на иностранном языке в определенной профессиональной сфере; а также способствует формированию специальных профессиональных компетенций на иностранном языке.

Будет правомерным отметить тот факт, что введение в язык специальности начинается у студентов отделения «Менеджмент в сфере туризма» на третьем курсе, когда они изучили основные темы своей специальности на русском языке и могут успешно изучать профес-

сиональную терминологию, а также с пониманием читать, переводить и реферировать тексты по специальности. Как показывает опыт, если студенты опираются на имеющийся у них запас профессиональных знаний, процесс усвоения материала на иностранном языке становится более успешным.

Необходимо также отметить существенное отличие задач курса «English for Specific Purposes» от задач курса общего разговорного языка. В качестве задач данного курса выступают: обучение английскому языку как средству международного общения; развитие умения общаться на иностранном языке в определенной профессиональной сфере; формирование специальных профессиональных компетенций на иностранном языке.

Рассматривая иностранный язык как средство формирования профессиональной направленности будущего специалиста, многие методисты отмечают, что при изучении профессионально-ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком.

В данной связи хотелось бы подчеркнуть, что хорошее владение навыками построения предложений, их грамматическими и лексическими структурами является очень важным фактором для повышения мотивации изучения языка специальности. Существенную роль для успешного изучения языка специальности играет та база знаний, которой обладают студенты по основным предметам специальности, которые они уже изучили на русском языке. Эти знания позволяют студентам более успешно понять и усвоить содержание курса языка специальности («English for Specific Purposes»). Термин «Specific» в этом определении выбран неслучайно, так как он отражает определенные, специальные цели при изучении английского языка.

Для эффективного преподавания языка специальности необходимо соблюдение следующих условий:

- проведение анализа потребностей обучаемых при составлении программы курса;
- четкая формулировка целей и задач программы курса;
- правильный подбор текстового и лексического материала;
- социальная и профессиональная направленность иноязычной речевой деятельности;
- использование эффективных методов обучения;
- удовлетворенность обучаемых при решении частных задач;
- определение роли преподавателя в данном процессе;
- благоприятный психологический климат в учебном коллективе

Важным представляется также проведение опроса студентов перед началом введения курса языка специальности. Им предлагают ответить на следующие вопросы:

1. Что вы ожидаете от курса «*English for Specific Purposes*»?
2. Как вы считаете, соответствуют ли темы рабочей программы курса «*English for Specific Purposes*» вашим ожиданиям и потребностям?
3. Если в программе есть темы, которые вы считаете несущественными для изучения и применения в своей будущей профессиональной деятельности, то укажите их.
4. Если вы считаете, что в программе курса отсутствуют темы, подлежащие тщательному изучению, укажите их названия.
5. Какие результаты вы хотите получить от курса языка специальности и как вы сами собираетесь их оценивать?

Если есть возражения против тем, включенных в программу *ESP*, преподаватели данного курса должны с пониманием отнестись к данному вопросу и изменить предлагаемые темы.

Как показал опрос студентов, 10% из них имели только «инструментальную» мотивацию при изучении курса языка специальности, целью которой была сдача экзаменов и зачетов по данному аспекту, требования которых включают в себя перевод текста по специальности с листа с английского языка на русский; реферирование текста по специальности с русского языка на английский и тему по специальности. Остальные же 90% опрошенных заинтересованы в дальнейшем использовании английского языка экономистов-менеджеров в будущей профессиональной деятельности. Исходя из полученных данных опроса, мы пришли к выводу, что практический материал, используемый на занятиях по *ESP* не только значительно повышает уровень знаний студентов по своей специальности, но и дает им возможность успешно проходить *job interviews* при устройстве на работу.

В организации процесса преподавания курса языка специальности особое место зани-

мает самостоятельная работа, которая является неотъемлемой частью учебного процесса на первой и второй ступенях высшего образования. В дальнейшем, планируется постепенно снижать объем аудиторной нагрузки, перенося ее на самостоятельную работу, которую студенты могут осуществлять как под контролем преподавателя (контролируемая самостоятельная работа), так и независимо от преподавателя переводческого дела, где эксперты делятся своими мнениями и обсуждают значимые для переводческой индустрии вопросы.

Необходимо отметить, что преподаватели кафедры используют разнообразные формы организации и проведения самостоятельной работы в зависимости от преподаваемого аспекта. Предусмотрены такие виды заданий, как «*case study*», выполнение проектов, написание тезисов, статей и эссе, подготовка презентаций по изучаемым темам с последующим обсуждением, как на семинарах, так и на студенческих научных конференциях. Особое внимание уделяется чтению, реферированию и аннотированию текстов по специальности. Все виды работы предусматривают активное использование аудио- и видеозаписей, компьютерной техники и Интернет возможностей: оформление мультимедийных презентаций учебных тем, видео-квесты при самостоятельном просмотре эпизодов на языке оригинала и др.

Данный упор на самостоятельную работу заставляет задуматься о роли преподавателя ESP в данном процессе. Как отмечают методисты, преподаватели английского языка специальности должны быть «студентами» и изучать ту или иную специальность вместе с обучающимися. Они выделяют пять основных ролей, которые должен выполнять преподаватель языка специальности: 1) преподаватель языка специальности; 2) помощник; 3) поставщик материала курса; 4) исследователь (ученый); 5) оценщик.

На занятиях по ESP (аспект английского языка для экономических специальностей) особое внимание уделяется развитию навыков и умений эффективной презентации. Для достижения поставленных целей используется Оксфордский курс «*Presentation Skills*», который состоит из подробного описания речевых средств выражения композиционных сегментов презентации: введения, основной части и заключения. Формирование таких умений и навыков, которые принято считать «надпредметными», осуществляется на каждом занятии по аспекту ESP. Следует обратить внимание на тот факт, что предварительная подготовка к презентации требует достаточно кропотливой работы со стороны преподавателя, так как студентам необходимо объяснить, как структурировать устное сообщение, какую информацию включать в каждую часть презентации, а также как осуществлять логический переход от одной части выступления к другой, используя слова-связки.

Обязательным условием является то, что после публичного выступления студенты должны оценить презентацию однокурсника по содержанию и структуре, а также задать вопросы по заданной тематике. При вынесении оценки принимаются во внимание как визуальный контакт, мимика, жесты, «язык тела», так и раздаточный материал, доска для записей, различные вербальные и невербальные средства. При обучении студентов навыкам презентации мы исходим из понимания острой необходимости подготовки конкурентоспособных специалистов в сфере международных экономических отношений, которые могли бы достойно представлять себя на международной арене: делать эффективные презентации, участвовать в дискуссиях по различным проблемам и выступать на научных конференциях.

Еще одним фактором, повышающим мотивацию студентов к изучению иностранного языка специальности являются факультативные занятия, на которых студентам предлагают изучить темы их курсовых и дипломных проектов на английском языке, что вызывает у них определённый интерес.

Включение факультативных часов в общее расписание, предоставляет возможность преподавателям проводить систематические групповые занятия и осуществлять контроль индивидуальных знаний.

Факультативный курс по языку специальности (*English for managers and economists*) делится на три этапа:

— Цель первого этапа — подготовить студентов к чтению оригинальной литературы, к умению аннотировать и реферировать, делать обзоры и презентации по прочитанной литературе.

— Цель второго этапа — научить студентов понимать содержание текста по специальности при первичном его прочтении и определять, имеет ли прочитанный материал для них прогрессивную ценность.

— Цель третьего этапа — научить студентов реферировать проработанный материал, так как реферирование является очень эффективным методом обучения иностранному языку с целью извлечения нужной информации из текста по специальности.

Необходимо отметить, что связь с профилирующими кафедрами в форме реферирования специальной литературы имеет воспитательное, научное и практическое значение. Выполняя рефераты, студенты приобщаются к научной деятельности, имея своих руководителей по иностранному языку и специальности, учатся оформлять свои научные труды, также выступать с презентациями на иностранном языке по темам изучаемой специальности.

Как показывает практика, одним из наиболее эффективных факторов повышения мотивации изучения языка для специальных целей является установление межпредметных связей, так как они предполагают, что обучение языку специальности должно проводиться с учетом профилирующих предметов. Когда студенты опираются на имеющийся у них запас профессиональных знаний, процесс усвоения ими материала на иностранном языке становится более успешным.

Важную роль в эффективной подготовке специалистов в сфере международного туризма являются встречи с профессионалами-практиками. Так, проведенная встреча студентов четвертого курса специальности «Менеджмент в сфере международного туризма» с генеральным менеджером отеля *Marriott Reinassance Minsk* господином Д. Влиербумом показала повышение интереса, с одной стороны, к будущей профессиональной деятельности, а с другой стороны, значимость учебного материала, изучаемого в рамках дисциплины языка для специальных целей. В частности, использование учебно-дидактических пособий и терминологических глоссариев нового поколения по темам «*Hospitality Industry*» дает студентам возможность расширить профессиональный кругозор и приобрести необходимые социокультурные знания для будущей профессиональной деятельности.

Следующим фактором повышения мотивации изучения языка специальности видится использование ситуативных профессионально ориентированных кейсов, которые на современном этапе рассматриваются как одна из эффективных технологий осуществления образовательного процесса. Сотрудничество с профессионалами-практиками при создании и разработке кейсов, а также при оценивании результатов содействует дополнительной стимуляции будущих экономистов-менеджеров к овладению языком специальности, поскольку изучение профессиональной терминологии и профильных предметов на английском языке во многом обуславливает успешность решения предлагаемых кейсов.

Как показал опрос студентов, из четырех названных факторов повышения мотивации изучения языка специальности: 1) межпредметные связи; 2) встречи с профессионалами-практиками в соответствующей сфере деятельности; 3) использование *case-study technology*; 4) возможности будущего успешного трудоустройства — наибольший интерес представляют встречи с профессионалами-практиками в форме круглых столов, дискуссий и конференций. Далее, в качестве мотивационного фактора изучения языка специальности студентами было отмечено разрешение кейсов с дальнейшей возможностью будущего успешного трудоустройства.

Подводя итоги сказанному выше, отметим, что стимулирование мотивации к изучению языка специальности, продуманное и сбалансированное соотношение аудиторной и самостоятельной работы, также применение в учебном процессе актуальных учебных материалов и методов работы являются существенными факторами для повышения эффективности обучения иностранному языку специальности в вузе.

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ  
СПЕЦИАЛИСТА-МЕЖДУНАРОДНИКА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

*Дубинко С. А., кандидат филологических наук, доцент*

В процессе научно-методической и исследовательской работы кафедрой разработана концепция подготовки будущего специалиста в сфере международных экономических отношений, которая легла в основу модели обучения и развития студентов. Данная модель обучения разработана с учетом содержания образования, структуры деятельности студентов по формированию значимых компетенций, а также оценки процесса обучения (его соответствие назначенным целям обучения и развития) и оценки деятельности преподавательского состава. Модель обучения включает компетентностную составляющую межкультурной, профессиональной и языковой подготовки специалистов-международников и представляет собой обоснованную систему лингвистических, культурологических и методических основ формирования языковой, коммуникативной и профессиональной компетенций. Формирование языковых и профессиональных компетенции у студентов международных — это результат умелого применения разных методов обучения в сочетании с практической ориентацией учебного процесса, в котором моделируются реальные повседневные и профессиональные ситуации межкультурного взаимодействия. В разработке и развитии данной модели учитывается опыт ведущих вузов Республики Беларусь и России (МГИМО, МГЛУ и др.), а также опыт зарубежных стран, где проводятся подобные исследования. При этом упор делается на учет и сохранение положительного опыта и достижений национальной системы образования, национальных и культурных традиций. Методология научно-методической и исследовательской работы на кафедре основана на компаративном и системно-аналитическом методах. К основным методам обучения, которые положены в основу разработанной модели обучения специалистов-международников, относятся коммуникативный, личностно-ориентированный и кросс - культурологический методы обучения иностранным языкам. Научно-методическая и исследовательская работа осуществляется на обширном лингвистическом материале на отделениях «Мировая экономика», «Международный туризм (специализация «Менеджмент в сфере международного туризма», «Таможенное дело». Разработанная модель профессионально-ориентированной языковой подготовки специалистов-международников является многоаспектной: она учитывает особенности обучения различным аспектам языка и видам речевой деятельности, что нашло отражение в учебных программах и учебно-методических комплексах. Она предусматривает влияние лингвopsихологических, лингвокультурологических и лингвометодических факторов в непрерывном обучении иностранному языку последовательно и на всех уровнях, а также особенности опосредованного самостоятельного изучения иностранного языка с помощью современных инновационных технологий (дистанционных, мультимедийных, модульных). Практическая реализация данной модели обучения осуществляется с эффективным использованием компетентностно-деятельностного и коммуникативно-когнитивного подходов. Возросший интерес к иностранным языкам и ориентация системы образования Республики Беларусь на сохранение и развитие своих ценностных ориентиров с учетом европейских общеобразовательных стандартов ставят актуальную задачу формирования у специалистов навыков иноязычного общения в сфере своей профессиональной деятельности и в сфере деловой коммуникации. Возросший культуроносный потенциал иностранного языка ставит в процессе обучения языку для специальных целей задачу преодоления языкового и этнокультурного барьера между коммуникантами в ходе осуществления деловой и профессиональной коммуникации, прогнозирования трудностей в общении и устранение провалов в коммуникации. Поэтому актуальным в области подготовки специалистов-международников в сфере профессиональной коммуникации является сегодня не только формирование навыков иноязычного общения, но и усвоение необходимого объема лингвистической, страноведческой, культурологической информации, формирование способности к межкультурной коммуникации с применением современных методов и технологий. Поскольку вопрос о методике и дидактике преподавания иностранного языка специалистам-международникам с учетом специфики профильно-ориентированного обучения иностранному языку в высшей школе остается недостаточно разработанным, помещение данного проблемного блока в контекст коммуникативно-когнитивного и компетентностно-деятельностного подходов представляется важным и актуальным.

Конечной целью обучения иностранному языку специалистов-международников экономического профиля является формирование интегрированных компетенций, предполагающих умение учиться и готовность к речевому взаимодействию с использованием соответствующих стратегий, которые обеспечивают специалисту возможность эффективно выполнять свои профессиональные обязанности, используя иностранный язык как инструмент профессиональной деятельности в иноязычном (полностью или частично) мультикультурном окружении. Поскольку сфера деятельности специалистов-международников (в широком смысле термина) развивается и расширяется очень динамично, предусмотреть и исчислить все возможные коммуникативные и профессиональные ситуации невозможно. Поэтому формирование языковых навыков, общих и частных речевых умений на базе когнитивной, социокультурной, стратегической компетенций приобретает особую важность. Эти подходы в сочетании с общей педагогической установкой на педагогику сотрудничества с выпускающей кафедрой заложены в стандартах подготовки специалистов (при двух ступенях образования) по иностранному языку, в базовых и типовых учебных программах, разработанных на кафедре. При этом учитывается опыт аналогичных учебных заведений, европейский опыт (стандарты Совета Европы), а также отечественный и мировой опыт преподавания английского языка. В тестировании полученных навыков и умений используются общепринятые международные шкалы тестирования *TOEFL (Test of English as a Foreign Language)*, *AELS (Advanced English Language Skills)*, *IELTS (International English Language Testing System)*.

Мы рассматриваем английский язык как инструмент профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере международных экономических отношений, который работает эффективно, если он заточен на тесной интеграции с выпускающей кафедрой. Здесь мы рассматриваем важность взаимодействия двух взаимосвязанных аспектов обучения: обучение языку специальности и специальности на языке, на основе которых разрабатываются разнообразные формы учебно-методической, научно-исследовательской, воспитательной работы. Такой подход, на наш взгляд, дает возможность подготовки специалистов, готовых аккумулировать отечественный и зарубежный опыт, быстро реагирующих на вызовы в современном образовательном и научном пространстве. Обучение иностранным языкам относится к важнейшей составляющей профессионального образования, обеспечивающей соответствие подготовки специалиста требованиям общества. В сочетании с обозначенными выше компетенциями это дает возможность расширения профессионального кругозора студентов, позволяет будущим специалистам быть конкурентно способными на рынке труда, найти свое достойное место в сфере своей профессиональной деятельности, получить навык постоянного повышения своего профессионального уровня в системе непрерывного образования. Таким образом, к важнейшим педагогическим условиям, оптимальным для формирования указанных компетенций в профессиональной подготовке будущего специалиста, мы относим междисциплинарную интеграцию, которая, прежде всего, предполагает обоснованный отбор профессионально значимого информационного материала. Вторым важнейшим условием является применение дидактического инструментария, который помогает максимально приблизить учебную деятельность студентов к профессиональной. Среди наиболее эффективных методов и средств достижения этой цели являются: методы, связанные с использованием информационных технологий, фильмы, кейсы, конкретные проблемные ситуации, разыгрывание ролей, в частности, симуляции (участие в переговорах, выступление на конференции и т.п.). Что касается письменной речи, то типичными для старших курсов заданиями являются оформление библиографии, составление аннотации к статье на профессиональную тему, подготовка реферата, написание тезисов к докладу и т.п.

Перед преподавателями кафедры стоит задача не только совершенствовать учебный процесс согласно требованиям времени, но и самим овладеть базовыми знаниями в области преподаваемых дисциплин. Некоторые преподаватели кафедры получили второе образование (экономическое), прошли обучение в магистратуре по специальностям выпускающих кафедр. Продолжается сотрудничество с образовательным центром Таможенного комитета Республики Беларусь, где преподавателям предоставляется уникальная возможность пройти курс повышения квалификации и затем вполне квалифицированно проводить занятия по темам, которые представляют собой основы таможенного дела.

Тематика всех специальных дисциплин приводилась в соответствие с тематическими планами выпускающих кафедр, что было отражено в учебных программах. Кафедра сотрудни-

часть с выпускающей кафедрой по таким направлениям, как: консультативная помощь преподавателям выпускающей кафедры в чтении лекций и ведении занятий в англоязычной магистратуре, привлечение специалистов выпускающей кафедры для работы в жюри на студенческих научных конференциях, совместная работа в подготовке учебных пособий, совместное проведение олимпиад и других конкурсов на английском языке, празднование Дня таможенника, совместная работа по организации волонтерской группы студентов для проведения мероприятий в рамках профориентационной работы. Разработка лингвометодических основ обучения иноязычному общению в рамках речевой коммуникации включает:

- разработку стратегий и тактик речевого и коммуникативного поведения в контексте межкультурной коммуникации;

- разработку методических рекомендаций для обучения профессиональной коммуникации с учетом культурного компонента значения;

- разработку междисциплинарного подхода к обучению профессиональному общению с учетом факторов межкультурной коммуникации, подготовку интерактивных пособий и материалов, имеющих коммуникативную направленность;

- разработку лингвометодических основ обучения навыкам межкультурного общения, которые включают изучение категоризации культур, этикета делового общения, прогнозирования неудач и возможных провалов коммуникации.

Одной из важных составляющих разработанного интегрированного курса обучения является модульная организация учебной деятельности и оценка знаний студентов с учетом преподаваемых аспектов и видов речевой деятельности, дальнейшее продвижение инновации и информационных технологий в контекст обучения. В качестве эффективных приемов и форм работы для формирования и закрепления навыков эффективного речевого поведения в сфере общезыковой и профессиональной подготовки студентов используются такие творческие виды работы как проблемная дискуссия с умением аргументировать и убеждать, видео конференция, круглый стол. Особую значимость в этом контексте приобретает учебная (производственная и языковая) практика, которая удачно сочетает теоретические знания, полученные в ходе обучения, и практические навыки и умения по избранной специальности, что помогает развитию у студентов профессионального мастерства, навыков самостоятельной работы. Формы проведения практики постоянно обновляются и совершенствуются в связи с постоянно развивающимися информационными технологиями, которые преподаватели кафедры эффективно используют в своей работе.

Так, студенты ежегодно представляют видео проекты “*Culture and Business*” с использованием апробированного учебного пособия “*From Intercultural Competence to Success Business*,” которые позволяют студентам проверять на практике сформированные навыки деловой и профессиональной коммуникации в сфере межкультурного общения. Постоянно совершенствуются методы обучения языку специальности с использованием проектных технологий. Предлагаются различные задания творческого характера, направленные на развитие навыков самостоятельной работы на основе пройденного материала: научный поиск необходимой литературы, подготовка глоссария по прочитанному материалу, защита проектов и видео проектов, конкурсы эссе по пройденной тематике. Лучшие проекты студентов вошли в банк материалов по той или иной тематике, имеющих перспективы для внедрения и использования на практических занятиях и занятиях по управляемой самостоятельной работе, для подготовительной работы к языковой практике.

Результатом занятий стали успешные выступления студентов на Дипломатических чтениях, научно-практических конференциях. Использование мультимедийных и исследовательских технологий в проведении языковой практики и контролируемой самостоятельной работы создало дополнительный ресурс для интенсификации и оптимизации учебного процесса. Разработан курс «Межкультурная компетенция-успех в бизнесе», который интегрирован в курс делового английского языка как отдельный аспект. Он прошел апробацию и предлагает для изучения такие темы и вопросы как особенности национального характера, культурные и поведенческие стереотипы, особенности вербального и невербального поведения, что весьма важно в межличностном деловом и профессиональном общении. Неслучайно теоретическая модель делового и профессионального общения обязательно должна непременно учитывать культурологические факторы в антропологическом аспекте: этнопсихологические и культурологические проблемы делового поведения и их отражение в языке. Подготовленные студента-

ми презентации и научные проекты представляют собой практическую апробацию и реализацию на практике разработанной теоретической модели и концепции обучения с учетом исследуемых факторов общения. Моделирование успешного речевого поведения в различных ситуациях делового и профессионального общения нашло отражение в разработке учебных программ, учебных пособий и других учебных материалов и является важной составляющей разработанной лингвометодической модели обучения.

Оно предполагает разработку и внедрение в учебный процесс систем проблемного, развивающего, эвристического, смешанного обучения, дистанционных и других технологий, ориентированных на творческую самореализацию студентов, развитие у них критического мышления и креативных способностей. Эффективными видами работы, которые широко используются на практических занятиях и в ходе управляемой самостоятельной работы, являются: разработка коммуникативных заданий, банка ситуаций для моделирования языкового и коммуникативного поведения специалистов-международников в различных ситуациях делового и профессионального общения, проведение конкурса «Старт-апов», разработка кейсов компаний, защита своих презентаций с участием специалистов из профессиональной области студента (магистранта). Обучение успешному речевому поведению строится на ситуациях общения, типичных для той или иной сферы деятельности будущего специалиста, с выходом в конечном итоге на формирование поликультурной личности. Эти ситуации находятся в коммуникативном поле таких дисциплин как межкультурная коммуникация, конфликтология, этно и психолингвистика, социология и др. Моделирование ситуаций с учетом последних достижений этих наук реализуется в разработанных ролевых и обучающих играх. Они не только призваны решать задачу проблемного обучения, но и создавать благоприятный эмоциональный микроклимат, стимулировать воображение и импровизацию, повышать самооценку. В конечном итоге это способствует спонтанности, мотивации, сопереживанию и сотрудничеству, что является необходимым условием работы в командах. Методика игрового моделирования позволяет студентам варьировать формы высказывания, использовать подходящие вербальные и невербальные средства коммуникации и выбирать модель поведения в соответствии с условиями межкультурного общения. Конечной целью моделирования является способность обучаемых успешно использовать полученные знания для правильного выбора коммуникативного поведения в реальных собственном образовательного продукта.



РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*Жуковец О. С., старший преподаватель*  
*Майсюк Ю. Л., старший преподаватель*

Невербальная коммуникация заслуживает особого внимания в области делового общения, продаж, маркетинга и развития социальных навыков. Язык тела и манера презентации определяют, как собеседники воспринимают говорящего.

Развитые навыки невербального общения говорят о компетентности, искренности, открытости, честности говорящего. В результате неправильного невербального поведения может возникнуть впечатление низкой самооценки, отсутствия интереса, невоспитанности. Невербальные сигналы оказывают значительное влияние на успех общения, установление взаимовыгодных контактов.

Считается, что менее десяти процентов информации, получаемой в процессе межличностного общения, заключается в словах. Остаток приходится на невербальное общение и состоит из голосовых параметров, а также множества других компонентов, таких как кинетика (движения), физический и зрительный контакт, владение пространством и временем, а также поза, издаваемые звуки и наоборот паузы в речи, которые заменяют слова или аккомпанируют им. Различные исследования определили большое разнообразие компонентов невербальной коммуникации. Вот относительно простая классификация:

- движения тела (пожатие плечами, движения глаз, ног, пальцев рук и т.д.)
- пространственное разделение (в отношении и социальной и физической среды)
- прикосновения
- зрительный контакт
- временные параметры (пауза, ожидание, замедление речи)
- запах
- фонетические характеристики (тон, тембр, уровень громкости, темп)
- звуковые символы (сопение, бормотание, мычание)
- паузы
- внешний вид (одежда, прическа, опрятность)
- поза (положение тела)
- манера движения (плавность, порывистость, резкость)
- выражение лица (хмурый взгляд, гримасы, ухмылка, улыбка)

Невербальная и вербальная коммуникации обычно неотделимы. Яркий пример тому, насколько трудно общаться по телефону на иностранном языке. Некомпетентное невербальное поведение приводит к проблемам и недоразумениям в межкультурной коммуникации.

Потому обучение невербальной коммуникации на иностранном языке должно осуществляться ситуативно, в правильных контекстах и с большим количеством культурологической информации.

Национальные особенности невербального поведения имеют большое значение в обучении будущих специалистов, особенно в сфере международных отношений. Функции экстралингвистических форм варьируются от культуры к культуре. В то же время есть некоторые универсальные сигналы, такие как улыбка, смех, кислое выражение лица, суетливые жесты.

Для понимания нюансов невербальной коммуникации в разных странах, важно знать различия между культурами с высоким и низким контекстом. Контекст относится к информации, которая окружает событие и связана с его конечным смыслом. Высококонтекстные культуры в значительной степени полагаются на невербальное общение, используя такие элементы, как близость отношений, строгие социальные иерархии, глубокие культурные знания для передачи смысла. Напротив, низкоконтекстные во многом напрямую зависят от самих слов. Общение имеет тенденцию быть более прямым, отношения, как правило, начинаются и заканчиваются быстро, а иерархии более расслаблены. Преподавателю важно напоминать студентам, что никакая культура не «лучше», чем другая; стили общения отражают не превосходство, а определенные различия:

*Высокий контекст (Япония, Греция, арабские страны)*

- Коммуникация имеет тенденцию быть косвенной, гармонично структурированной и

заниженной.

— В разговоре люди должны говорить один за другим в упорядоченной, линейной форме.

— Разногласия не приемлемы. Конфликт важно немедленно разрешить или полностью избежать, чтобы работа продолжалась.

— Физическое пространство считается достоянием коллектива. Стоять очень близко к другим - обычная практика.

— Устные сообщения косвенны. Спикеры редко говорят о проблеме напрямую, часто ходят вокруг да около, используют приукрашивания, чтобы передать смысл.

— Высоко ценится глубокое и скрупулезное изучение предмета разговора.

*Низкий контекст (США, Германия, скандинавские страны)*

— Коммуникация линейна, эмоциональна, точна и открыта.

— Многословность приемлема.

— Разногласия деперсонализированы. Нет необходимости в немедленном разрешении конфликта для продолжения работы. Когда решения найдены, они, как правило, основаны на рациональном подходе.

— Конфиденциальность и личное пространство высоко ценятся. Физическое пространство считается частным.

— Вербальные сообщения являются явными и прямыми. Слова важнее контекста.

— Высоко ценятся время и конечный результат.

Несмотря на то, что «высокий» и «низкий» контекст являются примерами противоположных культур, также верно и то, что многие культуры попадают между этими двумя крайностями и остаются «мультиактивными» (Испания, Италия или Латинская Америка).

Существуют также различия согласно полу и возрасту. Невербальная коммуникация имеет тенденцию быть относительно неоднозначной и открытой для интерпретации, в то время как результат часто зависит от природы 'слушателя'. Невербальные индикаторы наиболее распространены в полихронических культурах, где человек часто выполняет несколько задач одновременно. Именно поэтому невербальной коммуникации трудно обучить.

Так как преподавателю иностранного языка приходится больше концентрироваться на вербальной стороне коммуникации, существуют простые приёмы параллельного обучения невербальным элементам коммуникации на основе иноязычных профессионально ориентированных материалов. Вот примеры таких видов деятельности:

— обсуждение значения отдельных жестов (продемонстрированных преподавателем, показанных на картинках, в видеосюжетах). Это особенно эффективно в многонациональной группе студентов;

— просмотр видеоклипов без звука с последующим обсуждением и составлением возможных вариантов диалога;

— составление диалогов с использованием только экстралингвистических средств общения;

— работа в парах (студенты, чередуясь, слушают друг друга в течение 30 секунд, используя только невербальные реакции в ответ);

— разговор на «тарабарском» языке (студентам предлагается обсудить проблему на несуществующем языке, выражая своё отношение посредством жестов, мимики, голоса);

— пересказ одного и того же текста с разными эмоциями;

— подготовка докладов и презентаций с последующим обсуждением невербальных особенностей общения в разных странах и т.д.

Обучение навыкам эффективной невербальной коммуникации приобретает особое значение в рамках подготовки студентов к докладам на научных конференциях на иностранном языке. Как правило, будущие докладчики недооценивают экстралингвистический аспект выступления, концентрируя основное внимание на содержании доклада. Отсюда типичные ошибки, допускаемые во время публичных выступлений:

— скованность, полное отсутствие жестов и мимики;

— неадекватная жестикуляция (размашистые движения руками или наоборот суетливое одергивание одежды, приглаживание волос и т.д.)

— напряженное выражение лица;

— монотонность речи (чтение с листа);

- неумение использовать пространство (докладчик неподвижно стоит за кафедрой, спина согнута над монитором ноутбука);
- использование слов и звуков-паразитов;
- отсутствие зрительного контакта с аудиторией;
- перегруженность речи терминами или наоборот неуместное использование жаргонизмов, сниженной лексики и т.д.

Вопрос необходимости изучения невербальной коммуникации, касается не только студента, но и преподавателя. Считается, что преподавателя иностранного языка всегда можно узнать по четкому осмысленному использованию жестов в повседневной речи. С опытом у преподавателя складывается система отработанных невербальных приемов, позволяющих быстро, спокойно и эффективно управлять деятельностью в классе. Для выражения смыслов 'работа в парах', 'открываем книги', 'слушаем внимательно', 'пишем' используются универсальные экстралингвистические сигналы. В то же время отдельные преподаватели разработали невербальные репертуары, включающие использование жестов, выражений лица, звуков голоса, хлопков, стука по столу, чтобы обозначить одобрение/ неодобрение, указать на допущенную ошибку - системы символов для инструкций, исправления и управления, которые учащиеся легко распознают и интерпретируют.

Все эти невербальные сигналы предназначены для повышения эффективности двустороннего процесса учения и обучения. Поэтому для достижения образовательных целей обеими заинтересованными в языковом развитии сторонами должны быть предприняты следующие шаги для улучшения академических успехов студентов, изучающих английский язык:

1. Изучение невербального общения, в особенности, аспектов, имеющих отношение к образовательному процессу, должны быть обязательными как для преподавателей, так и для студентов.

2. Аудио и видео- материалы, имеющие отношение к теме занятий, должны параллельно использоваться для иллюстрации невербальной коммуникации.

3. Для достижения максимального результата невербальной коммуникации, преподавание языка должно проводиться в небольших группах.

4. Преподаватель со своей стороны должен быть примером корректного невербального общения, выражая энтузиазм, уверенность, интерес, положительную или отрицательную оценку посредством экстралингвистических сигналов, тем самым вовлекая студентов в процесс языкового и неязыкового общения.

Осознанное использование преподавателем невербальных сигналов в аудитории позволяет выполнить следующие задачи:

- сокращение времени на ненужные объяснения;
- активизация познавательной деятельности студента;
- укрепление доверия между преподавателем и студентом;
- снижение уровня тревожности и страха перед ответом;
- четкое понимание студентами инструкций и указаний;
- повышение эффективности управления группой учащихся;
- создание располагающей атмосферы в аудитории;
- совершенствование навыков восприятия речи на слух;
- улучшение работы в паре и действий группы;
- дает возможность учащимся исправлять свои ошибки в процессе говорения;
- помощь в понимании иностранной речи;
- повышение межкультурной компетентности студентов и преподавателя в многонациональной группе

Преподавателю важно следить, чтобы значения жестов и других невербальных сигналов были понятны каждому студенту.

Обучение участию в эффективных коммуникативных отношениях особенно важно в единстве с формированием профессиональных компетенций студентов. Формирование этих навыков влияет на умение работать в команде, вести переговоры, управлять персоналом, общаться с клиентами. Учебная деятельность, направленная на развитие навыков невербального общения, обычно вносит разнообразие и оживление в академический процесс, увлекает студентов возможностью активного взаимодействия при выполнении нестандартных заданий.

САМОРАСКРЫТИЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ  
ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Маркина Л. В., кандидат педагогических наук, доцент

В межкультурной коммуникации конечной целью является достижение полного взаимопонимания представителями разных культур и их эффективное взаимодействие. Этим объясняется тот факт, что перед учеными, ведущими исследования в области межкультурной коммуникации, ставилась задача определения условий и факторов, способствующих достижению целей межкультурной коммуникации, изучения особенностей протекания этого процесса. В межкультурной коммуникации самораскрытие рассматривается как условие достижения понимания партнером наших культурных и индивидуальных особенностей, а также как фактор формирования эффективных межкультурных межличностных отношений. Кроме того, было доказано, что самораскрытие является одним из самых важных индикаторов формирования дружеских межкультурных отношений (*Kudo, Simkin, 2003*). Процесс межкультурной коммуникации можно рассматривать как процесс самораскрытия (*I. Klyukanov, 2005*).

Самораскрытие — это естественный процесс, имеющий место в общении людей. По определению *S. Ting-Toomey (1999)* раскрытие — это процесс передачи информации о себе окружающему миру. *W. Gudykunst, Y. Kim (2003)* используют термин самораскрытие, понимая под ним готовность человека поделиться информацией о своей жизни и деятельности как члена общества (например, раскрытие профессиональных целей, политических взглядов, интересов, а также информацией личного характера (Я-образ). Закрытость понимается как нежелание раскрывать свой Я-образ как в общественной сфере, так и в частной жизни или осознанное дозирование информации, с которой человек готов поделиться с окружающим миром. Самораскрытие наблюдается во всех культурах, однако есть различия широте охвата тем, глубине, валентности и объектам самораскрытия. Объектами самораскрытия могут быть друг того же пола, друг противоположного пола, знакомый, представитель другой культуры, член семьи и т.д. Критерий широты показывает диапазон тем для самораскрытия, т.е. о многих ли областях своей жизни люди готовы поделиться информацией с представителями других культур. Критерий глубины самораскрытия показывает насколько глубинной, сокровенной или поверхностной эта информация является. Критерий валентности показывает положительную или отрицательную информацию о себе предоставляют представители культур (*I. Klyukanov, 2005*). В общем, степень самораскрытия зависит от культурной принадлежности, от индивидуальных особенностей человека, а также имеет ли место общение с представителями своей культуры или с представителями других культур. Склонность к самораскрытию своей идентичности — позитивный фактор межкультурной коммуникации. Мотивами самораскрытия могут быть: поиск поддержки, получение сочувствия, создание позитивного образа, демонстрация примера. В межкультурной коммуникации главным мотивом является получение информации о партнере для того, чтобы правильно строить с ним свои взаимоотношения, сделать предстоящее общение более или менее предсказуемым, а в конечном итоге — достичь своих целей.

При самораскрытии в межкультурной коммуникации люди руководствуются желанием поделиться сведениями о своей культурной идентичности, но этот процесс всегда сопровождается определенной долей неопределенности от того, что никогда нельзя быть уверенным насколько правильно партнер по общению понимает собеседника. Основная сложность вызвана тем, что они владеют разными языками. В разных культурах и, соответственно, в разных языках наличествует различное понимание, толкование множества явлений общественной жизни, таких, например, как частная жизнь (*privacy*), дружба и т.д., разное представление о том, когда, с кем и что можно обсуждать. Например, для русских понятие дружба предполагает полную преданность и верность, сокровенность информации, с которой люди делятся друг с другом, для американцев друг — человек, с кем проводишь определенное время («друг, с которым я хожу в бассейн»). Кроме того, в ситуации неопределенности люди могут прибегать к различным стратегиям в своем поведении: пассивной, активной, интерактивной. Пассивная стратегия предполагает наблюдение за вербальным и невербальным поведением объекта. Активная стратегия предполагает поиск информации у третьих лиц о представляющем интерес человеке. Интерактивная стратегия имеет место в прямой коммуникативной деятельности партнеров, предполагающей использование обоими партнерами вербальных и невербальных ко-

дов, когда происходит взаимодействие объектов с целью получения полной информации друг о друге (*Ting-Toomey*, 1999). Безусловно положительной характеристикой самораскрытия является то, что ее можно рассматривать в качестве одной из интерактивных техник, используемых для снижения неопределенности в общении и развития межкультурных отношений (*W. Gudykunst*, 1985).

Межкультурное взаимодействие как акт общения представителей разных культур представляет собой чрезвычайно сложный феномен, на осуществление которого оказывает влияние множество факторов. Изучение этих факторов стало предметом исследования ученых, поскольку знание их является предпосылкой эффективной коммуникации представителей разных культур. *W. Gudykunst* и *Y. Kim* (2003) выделили четыре главные группы факторов: культурные, социокультурные, психокультурные и факторы окружающей среды. Культурные факторы — факторы, связанные с характеристиками типов культур (индивидуалистическая — коллективистическая, с высоким или низким уровнем избегания неопределенности, высокая или низкая дистанция власти, высоко контекстуальная или низко контекстуальная и т.д.). Социокультурные факторы связаны с членством в различных социальных группах и социальной идентичностью людей. Психокультурные факторы представляют собой наши ожидания как пройдет общение с представителями других культур, основанные на наших стереотипах, возможных предрассудках, отсутствии или наличии этноцентризма, готовность делиться личностной информацией (самораскрытие) или закрытость и нежелание рассказывать о себе. Факторы окружающей среды или контекстные факторы — географическое место положение, климат, общее окружение и ситуация, в которой межкультурный контакт осуществляется, нормы и правила, которыми в данной ситуации пользуются коммуникаторы, наше восприятие окружения. Все эти факторы оказывают непосредственное влияние на желание и готовность к самораскрытию в межкультурном взаимодействии.

Изучение культурных особенностей самораскрытия проводилось исследователями главным образом через анализ процесса формирования дружеских отношений между представителями различных культур. Самораскрытие более естественно для культур, где предпочитается прямой стиль коммуникации, чаще всего это культуры индивидуалистического типа, в отличие от коллективистических культур с их непрямым стилем коммуникации (*W. Gudykunst*, *S. Ting-Toomey*). Это подтверждается исследованием *D. Barnlund* (1975), в котором изучались особенности самораскрытия американцев и японцев. Он предложил шесть тем (интересы/вкусы, работа/учеба, мнение по вопросам общественной жизни, финансовые вопросы, личностные характеристики, состояние здоровья) и шесть объектов для самораскрытия (друг одного с респондентом пола, друг — представитель противоположного пола, мать, отец, незнакомец, знакомый, которому не совсем доверяют). Исследование показало наличие определенных сходств в том, какие темы для самораскрытия американцы и японцы считают приемлемыми. Так, обсуждение вкусов и мнений находят приемлемым обе группы, а обсуждение физического состояния и личностных черт рассматриваются как менее подходящие. Обе группы показали сходство в ранжировании объектов для самораскрытия: представитель своего пола, представитель противоположного пола, мать, отец, незнакомец, знакомый, которому не совсем доверяют. Однако, исследователь отметил тот факт, что уровень самораскрытия американских студентов выше, чем японских студентов. Это касается всех тем, предложенных для самораскрытия. Есть подтверждающие данные этого исследования результаты исследований, проведенных во Франции, Соединенных Штатах Америки, Китае, согласно которым представители индивидуалистических культур более склонны к самораскрытию, чем представители коллективистических культур.

Исследователи *W. Gudykunst*, *T. Nishida* (1987) указывали на значимость принадлежности людей, в общении с которыми происходит самораскрытие, к «своей группе» (*ingroup*) или группе «чужих» (*outgroup*). К так называемой «своей группе» (*in-group*) в коллективистических культурах принадлежит ограниченное число людей, но уровень самораскрытия там очень высок, в то время как в группе «чужих» он низок. В индивидуалистических культурах группа «чужих» (*out-group*) весьма многочисленна, но уровень самораскрытия тем не менее высок. Исследователи так же отмечали, что чем выше уровень коллективизма в культуре, тем большую разницу можно наблюдать в самораскрытии с представителями «своей группы» по сравнению с представителями «чужих»: больше личной информации и большая готовность к координированности действий. В коллективистических культурах самораскрытие яв-

ляется неотъемлемой частью построения личностных взаимоотношений с представителями своей группы, что предполагает взаимное доверие, и его можно охарактеризовать как сокровенное и полное. В кросс-культурном исследовании особенностей самораскрытия североамериканцев и японцев (*W. Gudykunst, T. Nishida, 1983*) было выявлено, что у американцев самораскрытие легче происходит в общении на темы замужества/женитьбы, любви, эмоциональных переживаний человека, в то время, как для японцев такими темами были интересы/хобби, учеба/работа, биографические сведения, физическая активность. Эти данные были подтверждены в исследовании *Khan (1984)*, согласно которым североамериканцы предпочитали обсуждать такие проблемы, как женитьба/замужество, любовь/ухаживание, сексуальные отношения, эмоции. Для японцев более приемлемыми для самораскрытия темами были интересы/хобби, учеба/работа, биографические сведения и физическая активность.

С появлением глобальных коммуникативных сетей перед исследователями стал вопрос изучения особенностей самораскрытия людей в общении посредством компьютеров. Большинство коммуникаторов такого рода общение рассматривается как норма (*Bonebrake, 2002*). Основанное на анализе эмпирических данных исследование *Ma (1996)* показало, что американские студенты имеют тенденцию к большему самораскрытию в он-лайн общении в сравнении с общением в реальном пространстве (*face-to-face*), что объяснялось как результат отсутствия риска (нет непосредственного контакта, нет обязательств и т.д.) Представители коллективистических и индивидуалистических культур по-разному демонстрируют самораскрытие в непосредственных контактах и контактах посредством компьютеров (*on-line*). Оказалось, что чем больше человек аффилируется с коллективистической культурой, тем большую глубину и широту тем он демонстрирует в самораскрытии при непосредственном общении (*face-to-face*) и, наоборот, при общении посредством компьютера ему явно не хватает той дополнительной информации, которую обеспечивает контекст непосредственного общения. Представители коллективистических культур более склонны самораскрываться в непосредственном общении и менее — в общении он-лайн (*Tokunaga, 2009*).

Культурная схожесть помогает понимать и предсказывать поведение человека, особенно на начальном этапе знакомства, что в дальнейшем ведет в большему пониманию и возникновению интереса к развитию отношений (*Kim, 1991, Searle, Ward, 1990*). Было выявлено, что коллективистическая направленность культуры ориентирует индивидуума на выявление у потенциального партнера социальных и культурных ролей, в то время как индивидуалистическая направленность предполагает нацеленность внимания в общении на личностные качества (*S. Ting-Toomey, 1989*). Как показали исследования, люди из индивидуалистических культур в сравнении с представителями коллективистических культур имеют тенденцию быть более открытыми, экспрессивными, прямолинейными, предоставляя партнеру больше информации, но одновременно проявляя меньшую глубину своего самораскрытия. Финны в сравнении с японцами раскрывали больше личностной информации и в процессе самораскрытия предпочитали высказывать свое мнение представителям своего пола (*McHugh, 2002*).

Тип культуры с точки зрения значимости контекста также оказывает влияние на процесс самораскрытия. Было проведено исследование, в котором респондентам - представителям американской и китайской культур предлагалось продолжить диалоги, симулирующие ситуации самораскрытия. Темы диалогов охватывали ситуации, предполагающие как низкий уровень самораскрытия (например, музыкальные предпочтения), так и высокий уровень самораскрытия (например, свой сексуальный опыт). Респондентам предлагалось ранжировать представленные диалоги с точки зрения достаточности информации для их продолжения. Выяснилось, что для китайских респондентов (высоко контекстуальная культура) в представленных диалогах было достаточно информации, поскольку они привычны к имплицитности предоставляемой в общении информации. Одновременно китайские респонденты оценивали диалог, предполагающий высокую степень самораскрытия, более негативно, чем американские респонденты, поскольку китайцы расценивали такого рода самораскрытие как налагающее на человека определенные обязательства. Они демонстрировали дискомфорт при выполнении задания (*Wolfson & Pearce, 1983*). Исследование *Chen & Nakazawa (2009)* показало, что по мере того, как развиваются дружеские отношения степень самораскрытия увеличивается и перемены тем для самораскрытия увеличивается. Это доказывает, что преодолеть межкультурные различия можно развивая дружеские отношения и способствуя самораскрытию партнеров по общению.

В исследовании *Durand* (2010) было выявлено, что на склонность к самораскрытию даже большее влияние оказывают личностные характеристики человека. Во многих культурах ключевыми качествами для возникновения дружеских отношений являются взаимность чувств привязанности, доверительность, взаимопомощь, эмпатия, открытость, эмоциональная стабильность, гибкость (*Van Oudenhoven*, 2002). Здесь тоже наблюдается влияние культуры. Так, оказалось, что наличие этих черт более важно для бразильцев, чем для австралийцев (*Morse*, 1983).

В процессе самораскрытия люди раскрывают свои мотивы, цели, ценностные ориентации, эмоции. В человеческом обществе если один человек раскрывает сокровенную информацию о себе, то в процессе общения ожидается, что и другой человек сделает то же самое по принципу взаимности. Самораскрытие — процесс, который предполагает честность между партнерами. Чем более партнеры по общению демонстрируют свою открытость, доверительность во взаимоотношениях, тем потенциально более плодотворным будет это взаимодействие. И наоборот, чем более закрыты партнеры по общению, тем более они эмоционально уязвимы с точки зрения обсуждения «неприятных» для них тем и проблем.

Самораскрытие ведет к появлению чувства доверия и помогает партнерам понять друг друга. Оно чаще всего ведет к развитию взаимоотношений и в свою очередь вызывает большее доверие. Однако здесь может присутствовать страх, что интимная информация может быть использована в ущерб этому человеку, поэтому люди, зная это, не всегда готовы к самораскрытию. Существует также риск того, что партнер по общению неправильно интерпретирует предоставленную информацию, вопреки ожиданиям говорящего. Есть также риск того, что в ответ на самораскрытие партнер негативно прореагирует на предоставленную информацию, например, с иронией или сарказмом. Кроме того, необходимо определенное мужество для того, чтобы раскрыть иногда не очень привлекательные особенности своей жизни. Сделанное не вовремя самораскрытие может разрушить взаимоотношения. Не следует думать, что самораскрытие автоматически создает о человеке благоприятное впечатление.

Было выявлено, что наибольшее влияние на формирование дружеских отношений оказывают влияние три следующих фактора: культурная схожесть, личностная схожесть и компетентность в межкультурной коммуникации. Межкультурную компетентность или транскультурную компетентность (*S. Ting-Toomey*) составляют: 1 — компонент культурно сензитивных знаний, особенно знание лингвистических символов культуры (язык), 2 — мотивационный компонент (готовность к рефлексии, осознанность взаимодействия с людьми другой культурной принадлежности, эмпатийные качества), 3 — компонент умений обеспечивает способность человека взаимодействовать эффективно, адекватно ситуации. Желание и готовность человека к самораскрытию в ситуации межкультурного взаимодействия можно рассматривать как составляющую мотивационного компонента межкультурной компетентности.

Система вузовской подготовки студентов к межкультурной коммуникации должна быть нацелена на формирование у студентов всех трех компонентов в их единстве. При этом особое внимание следует уделить формированию у студентов мотивации к более полному самораскрытию, как к предпосылке эффективного межкультурного взаимодействия.

В основе самостоятельной работы (далее СРС) лежит активная самостоятельная познавательная деятельность каждого студента. Современные дидакты подчеркивают, что помимо глубокого и осознанного овладения изучаемым материалом, СРС при выполнении разнообразных видов учебной деятельности позволяет им вырабатывать общие приемы ее рациональной организации. Это умения

- планировать предстоящую работу,
- определять ее задачи, вычленять среди них главные,
- избирать оптимальные способы их решения,
- осуществлять самоконтроль, вносить коррективы,
- анализировать итоги работы,
- сравнивать полученные результаты с намеченными,
- выявлять причины ошибок и способы их коррекции.

В зарубежной педагогике СРС трактуется как „лаборатория творческого мышления„. Введение «независимых» занятий считается важным шагом на пути ликвидации школярства. СРС должна быть ориентирована на необходимость достижения своих собственных целей и интересов, а также целей общества. Именно самостоятельная работа позволяет индивидуализи-

зировать обучение иностранному языку и повысить его качество (*W.Rivers, J.Yaldel, C.Farch, G.Kasper, R.Politzer, M.McGroarty*).

Психологической сущностью СРС является общая готовность к самостоятельной работе, коммуникативная и психологическая способность выполнить предстоящую учебную деятельность. Кроме того, учитываются различные уровни ее проявления в самостоятельной работе — от управляемой, до относительно творческой. Подавляющее большинство исследователей проблемы когнитивной самостоятельности рассматривают ее в динамике развития от воспроизводящей («копирующей», «по образцу») до творческой («креативной», «эвристической», «исследовательской»).

Важными условиями организации СРС, способствующими ее успешной реализации являются тесная связь с аудиторной работой, систематичность выполнения, опосредованное управление со стороны преподавателя, использование разнообразных средств обучения, различные формы организации СРС.

Личностно-деятельностный подход к овладению иностранным языком позволяет максимально использовать особенности СРС для комплексного достижения всех целей обучения языку: практической, образовательной, развивающей и воспитательной. Подход к трактовке сущности деятельности с позиции субъекта определяет ее как основной вид взаимодействия с внешним миром, как динамическую, изменчивую систему отношений человека и мира, определяющую и познание, и действие, и их связь в единой психологической структуре (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов).

СРС как вид учебно-познавательной деятельности представляет собой не педагогическое, а гносеологическое явление, и выступает, как специфическая форма учебного и научного познания, внутренним содержанием которого является самостоятельное построение обучающимся способа достижения поставленной цели. В этом плане СРС рассматривается как методическая подсистема преподавания, в задачу которой входит создание условий для осуществления деятельности учения при отсутствии прямого управления со стороны преподавателя. Достичь полного единства педагогического и гносеологического можно лишь в том случае, если в каждом виде СРС четко сформулирована познавательная задача. Обучающемуся она служит основанием для определения собственных действий в соответствии с осознанной целью, а преподавателю позволяет опосредованно управлять ею. Управление СРС в данном случае осуществляется в рамках психологического деятельностного подхода с позиции субъекта учебной деятельности, формирования у него способности к саморегуляции и самоуправлению.

Механизм самоуправления включает в себя, как уже упоминалось, общеучебные умения планирования и организации, самооценку и самокоррекцию действий, а также самоконтроль, т.е. предметная саморегуляция неразрывно связаны с личностной. СРС — это высший специфический вид учебной деятельности, требующий от обучающегося достаточно высокого уровня самосознания, активности, целеустремленности, самодисциплины и ответственности. Развитие этих качеств личности является условием и, одновременно, целью СРС.

Стремление к самостоятельности в учебно-познавательной деятельности, устойчивость действий определяется уровнем развития его потребностно-мотивационной сферы как совокупности различных побудителей деятельности. Если в действиях обучающегося не наличествует преобразовательное отношение к изучаемому материалу, то такие действия слабо активизируют их мыслительную деятельность. Активность включает весь спектр как сознательных, так и бессознательных процессов, свойственных человеческой психике. Как качество учебно-познавательной деятельности активность проявляется в постоянно высоком уровне интенсивности реагирования человека на внешние и внутренние побуждения в его деятельности, в избирательной актуализации ранее усвоенного материала, применения его в новых условиях. Не менее значимым качеством СРС является осознанность как проявление механизма рефлексии. Субъект учится осознавать себя, действуя с объектом, последний осознается в результате прогресса действий с ним.

Заметим также, что в отличие от мотивов, которые не всегда осознаются и существуют в виде переживания желания, цель СРС выступает в виде обязательно осознанного компонента деятельности. Осознание субъектом мотива и цели своей деятельности придает ей личностный смысл и является важнейшим условием ее самостоятельного выполнения. Осознание объективной взаимосвязи явлений, составляющих целостную систему, возможно благодаря обобщению, поскольку познать сущность — значит найти всеобщее как основу, единый источник



некоторого многообразия явлений(65). Как показали многочисленные педагогические исследования, обобщенность знаний и способов деятельности обладает способностью переноса, используемого при решении широкого круга задач. Вследствие того, что в студенческом возрасте отмечается значительное развитие теоретического мышления, становится возможным формирование обобщений на основе лингвистических понятий, осознание главных функциональных характеристик усваиваемых языковых явлений в процессе СРС.

Необходимо отметить, что анализ работ отечественных и зарубежных психологов показывает многоплановость оснований и подходов к изучению содержания и структуры познавательной деятельности в зависимости от общетеоретических, индивидуально-исследовательских и эмпирических позиций. Нельзя не отметить, что известная теория деятельности А. Н. Леонтьева и теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина – это лишь разные грани единого деятельностного подхода к изучению психики\сознания. В основе их единства лежит идея предметности, поскольку движение и предмет в действии субъекта смыкаются в единое психофизиологическое и психофизическое образование, представляющее собой конкретную деятельность (82,52).

Рассматривая этот феномен с точки зрения управления, выделяют следующие структурные элементы деятельности: субъект, предмет, средство, процедура, внешние условия и продукт. Рассматривая структуру самостоятельной познавательной деятельности изнутри, мы определяем, каким образом она может и должна рефлексироваться и регулироваться самим обучающимся. Преподаватель, организующий СРС, должен искать возможность формирования мотивации студента к деятельности как устойчивой необходимости. Руководство преподавателем приобретает здесь новые черты, главная из которых — побуждение. Термин «стимуляция познавательных интересов» достаточно точно отражает направленность и сущность этого типа руководства, не регламентирующего познавательную деятельность, а создающего наиболее благоприятные условия для ее протекания. Как показали исследования в области способов формирования когнитивной мотивации, наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях. Изучить условия сочетания внешних и внутренних факторов мотивации — задача преподавателя при организации конкретной формы СРС.

В отличие от мотивов, цель деятельности выступает как актуальный образ имеющегося у субъекта представления о заданном продукте деятельности. Фиксация целевой установки означает осознание смысла действия, предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных средств. Потребности субъекта как активного начала деятельности и выражающие эти потребности цели обуславливают содержание ориентировочных и исполнительских элементов деятельности, т.е. ее структурно-содержательного аспекта. С другой стороны, способ действия зависит от условий, в которых должно осуществляться действие.

Разнообразие условий в процессе организации СРС вызвало необходимость в анализе понятия задачи, являющейся, по определению А. Н. Леонтьева «целью, данной в определенных условиях». Практически всякая целенаправленная деятельность выступает в виде иерархии практических и познавательных задач. Акт решения учебной задачи в процессе учебной деятельности субъекта соотносим с интеллектуальным актом и аналогичен структуре действия, а именно: принятие учебной задачи (предварительная ориентировка, определение конечной цели действия), исполнение программы в виде учебных действий (реализация промежуточных целей), самоконтроль и самооценка (анализ и оценка собственной учебной деятельности как сличение результата с целью) (Г. В. Габай, В. П. Зинченко, И. И. Ильясов, Д. В. Эльконин и др.).

Охарактеризуем подробнее ориентировочную группу общих учебных действий, необходимых для самостоятельного решения широкого круга учебно-познавательных задач. Это, в первую очередь, моделирование своей деятельности, поиск ориентиров для выхода из проблемной ситуации. Вторая группа ориентировочных общих учебных действий — программирование — состоит в выделении этой всеобщей основы в частных условиях. студент выбирает способ и средства достижения цели, исходя из данных условий, а также определяет последовательность отдельных действий \ операций.

Третий структурный компонент СРС — контрольные учебные умения. Это действия регистрации, сличения, диагноза, направленные на оценку адекватности своих действий объек-

ту. В процессе перехода от внешнего контроля со стороны преподавателя к внутреннему или самоконтролю и самооценке формируются и совершенствуются психологические новообразования и личностные качества обучающегося. Корректировочная часть действия реализуется как повторное исполнение, направленное на переработку испорченного продукта или изготовление его заново. Для этого студенту необходимо знать критерии оценки результатов деятельности.

Решая задачу, субъект не только разрешает ее проблемность, но и борется с возникающим в процессе поиска личностным конфликтом, преодоление которого требует мобилизации усилий, переживаемой как вдохновение и творческое открытие, достижение которого в случае успеха обеспечивает верное решение задачи. Завершая описание структурных и содержательных компонентов СРС, отметим, что эти компоненты связаны между собой отношениями, за которыми скрываются внутренние переходы и превращения. Сама деятельность также развивается от внешних предметных действий до внутренних знаковых, обеспечивающих переход на новый уровень деятельности.

## К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ В ВУЗЕ

Майсюк Ю. Л., старший преподаватель  
Пасейшвили И. Н., старший преподаватель

В последнее время в сфере обучения иностранным языкам наблюдается подъем интереса к анализу, обобщению и совершенствованию методов и приемов, направленных на эффективное усвоение иноязычной лексики. Этот интерес частично объясняется развитием компьютерных и интернет-технологий, которые позволяют получить доступ к неограниченным ресурсам в виде электронных словарей, а также аутентичных текстов, имеющих различную тематику и отражающих все многообразие литературных жанров. Подъем интереса к обучению лексике может быть также обусловлен возникновением и развитием новых подходов к обучению иностранным языкам, сконцентрированных прежде всего на эффективном усвоении лексических единиц.

«Без грамматики мы можем выразить очень немного, без лексики - вообще ничего» [1, с. 13]. Так лингвист Дэвид Уилкинс (*David Wilkins*) выразил свое отношение к роли лексики в обучении иностранному языку. Эта точка зрения перекликается с идеями Деллара и Хоккинга, авторами обучающего курса *Innovations (Dellar H., Hocking D., Innovations, LTP)*, которые дают студентам следующие рекомендации: «Если большую часть времени, отведенного на усвоение языка вы уделите грамматике, прогресс будет небольшим. Улучшения будут более значительными, если вы выучите больше слов и выражений. Как мало можно сказать, опираясь только на грамматику, но почти все можно выразить словами!» [1, с. 13]. Таким образом, наличие обширного словарного запаса для успешного овладения иностранным языком не ставится под сомнение. Но что же мы имеем в виду, когда говорим, что мы знаем какое-либо иноязычное слово? Существует несколько точек зрения на этот вопрос. Так, Скотт Торнбери (*Scott Thornbury*) считает, что знание слова включает знание его формы и содержания [1, с. 15]. Пол Нейшн (*Paul Nation*) добавляет к форме и содержанию третий аспект: знание способов употребления слова [2, с. 20]. Таким образом, сказанное выше можно представить в виде таблицы:

Таблица

Значение слова	Понятие, обозначаемое данным словом и ассоциации, связанные с ним
Форма слова	Правильное написание, произношение и словообразование
Употребление слова	Грамматические формы, сочетаемость, ограничения в использовании

Для эффективного обучения иноязычной лексике прежде всего необходимо понять, каким же образом происходит ее усвоение, как влияет на этот процесс знание родного языка и какие трудности испытывают обучаемые в процессе усвоения новой лексики.

Очевидно, что студенты, изучающие иностранный язык, имеют определенную понятийную систему, сформированную родным языком. Изучение иностранного языка предполагает в ряде случаев усвоение новой системы понятий и формирование новых семантических полей. Тот факт, что значения лексических единиц в различных языках в ряде случаев лишь частично совпадают, является причиной многочисленных ошибок, связанных с употреблением слов. Так, к примеру, изучающий английский язык житель Германии может пожаловаться, что он забыл дома часы следующим образом *"I have left my clock at home"*, заменив в данном случае слово *watch* на *clock*, что в английском языке является ошибкой. Данная ошибка обусловлена тем, что в немецком языке значения слов *watch* и *clock* соединены в одном слове *Uhr*.

Многочисленные случаи неправильного употребления иноязычных лексических единиц происходят и в том случае, когда слова имеют похожее произношение/написание в различных языках, но при этом лексические значения их не совпадают (так называемые ложные друзья переводчика). Примерами таких слов для русскоязычных студентов могут являться английские *chef* – «шеф-повар», имеющий в русском языке значение «босс», и *lunatic*, имеющий в английском значение «душевнобольной, сумасшедший», а в русском – «лунатик; сомнамбула».

Но наибольшую трудность представляет усвоение лексических единиц, не имеющих эквивалентов в родном языке. Так, китайцы не имеют эквивалентов для английских слов *privacy*, *community*. В подобной ситуации китайский студент, изучающий английский язык, оказывается в положении ребенка, осваивающего родной язык, так как ему приходится и заучивать новое слово, и знакомиться с понятием, которое оно обозначает.

В любом случае, даже если в родном языке существуют достаточно точные эквиваленты иностранных слов, преподаватель должен понимать, что ассоциативные связи, сложившиеся у обучаемых, гораздо прочнее в родном языке, чем в иностранном. Это означает на практике, что обучаемые могут знать, как писать и произносить данное слово, понимать его значение, но степень усвоения будет не столь глубока, как в родном языке, и могут возникнуть трудности с сочетаемостью данного слова, употреблением в определенных ситуациях общения, осведомленностью о других значениях слова и т.п.

Принимая во внимание эти трудности, можно утверждать, что «изучение иностранного языка подобно переезду в незнакомый город – необходимо потратить немало времени на то, чтобы возникли новые связи и знакомые превратились в друзей» [1, с. 20].

Рассмотрим подробнее, каким образом преподаватель может способствовать этому процессу.

Прежде всего, преподавателю нужно тщательно продумать возможные способы ознакомления с новыми лексическими единицами. Они зависят от уровня овладения иностранным языком, степени сложности этих лексических единиц, темы, коммуникативной ситуации и других факторов. Одним из традиционных способов является предъявление списка лексики для предварительного изучения, и этот способ имеет своих сторонников и противников. Недостатком данного метода является оторванность от контекста, достоинством может быть активная работа обучаемых по поиску примеров употребления, вариантов сочетаемости, синонимов, антонимов, и т.п. Работа на основе списка может вестись и в игровой форме. Возможны следующие варианты игровых заданий:

— Обучаемым дается список из 10 слов на родном языке, они изучают его и пытаются запомнить. Через 1 минуту они переворачивают список на обратную сторону, и пишут перевод этих слов на иностранный язык.

— Обучаемые пишут любые 15 слов из имеющегося у них списка, преподаватель тоже готовит свой список из 15 слов. Затем преподаватель называет определения своих 15 слов на иностранном языке, если обучаемые узнали слово, и оно есть у них списке, они вычеркивают его. Побеждает тот, кто вычеркнет максимальное количество слов. Для успешного выполнения этого задания необходимо, чтобы изначальный список, из которого выбирают лексику обучаемые, был ограничен 20—30 словами. Для обучаемых на начальном этапе можно упростить задание, например, использовать перевод вместо определений или картинки.

— Обучаемым даются парные карточки с пропусками, которые они должны заполнить, объясняя своему товарищу значения пропущенных слов различными способами (определения, синонимы, антонимы). Побеждает команда, первая заполнившая все пропуски в обеих карточках.

Предъявление новой лексики также может осуществляться на основе контекста (связного текста для чтения, аудирования, отдельных предложений или коротких ситуативных высказываний, иллюстрирующих значение лексических единиц). Данный способ позволяет объяснить значения лексических единиц, продемонстрировать способы употребления новой лексики, а умело составленные упражнения позволят сразу включить эти единицы в речевое общение.

Однако, следует помнить, что успешная презентация лексических единиц еще не означает, что обучаемые смогут активно использовать их в дальнейшем. Как показывает практика, даже самые успешные студенты забывают изученную лексику. Как правило, скорость забывания велика вначале (установлено, что около 80% материала забывается в течение 24 часов с момента предъявления), затем постепенно скорость забывания снижается, что справедливо как при порционном изучении небольших объемов лексики, так и при завершении большого тематического раздела, семестра, курса.

Для того, чтобы лексические единицы закрепились в долгосрочной памяти, обучаемые должны многократно столкнуться с ними в различных ситуациях общения, интегрировать их в существующие цепочки ассоциаций или ментальный лексикон. Чтобы гарантировать закрепление в долгосрочной памяти и дальнейшее припоминание лексических единиц, обучающие должны подвергнуть их целому ряду ментальных действий, среди которых анализ и синтез, сравнение, комбинирование, соотнесение, сортировка, визуализация. Чем чаще используется слово для решения задач коммуникации, тем быстрее оно вспоминается.

Рассмотрим подробнее варианты заданий, которые способствуют закреплению лексики

в долгосрочной памяти. Такого рода задания требуют от обучаемых принятия разнообразных решений, связанных с использованием изучаемой лексики, и в зависимости от степени сложности подразделяются на:

— *Идентификацию* или узнавание лексических единиц. Примеры заданий: найдите в тексте четыре слова, связанных со словом *work*; перечислите все предметы одежды, которые вы услышите в тексте, сохраняя порядок следования; прочитайте текст, переверните его и скажите, встречаются ли в нем слова из следующего списка; и т.п.

— *Выбор* необходимых лексических единиц — является более сложной задачей, так как подразумевает не только узнавание, но и принятие решений. Простейшими примерами может служить выбор «лишнего» слова из четырех предложенных вариантов, или выбор из предложенного списка пяти прилагательных, которые лучше всего описывают характер обучаемых.

— *Сопоставление* подразумевает узнавание лексических единиц и объединение их в пары по каким либо признакам в зависимости от задания. Например, составьте словосочетания, используя слова из двух колонок, при необходимости добавьте предлоги. Задание может быть предложено и в игровой форме, примером этому может служить всем известная игра в «парочки» (*pelmanism*). В этом случае слова пишутся на карточках, которые выкладываются на столе обратной стороной. Обучаемые по очереди переворачивают две карточки в поисках синонимов/антонимов, британских и американских эквивалентов, или возможных словосочетаний. Если соответствия не получилось, карточки кладутся обратно. Победителем считается тот, кто собрал больше «парочек».

— *Сортировку*, которая предполагает классифицирование лексических единиц в соответствии с категорией. Например, разделите следующий список на четыре группы, в каждой из которых должно быть пять слов. Дайте названия каждой из четырех групп.

— *Ранжирование* требует от обучаемых расположить слова в определенной логической последовательности. Например, расположите наречия *always, sometimes, never, occasionally, often, seldom* от наименьшей частоты действий к большей; или расположите следующие выражения, связанные с темой *Air travel* в логической последовательности (*check in, leave the plane, fasten your seatbelt, go through passport control, etc.*)

Следует отметить, что все вышеуказанные задания являются рецептивными. Обучаемые принимают решения, связанные с лексикой, но не используют ее в речевом общении. Для полного усвоения лексических единиц необходимо использовать большое количество упражнений продуктивного типа, которые предлагают обучаемым включить вновь изученную лексику в устную или письменную речевую деятельность. Такого рода задания подразделяются на следующие группы:

— Завершение отдельных предложений или текстов;

— Создание собственных предложений или текстов.

Следует отметить, что возможные способы ознакомления с новыми лексическими единицами могут быть связаны не только с деятельностью обучаемых в рамках занятий в вузе. В наш век развития информационных технологий источниками новых знаний являются не только преподаватель, учебники, аутентичная литература, словари, но также огромные возможности предоставляет интернет, позволяющий общаться с носителями языка, быстро находить значение и примеры использования слова, использовать обучающие программы. Целеустремленный обучаемый, обладающий достаточным уровнем мотивации, может значительно расширить свой лексикон, используя эти ресурсы. Для этого необходимо придерживаться следующих стратегий:

— Обращать внимание на форму слова (состав слова, произношение, написание, ударение);

— Обращать внимание на значение слова, сходство и разницу его с другими словами, коннотацию слова, стиль и ассоциации, возникающие при его упоминании;

— Уметь строить правильные догадки о значении незнакомых слов на основании формы и контекста;

— Уметь организовать самостоятельное обучение, например, вести систематическую запись новых слов, использовать словари и другие источники, применять различные техники запоминания, отводя также время для повторения изученного;

— Рисковать и не бояться делать ошибки; использовать вновь изученную лексику для решения коммуникативных задач.

Успешное усвоение лексики обучаемыми тесно связано активной позицией студентов, их желанием обогатить свой словарный запас и умением работать с лексикой. В связи с этим, основной задачей преподавателя является стимулирование мотивации обучаемых, ознакомление их с эффективными приемами усвоения лексики и предоставления возможностей многократного использования новых лексических единиц в коммуникативных ситуациях на занятиях, а также в дальнейшем поощрении самостоятельного развития и совершенствования навыка в этой области. Результаты этой работы приведут к обогащению ментального лексикона обучаемых и найдут проявление в совершенствовании всех видов речевой деятельности.

### **Литература**

1. Thornbury, S. How to Teach Vocabulary / Scott Thornbury. – Pearson Education Limited, 2002. – 185 p.
2. Nation, I.S.P. Learning Vocabulary in Another Language. – Cambridge University Press, 2001. – 220 p.

## ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТОВ КОНТРАКТОВ

Морева Л. А., старший преподаватель

Турло В. П., старший преподаватель

В большинстве опубликованных курсов и пособий по теории и практике перевода для студентов, изучающих английский язык, авторы считают само собой разумеющимся сосредоточить внимание на проблемах перевода с английского на русский. В то же время вопросам теории и практики перевода с русского языка на английский в имеющихся курсах перевода уделяется недостаточно внимания для того, чтобы помочь переводчику преодолеть барьер калькирования в лексике и грамматике и сосредоточиться на главной задаче перевода — передаче смысла высказывания. Перевод с русского языка на английский неизмеримо более сложный процесс, чем перевод с английского языка на русский, поскольку он требует глубокого знания языковых и национальных реалий. Кроме умения пользоваться словарем, переводчику нужны также знания специальной лексики, грамматики и, что особенно важно, стиля. Одна из проблем перевода связана с тем, что переводчик порой не сомневается в значении того или иного слова или термина. Учитывая специализацию текста, сомневаться и проверять по словарю или со специалистом в той или иной области крайне необходимо. Таким образом, переводчику при выборе английского эквивалента необходимо учитывать не только значение слова, но и его стилистическую принадлежность. Например, официальный или канцелярский стиль применим лишь в юридических документах, контрактах, договорах, при выступлении в суде и т.п.

Перевод названия договора вызывает немало трудностей даже у опытных переводчиков. Начать хотя бы с того, что английское слово *contract* может переводиться на русский язык как контракт, договор, соглашение или сделка. Причём все эти слова существенно отличаются друг от друга. Каким же образом переводчик находит нужное слово? Самый простой способ избежать ошибки — выяснить предпочтения заказчика, который уже привык к определённой терминологии.

Вне всякого сомнения, знание особенностей официально-делового стиля играет существенную роль в адекватном переводе текстов контрактов. Анализ дифференциальных признаков официально-деловых документов в общем и контрактов в частности свидетельствует о том, что данные официальные документы характеризуются четким разграничением целей и своей собственной системой взаимодействия языковых средств: построение сообщения, использование специальных слов, словосочетаний, терминов, клише, общепринятых и специфических аббревиатур. *This is to request you to reroute the inland freighter with our shipment* / Данным просим переадресовать судно внутреннего сообщения с нашей партией.

Следует также отметить, что язык делового общения имеет определенную экстралингвистическую обусловленность и присущие только ему стилевые черты, такие как терминологичность, клишированность, соблюдение делового речевого этикета, четкость, ясность, лаконичность. Помимо всех указанных особенностей, большую роль играют рубрикация и абзацное членение текстов, а также так называемые реквизиты (постоянные элементы): наименование документа, дата и подпись ответственного лица. *We thank you for appointing us general agent to process all of your incoming air freight shipment. We appreciate the confidence you have shown and will make every effort to meet your expectations* / Благодарим за назначение нас генеральным агентом по получению всех Ваших авиагрузов. Мы ценим оказанное нам доверие и сделаем все возможное, чтобы его оправдать.

В целом, на лексико-грамматическом уровне можно выделить следующие разряды вызывающие особую трудность при переводе контрактов.

1. Перевод терминов.
2. Перевод заимствований.
3. Перевод аббревиатур.
4. Перевод глаголов *shall*.
5. Перевод пассивных конструкций.

Как правило, термины переводятся следующим образом:

- при помощи транслитерации (*notice* / нотис);
- при помощи калькирования (*fair average quality* / справедливое среднее качество);
- при помощи перевода (*principle* / доверитель).

Следует отметить, что одно и то же явление может иметь два варианта перевода, ориентированных на различных получателей. Так, например, для специалиста можно оставить вариант перевода при помощи транслитерации, тогда как для неподготовленного получателя лучше использовать собственно перевод (*delivery order* — деливери ордер, или распоряжение о поставке, *dock warrant* — доковый вариант или складское свидетельство).

Заимствования латинского французского происхождения, придающие текстам контрактов официальность и строгость, переводятся следующим образом:

- полное сохранение в русском языке (*ex-gratia payment* / выплата *ex-gratia*);
- транслитерация (*post postscriptum* / пост-постскрипtum);
- перевод (*de bene esse* / условно, временно).

Следует отметить, что типичными для контрактов являются также и сокращения, так как они упрощают репрезентацию материала и отвлекают читающего от восприятия главного в документе. Передаваться на русский язык они могут двумя способами:

- Как транслитерация иностранной аббревиатуры *PERT program evaluation and review technique* — ПЕРТ (метод сетевого анализа в планировании);
- Как аббревиатура от русского эквивалентного названия (*SITC — Standard International Trade Classification* / Международная стандартная торговая классификация МСТК).

Что касается глаголов *shall* / *will* текстов контрактов, они переводятся следующим образом:

а) при помощи формы глагола настоящего времени. Значение такой формы состоит в том, чтобы указать на действие, которое правилом следует произвести, т.е. на то, что следует сделать:

*The Buyer shall inspect the Goods, supplied under each Contract* / Покупатель проверяет товары, поставляемые по каждому контракту.

б) реже при помощи русского эквивалента в форме будущего времени.

*The conditions of this Agreement shall govern each Contract, to any contrary terms and conditions set forth in such Contract* / Условия настоящего Договора будут регулировать каждый Контракт, исключая применение каких-либо иных условий или положений, установленных в таком Контракте. В отрицательной форме глаголы *shall* или *will* также имеют несколько соответствий в русском языке.

*The provisions of this Article shall not affect the cases of providing such information to authorized governmental authorities.* / Положения настоящей статьи не затрагивает случаи предоставления информации уполномоченным государственным органам.

в) глаголу в значении “долженствовать” в отрицательной форме:

*The Party shall not undertake to notify the other Party in writing about the scope of such circumstance* / Сторона не обязуется письменно уведомить другую сторону о масштабах этих обстоятельств.

в) глаголу в значении “мочь” в отрицательной форме:

*The risk of accidental loss of the Goods shall not be transferred to the Buyer* / Риск случайной гибели Товаров не может перейти к Покупателю.

Что касается пассивного залога, то он передается на русский язык четырьмя способами:

а) при помощи глагола “быть” и краткой формы причастия страдательного залога:

*Complaints regarding hidden defects of the Goods which could not be discovered during the external inspection of the Goods* / Претензии относительно скрытых дефектов, которые не могли быть выявлены по результатам внешнего осмотра Товаров.

б) неопределенно-личным оборотом с глаголом в действительном залоге в 3-м лице множественного числа:

*The Goods, supplied under each Contract, shall be inspected with respect to their quality, quantity, assortment, packing, and condition within three days from the Date of Delivery.* / Товары, поставляемые по каждому Контракту, проверяют на предмет их количества, ассортимента, состояния упаковки; наличия повреждения Товаров в течение трех дней с Даты Поставки.

в) глаголами, имеющими окончание -ся:

*The acceptance of the Goods is accomplished through the signing the transportation documents and Report of Acceptance-and-transmission of the Goods* / Приемка Товаров Покупателем осуществляется посредством подписания товарно-транспортных документов и актов приемки – передачи Товаров.



г) при помощи модального глагола:

*In the event that a written confirmation of acceptance of the Purchase Order cannot be signed by the Supplier, the Contract shall not be binding on the Parties.* / В случае, если Поставщик не может подписать письменное подтверждение принятия Заказа на Поставку, Контракт не является обязательным к исполнению Сторонами.

Что касается перевода сложноподчиненных предложений, то в этом случае следует обращать внимание на согласование времен в английских придаточных предложениях, которое имеет место в случае, если главное предложение стоит в прошедшем времени. Сложноподчиненные предложения могут переводиться на английский язык простыми предложениями с инфинитивными, причастными и герундиальными оборотами. Иногда в составе частей сложносочиненного предложения может находиться сложноподчиненное предложение.

Важно также соблюдать пунктуацию во всех этих предложениях. *As soon as we have received from you the long overdue rebate, we will send you a new shipping assignment* / Как только мы получим от Вас долгосрочную скидку, мы направим Вам новое поручение на перевозку.

Если английское сложноподчиненное предложение начинается с придаточного, то после него запятая ставится, а если с главного, запятая опускается. *After a 6 months trial period, we shall be in a position to discuss the duration of the contract.* / После испытательного срока в 6 месяцев мы будем готовы обсудить продолжительность контракта. *Since your offer meets our expectations, we would like to inspect your warehouse price to concluding the contract* / Так как Ваше предложение соответствует нашим ожиданиям, мы хотим заключить с Вами контракт на складирование.

Точка с запятой в английском предложении ставится между тесно связанными независимыми предложениями, особенно перед *thus, however, therefore*. *Some measures need to be taken, however, we shall think about it.* / Необходимо принять какие-то меры, однако мы подумаем об этом.

Двоеточие, как и в русском языке, ставится, если далее следуют перечисления. *In order to give you a better idea of your job, here are some of the articles which we wish to distribute: ...* / Чтобы Вы получили лучшее представление о своей будущей работе, предлагаем Вам ознакомиться с несколькими изделиями, которые мы хотим продавать:...

В заключение можно сделать вывод о том, что в настоящий момент к переводчикам при работе с контрактом предъявляются дополнительные требования. Специалист в данной области должен использовать в контрактах не только лексико-грамматические единицы с учетом особенностей определенного подязыка, но также обладать всеми необходимыми навыками правильного оформления контрактов, что, в конечном счете, ведет к уменьшению количества неясностей и разночтений в текстах данных документов. Совершенствование навыков перевода с русского языка на английский-процесс длительный. Здесь нет предела совершенству. Несомненно одно: количество времени, проведенное за такой творческой работой перевода и объемом этой работы обязательно перейдут в качество.

### Литература

1. Слепович В.С. Настольная книга переводчика с русского на английский // Тетра Системс. Минск, 2008. — С.299.
2. Исмагилова Л.Р. Лексические особенности перевода деловой корреспонденции (на материалах деловых писем на английском языке экономической направленности) // ВЕСТНИК ЧГУ. Серия: Филология. Искусствоведение. 2012. — № 21 — С. 57 — 60.
3. Лукманова Р.Р. Лексические особенности перевода официальных текстов с русского языка на английский (на материале документов, сопровождающих инвестиционный проект) // Вестник Башкирского университета. — Уфа: РИД ЕашГУ, 2014. — № 4 (Т. 19). — С. 1430 — 1434.
4. Измайлов, А.З. Стилистические трансформации при переводе с английского языка на русский / Вестник Московского государственного областного университета. Серия "Лингвистика": науч. журн. — М.: МГОУ, 2010. — С. 140 — 145.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ  
ПРОЦЕССА ОСВОЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА МЛАДШИХ КУРСАХ  
СПЕЦИАЛЬНОСТИ “ТАМОЖЕННОЕ ДЕЛО” ФМО БГУ

*Назарова Г. П., старший преподаватель,  
Шиманская О. Ю., доцент,  
Ахраменко Л. С., преподаватель*

Быстро развивающиеся интеграционные процессы, которые охватывают все сферы человеческой деятельности, ставят перед нами новые задачи при подготовке специалиста-международника, владеющего иностранным языком как средством коммуникации для решения проблем профессионального и социального характера. Таким средством стало дистанционное обучение, которое совершенствует и развивает традиционные формы, применяя в обучении новые информационные технологии.

Дистанционное обучение является формой организации процесса освоения иностранного языка, которая базируется на принципе самостоятельной работы студента. Этот вид обучения предполагает усвоение студентами учебной информации вне аудитории. В учебной программе предусмотрено до 50% самостоятельной работы (и, мы думаем, что эта цифра будет расти) от всего количества учебного времени. Поэтому, мы считаем, что одной из основных задач обучения английскому языку является овладение студентами навыками и умениями самостоятельной работы, которая рассматривается нами как важнейшая составляющая подготовки учащихся к непрерывному профессиональному образованию.

На 1 и 2 курсах специальности “Таможенное дело” преподавание английскому языку осуществляется по трём аспектам: 1) устная практика, 2) грамматика, 3) язык профессиональной деятельности.

По этим трём аспектам составлены модули для дистанционной формы обучения студентов, которые представлены на сайте ФМО БГУ (электронные страницы преподавателей секции).

Модуль по аспекту “Устная практика” включает в себя: 1) виртуальная библиотека электронных учебников, преподавательских разработок и пособий, материалов и плана самостоятельной работы, плана домашних заданий; 2) дополнительные тематические тексты по всем темам, которые представлены в учебном плане, с комплексными заданиями и упражнениями; 3) лексические тесты для самопроверки и проверки преподавателем *on-line*; 4) промежуточные лексические тесты; 5) итоговые тесты; 6) различный дополнительный материал.

На занятиях по аспекту “Грамматика” применяются следующие элементы и технологии дистанционного обучения: 1) использование виртуальной библиотеки для хранения необходимых электронных учебников, преподавательских разработок и пособий, материалов и плана самостоятельной работы, плана домашних заданий по грамматике для 1 и 2 курсов; 2) использование электронной страницы преподавателя на сайте факультета для размещения тренировочных тематических тестов, вопросов для самопроверки при подготовке к зачету и экзамену; 3) использование электронного мультимедийного учебника, направленного на совершенствование всех видов речевой деятельности, а также на тестирование знаний по изученной теме (разделу) с последующей самопроверкой и письменным анализом ошибок; 4) использование технологии веб-квест, предполагающую поисковую деятельность учащихся с использованием информационных ресурсов Интернет и виртуальной библиотеки; 5) консультации преподавателя с использованием телекоммуникационных средств, необходимые для дистанционного координирования преподавателем правильности оформления презентаций или проектов; 6) компьютерное тестирование в режиме *on-line*, необходимое для диагностики исходного уровня знаний (входное тестирование), тренировки изученного материала (промежуточное тестирование), определения конечного уровня знаний (итоговое тестирование).

В рамках аспекта “Язык профессиональной деятельности” используются различные формы дистанционного обучения: кейсы, электронные учебные материалы и разработки, интерактивные занятия на базе платформы Instagram, обратная связь со студентами через Google-формы.

Такие кейсы, как “*At the Airport*”, “*Luxury Goods*”, “*Apple’s Supply Chain*”, “*Metaphor in Economic Discourse*”, размещены на электронной странице преподавателя и предназначены

для самостоятельной управляемой работы студентов. Задания выполняются дома, в рамках же аудиторных занятий производится проверка кейсов и тестовый контроль.

В ходе подготовки к занятиям, а также для наиболее глубокой проработки заданий кейсов, студентам предлагается ряд электронных учебных материалов, также доступных по ссылке на сайте. В перечне этих материалов — учебные пособия, разработанные совместно сотрудниками кафедры английского языка экономических специальностей и кафедры таможенного дела “*New Dimensions in Customs*”, “*English for Customs in Use*”, “*English for Customs*”, “*Logistics Management*” и др.

Следующим направлением дистанционного обучения является использование отдельного аккаунта в *Instagram (customs\_fir)* для проведения дистанционных конкурсов (например, конкурс скороговорок), прямых эфиров по вопросам подготовки к текущему контролю, информирования студентов о предстоящих мероприятиях, практики перевода новостных текстов.

Дистанционное обучение появилось в нашей стране относительно недавно, остаётся ещё много проблем и вопросов, что касается этой формы обучения. И мы думаем, что нам ещё предстоит найти много новых форм этого вида обучения для совершенствования знаний и умений наших студентов.

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ РЕШЕНИЯ  
КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ

*Пасейшвили И. Н., старший преподаватель*  
*Жуковец О. С., старший преподаватель*

Коммуникативный подход поддерживает большинство преподавателей в наше время, так как существует мнение, что студенты лучше усваивают языковой материал, если участвуют в ситуациях реального общения.

Сторонники коммуникативного подхода часто сравнивают его с традиционным — *PPP (Present Practice Produce)* — не в пользу последнего. *PPP* состоит из трех основных этапов работы:

— сначала преподаватель представляет лексическую единицу или структуру, чтобы ознакомить студентов с ее значением, в доступном контексте посредством текста, ситуации, диалога и т.д.;

— затем студенты должны сделать практические упражнения, в группах и индивидуально, повторяя заданные лексические единицы или структуры, чтобы убедиться, что используют их правильно и чтобы хорошо их усвоить;

— на заключительной стадии студенты выполняют коммуникативное задание, в виде, например, ролевой игры, используя изучаемый язык.

Не смотря на логику традиционного метода *PPP* возникают некоторые проблемы с применением языковых форм, отработанных на занятиях, в реальных ситуациях. Иногда фразы, вполне уместные в диалогах и ситуациях на занятиях, звучат неестественно в реальной жизни, так как на занятиях с традиционным подходом создается искусственный контекст, не всегда понятный и подходящий всем студентам. Сложно добиться использования заданных лексических единиц или структур на этапе воспроизведения вместо уже имеющихся в активном словаре студентов.

Коммуникативный подход обеспечивает изучение иностранного языка посредством взаимодействия студентов между собой и с преподавателем, изучение аутентичных текстов, и использованием средств изучаемого языка как на занятиях, так и в повседневной жизни. Студенты обсуждают проблемы повседневной жизни с партнерами в своей группе, а преподаватели обеспечивают условия для изучения темы вне рамок традиционных форм, стимулируя таким образом развитие языковых компетенций в разных ситуациях. Поощряется использование студентами своего личного опыта в среде изучения языка.

Главной целью изучения иностранного языка, по мнению сторонников коммуникативного подхода, является способность общаться на нем. При этом роль преподавателя является вспомогательной. До того, как приступить к чтению и письму, развиваются навыки говорения.

Можно разделить Коммуникативный подход на сильную и слабую версии. При использовании сильной версии участие преподавателя ограничено, как и выполнение традиционных практических упражнений, а студенты обучаются посредством решения коммуникативных задач. Слабая версия подразумевает широкий выбор методов преподавания, упражнений, видов деятельности и исследований, однако предпочтение отдается заданиям на говорение и аудирование. Большинство современных учебников отражает слабую версию коммуникативного подхода.

*TBL (Task-based learning)* — это подход, часто используемый сторонниками коммуникативного метода. Собственно, это вариант коммуникативного подхода и включает в себя подготовку, выполнение и анализ задания, которое отражает практическую необходимость и навыки. Обучение с применением этого подхода подразумевает использование изучаемого языка в реальных ситуациях коммуникации, таких как проведение собеседования при приеме на работу, посещение врача, обслуживание заказчика, разговор по телефону, составление объявления или рекламы. При этом большее значение придается на фактическому выполнению задания — решению задачи в условиях реальной жизни. Использованию конкретных языковых форм уделяется меньше внимания.

На занятиях с применением *TBL* акцент делается на результате, что определяет выбор языковых форм. Занятие проходит по определенным этапам:

— на подготовительном этапе происходит ознакомление с темой и точными инструкци-

ями для выполнения задания;

- студенты выполняют задание в парах или группах;
- студенты готовят короткий устный или письменный отчет о выполнении задания;
- каждая группа устно представляет свой отчет и выслушивает замечания других студентов;
- преподаватель выделяет наиболее интересные части текста, записи или другого материала, используемого в задании или отчетах студентов для проведения студентами анализа, акцентирует внимание студентов на лексических единицах, грамматических структурах;
- на заключительном этапе студенты прорабатывают отобранные преподавателем языковые явления, выполняя практические упражнения и делая записи.

Преподаватель только организует и координирует процесс, но не определяет языковые средства, которыми должны пользоваться студенты. На подготовительном этапе преподаватель объявляет тему задания и помогает студентам найти языковые формы, лексические единицы и грамматические структуры, которые можно использовать в ходе выполнения задания. Аудио- или видеозапись выполнения задания другими студентами может служить примером и быть полезной для понимания того, что ожидается от групп студентов в результате выполнения задания.

Цель преподавателя — заинтересовать студентов и подготовить их к выполнению задания, помочь им как с содержанием, так и с выбором языковых средств.

Важно правильно и детально объяснить студентам, что от них ожидается в результате выполнения задания. Это может быть решение проблемы, подготовка письма или сообщения по электронной почте с запросом информации, подготовка видеосюжета, составление диаграммы, предоставляющей информацию друзьям, коллегам, и др.

Во время выполнения задания преподаватель наблюдает и поддерживает студентов, если у них возникают затруднения, а также дает разъяснения любых вопросов, связанных с использованием изучаемого языка. Так как основное внимание уделяется общению, нет необходимости в постоянном исправлении ошибок. После того, как студенты заканчивают выполнение задания, им нужно время для планирования порядка представления своего отчета перед другими группами. За это время они могут повторить или найти языковые средства, необходимые для отчета.

Преподаватель определяет порядок представления группами своих отчетов и может дать несколько замечаний по их содержанию. Можно также привести для сравнения отчеты других студентов, выполнявших это задание ранее.

После представления отчетов студентам предлагается оценить их. На этом этапе преподаватель может высказать свои замечания, можно также пригласить эксперта. Практические упражнения, направленные на закрепление лексических единиц и грамматических структур должны иметь непосредственное отношение к теме задания и отчетам студентов.

Важным условием для проведения занятий с *TBL* является составление заданий. В книге «*Second Language Pedagogy*» Н. С. Прабху выделяет три основных типа заданий:

- поиск и обмен фактов между студентами с целью получить необходимую информацию, удовлетворяющую требованиям всех участников;
- поиск информации в источниках, предоставленных преподавателем, и дальнейший анализ студентами этой информации, используя логику, определить, какая информация подходит и какое решение возможно для заданной проблемы;
- обмен мнениями как в устной, так и в письменной форме, который проходит в разных формах, от завершения истории студентами, до участия в дискуссии или дебатах.

Коммуникативные задачи в реальном мире отличаются по уровню сложности. К тому же эти задачи могут включать в себя более мелкие задачи. Например, покупка билета может подразумевать телефонный разговор с туристическим агентом, поиск транспорта и оплату проезда, обсуждение вариантов, сравнение цен, описание курортов, поиск различных вариантов в сети Интернет, поиск доступных типов билетов и т.д. Задание, которое состоит из одного действия, подходит к любому занятию и группе студентов, в то время как сложное задание, которое состоит из нескольких действий или нескольких задач, может быть непосильным в плане лексических единиц и грамматических структур, необходимых для выполнения этих задач.

Одним из наиболее популярных заданий можно считать планирование путешествий, как для себя, так и для других людей. Для выполнения этого задания студенты должны опреде-

лить, какая информация им необходима: количество дней для путешествия, бюджет, развлечения по пути и в месте отдыха и др. Большинство студентов любят работать с картами как своей страны проживания, так и других стран, в том числе и стран изучаемого языка.

Когда проекты путешествий будут готовы, студенты показывают их другим группам, объясняя, почему они сделали такой выбор. В конце этого этапа студенты могут проголосовать и выбрать лучший по их мнению проект.

Домашнее задание также может быть связано с путешествиями: студенты могут послать открытку с коротким сообщением из места отдыха, составить рассказ об основных событиях в путешествии, а студенты более высокого уровня - написать заметку в журнал о путешествиях, более детализированные, что требует больше навыков в использовании иностранного языка.

*TBL* особенно подходит на занятиях по деловому английскому. Студенты могут научиться ведению беседы во время бизнес-встреч, переговоров и корпоративов, комбинировать светскую беседу с разговорами о работе. Такого рода симуляции часто предлагаются в учебнике *Market Leader*. Например, для каждого участника есть карточка с указанием компании, в которой он работает, продукт, который эта компания производит или продает, немного фактов об этой компании. Так же в карточке указано задание для работника компании: что нужно сделать во время бизнес-встречи.

В процессе выполнения этого задания студенты должны продумать способы представить себя, начать разговор с потенциальными партнерами. На этом этапе преподаватель может показать пример и проработать беседу с одним из студентов, но используя дополнительный материал, не повторяя факты из карточек студентов.

В ходе выполнения задания студенты подходят к разным людям, получают нужную им информацию, выясняют, подходит ли данный человек в качестве будущего партнера. На заключительном этапе студенты должны объяснить, почему именно этот человек им подходит. В качестве домашнего задания студентам предлагается написать короткое сообщение, в котором они благодарят партнера за потраченное время и перефразируют или изменяют их первоначальные планы в отношении будущего партнерства.

При изучении темы «*It takes all sorts*» студентам 1 курса предлагается разобрать истории людей, которые собраны на сайте сообщества «*Humans of New York*». Преподаватель рассказывает о сообществе, его истории и целях. Под каждой фотографией в известном блоге можно прочитать историю-интервью. Каждая группа студентов получает карточку с фотографией и интервью одного из героев блога. В ходе выполнения задания им предлагается исследовать истории разных людей, найти ответы на поставленные вопросы, обсудить в группе проблему человека, их отношение к данной проблеме и предложить способы решения этой проблемы. Разнообразить задание можно, попросив студентов описать внешность и характер человека, попытаться оценить их моральное состояние, отношение к своим проблемам, причины проблемы. После обсуждения и планирования ответов студенты представляют результат своего исследования, отвечают на вопросы и комментарии студентов из других групп.

На заключительном этапе студенты разбирают выделенные в текстах лексические единицы, а также делятся наиболее заинтересовавшими их фактами и языковыми явлениями. Стоит заметить, что истории в сообществе написаны живым, повседневным языком, с использованием в большом количестве идиом, фразовых глаголов, а также сленгом.

Сообщество «*Humans of New York*» широко представлено в социальных сетях, таких как *Facebook* и *Instagram*. Для студентов не составит труда самим найти интервью на занятии, выбрать и проанализировать их, хотя в таком случае выполнение задания займет больше времени. Использование социальных сетей и живого языка общения на занятии всегда увлекательно, подогревает интерес к теме и заданию, мотивирует студентов.

Несомненным преимуществом *TBL* является то, что на всех стадиях студенты могут использовать все знакомые им средства языка, а не только предписанные лексические единицы и структуры. Естественные, жизненные ситуации позволяют использовать личный опыт и язык, понятный и доступный всем студентам. Языковые явления разнообразны, так что у студентов появляется широкий выбор языковых средств: фраз, устойчивых словосочетаний и примеров. Выбор языковых средств определяется нуждами студентов, а не решением преподавателя или материалом из учебника.

В то время как занятия с традиционным подходом часто кажутся сосредоточенными на преподавателе, во время занятий с коммуникативным подходом, в частности с *TBL*, студенты

постоянно и много общаются, говорят, что в свою очередь и мотивирует, и развлекает их.

В процессе *TBL* студенты приходят к пониманию того, что язык — это инструмент для решения проблем в реальном мире. Сам подход развивает важные навыки: студенты учатся задавать вопросы, вести переговоры, взаимодействовать и работать с другими людьми в группе. В результате групповой работы у студентов появляется возможность изучить разные способы решения проблем, а также научиться выслушивать другие мнения и принимать решения. Эти навыки пригодятся студентам в не зависимости от того, какой иностранный язык они изучают.

В дополнение к межличностным навыкам студенты приобретают умения в использовании изучаемого иностранного языка. Они учатся представлять себя и других людей, рассказывать о себе, своих семьях, интересах, нуждах и проблемах в социокультурном контексте.

## КАКОЙ СТИЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ЛУЧШЕ ВСЕГО ПОДХОДИТ ДЛЯ СЕГОДНЯШНИХ СТУДЕНТОВ?

*Тамарина А. С. , старший преподаватель*

У каждого преподавателя есть свой стиль обучения. И поскольку традиционные стили обучения развиваются с появлением новых форм дифференцированного обучения, преподаватели начинают корректировать свой подход в зависимости от потребностей учащихся в обучении. Но есть несколько фундаментальных стилей обучения, которые, как правило, используют большинство педагогов. Какой лучше применять на практике, какой больше подходит для конкретного занятия зависит от многих факторов. Чтобы лучше это понимать, необходимо разобраться какие существуют наиболее популярные методы преподавания иностранного языка как второго языка. В подходах и методах обучения английскому языку Дж.Ричардс и Т.Роджерс (*CUP Cambridge*) предлагают следующую градацию:

### *Прямой метод*

В этом методе обучение полностью осуществляется на изучаемом языке. Учащемуся не разрешается использовать свой родной язык. Правила грамматики избегаются, и акцент делается на хорошее произношение.

### *Грамматика — перевод*

Обучение в основном осуществляется путем перевода на изучаемый язык и обратно. Правила грамматики должны быть усвоены, а длинные списки лексики выучены наизусть. На развитие коммуникативных навыков уделяется мало внимания.

### *Аудио-языковой метод*

Теория этого метода заключается в том, что изучение языка означает приобретение коммуникативных навыков. В этом методе применяется много диалогической практики для различных ситуаций. Языковые структуры отрабатываются в устной речи прежде, чем в письменной форме.

### *Структурный подход*

Этот метод рассматривает язык как комплекс грамматических правил, которые необходимо изучать по одному в заданном порядке. Так, например, глагол «быть» вводится и практикуется до употребления времени *Present Continuous*, которое использует «быть» в качестве вспомогательного глагола.

### *Суггестопедический метод*

Теория, лежащая в основе этого метода, заключается в том, что владение иностранным языком может быть достигнуто только тогда, когда учащийся восприимчив и не имеет ментальных блоков. С помощью различных методов для обучающегося создаются условия, чтобы изучение языка было легким, и таким образом, удаляются ментальные барьеры в обучении.

### *Лексическая программа*

Этот подход основан на компьютерном анализе языка, который идентифицирует наиболее распространенные (и, следовательно, самые полезные) слова на языке и их употребление для различных целей. Программа предлагает учить эти слова по мере их частоты употребления, также большое внимание уделяется использованию аутентичных материалов.

Перечисленные выше методы более актуальны при обучении студентов, начинающих изучать английский язык. Для тех, кто продолжает совершенствовать свои навыки владения английским языком целесообразнее использовать некоторые другие стили, рассмотренные далее, например, *обучение на основе задач*. Суть этого метода заключается в постановке задачи, которая сама по себе интересна и полезна студентам. Следует отметить, что этот стиль обучения преобладает в нашей работе. Традиционный учебный план и планирование занятий строится вокруг тем, которые считаются полезными для студентов и соответствуют учебным планам дисциплин по таможенному делу, которые студенты проходят по их основной специальности. Но студенты также должны изучать грамматику и лексику, которыми, по мнению преподавателей, они должны хорошо владеть. В любом случае, крайне важно при планировании занятий учитывать те виды деятельности, при которых все студенты могут чувствовать себя комфортно и понимать важность изучения проходимого материала. Подход, основанный на постановке задач, представляет собой значительный сдвиг в парадигме, поскольку акцент на содержание перешел на навыки и компетенции. Самое главное в планировании занятий - это не то,



чему учат, но почему это учат.

Этот подход требует от студентов приобрести такие навыки и компетенции, которые будут соответствовать их целям и задачам. В качестве примеров можно привести такие коммуникативные ситуации как сделать *заказ в ресторане*, *забронировать номер в гостинице* или, возможно, более сложные задачи, такие как проведение досмотра на таможенном пункте пропуска или рассуждения студентов на темы таможенного законодательства или *таможенной* политики. В данном подходе изучаемый язык используется для выполнения самой задачи, а не наоборот.

Для достижения эффективности этого метода работы преподаватель должен понимать потребности и ожидания своих студентов, чтобы проектировать занятия, которые помогают его студентам добиваться успеха. Грамматика, словарный запас и языковые навыки — это всего лишь “транспортные” средства, которые позволяют студентам достичь своих окончательных результатов.

Перед принятием решения использовать ли подход, основанный на задачах, для проведения занятия преподаватель, на наш взгляд, должен сначала спросить себя: «*Почему мои студенты изучают английский?*». Затем преподаватель должен изучить способы, как помочь своим студентам достичь своих личных и / или профессиональных целей. Ответы на эти вопросы помогут преподавателю создать программу, которая будет соответствовать именно вашим студентам.

Применяя этот стиль обучения, следует подразделить задачи основной темы, которая изучается в течение нескольких недель. Например, по темам аспекта «Профессиональный английский язык в сфере таможенного дела» студенты выполняют ряд задач, кульминацией которых является презентация по изученной теме для остальной части группы. Задачи включают в себя чтение аутентичных текстов по теме, поиск дополнительной информации в Интернете, прослушивание аудио и просмотр видео материалов, составление глоссария по теме для обучения других студентов и т. д.

Рассуждая о различных стилях преподавания английского языка, следует также рассмотреть *подход, основанный на проектах*. Подобно подходу, основанному на задачах, подход на основе проектов предназначен для удовлетворения реальных потребностей обучаемых путем адаптации языка к навыкам и компетенциям, которые им действительно необходимы лично и / или профессионально.

Применение этого подхода начинается с определения одной глобальной цели, которую имеет отдельное лицо или группа студентов. Например, если вы преподаете деловой английский, вы должны преподавать его иначе в силу характера профессиональных интересов обучающихся, чем студентам, заинтересованным в обучении разговорного английского. В первую очередь надо начать с оценки потребностей студентов, учесть то, что им интересно, и какие темы они действительно должны знать. Эта оценка приведет к разработке одного всеобъемлющего проекта, который станет конечным результатом группы, семестра или курса. Этот проект может быть чем угодно — от устного представления до крупномасштабного производства, такого как ролевая игра. В любом случае проект должен состоять из отдельных задач, которые приводят студентов к достижению целей оценки. Такой проект представляется как окончательная, всеобъемлющая оценка достигнутых результатов, тогда как небольшие тесты или выполнение отдельных заданий являются кумулятивными оценками. Необходимо уточнить, что критерии оценки должны быть ясными и четкими, чтобы студенты понимали, как и на что они оцениваются.

Студенты 4 курса специальности «Таможенное дело» готовят подобные финальные проекты в конце курса обучения. Темы проектов связаны с их будущей профессиональной деятельностью.

Из нашей практики можно отметить, что подход, основанный на проектах, работает лучше всего с большим количеством соответствующих дополнительных материалов, таких как ресурсы, имеющиеся в интернете. Добавляя смесь реальных видеороликов, естественных диалогов и соответствующего содержания курса, можно оживить свои занятия английского языка и дать студентам учебный материал, необходимый им для совершенствования своих знаний.

А теперь хотелось бы остановиться более подробно на *лексической программе*. В то время как в двух предыдущих подходах основное внимание уделяется навыкам и компетенциям, которые студенты должны развивать, этот подход сфокусирован на том, какие языковые навы-

ки должны действительно приобрести студенты, в частности, фактические слова и выражения, которые студенты должны понимать, чтобы выполнять конкретные коммуникативные задачи. При обучении деловому английскому языку студенты нуждаются в очень специфическом словаре, относящемся к их области, в нашем случае - к таможенному делу, чтобы их знания были достаточными для общения на профессиональные темы. Тем не менее, другие аспекты изучения языка тоже должны преподаваться студентам. Такие темы, как фильмы и хобби, как *бронирование отеля* или *описание опыта работы могут понадобиться студентам в реальных ситуациях*, ведь во всех профессиональных областях есть общие навыки, такие как, например, предоставление личной информации.

Поскольку этот стиль фокусируется на содержании, задачах и домашних заданиях, следует сосредоточиться на истинных потребностях студентов. Поэтому оценка знаний должна основываться на том, что студенты действительно достигли. Примеры этих оценок включают в себя *написание электронного письма для заявки на работу или организацию времени для собеседования*.

Этот подход требует от преподавателя понять, что действительно нужно студентам, сосредоточиться на этом, а затем расширять горизонты студентов по мере развития их навыков общения. И основную роль здесь играет выбор лексического материала, т.е. необходимые списки слов. Поскольку эти списки могут быть довольно длинными, полезно классифицировать их на разделы в соответствии с изучаемыми темами. Для закрепления лексического материала формы работы могут варьироваться от совпадающих изображений и определений до работы с диалогами.

Говоря о стилях приемах и подходах преподавания английского языка сегодняшним студентам нельзя остаться в стороне от современных технологий и, в первую очередь, от *использования смартфонов* на занятиях. Поскольку почти все сейчас имеют какой-то доступ к Интернету, запрет на использование смартфонов может стать упущенной возможностью для дальнейшего повышения уровня обучения.

Любите вы смартфоны или нет, они все равно являются частью современной жизни. Многие преподаватели считают их отвлекающим фактором, так как большинство студентов все время используют телефоны и не хотят расставаться с ними во время занятий. Есть ли общая точка зрения? Смартфоны предоставляют множество полезных инструментов для студентов с точки зрения изучения иностранного языка, таких как словарные, переводческие и грамматические справочные приложения. Студенты просто должны понимать, что, как и компьютеры, их телефоны не предназначены для игры или личного использования на занятиях, а могут быть использованы только как инструменты обучения.

Большой словарь / переводчик / грамматический справочник *Word Reference.com*, мобильное приложение, доступное на *App Store* компании *Apple* и *Google Play Market* помогают студентам совершенствовать знания. Помимо переводов, *Word Reference* имеет тезаурус, английский словарь и форум, на котором другие пользователи могут комментировать сложные слова или выражения. Примером того, как смартфоны способствуют обучению на занятиях по английскому языку профессиональной деятельности, является изучение сайта Всемирной таможенной организации [www.wcoomd.org/](http://www.wcoomd.org/) для уточнения информации при прохождении данной темы. Студенты также могут использовать свои устройства для доступа к бесплатным онлайн-упражнениям, которые совершенствуют их языковые знания и / или навыки при изучении материала на занятиях.

Ключевой проблемой здесь является творческий подход к использованию смартфонов. Другим использованием смартфонов на занятиях может быть даже запись! Студенты могут записывать себя в действии, что идеально помогает им получать наглядные отзывы о своей работе.

*Survey Monkey* — еще одно интересное приложение для использования на занятиях по английскому языку. Оно позволяет создавать опросы, которые студенты могут легко получить со своих телефонов и сразу ответить. Это может использоваться как инструмент для оценивания знаний или как часть комплекса заданий на занятии. Например, студенты могут даже разрабатывать вопросы опроса, заполнять их, анализировать результаты, а затем создавать презентации этих результатов.

Еще одно использование, которое можно считать вполне разумным и подходящим для смартфонов и планшетов, это безбумажное использование учебных материалов, что позволяет

упростить жизнь студентов. Самое главное, убедиться, что студенты используют свои девайсы для работы на занятиях и не отвлекаются на посторонние вещи.

Традиционные подходы *действительно обеспечивают* прочную основу для эффективного обучения иностранному языку, но важно понимать, что эти методы не всегда учитывают текущие потребности студентов. Хотя коммуникативный подход все еще часто считается как самый лучший стиль обучения, для получения наилучших результатов необходимо объединять разные стили преподавания с эффективным использованием технологий на занятиях, и тогда получится выигрышная формула, которую ни один преподаватель не должен игнорировать.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ  
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ

Чернецкая Н. И., старший преподаватель  
Костерова Н. А., старший преподаватель

В настоящее время изменились требования к уровню и качеству профессиональной языковой подготовки специалистов. Целью курса «Иностранный язык профессиональной деятельности» является подготовка специалиста, владеющего иностранным языком как средством осуществления профессиональной деятельности в области международного менеджмента и туризма. В процессе профессиональной языковой подготовки должны быть сформированы соответствующие компетенции. Языковая / лингвистическая компетенция включает знание системы языка и правил ее функционирования в процессе иноязычной коммуникации. Стилистический энциклопедический словарь русского языка [2] указывает на неоднородность языка научной речи и выделяет три относительно самостоятельных слоя: нетерминологическая (неспециальная), общенаучная и терминологическая лексика [1]. Сфера профессиональной деятельности предопределяет дальнейшее изучение не только общеупотребительной лексики, но и большой словарный запас общенаучной и узкоспециальной лексики, поэтому проблема методики обучения лексики является актуальной на всех этапах обучения. В данной статье рассматриваются возможности обучения иноязычной лексике, используя интернет-ресурсы.

Для усвоения общеупотребительной лексики в целях повышения мотивации студентов младших курсов предлагается использовать лексические тематические подборки, представленные на сайте *examenglish.com* [5]. Тесты для изучающих английский язык включают следующие темы: Описание человека. Образование. Занятия в свое свободное время. Отдых, путешествия. Здоровье. (уровень B2) Используются разнообразные лексические упражнения: задания на множественный выбор, на установление соответствий, на заполнение пропусков (*match the sentences with similar meaning, choose the best word to complete these sentences, match the vocabulary with its meaning, choose the correct word to complete the sentence*). Особенно данные упражнения полезны студентам слабо владеющим английским языком. Кроме выполнения лексических упражнений по определенным темам студенты знакомятся с тестами уровня *Cambridge First Certificate* [5], которые можно выполнять в аудитории или давать как задание для самостоятельной работы. В качестве примера используется тест 1, состоящий из 7 различных заданий: первые четыре задания предлагают выполнение лексико-грамматических упражнений (задание на множественный выбор, на заполнение пропусков); три задания направлены на проверку понимания прочитанного текста. В тексте задания 1 нужно выбрать правильный лексический вариант из четырех предложенных. В качестве примера можно взять одно предложение из предложенного текста. *Sitting next to him was an 8 year-old-boy who also ... (was, appeared, sat, showed) to be quite nervous.* Правильный вариант: *Sitting next to him was an 8 year-old-boy who also **appeared** to be quite nervous.* В задании 2 нужно самому вставить слово по смыслу. Задание 3 предлагает вставить однокоренное слово. В задании 4 нужно вставить в предложение ключевое слово. Например, ключевое слово *point*. Дано предложение: *It is not worth inviting her to the party. She will never come.* Ключевое слово **point** нужно вставить в следующее предложение: *There ... in inviting her to the party. She will never come.* Правильный вариант: *There **is no point** in inviting her to the party. She will never come.* Студенту предоставляется возможность в любой момент проверить правильность ответа или просмотреть все правильные варианты. Выполнение данных заданий можно проводить вне аудитории и их можно рекомендовать в качестве самостоятельной работы студентов. На сайтах Интернета помимо вышеуказанного адреса можно найти интересные лексические упражнения по разным темам, причем преподаватель может в соответствии с тематикой общеупотребительной лексики задать их как домашнее задание.

Наряду с пополнением словарного запаса общеупотребительной лексики для студентов младших курсов неязыкового вуза актуально усвоение общенаучной лексики. Общенаучная лексика включает слова, используемые в различных областях науки, и представляет для студентов младших курсов определенную трудность. Современные учебники по деловому общению, туристическому бизнесу содержат как узкоспециальную, так и общенаучную лексику. Однако, выполнение традиционных лексических упражнений для закрепления лексики ча-

сто не вызывает у студента нужного энтузиазма и интереса. С целью повышения мотивации студентов используются инновационные образовательные технологии, предлагающие подготовку групповых проектов, ролевые и деловые игры, кейс-анализ, работу на сайтах Интернета. Об использовании интернет ресурсов в целях повышения мотивации студентов, для проведения самостоятельной работы уже упоминалось в ряде наших работ. [3, 4] В данной работе более подробно освещаются вопросы проведения занятий, разнообразные виды заданий для расширения словарного запаса общеупотребительной и общенаучной лексики, при этом учитывается уровень языковой подготовки студента. В учебном процессе на протяжении нескольких лет нами используется список общенаучной лексики (*Academic Word List*), составленный Школой лингвистики и прикладных исследований *Victoria University of Wellington (New Zealand)* [6]. В данный список вошли слова, которые необходимо знать для обучения в колледже или университете, где преподавание ведется на английском языке. Слова были отобраны благодаря своей высокой частотности в научных и учебных текстах, причем в него не входят слова из списка 2000 наиболее частотных общеупотребительных слов английского языка. Перечень включает 570 лексических единиц, разделенных на 10 групп. Частотность слова положена в основу деления на группы: слова группы 1 являются наиболее частотными, а слова, вошедшие в группу 10, наименее частотными. Работа с данным списком общенаучной лексики открывает широкие возможности для самосовершенствования студента, самостоятельной работы вне аудитории. Задача преподавателя - помочь студенту выбрать оптимальный вариант для пополнения своего запаса лексики. Особый интерес представляют наиболее частотные слова. Поэтому наше внимание привлекают первые группы слов. Самостоятельная работа студента начинается с ознакомления непосредственно с самим списком слов группы 1 (60 слов). В список группы 1 входят следующие слова: *sector, available, financial, process, individual, specific, principle, estimate, variables, method, data, research, contract, environment, export, source, assessment, policy, identified, create, derived, factors, procedure, definition, assume, theory, benefit, evidence, established, authority, major, issues, labour, occur, economic, involved, percent, interpretation, consistent, income, structure, legal, concept, formula, section, required, constitutional, analysis, distribution, function, area, approach, role, legislation, indicate, response, period, context, significant, similar*. До выполнения практического теста можно просмотреть словарь данной группы слов. Дано определение каждого слова на английском языке и приведены примеры. После просмотра списка студенту предлагается выполнить тест, состоящий из 40 заданий. Например, в задании 1 дается следующее определение значения слова:

1. *to take on as one's own the expenses or debts of another person*  
*assume*  
*factor*  
*vary*

Если студент выбирает правильное значение, в данном случае это слово *assume*, то он переходит к выполнению следующего задания. При правильном ответе на экране у слова *assume* появляется надпись *Correct*. Если значение слова выбрано неправильно, то это тоже отражается на экране и студент сразу же может увидеть правильный ответ. Можно нажать надпись *See all words* и посмотреть в словаре примеры с данным словом. В данном случае примером будет предложение: *I assume this train was late*. Выполнив тест, студент видит количество заданий сделанных неправильно. Задания составлены таким образом, что в процессе их выполнения, прочтения примеров запоминается определенное количество слов. Студенту можно предложить найти свои примеры использования ряда слов из списка, употребить данные слова в своем сообщении. Выполнение теста студентом вне аудитории не ограничено временными рамками и позволяет работать в своем удобном для студента темпе.

Выполнение данных тестов представляет определенную трудность на первом этапе, так как не все студенты понимают определение значения слова. Поэтому первое задание для самостоятельной работы можно ограничить только просмотром слов группы 1 и отбором незнакомой лексики для того, чтобы менее подготовленному студенту было очевидно, над какой лексикой нужно работать, а также научиться понимать само определение и примеры. На первом этапе можно определить значения незнакомых слов, а также выписать однокоренные слова (работа с различными видами словарей). Как правило, из 60 слов первой группы для большинства студентов следующие 10 слов являются незнакомыми: *estimate, variables, assessment, derived, assume, labour, occur, approach, legislation, significant*. Сомнение в значении вызвали:

*policy, identified, issue, consistent, concept.* Следует отметить, что наличие слов *financial, process, individual, specific, method, theory, economic, percent, structure, formula, function* и ряда других слов, помогает студентам не потерять уверенность в себе и успешно продолжать работу над расширением своего словарного запаса. В качестве контроля усвоения лексики преподаватель может на следующем занятии написать диктант, проверив знание орфографии, причем диктант может быть как чисто орфографический (читаются слова на английском языке) или предлагается исправить орфографические ошибки в предложенном перечне слов, можно диктовать слова на русском языке, а также преподаватель может проверить знание однокоренных слов: *estimate (n, v) — estimation (n); variable (n) — variability (n), variable (adj), various (adj), vary (v); assessment (n) — assess (v), assessor (n); derived (pp) — derive (v), derivation (n), derivative (adj); assume (v), — assumed (adj), assumption (n); labour (n, v) — labourer (n), labourist (n), labourite (n); occur (v) — occurrence (n); approach (v, n) — approachable (adj); legislation (n) — legislate (v), legislative (adj), legislator (n); significant (adj), significance (n) — significantly (adv), signification (n), signify (v), signified (pp).* Со словом *labour (n, v)* связаны такие страноведческие понятия: название лейбористской партии в Великобритании *the Labour Party (n)* и Праздник труда 1 мая *Labour Day (n)*. Использование индивидуального подхода к студенту при выполнении данного теста расширяет возможности его применения в учебном процессе.

В список группы 2 входят следующие слова: *community, resident, range, construction, strategies, elements, previous, conclusion, security, aspects, acquisition, features, text, commission, regulations, computer, items, consumer, achieve, final, positive, evaluation, assistance, normal, relevant, distinction, region, traditional, impact, consequences, chapter, equation, appropriate, resources, participation, survey, potential, cultural, transfer, select, credit, affect, categories, perceived, sought, focus, purchase, injury, site, journal, primary, complex, institute, investment, administration, maintenance, design, obtained, restricted, conduct.* Во второй группе слов неизвестными были: *previous, acquisition, items, impact, consequences, equation, survey, perceived, maintenance, obtained, restricted, conduct.* Сомнение в значении вызвали: *range, regulation, appropriate, survey, purchase.* Наиболее подготовленные студенты первого курса не знали или сомневались в значении 10 слов, а наименее слабые в 20 словах в двух вышеперечисленных высокочастотных группах слов. Для закрепления лексики можно использовать различные виды упражнений: диктант, задания на множественный выбор, заполнение пропусков, на установление соответствий, на восстановление последовательности, исправление ошибок в исходном списке, тексте, написание различных видов диктантов. Наиболее подготовленные студенты второго курса не знали или сомневались в значении 2 — 4 слов данных двух групп, что подтверждает необходимость планомерной работы с данным перечнем слов.

Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники (БГУИР) разместил в Интернете словарь общенаучной лексики, с которым могут ознакомиться студенты. [7] Критерием отбора слов для данного словаря также являлась их употребительность в научных текстах, учебниках и учебно-методических пособиях, используемых в курсе обучения английскому языку в вузе. Следует отметить, что из первой группы общенаучных слов (*Academic Word List*) больше половины включена в словарь общенаучной лексики БГУИР. Словарь общенаучной лексики содержит перевод и транскрипцию и его также можно рекомендовать студентам для самостоятельной работы.

Использование Интернет ресурсов расширило возможности обучения лексике, привнесло в обучение новые формы работы. Возникла необходимость ознакомить студентов младших курсов с официальными сайтами, которые демонстрируют целый комплекс подготовки к международным экзаменам. Самостоятельная работа на сайтах Интернета, выполнение определенных упражнений позволит повысить мотивацию студентов и подготовит студентов для успешного чтения общественно-политических текстов и текстов по специальности. Особенно актуально обучение общенаучной лексике, так как наше исследование показало что для большинства студентов первого курса именно общенаучная лексика оказывается неизвестной. Общенаучная лексика необходима для дальнейшего изучения иностранного языка профессиональной деятельности.

### Литература

1. Даниленко, В. П. Русская терминология: опыт лингвистического описания / В. П. Даниленко. — Москва: Издательство «Наука», 1977. — 248 с.

2. Стилистический энциклопедический словарь русского языка под редакцией М.Н.Кожинной, 2003.
3. Чернецкая, Н. И. Использование Интернет- ресурсов для организации самостоятельной работы студентов с лексикой английского языка / Н.И.Чернецкая, Н.А.Костерова, А.Ф.Пискунов // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электр. сб. ст. / Белорус. гос. ун-т, ФМО. — Минск, 2016. — Вып.: — С.76 — 77.
4. Чернецкая, Н.И. Использование Интернет- ресурсов для расширения словарного запаса общенаучной лексики английского языка / Н.И.Чернецкая, Н.А.Костерова // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранному языку: материалы X междунар. науч. конф., 27 окт. 2016 г.: редкол.: В.Г. Шадурский и [др.]. — Минск 2016. — С.195 — 196.
5. <http://www.examenglish.com / FCE>
6. <http://www.examenglish.com / academic word list>
7. StudFiles.net>preview/1400392 Словарь общенаучной лексики.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ  
УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ-ТАМОЖЕННИКОВ

*Шиманская О. Ю., кандидат филологических наук, доцент*

В процессе языковой подготовки студентов по специальности «Таможенное дело» особое место уделяется обучению ESP — «английскому языку для специальных целей», которое осуществляется в рамках учебной программы по иностранному языку, аспекты «Введение в английский язык профессиональной деятельности» (1 год обучения, 1 курс) и «Английский язык профессиональной деятельности» (со 2 года обучения).

Языковая подготовка современного специалиста-таможенника основана на формуле «знание предмета + знание языка», что отражается и в содержании учебного процесса. Так, тематика названного аспекта предполагает изучение тем, пересекающихся с основными и дополнительными дисциплинами специальности «Таможенное дело» и включает в себя такие вопросы, как «Тарифное и нетарифное регулирование», «Таможенная логистика», «Взаимодействие таможенных служб с иными государственными органами» и так далее.

С одной стороны, изучение параллельных текстов на двух языках способствует их более глубокому усвоению, формированию своего рода билингвальной картины изучаемого предмета в сознании учащегося, что способствует совершенствованию их профессионально-языковых компетенций. Многие современные пособия направлены на отработку профессионально-языковых компетенций на основе материала по специальности [1]. В то же время само по себе параллельное изучение текстов, которое концентрируется исключительно на лексических единицах и содержательном аспекте, приводит к тому, что данный материал усваивается «пассивно», как своего рода навык спецперевода, технического перевода.

Требования к гибкости переводческой компетенции вынуждают организовать преподавание языка специальности так, чтобы его результатом было не знание студентами определенного набора лексики и тем, а гораздо шире — овладение студентами инструментами спецперевода, формирование у них таких компетенций, которые позволят им работать не только с текстами о международной торговле и таможенных операциях, но и с любыми другими текстами профессиональной направленности, тематика и лексика которых может быть вообще не знакома студентам.

В данном контексте стоит привести пример из учебного пособия по современному переводоведению В. Н. Комиссарова. Автор говорит о нецелесообразности подготовки переводчика узкой специализации, приводя пример того, как руководство службы переводов Экономической комиссии ООН, работникам которой приходилось переводить большое количество очень сложных узкоспециальных текстов, попросило подготовить специалиста-переводчика, который имел бы еще и образование инженера-железнодорожника, поскольку именно переводы, связанные с железнодорожными перевозками, вызывали наибольшие трудности.

Подготовленный через некоторое время переводчик был направлен в Женеву и даже назначен руководителем соответствующей группы переводчиков текстов, относящихся к железнодорожным перевозкам. Каково же было удивление и разочарование направляющей организации, когда на вопрос о том, как идет процесс перевода и какие тексты он переводит, специалист показал текст под названием «Химические средства борьбы с биологическими вредителями, наносящими ущерб сыпучим грузам при их перевозке по железной дороге» [Комиссаров СП, с. 91].

Приведенный выше пример как нельзя лучше иллюстрирует ошибочность такого подхода к подготовке специалиста, в которой фокус делается на предмет речи, на содержание дисциплин специализации. Не стоит забывать, что задачей преподавателя, особенно преподавателя иностранного языка, является не дать знания как некий конечный продукт, а дать инструменты для преобразования информации, научить студентов постановке и решению задач, сформировать именно компетенции.

В данном ключе иногда даже высказываются требования к преподавателям ESP в том, чтобы они получали дополнительное образование и овладевали знаниями по основной специальности студентов. На наш взгляд, потребности в такой подготовке нет, хотя, разумеется, и вреда тоже. Ибо в таком случае преподаватель может стать лишь дополнительной иллюстрацией ситуации с железнодорожным переводчиком.



Принимая во внимание выше сказанное, мы приходим к заключению, что формула «знание предмета + знание языка» является недостаточной и не основной в формировании профессионально-языковых компетенций, поскольку в ней упущен один важный момент, а именно — инструменты перевода. Как говорит В. Н. Комиссаров, два слагаемых названной выше формулы не обеспечивают умение переводить, требуется еще один компонент — «переводческое» знание языков «в сочетании с правилами и условиями перехода от единиц одного языка к единицам другого» [3, с. 38].

И вот, мы подходим к тому, что необходимым аспектом подготовки специалиста, владеющего иностранным языком, является формирование переводческой компетенции. И поскольку курс теории и практики перевода является слишком коротким и преподается только на третьем году обучения, мы считаем, что формирование переводческой компетенции специалистов-таможенников следует начинать уже на первом году обучения, на практике знакомя студентов с различными способами, формами и приемами перевода. Таким образом, формула эффективного обучения *ESP* будет выглядеть следующим образом: «знание предмета + знание языка + переводческая компетенция».

В данной статье предлагается описание проблемной методики обучения переводу студентов специальности «Таможенное дело», которую рекомендуется применять уже с первого года обучения в рамках аспекта «Введение в язык профессиональной деятельности». Важно, что данная методика направлена не только на формирование навыков перевода (письменного и устного) специальных текстов, но и на совершенствование навыков устной речи, развитие коммуникативной иноязычной компетенции.

Мы предлагаем следующие этапы проблемного обучения переводу специальных текстов, которые можно применять как последовательно и углублено в рамках цикла занятий, так и комплексно в рамках одного занятия — на усмотрение преподавателя: письменный перевод с опорой на параллельные тексты (полный и сокращенный), устный перевод «с листа», устный последовательный перевод, устный перевод, резюмирование. На каждом этапе внимание уделяется точности перевода и передачи содержания исходного текста, в то же время обсуждаются приемы перевода, даются рекомендации по решению различных переводческих задач.

На первом этапе проблемного обучения переводу рекомендуется осуществлять перевод небольших текстов или даже предложений на одну тему с английского языка на русский, а затем наоборот. При выполнении таких заданий (которые наиболее оптимально задавать в качестве домашней работы) студентам рекомендуется пользоваться корпусами параллельных текстов на ресурсах *linguee.ru* и *context.reverso.net*.

Сопоставительный анализ переводов имеет значение в силу четырех факторов. Во-первых, он знакомит студентов с практическими способами достижения эквивалентности и приемах перевода. Во-вторых, анализ большого количества схожих контекстов, предлагаемых названными выше ресурсами, позволяет выявить как общие преобладающие варианты соответствия, так и типичные ошибки, которые могут возникать вследствие межъязыковой интерференции или иных причин. В-третьих, работая с англоязычным вариантом текстов, студенты закрепляют и углубляют знания о грамматике, синтаксисе и лексике изучаемого языка. И наконец, параллельное изучение текстов позволяет выявить специфику представления содержания в каждом из языков и учитывать ее в дальнейшем при переводе [3, с. 38 — 39].

Говоря о четвертом факторе, например, можно обратить внимание на стиль новостной хроники таможенных служб. Так, для новостных лент Управления Ее Величества по налогам и таможенным сборам (Великобритания) характерно наличие высокопарных поучительных фраз вроде: *Law enforcement agencies are keen to emphasise that the illicit cigarette trade is not a victimless crime* «Правоохранительные органы неустанно напоминают о том, что незаконная торговля табачными изделиями не останется безнаказанной». Для новостных хроник Таможенной и пограничной службы США характерно частое упоминание общего значения мероприятий по защите безопасности страны от угроз (характерно после терактов 2001 года): *These seizures demonstrate the commitment CBP has with keeping the American consumer safe from potential harmful products* «Данные факты изъятия продукции свидетельствуют о приверженности СВР идее защиты американского потребителя от потенциально опасных товаров». В новостях же ГТК Республики Беларусь, как правило, статьи заканчиваются фразой в официально-деловом стиле, резюмирующей меру пресечения за преступление, например: *Судом Октябрьского района г. Гродно гражданин привлечен к административной ответственности*.

ности по ч.1 ст.14.5 КоАП Республики Беларусь в виде штрафа с конфискацией итык-ножа. Сопоставительный анализ текстов сходного жанра в данном случае помогает не только выявить специфику каждого из языков, но и дает уже готовые модели для использования в переводе.

Итак, на первом этапе студенты осуществляют перевод предложений, который затем анализируется в аудитории. При этом желательно, чтобы разные студенты зачитывали свои варианты перевода, которые комментируются преподавателем. Здесь важно закрепить идею о том, что решение коммуникативной задачи возможно различными способами. На данном этапе, в ходе анализа перевода и коррекции ошибок, преподаватель знакомит студентов с такими понятиями, как вариантное соответствие (перечень значений слова, приводимый в словарной статье), а также контекстуальное соответствие (этого значения нет в словаре, но давайте, подумаем, какое слово здесь лучше сказать по-русски?).

Работая с переводом предложений, очень важно научить студентов приему «отстранения от текста», а именно, алгоритм перевода предписывает сначала осуществить пословный перевод предложения с опорой на словари (возможна сразу корректировка с опорой на параллельные тексты), затем – этап осознания и понимания содержания предложения, затем – «отстранение» от исходного текста с целью исключения калькирования и формулирование перевода с учетом лексики и стиля переводящего языка: А как бы вы сказали это по-русски? В. Н. Комиссаров называет такой прием «отходить, не удаляясь» [2, с. 337]. После этого обязательно сопоставить исходный текст и текст перевода с целью недопущения искажения информации.

При постоянной тренировке такого плана студенты учатся не фокусироваться на отдельных словах, а передавать содержание так, как оно привычно формулируется на переводящем языке. В данном случае также осуществляется знакомство с такими понятиями, как опущение и добавление (исключение избыточной информации и дополнение недостающей информации), переструктурирование предложения, конверсия.

Вторым этапом обучения переводу является устный перевод «с листа». По аналогии с предыдущим заданием, студентам предлагается перевести предложения или короткие тексты, но уже без предварительной подготовки. Разумеется, тексты должны быть на уже знакомую тематику.

Третьим этапом, направленным на отработку навыков перевода небольших отрывков текста и предложений, является задание на устный (последовательный и синхронный) перевод. Разработанная нами методика опирается на предложенный В. В. Сдобниковым перевод переговоров и текстов [4], однако мы не используем в данном случае двусторонний перевод. Студентам объясняется, что такое последовательный и синхронный перевод. Обязательно рассказать о том, что синхронного перевода больших текстов практически не существует, и это, как правило, перевод «с листа» с возможным добавлением перевода, когда докладчик отклоняется от текста выступления или отвечает на вопросы.

Студентам предлагается составить небольшой диалог в парах с использованием фраз из предложений и текстов по изучаемой теме. Двое студентов зачитывают свой диалог, двое других студентов последовательно переводят каждого говорящего. Такое задание сначала целесообразно сделать с двумя парами студентов (говорящие и переводчики) перед всей группой, обращая внимание на важные моменты, затем студенты работают в группах из четырех человек, меняясь ролями и отработывая навыки перевода.

Четвертым этапом, который возможен при условии освоения лексики данного раздела и овладения студентами базовыми коммуникативными и грамматическими структурами, является синхронный перевод. Тренировка осуществляется по тому же принципу, только на этот раз двое студентов зачитывают диалог, а переводит один человек. Важно научить студентов «допереводить» фразу до конца, не концентрируя внимания на словах, а уже слушая следующую фразу исходного текста.

Как правило, студентам очень нравится это задание, оно действительно сложное и проблемное, но если они справляются, это дает им очень высокий уровень ощущения успешности. Если же преподаватель видит, что студенты не справляются, следует вновь вернуться к последовательному переводу и выявить причины, по которым синхронный перевод не получается.

После представления и перевода диалога еще одному студенту предлагается дать резюме прозвучавшего диалога на английском либо русском языке. На этом этапе студенты знакомят-

ся с резюмированием, им сообщается информация о видах сокращенного перевода (реферативный, выборочный) и предлагается прорезюмировать услышанное различными способами.

В качестве домашнего задания, и более сложного варианта письменного перевода, студентам задается англоязычный текст, предмет которого не достаточно знаком. Например, на первом курсе студенты еще не изучали тему «Складская логистика», и текст такой тематики будет достаточно сложным для них. Однако смысл нашей методики именно в том, чтобы студент не боялся новых текстов, незнакомой лексики, а владел инструментами перевода, которые позволят ему реализовывать задачи независимо от степени осведомленности о предмете.

Давая задание на перевод, преподаватель дает и алгоритм выполнения перевода: во-первых, студенты должны познакомиться с текстами о предмете (например, «складская логистика») на русском языке, сформировать глоссарий и представление о структуре и сущности явления. Затем им предлагается почитать базовые тексты на английском языке на ту же тематику, составить глоссарий и словарь на основе русского и английского текстов. И только третьим шагом будет являться письменный перевод (с использованием словарей и параллельных корпусов), который уже будет осуществляться с учетом имеющихся формул на родном и переводящем языке и с использованием усвоенных в ходе занятий приемов перевода. В качестве дополнительного задания можно предложить резюмирование и сокращенный перевод.

Таким образом, в данной статье рассмотрена методика проблемного обучения специальному переводу студентов-таможенников, описаны формы работы по обучению письменному и устному переводу, система обучения практическому переводу с имплементацией сведений по теории перевода и информации о различных приемах перевода и переводческих трудностях. Формула эффективного обучения *ESP*, согласно выводам, выглядит следующим образом: «знание предмета + знание языка + переводческая компетенция».

Использование описанной методики будет способствовать формированию профессионально-языковых компетенций студентов-таможенников и позволит им в дальнейшем успешно переводить как тексты, с предметом которых они знакомы, так и тексты любой тематики.

### **Литература**

1. Карпова, С. Н. Лексико-грамматические трудности перевода текстов таможенной тематики [Электронный ресурс]: учебное пособие / Карпова С.Н. – М.: Российская таможенная академия, 2012. – 150 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/69743.html>.
2. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение. Учебное пособие / В. Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2002. – 424 с.
3. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
4. Сдобников, В. В. 20 уроков устного перевода. Учебное пособие / В. В. Сдобников. – Н. Новгород : Изд-во НГЛУ им Н.А. Добролюбова, 2003. – 136 с.

## СИМВОЛ И ПОГРАНИЧНЫЕ С НИМ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ

*Юдчиц И. С., старший преподаватель*

*В искусстве мы познаем идеи,  
возводя образ к символу.  
А. Ф. Лосев*

Термин «символ» пришел во все языки еще со времен Древней Греции. Сегодня трудно представить себе сферу жизни человека, в которой не было бы хотя бы одного символа. Существуют традиционные символы, которые уже столетиями повторяются в разных культурах. Голубь, например, везде является символом мира. Широко известна религиозная символика. Для христианства характерными символами стали крест, хлеб, вино и т.д. Однако помимо традиционных постоянно возникают новые, авторские символы, которые в силу своей новизны и оригинальности зачастую производят еще более сильное впечатление на окружающих.

Однако философы и эстетики, литераторы и писатели термин этот трактовали по-разному, и он является чрезвычайно насыщенным, разнообразным, гибким и противоречивым. Так уж часто случается, что категории, которые считаются общепринятыми и общепонятными, мало подвергались языковедческому, литературоведческому и искусствоведческому анализу. Символ можно смело отнести к числу таких категорий. Очень часто его трактуют, как нечто, указывающее на что-либо другое, то есть употребляя термин «символ» в смысле «знак». Почти всегда его путают с такими терминами как «аллегория», «тип», «метафора», «эмблема», «миф». А перечисление всех возможных определений символа заняло бы не одну страницу. Ведь уже в 1910 г. А. Белый насчитывал двадцать три разных определения этого термина. А с тех пор эта цифра увеличилась во много раз, так как все культурные языки мира всячески сохраняют этот термин, и теперь его можно встретить в математике, экономике, технике, политике. Поэтому понятие символа является одним из самых туманных и сбивчивых. Тем не менее попытки разграничить смежные с символом структурно-семантические категории полезны и необходимы как для определения природы самих данных категорий, так и для анализа и понимания протекающих процессов в различных сферах деятельности человека.

Символ и знак:

В термины «символ» и «знак» очень часто вкладывают одинаковое значение.

В символе заключен смысл некоего другого предмета, и этот смысл переносится на другой предмет. Означающее и означающее в символе смыкаются в одной точке, и уже невозможно найти ту грань, где проходит их разделение, так как перенесенный с одного предмета смысл глубоко и всесторонне сливается со вторым предметом. По своей форме, внешнему содержанию они могут быть совершенно разные, но их объединяет общее содержание, смысл.

В отличие от символа, значение знака выражает собой точку встречи знака и обозначаемого, в которой они ничем не отличаются друг от друга, хотя знак есть нечто более общее и более абстрактное, чем его конкретное значение. Знак осуществляется на каком-либо внеязыковом субстрате, и он, получив конкретное значение, оказывается в смысловом отношении гораздо богаче самого знака. Этот внеязыковой субстрат есть не что иное, как контекст. Поэтому значение знака есть знак, взятый в свете своего контекста.

Какова же связь знака и символа? Очевидно, что всякий знак может иметь бесконечное количество значений, то есть быть символом. Таким образом, символ есть развернутый знак, а знак является неразвернутым символом. Всякий символ есть знак. Но не всякий знак – символ. Знак может лишь теоретически предполагать наличие соответствующего символа, но указывать сам по себе лишь на факт существования чего бы то ни было другого, выступая только как обозначение этого «другого». Символ же не просто обозначает бесконечное количество индивидуальностей, но он есть также и закон и причина их возникновения.

Символ и художественный образ:

Необходимо понимать две степени символики. Первая присуща всякому художественному образу, поскольку всякий художественный образ есть тоже образ чего-нибудь, а образ есть символ идеи.

Символ второй ступени указывает на нечто такое, что далеко выходит и за пределы идеи,

и за пределы образности художественного произведения. Необходимо чтобы художественное произведение конструировалось и воспринималось как указание на бесконечный ряд всевозможных своих перевоплощений.

Отображение картин природы, основанное на бескорыстном созерцании, присуще И.С. Тургеневу. Это символ первой степени. Лодка же у А. П. Чехова в его повести «Дуэль» весьма красноречиво рисуется в своем переменном движении по морским волнам, а потом оказывается, что дело вовсе не в самой лодке и живописном описании ее перемещения, а в вечном стремлении человеческой жизни, для которой лодка, прыгающая по волнам и с большим трудом достигающая своей цели, есть символ. Это уже символ второй степени.

Символ и реалистический образ:

В символе и реалистическом образе есть идея. В символе есть образ, и сам реалистический образ есть прежде всего образ. В обоих случаях мы имеем дело с единством идеи и образа. Но различное их отношение к действительности. В реалистическом образе идея не только задана, она в нем обязательно дана. Символ же не просто отражает действительность, но и является ее порождающим принципом, далеко выводящим за пределы непосредственно описанной действительности, порождая и множа смыслы, детали, контуры, нюансы.

Символ и натуралистическая копия:

После исключения из реалистического образа символического принципа, идеи остается натуралистическая копия предмета, которая тоже может быть правдивой, но правдивость эта буквальная, непринципиальная, безыдейная, фотографическая. Она нам нравится, если нравится тот предмет, копией которого она является. Если нам нравится фотография человека, то дело не в фотографии, а в самом человеке. Самая же сущность реалистического образа заключается не в буквальном воспроизведении предмета, но в ее определенного рода интерпретации, к тому же зачастую в множественности возможных интерпретаций символов.

Символ и миф:

В мифе мы видим буквальное субстанциальное тождество образа вещи и самой вещи. Образы мифа трактуются в своем буквальном виде. Хаос, Тартар, Эрос — это живые существа особого типа. Для мифа не страшны никакая фантастика, никакие чудовища, никакие чудеса, никакие магические операции. Наоборот, из них-то он и состоит.

Иногда мы встречаемся с художественно обработанным мифом, поскольку писатель сам верит, либо изображает себя верящим в существование данного образа. Примером могут служить «Вий» и «Вечера на хуторе близ Диканьки», «Демон» Лермонтова.

В свою очередь в символе мы видим, что идейная образность не сливается с самой вещью. Наоборот, она — лишь принцип порождения действительности, создающая перспективу реальности.

Символ и аллегория:

В символе и аллегории присутствуют идейная образность вещи, сама вещь и их взаимное отождествление.

Но в аллегории имеется какая-нибудь совершенно отвлеченная мысль, иллюстрируемая каким-либо сравнением, которая поясняет эту идею, и делает ее более понятной, как, например, в баснях.

В аллегории единичное — пример — привлечено для показа общности, а в символе наглядная картина иллюстрирует какую-нибудь общность. Но в аллегории иллюстрации никогда не воспринимаются всерьез и не имеют самостоятельного значения. Ворона и лиса в басне о сыре — это всего лишь наглядность, картинка, и вместо них вполне могли бы быть синица и лиса либо курица и волк.

Символ и эмблема:

Эмблема есть точно фиксированный и вполне общепризнанный знак. Символ же не имеет никакого условного, точно зафиксированного значения. Хотя всякая эмблема есть символ, не всякий символ есть эмблема. Понятие символа гораздо шире понятия эмблемы.

Символ и метафора:

Общее между символом и метафорой заключается в том, что и в том, и в другом случае образ вещи и идея вещи пронизывают друг друга. Но в метафоре нет того загадочного предмета, на который ее идейная образность указывала бы как на нечто ей постороннее. Когда поэты говорят о грустных ивах, о задумчивых кипарисах, о стонущем море, о том, как прячется в саду малиновая слива, о том, как ландыш приветливо качает головой, то ни одна из этих мета-

фор резким образом не разделяет образа вещи и самой вещи, для которой поэтические образы и связанные с нею идеи были бы символами. Иногда метафора все же может иметь некий символический элемент. Так, кивающий ландыш у Лермонтова указывает на исчезновение тревоги в душе поэта.

Символ же указывает на какой-то неизвестный нам предмет, хотя и дает нам возможность этот предмет увидеть. Метафора не указывает ни на какой посторонний предмет. Она уже сама по себе является предметом самодовлеющим и достаточно глубоким, чтобы его долго рассматривать и в него долго вдумываться, не переходя ни к каким другим предметам.

Символ, тип, метафора:

Тип строится так, что он отражает некоторого рода действительность, и поэтому его идейная образность обобщает собой различные явления действительности и их отражает. Благодаря данному обобщению они становятся то более, то менее типичными. Метафора же несколько не типична. Метафора вполне индивидуальна, сама как бы являясь действительностью. Она построена так, что мы рассматриваем ее самую и ничто другое, поскольку она достаточно сложна и многопланова, вызывает зачастую целую цепь размышлений и выводов.

Тип более и менее схематичен, не слишком сложен. Ведь чем сложнее тип, тем менее он типичен. Именно поэтому крупные писатели не создают чистой типичности своими образами.

В типе действительность отражена, а в символе лишь задана. В отличие от метафоры, в которой есть самодовлеющая действительность, символ вообще не говорит ни о какой действительности в прямом смысле, а лишь создает условия для ее понимания.

Тип может стать художественным образом, так сказать «нагружаясь» индивидуальными чертами, как Плюшкин у Гоголя или скупой рыцарь у Пушкина.

Более того, тип может стать символом. Такими художественно типичными символами переполнена «Божественная комедия» Данте, где, например, три зверя в начале произведения являются одновременно и типами, и художественными образами, и символами. Так же символичны и бальзаковские типы.

Тип отражает похожие друг на друга индивидуальности, символ – исключительно специфичные и даже находящиеся между собой в противоречии.

В заключение следует отметить, что в художественном произведении неизбежно смешение всех вышеназванных категорий. Так, Мефистофель у Гете – это миф, аллегория и символ. Прометей Эсхилла — это аллегорическая мифология. То же самое относится к таким мировым типам как Дон Кихот, Дон Жуан, Отелло, Робинзон Крузо, Ромео и Джульетта, тень отца Гамлета.

В произведении все данные категории вливаются друг в друга и переплетаются между собой настолько прочно, что становится практически невозможно отделить их друг от друга.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Виноградов В.В. Избранные труды. О языке художественной прозы / В. В. Виноградов — М., 1980. — 329с.
2. Ивашева В. И. Парадоксы сознания // Вопросы литературы. — 1972. — №2
3. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство / А.Ф. Лосев — М.: “Искусство”, 1976. — 367с.

## ЛОГИКО-СМЫСЛОВЫЕ СТРУКТУРЫ МОНОЛОГИЧЕСКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В СФЕРЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

*Васильева О. В., кандидат педагогических наук, доцент*

В профессиональной деятельности специалиста-международника монологические высказывания играют едва ли не решающую роль, так как вбирают в себя все свойства целенаправленной на решение профессиональной задачи, логически законченной и композиционно-целостной продуктивной речи. Однако овладение монологическим высказыванием встречает определенные трудности, которые связаны с одновременным осуществлением смысловой и языковой программы.

Исследованиями логико-смыслового содержания монологической специальной речи в отечественной и зарубежной лингвистике и психолингвистике занимаются многие ученые. Но чаще всего внимание в таких работах акцентируется на широком спектре научных проблем: на функционально-прагматическом аспекте высказываний текстового уровня (2), на коммуникативной характеристике логико-смысловых структур высказывания (4, 6), на логико-семантической вариативности высказываний (1, 7), или на речемыслительном процессе формирования смыслового содержания в ходе порождения речевого высказывания (5). Логико-смысловые структуры специальных высказываний не рассматриваются как четко фиксируемые говорящим и слушающим стереотипы видов монолога. В связи с таким подходом, опереться на данные исследования не представляется возможным, если речь идет о вычленении компонентного состава содержания обучения монологической речи специалиста-международника.

Поэтому в рамках нашего исследования мы предприняли попытку 1) выделить логико-смысловые структуры типичных для среды международного взаимодействия высказываний, исходя из принципов стереотипности, повторяемости и эффективности в речевом акте специалистов-международников и 2) выявить компоненты логико-смысловой структуры высказываний, благодаря которым формируется конкретный стереотип.

Монологическое высказывание мы определяем как самостоятельную единицу речи, обладающую развернутой, связной, цельной, логичной, последовательной и относительно законченной в смысловом плане композиционно-смысловой структурой. В то же время монологическое высказывание в сфере международных отношений характеризуется наличием *темы, главной идеи* (исходящей из внутреннего замысла говорящего), элементов *обращенности* и *эмоциональности*. Для монологических высказываний специалистов по международным отношениям актуален “уровень свободной речи” или “текстовый уровень”. Как правило, такое высказывание выступает преимущественно в подготовленной или частично подготовленной форме и характеризуется *речевой задачей*. Под ней мы подразумеваем обобщенную задачу воздействия на партнера, осуществляемую преимущественно выбором определенного способа изложения мыслей в зависимости от направления мышления. Соответственно различным способам изложения мыслей присущи конкретная *логическая структура и содержание*. Развертывание главной идеи в монологе в отдельных смысловых частях предполагает реализацию различных речевых задач: *обоснование, пояснение, уточнение, доказательство, сообщение, описание* и др.

Анализируя речевые высказывания специалистов-международников, известных политиков и общественных деятелей, мы выделили наиболее популярные виды монологов. К ним относятся: *монолог-сообщение, монолог-характеристика, монолог-рассуждение, смешанный монолог*, включающий логико-смысловые отрезки различных видов монологического высказывания.

Как известно, самостоятельные фразы в составе монологического высказывания вступают в самые разнообразные связи для раскрытия содержательного соотношения выражаемых мыслей. И подобно тому, как не всякое сочетание слов образует правильно построенное предложение, так не всякое сочетание правильно построенных предложений образует монологическое высказывание. Поэтому структуре монолога необходимо обучать.

Анализируя структуру монологических высказываний в сфере международных отношений, мы отметили, что она характеризуется наличием внутренней схемы, т.е. *логической схемой развития замысла*, например:

1) **монолог-сообщение:** *факт объективной действительности 1 + факт 2 + факт 3*

+ факт 4 ... → обобщение → формулирование выводов;

2) **монолог-характеристика:** описание свойства 1 + описание свойства 2 + описание свойства 3 + ... → обобщение → формулирование выводов;

3) **монолог-рассуждение:** довод 1 + контрдовод 1 + довод 2 + ... → обобщение → формулирование выводов.

Логические отрезки в схемах развития замысла высказывания могут меняться местами в зависимости от речевой задачи, что часто используется с целью создания большей экспрессии. На основании выше сказанного следует вывод о том, что структура монологического высказывания текстового уровня характеризуется *логической схемой развития замысла, которая отражает определенную последовательность изложения отдельных мыслей путем констатации, перечисления, сравнения, противопоставления, описания, комментирования, аргументации* и других видов речемыслительных действий. Такая схема представляет собой стереотипы категориальных последовательностей фраз, хранится в сознании говорящего как логическая схема монолога определенного вида и имеет абстрактно-обобщенный характер, что дает возможность наполнять ее различным содержанием.

На основе логической схемы формируется *стереотип монолога определенного вида*, который запоминается студентом и легко им воспроизводится при необходимости. Поэтому логические схемы развития замысла, присущие монологам различных видов, являются обязательным элементом содержания обучения специалиста-международника.

Если структура монологического высказывания текстового уровня определяется логической схемой, то содержание монолога определяется *замыслом*. Смысл всего высказывания, свернутый в замысел, выступает *содержательной стороной* программы порождения подготовленного монологического высказывания, а логическая схема является *структурным выражением этого замысла*. Именно логическая схема и замысел формируют стереотип монолога определенного вида, который используется для формирования будущего высказывания.

Поэтому замысел монолога, состоящий из главной идеи и речевой задачи воздействия на слушающего является *концентрированным содержанием* монологического высказывания (текстового уровня), в свою очередь логическая схема развития замысла является *абстрактно-обобщенной структурой* монологического высказывания определенного вида. Каждому виду монологов присущи конкретные языковые и речевые средства, с помощью которых реализуется логическая схема и замысел. В рамках нашего исследования, в ходе анализа речевых высказываний специалистов-международников, нами были выделены типичные языковые и речевые средства каждого из вышеназванных видов монолога.

**Монолог-сообщение** отражает последовательность ряда событий или переход объекта/процесса из одного состояния в другое. Это определяет тип связи между предложениями — цепную последовательную временную связь, так как монолог-сообщение имеет задачу изложения информации описательным способом. Поэтому в основу его логической схемы положены речемыслительные операции *перечисления* и *описания*, причем мысли объединяются в прямой, обратной или смешанной хронологии. Приведем пример обобщенной речевой задачи монолога-сообщения: *уведомить о трех событиях в прямой хронологии, чередуя с оценкой отдельных частей излагаемой информации, тем самым известить партнера о наличии такой информации*.

Необходимо отметить, что мысли связаны в сообщении темой, хронологией изложения и смысловыми связями различных уровней. Организация в единое высказывание последовательно излагаемых мыслей — отдельных логических отрезков — и переход от одного отрезка к другому чаще всего осуществляется с помощью союзов и сложносочиненных предложений с сочинительными союзами. Используются в основном четыре типа логической связи в предложении, между предложениями и внутри логических отрезков высказывания: а) сочинительная логическая связь (*kopulative*), которая обеспечивается союзами: *und, dann, doch, auch, außerdem* и др.; б) противительная логическая связь (*adversative*), которая выражается с помощью союзов: *aber, oder, doch, sonst* и др.; в) причинная логическая связь (*kausale*), чаще всего реализуется союзом *denn*, причем второе предложение объясняет происходящее в первом; г) следственная логическая связь (*konsekutive*), требующая использования союзов: *also, darum, deshalb, deswegen* и др., второе предложение выражает следствие из предыдущего.

Сочинительная связь обеспечивает связывание логических отрезков. Сложносочиненные предложения с противительной связью чаще всего применяются, чтобы акцентировать внима-



ние на некоторых противоречиях между отдельными частями излагаемой информации. Внутри логических отрезков монолога-сообщения часто используются различные сложноподчиненные предложения с придаточным определительным, придаточным времени, придаточным дополнительным. Эти синтаксические конструкции осуществляют логическую связь между отдельными мыслями и, одновременно, обеспечивают наполнение “новой” информацией логического отрезка высказывания, всесторонне комментируя излагаемую мысль.

**Монолог-характеристика** определяется соположительной связью, которая грамматически выражается при помощи соединительной связи. В таком высказывании преобладают речемыслительные операции *анализа* и *обобщения*, с помощью которых целый объект рассматривается по частям. Благодаря этому вычленяются его свойства, которые затем обобщаются в специфическую характеристику объекта. Приметами монолога-характеристики являются сказуемые, выраженные глаголами, обозначающими состояние, именные составные сказуемые, состоящие из связки и прилагательного или наречия, а также существительного.

Логическая схема развития замысла монолога-характеристики является более сложной по сравнению с монологом-сообщением, так как она строится путем последовательного описания характерных свойств объекта и выявления специфических черт этого объекта. Этим объясняется и большая сложность обобщенной речевой задачи, которая состоит из нескольких частных задач: *объяснить четыре свойства объекта, сравнить их со свойствами похожего объекта, обобщить свойства в характеристике объекта, излагая личное мнение о его недостатках, тем самым оказать воздействие на слушающего с целью уточнения его представления об объекте.*

Последовательность описания и анализа отдельных свойств в высказывании определяется замыслом говорящего, поэтому это не простое перечисление. Для этого в монолог-характеристике используются различные синтаксические конструкции. Установление смысловых отношений при объяснении свойств объекта чаще всего осуществляется с помощью сложноподчиненных предложений: а) с придаточным определительным, которые используют в качестве средств обеспечения логической связи относительные местоимения *der, die, das* в различных падежах, относительные наречия *wer, was, wo, wann, wohin*, союзы *dass, ob* и др.; б) с придаточным сравнительным, требующие применения союзов: *wie, als, je ... desto, je ... um so, als ob* и др.; в) с придаточным дополнительным, обеспечивающие логическую связь союзами *dass, ob*, относительными наречиями *wer, was, wie, wann, wofür, womit* и др.

Применение указательных местоимений в монологах-характеристиках: *dieser, jener, der, die, das, ein solcher, derselbe, derjenige, selbst, selber, es*, позволяет акцентировать внимание слушающего на тех или иных синтагмах, которые автор выделяет в смысловом плане.

Внутри логических отрезков монолога-характеристики часто встречаются предложения с однородными членами, где: 1) два или более подлежащих при наличии одного сказуемого; 2) два или более сказуемых при наличии одного подлежащего; 3) две или более спрягаемых частей сказуемого при наличии одной неспрягаемой части; 4) две или более неспрягаемых частей сказуемого при наличии одной спрягаемой части; 5) два или более определений при наличии одного определяемого существительного, где все определения выражены одной и той же частью речи; 6) два или более дополнений при наличии одного сказуемого, с которым они связаны одним способом управления; 7) два или более обстоятельств при наличии одного сказуемого, причем обстоятельства принадлежат к одному и тому же типу. Предложения с однородными членами, как правило, несут на себе смысловую нагрузку всей характеристики объекта.

**Монолог-рассуждение** состоит из ряда суждений по конкретному вопросу, где из предшествующей мысли вытекает последующая, объединенная с первой причинно-следственной связью. А итогом всего высказывания является ответ на поставленный ряд вопросов. В познавательном плане рассуждение может двигаться в направлениях: 1) от явления к его сущности; 2) от структурных элементов объекта к их связям между собой; 3) от выделения принципа/процесса к раскрытию его содержания и форм проявления закономерностей в различных условиях; 4) от конкретного к абстрактному; 5) от теоретического к практическому и наоборот.

Поэтому обобщенная речевая задача монолога-рассуждения включает в себя такие частные задачи, как: *комментирование, аргументация, обоснование, доказательство*. При аргументации сопоставляются и оцениваются различные способы решения проблемы: *утверждение, констатация, опровержение, выводы*. Комментирование подчеркивает важность пробле-

мы и различные возможности ее решения. Доказательство и обоснование используются для создания у партнера нового представления, частичного изменения уже сложившегося представления.

Приведем пример обобщенной речевой задачи монолога-рассуждения: *осведомить слушающего о наличии конкретного довода; прокомментировать довод; противопоставить этому доводу контрдовод с целью уточнения представления партнера о сообщаемой информации; сравнить контрдовод с другими доводами с целью конкретизации вывода, включающего мнение говорящего об излагаемой информации; обобщить контрдовод и доводы в выводе.*

Для реализации такой сложной задачи в монологах-рассуждениях наиболее часто применяются сложноподчиненные предложения: 1) придаточные причины, с помощью союзов *da, weil, denn* в логических отрезках обосновывается причинность доводов; 2) придаточные цели, используя союзы *damit, dass*, констатируются цель доводов и контрдоводов; 3) придаточные условия, благодаря союзам *wenn, falls* и др. объясняются условия, при которых доводы являются верными или ошибочными; 4) придаточные следствия, союзы *so dass, dass, dermassen, als dass, nicht ... genug*, с коррелятом *zu*, уточняют контрдоводы.

В монологе-рассуждении часто используются инфинитивные группы: 1) *statt ... + zu + Infinitiv I (II) Aktiv*; 2) *um ... + zu + Infinitiv I (II) Aktiv*; 3) *ohne ... + zu + Infinitiv I (II) Aktiv*. Эти конструкции позволяют анализировать, сопоставлять и обобщать доводы и контрдоводы.

В монологе-рассуждении особую роль играет сочинительная логическая связь в сложносочиненных предложениях, выражающих причинно-следственные отношения. Такая связь организует высказывание в единое целое и использует те же языковые средства, что и в монологе-сообщении.

Специфической чертой монолога-рассуждения является особая четкость в изложении отдельных логических отрезков, в которых *путем анализа доводов* обосновываются причинно-следственные соответствия или несоответствия. Такие операции, как *абстрагирование, сравнение, классификация, категоризация* и др., являются составляющими комплексной операции обоснованного доказательства. Они фактически и разделяют высказывание на логические отрезки.

Необходимость крайне четкого выражения отдельных логических отрезков в монологе-рассуждении объясняется еще и тем, что отдельные доводы и контрдоводы могут рассматриваться в различных, отдаленных друг от друга смысловых частях высказывания. Причем смысловые связи более низкого уровня (на уровне синтагмы, простых предложений) могут раскрываться и уточняться через смысловые связи более высокого уровня (на уровне абзаца, на уровне всего монологического высказывания текстового уровня). Поэтому монолог-рассуждение требует от говорящего глубокого знания существа обсуждаемой проблемы, иначе невозможно использовать языковые и речевые средства адекватно замыслу высказывания. Строгая зависимость *довод → контрдовод → вывод* определяет всю структуру высказывания.

Существуют языковые и речевые средства, которые способствуют организации структуры и содержания монологических высказываний всех вышеперечисленных видов. К ним относятся, в первую очередь: а) *коннекторы* — наречия, союзы и словосочетания, выступающие в функции наречия, которые семантически связывают предложения в смысловые блоки; б) *сетка временных отношений* — очередность следования предложений и абзацев в высказывании соответствует разворачиванию описываемого действия. Порядок следования может быть изменен автором для достижения задуманного эффекта; временная рельефность достигается сменой временных форм; в) *топикальные, номинальные цепочки* — тематические синтагмы в высказывании, вступающие в предикативные, атрибутивные и другие синтаксические связи, актуализируют свое значение и тем самым образуют смысловую структуру предложений и всего высказывания в целом; номинальные цепочки формируют основную информацию в высказывании; г) *тема-рематические отношения* — смена логических субъектов и предикатов, которые в конечном счете обеспечивают поступательное движение высказывания, при равномерной смене данного и нового, когда каждое последующее предложение конкретизирует, дополняет предыдущее, развивая тему. Структура высказывания принимает “*цепочный вид*”, а связанные между собой таким образом предложения образуют “*смысловое целое*” [3, с. 78-81].

Рассмотренные нами языковые и речевые средства выражения логико-смысловой структуры монологических высказываний в сфере международных отношений не исчерпывают большого их разнообразия, но являются наиболее употребительными и входят в содержание

обучения монологической речи специалиста-международника.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Арутюнова, Н.Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. 2-е изд., М. : УРСС, 2002. – 382 с.
2. Баранов, А. Г. Функционально-прагматическая концепция текста / Отв. ред. Т. Г. Хазагерев. – Ростов н/Д : Изд-во Рост.ун-та, 1993. – 180 с.
3. Васильева, О. В. Содержание языковой подготовки специалиста по международным отношениям (немецкий язык) / О.В. Васильева – Минск : БГУ, 2014. – 272 с.
4. Дементьев, В. В. Непрямая коммуникация / В. В. Дементьев. – Москва : Гнозис, 2006. – 374 с.
5. Михайлов, В. А. Смысл и значение в системе речемыслительной деятельности / В. А. Михайлов. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1992. – 197 с.
6. Олешков, М. Ю. Моделирование коммуникативного процесса: монография / М. Ю. Олешков. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2006. – 335 с.
7. Паршина, О. Н. Российская политическая речь: теория и практика / О. Н. Паршина. – Изд. 3-е. – Москва: URSS: Либроком, 2012. – 227 с.

**К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Воловикова И. П., старший преподаватель*

*Швайба О. Г., старший преподаватель*

В современном мире успех в ведении переговоров, в решении сложных политических и экономических задач во многом зависит от умения взаимодействовать с партнёрами. Успех взаимодействия определяется умением работать в команде, идти на компромисс, находить общее решение, сохраняя своё убеждение и отстаивая свою точку зрения. Неслучайно в современной педагогике уже в начальной школе ученики учатся готовить задания друг для друга, работать в парах или группах, определять темп работы, подстраиваясь под характер и особенности другого. Вызовы, которые стоят перед высшей школой также требуют развивать компетенцию взаимодействия и сотрудничества. В последнее время на рынке труда очень востребованы специалисты со знанием иностранного языка. На ФМО студенты имеют возможность овладеть двумя или даже тремя иностранными языками, что позволяет им в дальнейшем устанавливать деловые контакты и налаживать деловое сотрудничество с иностранными партнёрами. Перед преподавателем всегда стоит сложная задача, какие оптимальные методы преподавания выбрать, чтобы заинтересовать студентов и пробудить ещё больший интерес к выбранному иностранному языку, научить взаимодействию и сотрудничеству.

Взаимодействие и интеракция не являются в корне новыми понятиями. Одним из примеров взаимодействия является работа по станциям, которая получила широкое применение в 90-е годы, и успешно пользуется до сих пор.

Вначале изучения, например, немецкого языка студенты сталкиваются с проблемой запоминания большого количества абсолютно неизвестных и трудных для них слов. При этом в немецком языке необходимо заучивать не только имя существительное, но и сопровождающий его артикль, который указывает на род существительного. Именно заучивание слов многие студенты считают скучным и сложным, что понижает их мотивацию к изучению языка. Поэтому, при планировании занятия преподаватель должен минимизировать процесс зазубривания или заучивания текста с новыми словами.

При отработке нового лексического материала, а также его закреплении эффективной формой проведения занятия является работа на станциях.

Идея отказа от классических упражнений для запоминания новых слов и употребления их в контексте очень нравится студентам. Они могут работать в группе в своём режиме и сами определять, с какой станции им начать и какой закончить. Все студенты могут пользоваться различными источниками информации, спрашивать друг у друга, и тем самым устранять пробелы непонятого или недоученного материала. Однако, подготовка проведения занятия по станциям очень трудоёмка и требует от преподавателя значительных усилий и затрат.

Занятие рекомендуется проводить в больших просторных аудиториях, где есть возможность оборудовать станции таким образом, чтобы студенты, выполняя задания в группах, не мешали друг другу. Затем следует всю учебную группу разделить на подгруппы. Для разделения группы можно использовать различные варианты деления, но наиболее быстрым является деление с помощью цветных карточек. Студенты тянут карточки (красные, зелёные, жёлтые и т.д.). Те студенты, которые вытянули карточки одинакового цвета, образуют подгруппу. Каждая подгруппа должна пройти несколько станций. Количество станций (их должно быть не меньше, чем групп) зависит от количества студентов в группе. Каждая станция нумеруется и оснащается всеми необходимыми материалами: подготовленными заданиями, карандашами, бумагой, ножницами и т.д. Благодаря наличию беспроводного интернета и мобильных приложений, таких как *Viber* или *WhatsApp*, преподаватель управляет на смартфоны студентов необходимые для работы на станциях аудио и видеофайлы. Таким образом, у студентов которым однократного прослушивания недостаточно для выполнения задания, есть возможность, используя наушники, несколько раз прослушать материал, чтобы достигнуть цели, поставленной на станции, не мешая своим одноклассникам.

Каждая подгруппа получает сопроводительный лист с наименованием станций и максимальным количеством баллов, которые они могут заработать на каждом этапе. После завершения выполнения задания на каждой отдельной станции студенты записывают свои результаты.

Среди основных рабочих станций есть ещё одна станция с ответами (как правило, она находится в стороне, отдельно от остальных). Здесь студенты могут себя проконтролировать в случае возникновения вопросов и разногласий, либо при отсутствии в подгруппе правильного варианта ответа. Также предусмотрена «станция-отдыха», где студентам предлагается почитать смешную историю по теме, анекдот или отгадать загадку по теме.

Наполняемость станции зависит от темы занятия. Наиболее высоким спросом пользуется станция с игровыми технологиями, такими как „*ABC-Methode*“, „*Pyramidenbau*“, „*Domino*“ и „*Wortschlangen*“.

„*ABC-Methode*“ заключается в том, чтобы каждый студент смог на каждую букву алфавита подобрать как можно больше слов, связанных с той или иной лексической темой.

„*Pyramidenbau*“ основывается на подборе синонимов и построении пирамиды.

При приёме „*Domino*“ карточки со словами выкладываются на стол и перемешиваются, а затем слова подбираются также как и в классической игре.

„*Wortschlangen*“ призваны активизировать внимание студентов к распознаванию и повторению сложных слов, скрытых среди набора букв и буквосочетаний. Данные приёмы рекомендуется применять для активизации пройденной лексики. Если группа считает, что полученный результат на этой станции неудовлетворительный, то они могут вернуться к ней ещё раз, и попытаться сделать заново с меньшим количеством ошибок либо за более короткое время.

Хорошо себя зарекомендовала станция, на которой студентам необходимо распределить имеющиеся в списке слова по определённым категориям. Так, например, при отработке лексики по теме «Продукты питания» можно выделить следующие группы: овощи, фрукты, мясные продукты, выпечка, молочные продукты и т.д. Суть задания – записать как можно больше слов в каждую категорию. Здесь отрабатывается знание и понимание лексики.

Следующая станция предполагает прослушивание песен или просмотр видеоклипов по теме. В зависимости от уровня подготовленности группы, прослушивать и просматривать файлы они могут до тех пор, пока не будут готовы выполнить задание. Как правило, здесь предлагается заполнить пропуски в тексте песни либо клипа. Наиболее креативные студенты могут исполнить куплет либо припев, прослушанной песни, и тем самым заработать дополнительный балл для своей подгруппы.

Одной из форм взаимодействия на занятиях иностранного языка являются также различные игры. Их плюс заключается в том, что давая простор для творчества и фантазии, преподаватель позволяет студентам несколько отдалиться от реальности и погрузиться в игру. Как подтверждает практика, играют охотно не только первокурсники. Студенты 3 и даже 4 курсов также с удовольствием погружаются в игровую среду. Среди игр, хорошо зарекомендовавших себя на занятиях по немецкому языку, является „*Mülldetektive*“. Её суть заключается в том, чтобы проанализировав содержание мусорных контейнеров, установить, кто живет в данной квартире и дать максимально подробное описание этой семьи. Также можно „вести расследование“ по чеку из магазина, по книгам на журнальном столике и т.д. Работа ведётся в группах, где каждый может высказать свою гипотезу, привести аргументы, отреагировать на контраргументы. В заключении следует прийти к общему мнению. Такие игры отлично подходят для отработки грамматической темы „*Kausalsätze*“. Для работы над темой „*Passiv*“ можно использовать игру „*Museumsspiel*“. Студенты попадают в 2090 г. и оказываются с давно несуществующими вещами, такими как стиральная машина, обручальное кольцо, талончик на проезд и т.д. Кроме того, они получают описание того, как выглядит жизнь в 2090 г.: там нет бактерий, все передвигается в воздухе и т.д. Студенческая группа делится на 2 — 3 группы поменьше, где „экскурсовод“ представляет предмет, а „посетители“ задают интересующие их вопросы.

В рамках работы над темой „*Berufe*“ большой интерес вызывает игра „*Ballonfahrt*“. Суть её заключается в том, что в корзине воздушного шара находятся представители различных профессий. Однако, постепенно шар начинает терять высоту и кто-то должен покинуть корзину шара. Каждый игрок приводит доводы, почему именно его профессия является самой важной, и почему именно он должен остаться. Команда наблюдателей через каждую минуту решает, кто должен покинуть шар. Дискуссионные игры рекомендуется проводить со студентами старших курсов, так как их языковой уровень позволяет делать это качественно.

Взаимодействие студентов при изучении иностранного языка не ограничивается аудиторными занятиями, а находит свою реализацию и вне аудиторной работы. Огромную роль при этом играют современные средства коммуникации, прежде всего смартфоны, благодаря

которым студенты переписываются в чате между собой или преподавателем с целью обмена информацией. Как правило, молодые люди с удовольствием откликаются на предложение преподавателя вести переписку в чате на изучаемом языке и делают это целенаправленно. Такие приложения как *Viber* и *WhatsApp* позволяют обмениваться не только текстовыми сообщениями, но и аудио или видео файлами. Как правило, это происходит по вечерам или выходным, превращаясь, порой в весёлую или очень серьёзную дискуссию, с использованием не только известного грамматического и лексического материала, но и с употреблением новых, ранее неизвестных лексических единиц и грамматических структур, фразеологизмов или пословиц. Иногда это становится хорошим заданием для дальнейшей работы на занятии, и способствуют исправлению ошибок в письменной и устной речи. Кроме того, допущенные неточности, возникшие недоразумения или неправильное употребление слов и грамматических структур становятся отправной точкой для объяснения и разъяснения того или иного языкового явления.

Интересным и необычным, но хорошо зарекомендовавшим себя является взаимодействие студентов при выполнении самостоятельной работы с целью взаимного исправления ошибок. Предполагается, что написанные дома сообщения, комментарии или истории, студенты отправляют своему партнёру, который вчитываясь в содержание, отслеживает ошибки и исправляет их. В спорных случаях партнёры по тандему могут совместно поискать правильный вариант, обратившись к словарям и справочной литературе, либо привлечь к помощи другого студента группы.

Большие возможности такого вида работы представляет онлайн-доска „*PADLET*“. Она является отличной площадкой, на которой студенты могут разместить не только комментарии к каким-либо текстам, книгам или роликам, но и продолжение истории, написанную предысторию или представить текст с перспективы того или иного лица. Данная онлайн-доска прекрасно подходит для взаимодействия преподавателя и группы, так как преподаватель может размещать свои опросы и получать ответы на интересующие его вопросы. Кроме того, после выходных или каникул, студенты и преподаватели могут размещать свои фото, а остальные могут прокомментировать их или задать дополнительные вопросы. В любом случае это создаёт среду для интеракции, практического применения изучаемого иностранного языка и помогает преподавателю получить обратную связь от студентов.

Взаимодействие студентов в группе как нельзя лучше проявляется также во время подготовки и реализации проектов. Темы, форма и презентации проектов зависят от изучаемой темы и языкового уровня студентов. В последнее время студенты с большим удовольствием участвуют в проектах, где от них требуется демонстрация не только языковой компетенции, а также творческие навыки и креативный подход. Как показывает опыт, они с удовольствием фотографируют, делают фотоколлажи, снимают видеоролики и озвучивают их. Так, например, студенты с уровнем А1-А2 могут получить задание, пройти по городу и сделать фотографии тех мест, которые являются наиболее характерными или экономически значимыми для города; привлекательными для туристов; неухоженными или заброшенными и т.д. Далее каждая группа представляет эти места, обосновывая свой выбор. В дальнейшем можно предложить студентам выступить с речью от имени этих мест. Такое задание кажется на первый взгляд странным. Однако, как показывает опыт, современное поколение молодёжи жаждет нового и необычного, иногда даже абсурдного.

Для формирования страноведческой компетенции студентам может быть предложено задание, найти 10 изобретений страны изучаемого языка, которые являются типичными для данного народа, его неотъемлемой частью. Как вариант, студенты могут представить эти вещи вперемешку с теми, которые были изобретены не только в этой стране, но и за её пределами. Остальным предстоит выбрать правильные варианты. Далее предстоит эти предметы „оживить“. Участники игры могут задать им вопросы, а сам „предмет“ должен на эти вопросы ответить. В конечном варианте можно предложить составить диалог между „ожившими“ предметами. Так, в отношении Германии это могут быть *Mercedes* и *BMW*, фильтр для кофе и мишка *Teddy*, термос, конфеты *Haribo*, крем *Nivea*, спортивные товары фирмы *PUMA*.

Ещё одним вариантом взаимодействия в рамках выполнения проектов может служить „создание роботов“. Каждая мини-группа студентов создаёт своего робота, для выполнения домашнего задания, выполнения домашней работы, которые ходят со студентами вместе на занятия и т.д. Далее каждая группа представляет свои изобретения, а другие имеют возможность её оценить.

Следует отметить, что все вышеперечисленные методы взаимодействия (интеракции) на занятиях иностранного языка значительно усиливают эффективность усвоения учебного материала и повышают мотивацию студентов.

## ВОВСЕ НЕ ЗАБЫТОЕ СТАРОЕ

*Гирина Е. Ю., преподаватель*

*Кузич Л. И., старший преподаватель*

Мы уже делились опытом нашей работы, («Новое — хорошо забытое старое») лишь вкратце напомним, о чем идет речь. Когда появилась возможность изменить подход к работе, мы им воспользовались, а именно: из одной большой группы студентов (20 человек), изучающих немецкий язык как второй иностранный получилось две группы по десять в каждой. Мы как преподаватели выбрали для себя определенные виды речевой деятельности и работали, так сказать, в параллели. Для нас это был тогда первый опыт, к счастью он не оказался комом, конечно, мы многое почерпнули тогда и думаем, многое еще придется узнать. Например, деление на группы. В первый раз нам казалось, что поделиться мы должны согласно полученной оценки на экзамене на группу сильных и группу оставшихся студентов. Тогда уже мы столкнулись с недопониманием со стороны студентов. Нам же казалось такое решение вполне логичным: сильным студентам интереснее с такими же, как они сами. Можно не бояться конкуренции, ведь все хороши примерно одинаково, с другой стороны можно идти дальше, не боясь, что кто-то чего-то не усвоил. В конце концов, не маленькие, не слабые сами смогут что-то наверстать. Откровенно говоря, мы вовсе не думали, что таким образом можно наказывать, поощрять или иметь какую-то свою выгоду (какая уж тут выгода для преподавателя?!) Одним словом, мы встретили негодование: я что, хуже других? Почему я в этой группе, а не в той? Кстати, еще один момент на заметку: как бы не решился вопрос, всегда найдутся противники и сторонники и да, нужно считаться с мнением каждого в отдельности. Оказалось, что студенты очень неохотно меняют привычную «среду обитания». Одно дело вы поменяетесь партнерами лишь на один-два диалога и совсем другое дело: вам нужно перейти в другую группу. Поэтому теперь мы предоставляем эту возможность поделиться самим студентам. И о чудо, оказалось, что студенты достаточно логично и без нашего вмешательства делают выбор, а мы его поддерживаем. Хочется надеяться, что они все доверяют справедливости, мудрости, непредвзятости каждого преподавателя и ждут внимания, доброжелательности, готовности помочь. В этом есть и свои плюсы. Вы как преподаватель наверняка сможете рассчитывать на поддержку всей группы или хотя бы на ее часть в различных рабочих ситуациях. Ведь сбои в работе могут ожидать любого работающего человека. Никто из нас не застрахован от неудач, однако их можно и нужно компенсировать, смягчать. Преподавателю стоит обладать пластичностью, чтобы подсказать в нужный момент верное решение или даже навязать его. Отзывы самих студентов говорят в защиту данного метода, может по началу, было некомфортно, непривычно, но результат все-таки мы получили, и он нас более чем радует. Оказалось, что в результате данного деления (работа в параллели), мы с обеими группами успеваем больше, чем, если бы существовали две отдельные группы и два отдельных преподавателя. Опять же: оценки, полученные на экзамене (хорошие оценки) не были неожиданными, они были заслуженными по-настоящему хорошей работой. И в дальнейшем общении со студентами данных групп заметна активность и готовность к серьезной работе. Очень важно было заложить нужные элементы на начальных курсах (может быть, это и было сложно), чтобы сейчас каждый раз заходя в аудиторию испытывать наслаждение от отдачи.

Мы, конечно, стараемся по возможности строить учебную деятельность на основе конкурентной борьбы, здорового соревнования. Естественно, это подразумевает достаточно свободный стиль, как преподавания, так и поведения на занятии, ведь, чем более заинтересован студент, тем с большей отдачей он будет работать. Стоит сказать, что именно на занятиях по иностранному языку имеется наибольшая возможность погружения в ту или иную роль, а следовательно, и раскрепощенность. Основываясь на наблюдениях, можем сказать, что потенциал современных молодых людей огромен. Они становятся таким неожиданным открытием как для нас преподавателей, так и для самих себя. Вот, например, в этом году мы провели фонетический коллоквиум (как обычно, по прошествии двух месяцев) в совершенно новом формате. Волновались, готовились, предлагали и отклоняли, спорили и ссорились, вновь приходили к общему решению, словом создали для себя некоторые трудности, но и дали возможность проявить и показать себя студенческим группам. В результате итогового зачетного задания, было предложено: написать диктант (по известной лексике) под диктовку носителя язы-



ка, представить мини-сценку на известных лексических выражениях (это было домашнее задание, подготовленное заранее) и прочесть мини-диалог (без подготовки), согласно определенному сценарию (как маленький ребенок, как известная актриса, очень тихо или очень громко, по-деловому или совершенно безразлично и т.д.). Результаты данного мероприятия не сильно отличались от результатов обычных проверочных работ (разумеется, здесь студенты постарались показать себя на высоте), но и цель такую мы не преследовали. Нам в первую очередь хотелось показать им самим (студенческим группам) приобретенные знания и достигнутые умения друг друга. В мероприятии приняли участие две группы, изучающие немецкий язык как второй иностранный, поэтому соревновательное настроение вовсе не было лишним. И если вначале они же сами (студенты) высказывали сомнение и страх перед носителем языка за многие погрешности, то по окончании на смену робости пришел азарт и уже закономерен был вопрос: «А когда следующее мероприятие?» Кстати, носитель языка остался доволен как достижениями в области языка, так и самой идеей занятия. Судить команды в таких условиях непросто, нужно сохранить равновесие в рассуждениях: ошибки есть и их можно и нужно корректировать (у вас это непременно получится!), а желание расти и достигать высот, есть и должно присутствовать всегда.

Мы живем в сегодняшнем мире на высоких скоростях: чрезвычайно быстро происходит общение (часто виртуально), обмен информацией (в многочисленных мессенджерах, к сожалению, не напрямую при непосредственном общении), так вот, изучение иностранного языка в этом смысле становится окном в реальный мир, мир живого общения и при этом общения с далеко идущими планами. Присоединяйтесь!

## КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДИСТАНЦИОННЫХ КУРСОВ

*Казанкова Е. А., кандидат филологических наук, доцент*

**1. Расширение роли преподавателя благодаря новым формам обучения.** Новые формы образования, как, например, дистанционное обучение, значительно расширяют традиционные функции преподавателя. Причина для таких изменений – не только медиальное посредничество преподавателя, которое требует технических фоновых знаний. Новая роль преподавателя в дистанционных курсах обучения предусматривает, прежде всего, самоорганизованную форму обучения со стороны студентов и совместное конструирование образовательного продукта внутри группы обучающихся. Несмотря на активную групповую работу студентов на семинарских и практических занятиях, в аудитории все-таки преподаватель задает темп и структуру обучения путем тайм-менеджмента и соблюдения заданного учебного плана. Аудиторные занятия проходят в определенный промежуток времени в определенном месте. Когда преподаватель говорит, студенты молчат. Во время обучения в виртуальной среде эти временные и локальные ограничения отсутствуют. Вместо одного задания для определенного промежутка времени в виртуальном классе существует несколько параллельных заданий. В то время как некоторые участники образовательного процесса читают текст на иностранном языке, другие ищут необходимую информацию в интернете, выполняют тестовые задания на платформе или обсуждают другое задание в форуме или чате. Важной особенностью дистанционного обучения является одновременный и синхронный характер заданий. Участники курса в виртуальном пространстве самостоятельно принимают решение, когда и где они будут выполнять те или иные задания. При этом благодаря тому, что на платформе существует письменная документация всех текстов, тестов, заданий и обсуждений, студенты не могут пропустить какое-нибудь задание. В виртуальной обучающей среде в дискуссиях значительно чаще принимает участие вся группа, в отличие от естественной коммуникации лицом к лицу.

**2. Задачи преподавателя в виртуальной обучающей среде.** Задачи преподавателя в дистанционных курсах значительно расширяются. В следующей таблице кратко указаны основные роли и задачи преподавателя в виртуальной обучающей среде:

*Таблица*

Роль	Задачи
Эксперт	Отвечает на профессиональные вопросы, стимулирует обмен знаниями, контролирует выполнение заданий и при необходимости дополнительно мотивирует учащихся;
Модератор	Структурирует и комментирует сообщения на дискуссионных форумах, резюмирует их, готовит и предоставляет чаты, модерировать их, показывает тематические взаимосвязи и дает ориентацию в новостном форуме;
Тимбилднер	Поддерживает групповую работу и образование групп, владеет информацией об особенностях влияния опосредованной коммуникации на протекание динамических процессов внутри группы;
Коуч	Обеспечивает индивидуальное сопровождение студентов в образовательном процессе, поддерживает их при достижении целей обучения, при активизации собственного потенциала, обучает стратегиям обучения и техникам тайм-менеджмента;
Ролевая модель	На собственном примере показывает навыки владения коммуникативной, медийной, методической и социальной компетенциями;
Техническая поддержка	Дает технические ориентиры в виртуальной обучающей среде, сотрудничает со службой технической поддержки и является посредником между всеми задействованными лицами в обучающем процессе.

Поддержка и структурирование групповых дискуссий требует со стороны модератора как специальных знаний (задача эксперта), как и высокого уровня коммуникативной компетенции (модератор). Владение специальными знаниями необходимо для того, чтобы преподаватель смог задать студенту встречный или уточняющий вопрос. Не менее важным условием для модерации групповых дискуссий являются знания коммуникационных процессов и процессов формирования групп в условиях опосредованной компьютером коммуникации. Виртуальные группы постоянно образуются заново и развиваются в направлении, которое трудно спрогнозировать. Тем не менее, даже в виртуальных группах формируются определенные правила игры для участия в дискуссии и интеракции. В данном случае главная задача преподавателя дистанционных курсов — поддержать образование групп и координировать обсуждение,

т.е. взять на себя задачу тимбилдинга. Эту роль дополняет роль онлайн-коуча, который обеспечивает каждому участнику индивидуальное сопровождение, знакомит с методикой виртуального обучения, техниками тайм-менеджмента, помогает раскрыть собственный потенциал. Еще одна важная задача преподавателя дистанционных курсов состоит в оказании студентам минимальной технической поддержки для выполнения определенного задания.

**3. Какие компетенции необходимы преподавателю для проведения дистанционного обучения?** Тот опыт и те компетенции, которые в своей педагогической деятельности преподаватель накопил ранее, несомненно, пригодятся ему и в дистанционном обучении. Эксперту необходимы специальные знания. Кроме этого, потребуется также медиакомпетентность. Как эксперт, модератор и коуч преподавателю необходимы также дидактическая компетенция, коммуникативная компетенция и социальная компетенция. Для поддержания процессов тимбилдинга, прежде всего, требуются навыки коммуникативной и социальной компетенции. Помимо этого, выступая в роли коуча, преподавателю необходимо развивать в себе компетенции самоорганизации и таймменеджмента. Все указанные компетенции не следует рассматривать изолированно друг от друга. Для того чтобы справиться с ролевой моделью эффективного онлайн-обучения, названные компетенции нужно тренировать только комплексно и применительно к виртуальной среде обучения, например, в дистанционных курсах на платформе LMS Moodle.

**3.1. Медиакомпетентность.** Вполне вероятно, что некоторые преподаватели могут самостоятельно создавать обучающие материалы для виртуального обучающего пространства. Но, как правило, если речь идет о выборе виртуальной обучающей среды, об определении адекватной доли веб-присутствия в этом обучающем пространстве, которая соответствует определенной целевой группе, а также составлении содержательно адекватных онлайн-материалов, то над этими задачами работает команда специалистов. При разработке онлайн-курса преподаватель не является автономным, как при внедрении нового учебного курса в аудитории. Тем не менее, ноу-хау преподавателя и его обратная связь как эксперта в этой командной работе будет пользоваться большим спросом. Будучи посредником между студентами и группой технической поддержки, преподаватель должен быть в состоянии найти общий язык с технической поддержкой, программистами, веб-дизайнерами. К важнейшим задачам преподавателя относятся организация коммуникации и кооперации между участниками обучающего онлайн-курса и поддержка обучающихся процессов. Для этого необходим обширный опыт работы с новыми средствами массовой информации и наработанные благодаря такому опыту компетенции. Не в последнюю очередь к медиакомпетентности можно отнести способность преподавателя выбрать адекватный стимул для коммуникации в группе, а также подходящее средство для достижения определенной языковой или коммуникативной цели.

**3.2. Дидактическая компетентность.** В дистанционных курсах создание обучающих материалов для конкретных учебных групп при помощи определенных средств массовой информации предполагает владение дидактической компетенцией. Решающий фактор здесь заключается в разнообразии методического репертуара и теоретических подходов. Задача преподавателя выбрать действительно подходящий к определенной практической ситуации теоретический подход и методическое решение, а также мотивирующий вид деятельности для обучающихся. В виду постоянно меняющихся динамических процессов в группах дистанционного обучения ни одна виртуальная группа не похожа на другую. В данном случае важной задачей тьютора или модератора является точный анализ того, на какой стадии развития находится та или иная группа и какие конкретно потребности есть у данных участников образовательного процесса в виртуальной среде. Исходя из этого анализа, преподавателю следует тогда выбрать подходящий стиль для модерации.

**3.3. Коммуникативная компетентность.** В курсах дистанционного обучения традиционные методы и техники модерации, как, например, визуализация, резюмирование и проведение опросов и голосования необходимо дополнить соответствующими техническими инструментами (сообщения в форуме, вики, голосование для выбора групп и так далее). Следовательно, преподавателю важно инициировать коммуникативные и обучающие процессы, дополненные подходящими техниками модерации при помощи правильно выбранных технических инструментов.

**3.4. Социальная компетентность.** Коммуникативная компетенция является частью социальной компетенции. Но социальная компетенция включает в себя намного больше навы-

ков, чем способность инициировать обучающие диалоги и модерировать коммуникативные процессы. Как уже было упомянуто выше, в дистанционных курсах обучение студентов не является индивидуализированным, как в ВУЗах, а обучаемые кооперируют в команде таких же обучающихся. Это предполагает эмпатию, способность быстро менять свою точку зрения, навыки работы в команде и способность к ведению конструктивных диалогов.

Если сотрудничество в команде и посредничество преподавателя между различными участниками все-таки удастся, преподаватель может сконцентрироваться на эффективной реализации виртуального обучения и на всех участниках образовательного процесса. Чем более удобной для пользователей будет созданное виртуальное образовательное пространство, тем более приятной для участников будет атмосфера обучения.

Кроме того, чтобы в виртуальных семинарах инициировать процессы формирования групп и принимать соответствующие решения в межличностных конфликтах преподавателю понадобятся опыт и компетенции, преподавателю понадобятся определенные навыки. В дистанционных обучающих курсах усиление процессов для формирования групп и решение конфликтных ситуаций происходит в основном путем коммуникации со студентами, основанной на письменных сообщениях преподавателя во время модерации.

**3.5. Самоорганизация и тайм-менеджмент.** В виртуальной обучающей среде для обучающихся и коммуникативных процессов временные и локальные ограничения отсутствуют. Тем не менее, в реальной жизни как обучаемые, так и преподаватели подчинены указанным ограничениям. В сутках по-прежнему существует только 24 часа.

Самоорганизация и тайм-менеджмент являются центральными компетенциями, чтобы не потеряться во всемирной паутине и не инвестировать больше времени, чем необходимо для участия в обучающих и коммуникативных процессах. Необходимые условия для удачного тайм-менеджмента заключаются в реалистичном планировании времени и качественной подготовке дистанционного обучающего курса.

В этой связи следует отметить несколько советов, которые являются очень важными для онлайн-тьюторов:

— Перед началом дистанционного курса определите цели, затем расставьте приоритеты и планируйте время своего виртуального присутствия, чтобы оно не пересекалось с другими видами деятельности;

— Организуйте виртуальные консультации, отчетливо обозначьте студентам свою позицию, что Вы не находитесь 24 часа в сутки онлайн, но гарантируете им свою обратную связь в течение 24 часов после выполнения ими определенного задания;

— Подготовьте письменные заготовки для модерации определенных заданий, стандартные сообщения для обратной связи;

— Установите дедлайны для выполнения всех заданий.

Не только для собственной деятельности, но и как коучу преподавателю необходимы базовые знания разных техник тайм-менеджмента, чтобы консультировать студентов по вопросам их собственной временной координации и мотивировать их путем постановки сложных, но реализуемых целей.

**Выводы.** Таким образом, в виртуальной обучающей среде роль преподавателя значительно расширяется. Вы обеспечиваете процесс обучения и при этом поддерживаете студентов при конструировании собственных знаний и обретении определенных навыков. Основные компетенции преподавателя дистанционных курсов следующие:

— Специальные знания по предмету;

— Дидактическая компетенция для адекватного определения содержания, технических средств и целевой аудитории;

— Коммуникативная и социальная компетенция для модерации обмена информацией и поддержки сотрудничества между студентами, для поддержки обучающихся в их индивидуальном пути к их личным целям;

— Знания о том, как проходят процессы формирования групп в виртуальной обучающей среде, а также компетенция для эффективного сопровождения таких процессов;

— Медиакomпетентность для создания и разработки онлайн-заданий и для успешного выполнения этих заданий;

— Самоорганизация и тайм-менеджмент для выполнения своей основной задачи как преподавателя дистанционных курсов.

## К ВОПРОСУ О ТРАНСФОРМАЦИИ ПРЕДЛОЖЕНИЙ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОМ МОДЕЛИРОВАНИИ В ЛИНГВИСТИКЕ

Леонченко С. Н., старший преподаватель

Приходько Т. М., старший преподаватель

В теории словообразования существуют следующие аспекты: номинативный, интерпретативный, интегрирующий и исторический. Номинативный — объясняет путь возникновения новых слов от знака к наименованию. Интерпретативный — ставит задачи комплексного описания словообразования и синтаксиса. Интегрирующий — устанавливает отношение производности между предложением и словообразовательной синтагмой. Исторический — объясняет происхождение словообразовательных моделей из синтаксических конструкций.

Выделяют следующие характеристики словообразовательного значения, на основе которых возможно семантическое моделирование производных:

1. Словообразовательное значение — это значение отношения. Трансформационная грамматика опирается на тезис, что это отношение имеет предикативный характер.

2. Словообразовательное значение — это общее значение, которое отличает все производные слова.

3. В содержательном плане словообразовательное значение формируется как внутренняя мотивация лексического значения.

4. Одно и то же словообразовательное значение может быть связано с различными структурными моделями.

Словообразовательное значение является типовым по отношению к лексическому значению производного или типовой внутренней организацией лексического значения, его семантической моделью.

Например, только в контексте ясно значение композиты «*Berlin- Stimmung*» — приподнятое, праздничное, фестивальное настроение, так как в немецком языке нет модели, выражающей постоянное, повторяемое отношение компонентов — имен существительных - географических названий и существительных со значением чувств. Выбор какого-либо однажды использованного средства моделирования значения производного для повторного воспроизведения определяется контекстом, ситуацией. За словообразовательной семантической моделью, как и за синтаксической, имеется определенный контекст, определенная типовая ситуация.

Относительное придаточное предложение "*Der Gärtner ist der Mann, der im Garten arbeitet*" отражает конкретное лексическое значение производного. Подобно семантической модели синтаксической конструкции семантическая модель производного относится к таким перифразам конкретного слова, как тип к конкретной репрезентации. Словообразовательное значение в качестве типичного и повторяющегося отношения реализуется при семантическом моделировании как обобщение типичных, повторяющихся внутренних мотиваций. Так, например, производные *Bergwerker, Laborant, Förster* и другие, построенные по разным структурным моделям, перифразируются в аналогичные синтаксические конструкции, в которых варьируется только название места производства. Все эти синтаксические корреляты можно выразить одной формулой, передающей значение локальности: *einer, der am jeweiligen Ort, im Betrieb arbeitet*.

Характер словообразовательного значения зависит от объема класса слов, для которых свойственно данное словообразовательное значение.

Следует отметить большой потенциал прилагательных с суффиксом — *lich* для образования новых слов с широким диапазоном значений. Семантическую модель этих прилагательных оценивают как «признаковость» или «адъективность».

Образование прилагательных от наречий с суффиксом — *ig (baldig, dortig, damalig)* считается транспозицией. А группа глаголов типа *flöten* обусловили узкий лексический характер семантической модели этих производных — «играть на каком-либо музыкальном инструменте».

Еще большую роль, чем в семантической модели синтаксической конструкции, играет в семантической модели производных сочетаемость, как внутренняя, так и внешняя. Так, сочетание имени собственного с группой имен существительных со значением предметов лич-

ного обихода человека приобретает значение «принадлежности» (*etwas, was einem gehört : Kimpel-Hof – Hof, der Kimpel gehört*).

В литературе по трансформации и моделированию остается нерешенным ряд вопросов, прежде всего вопрос о несоотнесенности *ist*- формулы производного и *tun*- формулы синтаксической конструкции, т.е. о несоответствии между стабильностью значения производного и окказиональностью, спонтанностью в речи.

Если рассматривать проблему трансформации и моделирования в синтаксическом аспекте, следует принимать во внимание вопрос о статусе синтаксических полей, которые образуются на основе значений придаточных предложений.

Специфика этих значений определяется как «отношение процесса к другому процессу». Поскольку эти значения являются значениями синтаксических конструкций, предмет исследования оценивается как синтаксические поля. Характер остальных, не доминирующих компонентов, при определении специфики поля не играет роли. В поля, где в качестве точки отсчёта выступает словоизменительная категория, входят в качестве периферийных компонентов также синтаксические конструкции.

Синтаксические поля определяются как многоуровневые: в них соотнесены единицы различной синтаксической сложности, а также дериваты.

Синтаксическим полям на базе значения «отношение процесса к другому процессу» свойственны также характеристики одноуровневых синтаксических полей, поскольку их отношения развёртываются и на уровне единиц одинаковой структуры. Так, общее значение поля изъяснительности варьируются на уровне придаточных предложений спецификой семного состава значений придаточных предложений с союзами *dass* и *ob*, бессоюзных придаточных и придаточных относительного подчинения.

Исследуемые поля имеют по составу компонентов некоторые точки пересечения с лексико-грамматическими полями. Их можно также оценить как подвид функционально-семантических полей ввиду того, что они тоже конституируются «общей семантической функцией».

Категория синтаксического поля отграничивается от категории синтаксической парадигмы. При всей многозначности терминов «поле» и «парадигма» отграничение возможно на основе исходного значения термина «парадигма», т.е. на основе понятия морфологической словоизменительной парадигмы, а именно по следующим признакам: 1) идентичность синтаксического значения; 2) регулярность синтаксического изменения членов класса; 3) чёткость границ класса.

Поле отличается от парадигмы, во-первых, возможностью широкого варьирования значений его компонентов при идентичности некоторых основных, базовых сем. Во-вторых, семантическое варьирование в поле нерегулярно, непредсказуемо при горизонтальном развёртывании, подобно тому как в целом нерегулярно и непредсказуемо развёртывание многозначности языкового знака. Однако семантическое варьирование в поле в значительной своей части регулярно при развёртывании поля по вертикали (т. е. в системной соотнесённости единиц разных языковых уровней). Однако часть компонентов вертикального среза непредсказуема; появление ожидаемой номинализации в качестве эквивалента придаточного предложения высоковероятно, но всё же необязательно. Тем более непредсказуемы в качестве компонентов вертикального среза так называемые непрямые номинализации, т.е. словосочетания без отглагольной лексемы или с лексическими отглагольными дериватами типа «*Nach dem Krankenhaus*» (*m.e. Nachdem er krank gewesen war...*). Все виды синонимических конструкций – эквивалентов придаточных предложений рассматриваются как взаимозаменяемые.

Синтаксическое поле отличается от парадигмы, в-третьих, тем, что его границы нечётки, накладываются на соседние поля, образуя широкую зону переходных, нечетких значений, которые в равной степени относятся к двум и более соседним полям.

Важной категорией в лингвистике в вопросе трансформации и моделирования является понятие «семантическая модель синтаксической конструкции». Семантическая модель – основной семантический феномен в синтаксисе. Часто термины «синтаксическое значение» и «семантическая модель» употребляются как взаимозаменяемые и идентичные, но со вторым связывается представление об упорядоченности и системности синтаксической семантики. Термин «семантическая модель» подчеркивает, что синтаксическое значение представляет со-

бой некоторый образец, тип. Семантическая модель выделяется в смысле синтаксической конструкции как его типовая организация, как образец структурирования текста.

Термин «семантическая модель» предполагает четкое противопоставление семантического аспекта синтаксических явлений структурному. Кроме того, методику идентификации семантических моделей называют семантическим моделированием.

Семантические модели синтаксических конструкций создаются на основе значений в лексическом наполнении конструкций, которые для этих конструкций обязательны, постоянно воспроизводятся в них. Однако возможно некоторое нарушение постоянства воспроизведения и моделирования, возникает определенная вариативность. Эти постоянные значения могут быть не только грамматическими, но и лексическими. Чаще всего речь идет не о значении какой-либо лексемы в целом, а только об одном или нескольких его элементах — семах.

Постоянство воспроизведения той или иной семы в значении лексем или ее высокая частотность служат показателем принадлежности семы к семантической модели синтаксической конструкции.

Остановимся на особенностях трансформации и моделирования сложносочиненного предложения. По сравнению со сложноподчиненным предложением сложносочиненное предложение имеет свою особую характеристику. Это определяется независимостью элементарного предложения в синтаксическом плане относительно других предложений. Но суверенность сложносочиненного предложения не означает, что нет связи с другими компонентами конструкции в семантическом аспекте.

Семантическая система сложносочиненного предложения сопоставима с синтаксической семантикой других уровней. Сложносочиненное предложение в немецком языке несет значение, которое совпадает во многом с определенным значением сложноподчиненного предложения. Однако многие значения в системе сложносочиненного предложения предстают как менее четко очерченные.

В целом система значений придаточных предложений выступает как более богатая по сравнению с системой значений элементарных предложений в составе сложносочиненных. Компоненты сложносочиненных предложений не передают значений отношений, аналогичных отношениям придаточного к главному в составе одночленных сложноподчиненных предложений. Они не передают, например, значение изъяснительности.

В современном немецком языке сложносочиненное бессоюзное предложение представлено пятью формами, которые создаются варьированием порядка слов: 1. бессоюзные сложные предложения, в составе которых элементарные предложения оформлены в качестве самостоятельных предложений; 2. сложные предложения, в составе которых одно предложение образует рамку для другого; 3. сложные предложения, оба элементарных которых начинаются с глагольной формы; 4. сложные предложения, в которых инвертировано первое элементарное предложение; 5. сложное предложение с инвертированным элементарным предложением в постпозиции. Бессоюзные предложения с вводными конструкциями семантически эквивалентны некоторым сложноподчиненным конструкциям, чаще всего это изъяснительное придаточное. Спецификой таких синтаксических конструкций является перераспределение функций рамочного предложения и включенной вводной конструкции. Значение изъяснительности реализуется в рамочном предложении. Путем использования вводных конструкций реализуется, кроме того, семантические модели предметно-тематических, условных, уступительных придаточных предложений и придаточных предложений сопутствующего процесса. В качестве вводных употребляются кроме конструкций, которые построены по моделям придаточных и самостоятельных предложений, также фразеологизированные инфинитивные обороты (*wie zu erwarten*), причастные (*so gesehen*) и предложные обороты (*aus diesem Blickwinkel*). Очень часто разные значения вводной конструкции совмещены друг с другом. Например, значение ограничительности, которое считается в целом одной из характеристик вводных конструкций, и изъяснительности. Сравните такие фразеологизированные обороты, как *was uns betrifft*. Предложения с вставными конструкциями связаны отношениями регулярного замещения со сложносочиненными предложениями, с такими из них, семантика которых не пересекается с системой значений сложноподчиненного предложения.

## ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО НА СТАРШИХ КУРСАХ ФМО БГУ

*Леонченко С. Н., старший преподаватель*  
*Приходько Т. М., Бстарший преподаватель*

Опыт работы преподавания немецкого языка на старших курсах показал необходимость уделять особое внимание таким видам работы как трансформация, перевод, употребление синонимов, антонимов, изложение содержания прочитанного. Кроме того мы активно используем инновационные приемы, такие как самоуправляемое интервью, конструктивный диалог, круглый стол, перевод с листа, инициативное общение, дипломатические чтения. Все выше-названные методы и приемы нашли воплощение на старших курса в циклах работ и проектов: Беларусь — современная страна с динамическим развитием, бренды, которые делают Беларусь узнаваемой и привлекательной для туризма, престиж дипломатической профессии, необычайные формы государственности и др.

Основной акцент необходимо ставить на старших курсах на обобщенный, укрепленный анализ текста, умение сделать выводы, выразить свое мнение, сделать комментарий, а не просто пересказать прочитанное. Поэтому мы разделяем эти виды работы и хотели бы остановиться на разнице между пересказом и изложением содержания текста.

Когда мы рассказываем или пересказываем, читатель или слушатель должен найти историю увлекательной, жизненной и занимательной, чтобы он не скучал. Мы в центре событий и переживаем ее еще раз. Поэтому самое существенное узнается не сразу и, поэтому мы слушаем дословную речь, как будто мы тоже вместе.

Но, к сожалению, у нас в жизни не так много времени слушать все истории и переживания в деталях. Мы часто должны экономить время и направлять наши интересы на вполне конкретные вещи: самое важное и существенное.

Изложение содержания это не пересказ, а краткое информирование о самом существенном, обобщение основных проблем. Оно должно быть таким кратким, чтобы другие поняли текст, не зная оригинала. Такую информацию мы можем, например, найти на суперобложке книг с кратким ее содержанием.

Наши рекомендации перед началом написания изложения содержания:

Очень внимательно прочитайте оригинал!

Четко определите для себя ход основного действия!

Распознайте проблему!

Всегда помните: читатель изложения содержания не знаком с оригиналом текста! (Что должен он узнать, чтобы он был хорошо информирован?)

Передача содержания отвечает на следующие ведущие вопросы:

a) *Worum geht es im Kern dieses Textes?*

b) *Wer sind die Hauptpersonen?*

c) *Wo und wann spielt die Geschichte?*

d) *Über welche für den Kern wichtigsten Stationen läuft die Handlung?*

e) *Wie reagiert man?*

f) *Was folgt dann?*

g) *Wozu entschließt man sich?*

h) *Warum?*

i) *Zu welchem Ergebnis führt der Handlungsablauf?*

Передающий содержание не всегда в гуще событий, а как бы со стороны, он остается равнодушным, он реферирует содержание. При этом он должен делать анализ. Изложение содержания не должно быть увлекательным: реагирует не чувство, а разум. Передающий содержание должен не только передать, что ему особенно нравится или не нравится, он должен сделать общий обзор. Поэтому хотелось бы дать определенные советы по изложению содержания:

1. Не следует использовать типичные глаголы пересказа: *sagen, erzählen, antworten, fragen, sondern:*

*erfahren (er erfährt, ...);*

*bemerkten (sie bemerkt, dass...);*

*erreichen;*



*versuchen +Inf. +zu;*

*beschließen +Inf. +zu;*

*einen Vorschlag ablehnen / annehmen.*

2. Словарь: избегайте выражений, которые приукрашают и делают текст увлекательным, оживленным. Не употребляйте: *plötzlich, und dann, auf einmal, jetzt, nun.*

Все о чем сообщается, выражайте своими словами, а не точно взятыми из текста, отказывайтесь от деталей и вторичных действий.

3. К употреблению времен: употребляйте только настоящее время („*Bericht – Zeit*”), так как происходящее представляется сейчас, а не *Imperfekt* („*Erzählt – Zeit*”). Настоящее время употребляется 85% -90 %, а перфект 10—15 % . Даже во временном придаточном предложении с союзами *als, nachdem* употребляется настоящее время, что не свойственно данному виду конструкции, з. В:

*Als er nach Hause kommt, ...*

4. В пересказе текста присутствует дословно прямая речь, в передаче же содержания нет дословной прямой речи, о ней только сообщается. Если высказывание действующих лиц очень важно, можно использовать косвенную речь (*Peter meint, Politik sei sehr langweilig für ihn*), а не как цитату. Следует передавать лишь результат диалогов, к какому действию они привели, а не сам диалог, з. В:

*Es geht bei dem Gespräch um...*

*Aus dem Gespräch erfahren wir; ...*

*Im Verlauf der Unterhaltung wird deutlich....*

5. Для начала изложения содержания рекомендуем использовать следующие выражения: *Die Geschichte (der Text) handelt von .... (In der Geschichte handelt es sich um...).*

*Die Geschichte ... spielt in +D....*

*Der Text berichtet über + Akk. ....*

*Das Thema der Geschichte ist ....*

*Im Mittelpunkt ...steht....*

*Zu Beginn des Textes berichtet der Verfasser über....*

*Der Verfasser/ Autor schildert ....*

*Der Verfasser übt Kritik an +D....*

*Der Verfasser wendet sich der Frage ...zu, geht auf die Frage ...näher ein.*

*Er untersucht/ definiert/vergleicht/schätzt ein /....*

*Er will auf +Akk. hinweisen.*

*Er stellt am Beispiel ...dar.*

*Der Text ist dem Thema ....gewidmet.*

6. О чем может идти речь?

*Es geht um einen Konflikt, in den jemand gerät; das Problem; das Vorurteil gegenüber Rassen; den Versuch, + Inf.+zu; das Verhältnis zwischen ...; die Begegnung mit; die Schuldfrage bei einem Unfall; das Ergebnis; die ausweglose Situation; die Krise, in die jemand gerät; das Schicksal einer Person; den Selbstmord.*

7. Читатель должен точно узнать: последовательность событий, причины, последствия и их действия, количество действующих лиц usw. Чтобы это выразить, используйте объяснительный стиль: связывающие слова и соответствующие придаточные предложения делают абстрактные связи более четкими: *als..., weil..., obwohl..., daraus folgt..., indem..., so das..., damit.*

8. Собственные широкие понятия: длинные протекания действий приводятся к одному понятию. з.В.: Вместо подробного описания спора, использовать следующее:

*„Es kommt zum Konflikt“.*

9) Важно, чтобы студенты умели использовать пассивные конструкции. з.В.: *es wird erklärt, es wird behauptet, die Probleme werden gelöst, das Thema wird gesprochen, die Fragen werden beantwortet, im Text wird versucht usw.*

Изложение содержания делится на три части: *Einleitung, Hauptteil und Schlusssatz.*

Во вступлении сообщается тема, проблема, главное действие в краткой форме, социальный или исторический фон действия.

В основной части представляются важнейшие этапы происходящего и, конечно же, в логически обозреваемой последовательности, в понятной форме. Связь причины и ее последствий должна быть четкой. Несущественные детали опускаются, разделяется главные и второ-

степенные действия.

Но последовательность изложения содержания не обязательна должна быть как в оригинале, в отличие от пересказа текста.

Содержание должно быть деловым и объективным: *”So und so ist diese Geschichte” und “Das und das sind die darin behandelten Probleme.”*

Nacherzählung:	Inhaltsangabe:
erzählt;	berichtet, teilt mit, gibt an;
will unterhalten; erzeugt Spannungen;	will informieren ; vermittelt nüchtern Wissen;
kann so lange sein wie die Vorlage.	muss kurz sein.

Для основной части мы рекомендуем использовать следующие выражения:

*Im ersten ( zweiten, dritten ) Teil werden...behandelt.*

*Weiter wird darauf hingewiesen, dass....*

*Als Gegenüberstellung nennt er....*

*Er fügt hinzu....*

*Als Fortsetzung spricht der Autor von....*

*Im Unterschied zu....*

*Der Verfasser bestätigt, behauptet, begründet, dass....*

*Es ist darauf zu achten, dass....*

*In erster Linie muss berücksichtigt werden, dass....*

В заключительной части высказывается, содержится личная точка зрения. Только в этой части разрешена личная оценка. Эта часть может и отсутствовать. В заключительной части рекомендуем использовать следующие выражения:

*Zusammenfassend lässt sich betonen, dass....*

*Die Untersuchungen beruhen auf....*

*Zum Schluss wird es besprochen ....*

*Abschließend wird betont, dass....*

*Ich halte also fest, dass....*

*Da würde ich dem Verfasser widersprechen ....*

*Diese Behauptung lässt sich leicht widerlegen. weil....*

*Ich bin der Meinung, dass....*

*Aus meiner Sicht....*

*Ich finde das gut (schlecht), dass....*

*Ich finde, dass ... Recht hat, weil....*

*Ich finde, dass ... nicht Recht hat, weil....*

*Andererseits muss man aber bedenken, dass....*

*Ich bin davon überzeugt, dass....*

*Zum Schluss noch eine Bemerkung ....*

Нижеприведенный пример, иллюстрирует, как из пересказа сделать изложение содержания.

### **Das selbstverdiente Geld (Mark Twen)**

*„Ich erinnere mich noch genau an diese Geschichte“, so erzählt Mark Twen, „obwohl es schon lange her ist.*

*Als ich ein kleiner Junge war, war es in meiner Schule streng verboten, Tische mit Taschenmessern zu bearbeiten. Wer dabei erwischt wurde, der fünf Dollar zur Strafe bezahlen musste. Wenn er aber das Geld nicht hatte, wurde er von seinen Mitschülern verprügelt.*

*Eines Tages erwischte mich ein Lehrer, wie ich geade ein nagelneues Taschenmesser ausprobierte. Ich musste meinem Vater alles erzählen, und ihm war die Sache peinlich. „Verprügeln, sagst du? Das darf nicht sein. Ich möchte nicht, dass einem Mitglied unserer Familie so etwas passiert. Ich werde also zahlen. Aber das ist natürlich nicht alles. Komm bitte mit in mein Arbeitszimmer!“ Dort legte mich mein Vater übers Knie und verhaute mich kräftig. Da fühlte ich an einem meiner Körperteile, dass es auch in unserer Familie Gerechtigkeit geben musste.*

*Als ich die Treppe wieder hinunterging, war ich abgehärtet. Mit der einen Hand drückte ich*

*den schmerzenden Körperteil, denn in der anderen hielt ich den Fünfdollarschein. So überlegte ich die Lage. Die eine Situation hatte ich recht gut überstanden, die andere konnte doch auch nicht viel schlimmer sein! Deshalb beschloss ich, mich zu den Prügeln in der Schule zu melden und die fünf Dollar zu behalten. Auf diese Weise habe ich mein erstes Geld verdient.“*

Nacherzählung	Inhaltsangabe
<p>Mark Twen erinnerte sich noch genau an diese Geschichte aus seiner Kindheit.</p> <p>Als er ein kleiner Junge war, durfte man in seiner Schule die Tische nicht mit Taschenmessern bearbeiten. Wenn man das trotzdem tat, musste man entweder 5 Dollar zahlen oder sich von seinen Mitschülern verprügeln lassen.</p> <p>Eines Tages erwischte ihn der Lehrer, als er sein nagelneues Taschenmesser ausprobierte. Zu Hause erzählte es seinem Vater, was passiert war. Dem Vater war die Sache sehr peinlich. „Verprügeln, sagst du?“ fing sein Vater an. „Das darf nicht sein. Ich werde dir das Geld geben.“ Aber das war nicht alles. Er fügte hinzu: „Komm bitte mit in mein Arbeitszimmer!“ er ging zu ihm und bekam Prügel, damit er merkte, dass es Gerechtigkeit geben muss.</p> <p>Als er die Treppe hinausging, drückte er mit der einen Hand den schmerzenden Körperteil, der ihm noch wehtat. In der anderen Hand hielt er den Fünfdollarschein. Er dachte jetzt über alles nach und meinte: Die Prügel in der Schule können nicht schlimmer sein. Deshalb beschloss er, sich in der Schule verprügeln zu lassen und das Geld zu behalten. Er hatte so sein erstes Geld verdient.</p>	<p>Der Text berichtet über eine Geschichte aus der Kindheit von Mark Twen, wie er als Schuljunge durch eine Strafe zu seinem ersten selbstverdienten Geld kommt.</p> <p>Der Verfasser schildert die damalige Situation in den Schulen, wofür die Schüler verprügelt und bestraft werden können. Im Mittelpunkt steht ein schlauer Mark Twen, der auf eine ungewöhnliche Weise das Geld verdient.</p> <p>Obwohl es bei Strafe verboten ist, die Schulbänke zu bearbeiten, wird der Autor einmal vom Lehrer dabei erwischt. Er muss entweder fünf Dollar zahlen oder bekommt von seinen Mitschülern Prügel. Beim Gespräch mit dem Vater geht es um die Zahlung von 5 Dollar und die Gerechtigkeit in der Familie. Deshalb bekommt der Junge das Geld vom Vater und wird vom ihm aber verprügelt, weil es gerecht sein muss. Da der Junge die Prügelstrafe ganz gut übersteht, will er sich noch ein zweites Mal, jetzt in der Schule verprügelt lassen. Er behält dafür 5 Dollar, sein erstes selbstverdientes Geld.</p>

Последняя часть может содержать личный комментарий с выражением своей точки зрения:

- a) Hat der Verfasser ein wichtiges Problem behandelt?
- b) Hat er neue Fragen gestellt?
- c) Hat er uns unsicher gemacht, sodass wir gezwungen sind nachzudenken?
- d) Was denken Sie über die Personen?
- e) Wie wirkt die Geschichte auf uns?

Что касается проверки такого вида работы, то мы считаем целесообразным и мотивирующим для студентов, когда преподаватель делает на полях работы студентов свою словесную оценку: *toll, gut gesagt, wirklich, du hast Recht, denkst du wirklich so? usw.*

Изложение содержания, как вид письменной работы, очень важен на старших курсах, так как он является подготовительным для преподавания немецкого языка для специальных целей, в основе которого находятся умения студента выполнять такие виды работы, как компрессия текста, реферирование. Таким образом, осуществляется преемственность в обучении иностранному языку.

ТЕХНОЛОГИЯ «ПЕРЕВЁРНУТОЕ ОБУЧЕНИЕ»  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Матвеева Е. Е., старший преподаватель*

*Саковец М. С., преподаватель*

Всем известно, что изучение иностранных языков — одна из областей учебно-познавательной деятельности студентов, в которой соотношение количество-качество играет огромную роль. Ведь чем больше времени уделяется изучению иностранного языка, тем лучше могут быть достигнутые результаты. Однако, к сожалению, в настоящее время прослеживается тенденция сокращения количества аудиторных часов, отводимых на изучение иностранного языка. Увеличение количества часов, отводимых на самостоятельную работу студентов, лишь отчасти компенсирует нехватку времени на прохождение учебного материала. Преподаватели иностранного языка всё чаще задаются вопросами: как успеть пройти весь учебный материал в полном объёме, а главное без ущерба для качества обучения? Как эффективно организовать работу студентов, имеющих разный уровень языковой подготовки, разную степень мотивации и обучаемости?

К тому же, перегруженность современных студентов информацией, их усталость, некая забывчивость и рассеянность на занятиях негативно сказывается на результатах обучения иностранному языку. Аудиторного времени не хватает на повторное разъяснение учебного материала, отдельную работу с отстающими и одарёнными студентами, а также на проверку всех заданий, которые студенты выполняют самостоятельно. В результате этого студенты могут остаться один на один со своими вопросами и трудностями, что в долгосрочной перспективе приводит к ухудшению качества обучения иностранному языку в целом.

Также не стоит забывать, что сегодняшние студенты, которые родились в век цифровых технологий и привыкли к ежедневному использованию компьютеров и гаджетов в своей жизни, часто воспринимают традиционную модель обучения как скучную и малоэффективную и приветствуют использование элементов интерактивности и онлайн-ресурсов в обучении иностранным языкам.

В вышеперечисленных условиях современного образовательного процесса актуальным видится стремление преподавателей иностранного языка к активному внедрению различных информационно-компьютерных технологий и инновационных методик обучения на своих занятиях. Одной из таких инновационных образовательных технологий, способствующих оптимизации процесса обучения иностранному языку, является технология «перевёрнутого обучения», которая является одной из форм смешанного обучения.

Суть технологии «перевёрнутого обучения» заключается в том, что изучение теоретического материала осуществляется студентами самостоятельно путём работы с различными онлайн-ресурсами, предоставляемыми преподавателем, а аудиторное время отводится анализу и обсуждению важных моментов теории, выполнению практических и творческих заданий. Эта технология предоставляет студентам возможность в любое удобное для них время повторять и систематизировать пройденный материал, что способствует более осознанному подходу студентов к процессу изучения иностранного языка. Технология «перевёрнутого обучения» также «позволяет развить у студентов проактивное ответственное отношение к собственному образованию, культуру обучения и привычку учиться, а также стремление к самосовершенствованию в соответствии с их личностными и профессиональными потребностями»[1].

Следует также отметить, что перевёрнутое обучение отличается от традиционного ещё и тем, что изменяется роль преподавателя: теперь он становится координатором и консультантом для студентов в процессе их самостоятельной познавательной деятельности. Поэтому при переходе к занятиям с использованием технологии «перевёрнутого обучения» важно убедиться, что и преподаватель, и все студенты понимают и принимают принципы новой работы.

Использование элементов технологии «перевёрнутого обучения» на занятиях по шведскому языку практикуется в виде работы студентов над короткими видеороликами (до 5 — 6 минут) с новым лексическим или грамматическим материалом, которые размещаются преподавателем в файловом хранилище *Google-диск*. Студенты имеют общий доступ к этим видеороликам, в которых материал демонстрируется наглядно и динамично. В качестве домашнего задания студенты разбирают видеоролик с новыми лексическими единицами по определённой

теме (например, «Продукты питания», «Одежда», «Мебель») и на его основе выполняют простые языковые упражнения. Студенты имеют возможность несколько раз прослушать видеоролик, тренируя произношение, что особенно важно на начальном этапе обучения иностранному языку. Таким образом, на занятии не тратится время на этап введения новых лексических единиц, а студенты сразу же приступают к проверке выполненных дома языковых упражнений, выполнению более сложных языковых и условно-речевых упражнений.

По вышеупомянутой схеме на занятиях по шведскому языку проходит и работа над видеороликами с объяснением нового грамматического материала по определённой теме (например, «Страдательный залог», «Времена»). Однако поскольку объяснение нового грамматического правила полностью ведётся на шведском языке, то есть риск того, что не все студенты разберутся в правиле. Поэтому студенты помимо того, что выполняют тренировочные упражнения на основе изученного правила, имеют возможность задать преподавателю вопросы о том, что именно было непонятно, заполнив специальный *Google*-документ. Вопросы, возникающие у ребят во время/после просмотра видеороликов, становятся хорошим подспорьем для дальнейшей аудиторной работы.

Также в целях экономии аудиторного времени и повышения активности студентов на занятиях по шведскому языку при работе с презентациями применяются элементы «перевернутого обучения»: каждый студент заранее загружает свою презентацию на *Google*-диск, чтобы остальные студенты дома смогли подробно её изучить, посмотреть незнакомые слова и составить вопросы по ней. В итоге, заметен большой плюс того, что студенты приходят на занятия, предварительно ознакомившись с презентациями друг друга, – обсуждение презентаций на занятии проходит в более оживлённой и увлечённой форме.

Приведём ещё два примера использования технологии «перевернутого обучения» на занятиях по иностранному языку.

На протяжении последних трёх лет для студентов второго и третьего курса специальности «Мировая экономика» в рамках занятий по немецкому языку как второму иностранному проводится такой вид работы как семестровый проект. Студенты работают в течение двух-трёх месяцев над созданием общего блога по теме, соответствующей одной из тем семестра. Например, в 2017/2018 учебном году студенты 3 курса МЭ создали два блога:

1) в осеннем семестре тема звучала так «*Deutsche Universitäten mit Geschichte*» (дословно «Немецкие университеты с историей»): <https://unismitgeschichte.blogspot.com/>

2) в весеннем семестре общий блог был посвящён народным праздникам, история и традиции которых уходят вглубь веков: «*Wie die Völker feiern*» («Как празднуют народы»): <https://wiedasvolkfeiert.blogspot.com/>

Рассмотрим подробнее совместный проект про немецкие университеты.

Перед началом работы студентам был предложен список из 13 университетов, из которого каждый должен был выбрать один. Это были такие ведущие университеты, как: Тюбингенский университет, Берлинский университет имени Гумбольдта, университеты городов Франкфурт-на-Майне, Мюнхен, Дюссельдорф, Киль, Эссен-Ерланген, Гейдельберг, Фрейбург, Гёттинген, Майнц, Марбург и Вюрцбург.

Каждый студент получил приглашение на редактирование блога и работал на своей страничке. Студентам был предложен список заданий. В распоряжении каждого участника проекта была интернет-страница выбранного университета и другие возможности мировой сети: *Google*-поиск, *Youtube* и т.д.

Студенты должны были найти и разместить на своей странице ответы на следующие вопросы:

1) Какое место занимает университет в системе высшего образования современной Германии, сколько студентов обучается в нём, какой процент иностранных студентов, сколько факультетов имеет университет: <https://unismitgeschichte.blogspot.com/p/phillips-universitaet-marburg-timofej-s.html>

2) История университета, основные вехи: <https://unismitgeschichte.blogspot.com/p/eberhard.html>

3) Чьим именем назван университет и какую роль сыграл этот человек в судьбе университета: <https://unismitgeschichte.blogspot.com/p/ludwig-maximilians-universitaet-muenchen.html>

4) Какие выдающиеся личности учились или преподавали в университете:

<https://unismitgeschichte.blogspot.com/p/johannes-gutenberg-universitaet-mainz.html>

Кроме того, студенты составили словарь новых слов, которые встречаются в их тексте, разместили фотографии и видеоролики про «свой» университет, а также встроили на свою страницу интерактивное упражнение, которое они создали на платформе [learningapps.org](https://learningapps.org).

В *Google* была создана таблица прохождения заданий, где отмечалось выполнение студентами заданий проекта: [https://docs.google.com/spreadsheets/d/1g3T0IOGnSs2JUqxIpn5aR\\_YqAd8lFMeesz7m-7al1pc/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1g3T0IOGnSs2JUqxIpn5aR_YqAd8lFMeesz7m-7al1pc/edit?usp=sharing)

На финальной стадии подготовки общего блога, перед самой защитой проекта, студенты читали странички друг друга, комментировали их и выполняли интерактивные упражнения-викторины, проверяя тем самым, как они поняли и запомнили материал своих товарищей.

Защита проекта была в аудитории. Преподаватель подготовил для студентов обобщающие групповые задания:

1) разместить все 13 университетов на карте Германии,

2) составить сводные таблицы-рейтинги по темам: «возраст» университетов, сколько студентов обучается, сколько иностранных студентов обучается, сколько Нобелевских лауреатов вышло из стен этих университетов, какие университеты носят имена своих основателей, а какие – своих выдающихся выпускников или преподавателей и т.д.

В конце занятия участников проекта ждала викторина *Kahoot!* по всем университетам, которая прошла в очень живой атмосфере: <https://play.kahoot.it/#/k/536b70d3-ccca-4ba6-bfd6-0c079f088036>

Ссылка на фотоотчёт: <https://photos.app.goo.gl/kkem4omgTkFlSiff2>

Следующий пример — применение технологии «перевёрнутое обучение» для изучения грамматической темы „*Perfekt*“.

За две недели до прохождения темы по программе студенты получают ссылку на блог с заданиями по теме, которые они должны проработать самостоятельно. В блоге есть следующие страницы:

1) теория по образованию и употреблению

<https://perfektselbstaendiglernen.blogspot.com/p/theorie.html>

2) обучающие видео

<https://perfektselbstaendiglernen.blogspot.com/p/video-zum-thema.html>

3) интерактивные упражнения на распределение глаголов по вспомогательным глаголам „haben“ или „sein“

<https://perfektselbstaendiglernen.blogspot.com/p/haben-oder-sein-online-ubungen.html>

4) страница со ссылкой на блог с интерактивными упражнениями для заучивания основных форм глаголов

<https://elenawalehrer.wixsite.com/grundformen>

5) причастие II и типы глаголов по способу образования основных форм, интерактивные упражнения,

6) употребление *Perfekt*, интерактивные упражнения

<https://perfektselbstaendiglernen.blogspot.com/p/gebrauchen-wir-das-perfekt-online.html>

7) текст в настоящем времени, который студенты должны написать в прошедшем

<https://perfektselbstaendiglernen.blogspot.com/p/schreiben-sie-den-text-im-perfekt.html>

Работа над темой *Perfekt* продолжается в аудитории. Студенты получают групповые задания, часто с соревновательным компонентом. Подготовлен раздаточный материал.

Задания на уроке:

1) Разложить глаголы по группам, какие употребляются с *haben*, а какие с *sein*.

2) Викторина *Kahoot!* Задание – выбрать правильное причастие II

<https://play.kahoot.it/#/k/bf70f599-f994-422e-b62b-77ffd6b0f07f>

3) Ответьте на вопросы, используя *Perfekt*. Источник: *Test 10. Leichte Tests. Hueber Verlag*.

4) Работа по группам из 3—4 человек: переделать текст в настоящем времени в прошедшее.

5) Соревнование двух команд на составление предложений в *Perfekt*. Преподаватель даёт для каждого нового предложения определённый лексический материал, который студенты должны использовать. Начинается обсуждение. Время на составление предложения ограничено. Вызывается команда, которая справилась первой, но получить баллы она сможет только в том случае, если предложение составлено без ошибок. Победит та команда, которая составит больше правильных предложений.

Как видно из приведённых примеров, современная технология «перевернутое обучение» может найти широкое применение на занятиях по изучению иностранного языка. Кроме того, существует интерес к данной технологии, как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов. Ведь она позволяет студентам проявить самостоятельность и инициативу и более осмысленно и глубоко изучить материал, а преподавателям – разнообразить и повысить эффективность занятия по иностранному языку.

**Источники:**

1. Мельникова, О. К., Благовещенская, А. А. Применение метода «перевернутого класса» в преподавании английского языка в вузе / О. К. Мельникова, А. А. Благовещенская // Успехи современной науки. – 2017. – Том 1. – № 1. – С. 97

## ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ДЕТСКИХ ПЕСЕНОК НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ШВЕДСКОМУ ЯЗЫКУ

Саковец М. С., преподаватель

В поисках возможностей разнообразить занятия по иностранному языку преподаватели часто обращаются к аутентичному песенному материалу, который на сегодняшний день широко представлен в сети Интернет. Песни являются прекрасным дополнением к основному учебному материалу на занятиях по иностранному языку по ряду причин:

1) работа с песнями воспринимается студентами как развлекательное задание, которое поднимает настроение и улучшает эмоциональный фон на занятии, что в свою очередь способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка;

2) песни расслабляют, помогают снять напряжение или, наоборот, заряжают энергией, восстанавливая работоспособность студентов, что способствует более эффективной работе студентов на занятии;

3) исполнение песен помогает студентам преодолеть чувство неуверенности, которое часто сопровождает их на начальном этапе изучения иностранного языка, а также содействуют сплочению группы за счёт совместного хорового исполнения;

4) песни воздействуют на эмоционально-чувственную сферу человека, а, как известно, эмоционально окрашенная лексика легче запоминается;

5) знакомство с иностранными песнями позволяет расширить кругозор студентов и повысить их интерес к стране изучаемого языка;

6) песни на иностранном языке могут быть использованы для повторения пройденного языкового материала и изучения нового;

7) песни служат хорошим стимулом для общения, побуждая нас делиться впечатлениями и мыслями;

Кроме того, благодаря постепенному систематическому включению аутентичных песен в процесс обучения иностранному языку у студентов появляется возможность слушать на иностранном языке как мужские, так и женские голоса, голоса людей разного возраста и разные акценты, что положительно влияет на процесс изучения иностранного языка.

Знакомство студентов с песнями рекомендуется начинать уже на начальном этапе обучения языку. На этом этапе целесообразно использовать детские песенки, которые отличаются краткостью, простотой, ритмичностью, а также повторяемостью одних и тех же фраз, что способствует прочному усвоению нового языкового материала. На данном этапе особенно полезно прослушивание песен одновременно со зрительной текстовой опорой, что позволяет студентам быстрее запомнить звуко-буквенные соответствия.

Многие детские песенки представляют собой прекрасный материал для тренировки фонетических навыков. Подробный анализ и разучивание коротких песенок, а также последующее пение их хором помогают закрепить правильное произношение, правила чтения и ударения, особенности ритма, мелодики и т. д. Полезными будут упражнения на группировку слов с одинаковыми звуками, установление звуко-буквенных соответствий и расставление ударения в словах. К примеру, песенка «*Jag mötte en kuckling, en tjur och en killing*» отлично подойдёт для тренировки звука [ç] (*tj-ljudet*) и вариантов его передачи на письме.

Есть также много детских песенок на шведском языке, которые специально ориентированы на введение или тренировку лексического материала. Например, песенки «*Gesällvisan*» и «*Januari börjar året*» позволяют студентам легче запомнить названия дней недели и месяцев. Во время изучения темы «Еда» уместной будет песенка «*Blommig falukorv*», после разбора которой можно предложить студентам задание составить свой вариант песни о предпочтениях в еде. Чтобы быстрее запомнить названия частей тела можно использовать песенку «*Huvud, axlar, knä och tå*» или «*Klappa händerna när du är riktigt glad*», а если эти исполнения этих двух песенок сопровождать ритмичными движениями, то получится отличная музыкальная физкультминутка на шведском языке.

Для введения и тренировки грамматического материала на начальном этапе изучения шведского языка прекрасно подойдут детские песенки «*Var bor du lilla råtta?*» (для тренировки специальных вопросов), «*Teddybjornen Fredriksson*» (для тренировки прошедшего времени) и «*Tycker du om mig?*» (для тренировки кратких ответов).



Даже на начальном этапе обучения важно не представлять текст всей песни в исходном виде, а использовать популярное упражнение на заполнение пропусков, таким образом, развивая у студентов навыки восприятия и понимания шведской речи на слух. Для облегчения этого задания можно указывать первые буквы пропущенных слов или количество букв в пропущенных словах, предоставлять список слов, из которых нужно выбрать те, которые встречаются в песенке.

Важно также помнить, что даже детские песенки можно использовать многозадачно. Например, начинающим студентам можно предложить задание в парах или группах составить свою версию песенки «*Tycker du om mig*», используя общие вопросы и краткие ответы, а песенка «*Teddybjornen Fredriksson*» может послужить основой для обсуждения любимых игрушек в детстве.

Благодаря шведским детским песенкам студенты также могут познакомиться со шведской культурой. Например, на чей-либо день рождения можно исполнить песенку «*Ja må du leva*», а спев песенку «*Små grodorna*», студенты узнают про шведский праздник Мидсоммар. Ближе познакомиться с известными персонажами шведской детской литературы студентам позволят такие песенки, как «*Här kommer Pippi Långstrump*», и «*Världens bästa Karlsson*», а детские рождественские песни раскроют для студентов значение Рождества в шведской культуре.

Таким образом, грамотное использование аутентичных шведских детских песенок на занятиях способствует повышению эффективности обучения шведскому языку на начальном этапе.

## «ЧЕК-ЛИСТ» КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ НАД ПОДГОТОВКОЙ К ДОКЛАДУ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Тарасевич Е. В., старший преподаватель

Основной целью обучения иностранному языку в вузе является развитие коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция включает в себя целый комплекс навыков и умений, которыми должны овладеть студенты. В данной статье предлагается рассмотреть системный подход по подготовке студентов к устному высказыванию.

На третьих и четвертых курсах факультета международных отношений основной формой устного высказывания по немецкому языку является доклад по социокультурной тематике, который выносится на экзамен и на государственный экзамен [1]. Эта форма устного высказывания позволяет не только в полной мере осуществлять контроль за уровнем владения устной речью, но и способствует формированию профессиональной компетенции. Для подготовки доклада студенты должны владеть языковым и информативным материалом, уметь выстроить свой доклад по заданной структуре.

Подготовка доклада по пройденной теме относится к самостоятельной работе студентов. Важной задачей преподавателя в этом случае является научить студентов анализировать и систематизировать информацию, самостоятельно оценивать полученные результаты с целью их последующего усовершенствования. Все эти навыки и являются принципами автономного обучения. Зарубежные исследователи Цимерман и Шунк предлагают четкий алгоритм действий для организации самостоятельной работы, который более подробно описывался автором в ранних публикациях [2], [3]. Важным фактором в этом алгоритме является мотивация. Ведь для того, чтобы ставить цели, планировать и создавать, нужно знать, каким образом и для чего это делать, то есть, самостоятельной работе студентов необходимо сначала научить.

На основании данного алгоритма была выстроена система для самостоятельной работы студентов над подготовкой доклада, которая включала следующие этапы:

- планирование (выбор информационного материала, составление *Mind Mape* с учетом основных пунктов доклада и опорными словами)
- выполнение (языковое оформление доклада с помощью, составленной *Mind Mape*)
- самоконтроль подготовленного доклада

Следует отметить, что доклад студенты готовят только после прохождения темы. Таким образом, они уже владеют необходимым для подготовки доклада лексическим, грамматическим и информативным материалом. Работа с данным алгоритмом подробно обсуждалась на занятии, после чего студентам были предоставлены следующие дополнительные материалы: структура доклада и речевые клише для его оформления.

Оценка результатов деятельности проходила на занятии. Несмотря на все вспомогательные материалы у студентов возникали трудности не только с подготовкой, но и с анализом собственного доклада с целью выявления и устранения недочетов. Проанализировав систему работы над устными докладами, мы пришли к выводу, что необходимо пересмотреть роль функции оценивания в этом процессе.

В рамках автономного обучения функция оценивания уже не заключается только в выявлении ошибок и недочетов, а прежде всего рассматривается как критический анализ процесса работы с целью определения, что именно и как нужно улучшить [4]. Речь в данном случае идет о пересмотре целей оценивания. Оценивание в этом контексте не является контролем итогов, а становится «двоеточием», за которым следует анализ, пересмотр и улучшение качества как создаваемого продукта, так и самого процесса работы над ним.

Такое оценивание является приоритетным для студентов и способствует анализу процесса работы, выделению важной информации, самостоятельному пополнению знаний и развитию необходимых умений.

Ключевыми критериями оценивания в данном контексте являются:

- валидность (объекты оценки должны соответствовать поставленным целям курса)
- надежность (используемые стандарты или критерии должны быть едиными)
- справедливость (студенты должны иметь равные возможности добиться успеха)
- развитие (не только фиксировать результат, но и способствовать его улучшению)
- эффективность (подразумевает уровень сложности / выполнимость поставленных за-

дач и менеджмент времени)

— транспарентность (студенты должны четко знать критерии оценки и сам формат экзамена)

Для оптимизации работы над подготовкой студентов к докладу мы учли все вышеизложенные критерии и определили следующие цели:

- ознакомить студентов с критериями оценки доклада на экзамене
- научить студентов пользоваться экзаменационными оценочными критериями, учитывая их при составлении и проверке собственных докладов
- развивать умение работать автономно
- развивать коммуникативную и социальную компетенции посредством методов кооперативного обучения

Собственно, все эти цели уже ставились и ранее, но не давали должного результата. Проблема здесь заключалась в том, что сами студенты себя не оценивали и их работа с критериями оценки доклада проходила лишь на уровне ознакомления.

Исходя из поставленных целей, был разработан чек-лист для самостоятельного оценивания студентами подготовленного доклада с целью улучшения его содержания и структуры. Этот чек-лист содержит основные критерии оценки доклада на экзамене, которые отражены в учебной программе [1].

Наглядно представим содержимое на русском языке в таблице.

*Таблица 1*

**Оценочный чек-лист**

Критерии оценки	Выполнено	Вопросы, замечания, предложения
1. Форма доклада		
Введение		
Презентация плана доклада, пояснение по пунктам		
Основная часть доклада раскрытие всех пунктов доклада (личный опыт, сравнения, примеры, аргументация)		
Заключение (выводы, собственное мнение, перспективы)		
2. Информативная наполняемость		
выбор информации по теме		
раскрытие темы		
3. Языковое оформление		
Использование речевых клише		
Грамматическая корректность: временные формы, формы глаголов, управление глаголов, предлоги, союзы, род существительных, окончания прилагательных		
Лексическая наполняемость: использование словаря по заданной теме, правильное использование значений слов		
4. Связность и темп речи		

В первом пункте оценочного чек-листа (графа «Критерии») студенты фокусируют свое внимание на структуре доклада. Они анализируют подготовленный письменно доклад и проверяют, содержит ли доклад введение в тему, презентацию основных пунктов, которые будут раскрываться (план доклада), основную и заключительную части. Во втором пункте доклада студенты пересматривают и дополняют по необходимости информацию, которую они включили в доклад, а также проверяют логичность подачи информации и полноту раскрытия темы. В третьем пункте студентам необходимо внимательно проверить свой доклад на предмет лексической и грамматической корректности. Здесь важно, что студенты не только активно работают со словарём по заданной теме, но и пересматривают правила по грамматике, проверяют

использование языковых средств, необходимых для оформления доклада. Составляющие этого пункта могут меняться на усмотрение преподавателя и студентов, в зависимости от уровня владения языком и требований на данном этапе обучения. При самостоятельном контроле доклада в графу «Вопросы, замечания, предложения» вносятся пометки, что и как нужно доработать.

В данной статье чек-лист представлен в более сокращенной форме. Хотелось бы отметить, что работать можно со всеми пунктами чек-листа, а можно сфокусировать внимание на «проблемных» аспектах.

Чек-лист имеет три функции:

— вспомогательную. Во время подготовки доклада он является опорной схемой для студентов.

— контролирующую. Способствует продуктивной проверке собственного доклада по экзаменационным оценочным критериям с целью его улучшения.

— оценочную. Служит перечнем экзаменационных оценочных критериев во время оценивания докладов других студентов на занятии.

Работа с чек-листом при подготовке доклада может проходить как самостоятельно, так и на занятии, когда студенты представляют свои доклады.

Исходя из вышеперечисленных функций чек-листа, мы выделили четыре основных этапа его использования:

1. *Подготовка доклада*: на этом этапе студенты собирают информацию, анализируют, структурируют ее и составляют доклад письменно. Чек-лист в этом случае имеет вспомогательную функцию и является своего рода опорной схемой или памяткой.

2. *Контроль доклада и самооценка*: на этом этапе студенты проверяют составленный доклад на предмет его структуры, информативной наполняемости, грамматической и лексической корректности. Важным здесь является тот факт, что самостоятельная проверка результата своей деятельности по заданной схеме не только развивает у студентов способность самоконтроля, но и позволяет отработать сам механизм контроля с четкими критериями и использовать его в дальнейшей деятельности. На этом этапе студентам также предлагается самостоятельно оценить свой доклад, используя данные критерии, и сделать вывод, что именно им еще необходимо доработать для улучшения результата.

3. *Презентация и оценивание доклада*: на этом этапе студенты представляют свои доклады на занятии и, используя чек-лист, оценивают доклады других студентов.

4. *Рефлексия*: на этом этапе студенты еще раз анализируют свой доклад и вносят необходимые изменения, основываясь на полученных после презентации рекомендациях.

Более подробно остановимся на этапе «Презентация и оценивание доклада», так как оценивание в этом случае имеет не только контролирующую, но и развивающую функцию. Каким же образом это происходит?

Работа с чек-листом на занятии проходит пошагово: один студент выступает с докладом, а другие в это время слушают и делают пометки в чек-листе (графы «Выполнено» и «Вопросы и рекомендации»). Затем, на основании чек-листа, студенты комментируют прослушанный доклад, учитывая все критерии оценки. Особое внимание необходимо уделить составлению студентами комментариев, так как комментарии в этом случае не являются критикой. Они включают в себя положительные аспекты доклада (то, что доработки не требует) и предложения по улучшению конкретных пунктов доклада, основанных на оценочных критериях чек-листа. На этом этапе студенты вновь активно работают с оценочными критериями доклада, что способствует их осознанию и усвоению. Важность этого этапа обусловлена так же и продуктивным взаимодействием студентов, направленным на обмен опытом и приобретение необходимых навыков и умений. Именно такое взаимодействие является основным элементом технологии кооперативного обучения, к целям которой относятся развитие коммуникативной и социальной компетенций.

Поэтапный подход подготовки студентов к докладу с использованием чек-листа имеет ряд преимуществ.

Во-первых, он способствует развитию автономии учащихся, так как предоставляет им возможность ознакомиться с основными стратегиями по подготовке, самоконтролю и презентации устного высказывания (в данном случае доклада), отработать эти стратегии на практике с целью их дальнейшего применения в учебной и профессиональной деятельности.

Во-вторых, такой подход развивает коммуникативную и социальную компетенции. Оценивание результатов работы других учащихся помогает сфокусировать внимание на основных критериях оценки, проанализировать еще раз собственные результаты работы, сформулировать и высказать предложения для их улучшения, научиться взаимодействовать с друг с другом.

В-третьих, знание оценочных экзаменационных критериев устного высказывания и умение ими пользоваться при подготовке и самоконтроле доклада способствует уменьшению стресса и повышению мотивации учащихся.

В заключение хотелось бы отметить, что такой подход подготовки студентов к докладу должен использоваться в процессе обучения постоянно, а не от случая к случаю. Это позволит студентам приобрести необходимые навыки и умения, усвоить «алгоритм действия» и успешно применять его в дальнейшей деятельности.

### Литература

1. Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности 1-26 02 02 Менеджмент (по направлениям) на-правление специальности 1-26 02 02-06 Менеджмент (в сфере междуна-родного туризма). Иностраный язык (первый) (немецкий) № УД-113/уч. – 2015.
2. Schunk, D. H. Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Hrsg.) // Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice / New York: Springer-Verlag, 1989. - S. 83-110.
3. Тарасевич, Е. В. Использование технологии веб-квест при организации автономного обучения на занятиях иностранного языка в вузе / Тарасевич Е.В. // Актуальные вопросы германской филологии и лингводидактики: мат-лы XXI междун. науч.-практ. конф., Брест, 03 марта 2017 г.: в 2 ч. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина; под общ. ред. Е.Г. Сальниковой. – Брест: БрГУ имени А.С. Пушкина, 2017. – Ч. 2, С.178-180.
4. Дрантусова Н.В., Князев Е.А. Оценка качества как необходимый элемент (этап) управления в высшем образовании. // «Университетское управление: практика и анализ», №1, 1999. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/119>

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР В РАБОТЕ НАД СТРУКТУРОЙ ПРЕДЛОЖЕНИЯ И В ОБУЧЕНИИ СИНТАКСИСУ

Чернявский А. А., старший преподаватель

Знакомство с синтаксисом начинается фактически с первых шагов в изучении иностранного языка, а дальнейшая работа по восприятию, осмыслению, усвоению и практическому использованию синтаксической системы не заканчивается на определённом этапе, а осуществляется на протяжении всего периода овладения языком. Без чёткого представления об особенностях функционирования синтаксиса говорить об успешном приобретении как рецептивных, так и продуктивных умений не приходится. Способность понимать учебные и художественные тексты, их функциональную направленность, извлекать из них необходимую информацию, высказывать и пояснять свою точку зрения, находить (контр) аргументы, определения и выводы, грамотно использовать в письменной речи богатый арсенал языковых средств напрямую зависит от уровня усвоенности синтаксического материала.

Краеугольным камнем синтаксиса является предложение, его структура и функциональные атрибуты. Именно на базе синтаксиса происходит проникновение в суть морфологии, изучение фонетики, постижение лексики и орфографии, поэтому огромная роль в процессе обучения отводится работе над структурой предложения. Задача, стоящая перед преподавателем, заключается в необходимости наделить обучаемых определёнными инструментами и средствами для выражения законченной мысли, обучить грамматическим законам, согласно которым слова и словосочетания связываются в предложения, предложения – в текст, а интонация, порядок расположения главных и второстепенных членов позволяют говорить о предложении как о едином целом.

Существует большое количество интерактивных упражнений, позволяющих сделать работу над структурой предложения более осознанной, разнообразной и креативной, а также увеличить интенсивность и, самое главное, эффективность процесса обучения. В данной статье приведём примеры тех упражнений, которые успешно апробированы на личном опыте и используются на практических занятиях наиболее часто.

Упражнение «Живые предложения» предполагает предварительную подготовку материалов преподавателем. Ему необходимо подобрать предложения, которые содержат слова и типы слов, позволяющие создавать большое количество новых предложений путём комбинирования, изменения порядка слов в предложении. Каждое слово записывается жирным маркером или фломастером (для лучшей читабельности) на отдельную карточку (четверть обычного листа бумаги формата А4). Конечно же, можно взять и любое предложение из учебника, дополнив его собственными словами для увеличения вариативности. Приведём несколько примеров: *Dieses blonde Mädchen ist gestern in dem Gymnasium nicht gewesen / Seine ältere Schwester verbrachte ihre Sommerferien an der Ostsee / Ich möchte nächstes Jahr nach Neuseeland mit meinen Freunden aus Litauen fliegen*. Преподаватель просит студентов поочерёдно выходить друг за другом, становясь лицом к группе и держа перед собой свою карточку со словом. Выходящие следом должны становиться между ними таким образом, чтобы слова образовывали предложения. Это упражнение помогает рассмотреть и разъяснить проблемы, связанные со структурой предложения, в формате, который должен понравиться большинству студентов. При желании преподаватель может раздать и несколько пустых карточек в качестве «джокера», который студенты могут использовать, придумав новое слово. Есть и другие варианты этого упражнения. Преподаватель записывает какое-либо слово на карточку, которое будет являться первым в предложении, затем просит кого-либо из студентов придумать слово, которое могло бы продолжить это предложение, записать его на карточку и встать в ряд. Таким же способом по цепочке называются следующие слова до тех пор, пока не построено всё предложение. В конце преподаватель может попросить студентов эти готовые предложения сделать ещё более пространственными, добавив, например, имена прилагательные или наречия.

Упражнение «Измени предложения» позволяет уделить более пристальное внимание той или иной грамматической структуре, которая недавно была введена преподавателем на занятии. Если, например, речь идёт о дополнении в *Dativ* и в *Akkusativ*, можно взять предложение наподобие этого: *Martina schreibt ihrer Schwester einen Brief*. Обучаемые называют варианты этого предложения, заменяя лишь один из его членов (*Martina schreibt ihrer Freundin einen*

*Brief*) либо (в случае соответствующей установки преподавателя) любое их количество на своё усмотрение, обязательно сохраняя при этом первоначальную структуру (*Der Vater kauft seinem Sohn ein Fahrrad / Die Kellnerin bringt den Gästen den Kirschenkuchen*). Интересной и очень полезной в отношении данной темы является работа с дополнениями в *Dativ* и в *Akkusativ*, выраженными личными местоимениями (*Du leihst Alex / ihm die Sportschuhe — Du leihst sie Alex / ihm; Hat er seinem Freund schon den Weg erklärt? — Ja, er hat ihn ihm schon erklärt*).

Упражнение «Предложения вперемешку» хорошо подходит в том случае, когда необходимо повторить то или иное грамматическое явление. Сами предложения поэтому необязательно придумывать самим, их можно взять из любого подходящего для этих целей учебника по грамматике. Преподаватель выбирает предложение, на доску же записывает слова из него в хаотичном порядке, например: *zu, lassen, er, dem, gehen, den, sollte, untersuchen, Tierarzt, morgen, und, Hund*. Перед обучаемыми ставится задача составить из этих слов предложение и записать его: *Morgen sollte er zu dem Tierarzt gehen und den Hund untersuchen lassen или Er sollte morgen zu dem Tierarzt gehen und den Hund untersuchen lassen*. Если в распоряжении имеется больше времени, можно продиктовать студентам несколько таких цепочек слов и попросить за определённый промежуток «расшифровать» как можно большее количество предложений. На этапе контроля все они проговариваются вслух. Это упражнение можно использовать как на начальном этапе изучения языка, так и на продвинутом уровне, как на занятиях по общему языку, так и в обучении языку специальности. В последнем случае это ещё и хорошая возможность проверить уровень владения профессиональной лексикой, например: *Vermutung, bei, Richter, werden, Befangenheit, der, begründeten, abgelehnt, seine, darf, der, über — Der Richter darf bei der begründeten Vermutung über seine Befangenheit abgelehnt werden*.

Упражнение «Распространи предложение / текст» начинается с того, что преподаватель записывает на доске какую-либо форму глагола. Обучаемые постепенно добавляют от одного до трёх слов в конце предложения. Появляющиеся новые предложения на каждой фазе распространения, конечно же, должны быть верными с грамматической точки зрения. Расстановка знаков препинания может изменяться участниками по собственному усмотрению. Приведём пример: *Lies! / Lies die Aufgabe! / Lies die Aufgabe aufmerksamer! / Lies die Aufgabe aufmerksamer, sagt die Lehrerin! / Lies die Aufgabe aufmerksamer, sagt die Lehrerin böse! / Lies die Aufgabe aufmerksamer, sagt die Lehrerin böse zu seinem Schüler! / Lies die Aufgabe aufmerksamer, sagt die Lehrerin böse zu seinem Schüler, der gerade aus dem Fenster schaut*. В качестве альтернативы можно предложить и вариант, при котором добавляемые слова могут находиться в начале и в середине предложения, например: *Lauf! / Der Trainer sagt: lauf! / Hör, der Trainer sagt: lauf schneller! / Andrej, hör doch, der Trainer sagt: lauf schneller!*

Если предыдущее упражнение можно использовать на начальном этапе изучения немецкого языка, то «Распространи заголовки» предназначено для студентов с продвинутым уровнем подготовки. Оно хорошо вписывается и в канву той работы, которую ведёт преподаватель, обучая иностранному языку как языку специальности. Для успешной и продуктивной реализации идеи этого задания требуется предварительная и тщательно продуманная подготовка преподавателя. Заголовки статей из различных СМИ (записываются преподавателем на доске или студентами под диктовку) необходимо трансформировать в распространённое предложение, например: *Präsident in Indien — Der belarussische Präsident befindet sich zu einem offiziellen Staatsbesuch in Indien*. Можно пойти дальше, поставив перед студентами задачу раскрыть предполагаемое содержание заголовка путём добавления различной информации. Применительно к приведённому выше предложению это может выглядеть следующим образом: *Der belarussische Präsident sowie der Wirtschaftsminister befinden sich zurzeit zu einem offiziellen Staatsbesuch in Indien, um die wirtschaftlichen Beziehungen zwischen beiden Ländern zu vertiefen*. Кому из студентов удастся образовать самое длинное и самое содержательное предложение? Приведём несколько заголовков из газет, журналов, интернет - источников, которые можно использовать для выполнения этого упражнения: *Verseuchtes Trinkwasser im Südsudan / Höhere Löhne gefordert / Ein grüner Kandidat für Deutschland? / Wildschwein überfahren: Autofahrerin starb / Machtkampf in Ägypten / 60 % Altpapier für Zeitungen / 200 kg unversteuerter Röstkaffee / Drogen im Zug / Gefälschte Markengitarre entdeckt*.

Упражнение «Удаляй и заменяй слова» наглядно показывает, какие трансформации могут происходить с предложением, какую роль играет каждый из его структурных компонентов. Преподаватель записывает на доске какое-либо предложение, например: *Um zwei Uhr ist*

*Viktor nach Hause zurückgekommen.* Перед обучаемыми ставится задача заменить члены предложения: от одного до трёх слов можно удалить и заменить другими (необязательно в том же самом количестве и в той же последовательности). Нет и жёсткой установки сохранять грамматическую структуру исходного предложения, главное, чтобы оно было корректным в языковом отношении: *Um zwei Uhr nachts ist Viktor nach Hause zurückgekommen / Vor zwei Uhr nachts kam er nie nach Hause zurück / Um zwei Uhr dienstags kommt er nie nach Hause zurück / Nach zwei Uhr mittags kam er nie von der Arbeit zurück.*

Упражнение «Начало предложения» помогает наряду с грамматическими навыками развивать и совершенствовать навыки письма, говорения и аудирования, вносит элемент креативности в ход занятия. Преподаватель диктует обучаемым начало предложения (начальных структур, конечно же, может быть несколько), их задача — придумать окончание, выражающее собственное отношение к теме либо предмету обсуждения. Если в распоряжении имеется достаточное количество времени, то студенты могут сравнить и обсудить написанное и услышанное, работая в паре или в небольших группах. В качестве примера можно привести начало нескольких предложений: *Wenn ich Millionär wäre, könnte ich ... / Wenn Sie in diesem Land wohnen, dürfen Sie nie ... / Ich fühle mich immer wohl, wenn ... / Ich bin glücklich, wenn ... / Ich möchte Deutsch lernen, weil ... / Die beste Zeit des Tages ist ... , weil ... / Meine Lieblingsjahreszeit ist ... , weil ... / Was ich wissen möchte, ist, ob ...*

*/ Die Politiker müssten sich sehr anstrengen, um ... / Die meisten Leute, die ich kenne, scheinen ... / Ich möchte mich um die Arbeitsstelle bei ... bewerben, weil ...*

С помощью упражнения «Тексты за пять минут» можно развивать и совершенствовать навыки письменной речи, учить логически размышлять и концентрироваться на предмете обсуждения, что для студентов особенно важно во время сдачи экзаменов. Преподаватель выбирает определённую тему, которая, по его мнению, была бы интересна самим студентам. Эту тему можно выбрать произвольно либо соотнести с тематическим разделом, который изучается в данный период времени. Обучаемым даётся ровно пять минут, чтобы письменно высказаться по данному вопросу. Преподавателю уместно попросить своих студентов написать личные высказывания, поделиться собственными впечатлениями, а не воспроизвести шаблонные фразы-клише. Преподаватель должен объяснить студентам, что основное внимание они должны сосредоточить не на возможных языковых ошибках, а на собственных мыслях. По истечении пяти минут студенты поочерёдно зачитывают написанное, потом проходит обсуждение. Альтернативный вариант этого упражнения предполагает, что преподаватель собирает написанные тексты, проверяет их дома, на следующем занятии даёт студентам несколько минут для исправления выявленных ошибок, а затем просит их (или только отдельных студентов) зачитать написанное, после чего опять-таки следует обсуждение. Приведём примеры возможных тем для написания пятиминутных текстов: *Das Beste, was heute geschehen ist / Was bedeutet Freundschaft? / Eine Person, die ich kenne / Eine Erinnerung aus der Kindheit / Eine Erinnerung aus der Schulzeit / Etwas, was ich (nicht) gerne mache / Ein ungewöhnliches Geschenk / Das Beste an der heutigen Unterrichtsstunde / Was fällt mir gerade ein? / Meine Lieblingsfernsehsendung / Ein unerwartetes Treffen / Was mir, von dem, was ich habe, am meisten gefällt / Eine Straße / Ein Augenblick der Eifersucht / Ein Dilemma / Ein Ort, den ich kenne.*

Упражнение «Начало стихотворения» создаёт на занятии атмосферу творчества, развивает навыки письма, говорения и аудирования. Преподаватель записывает на доске начало предложения (например, *Ein Freund ist ... / Liebe ist, wenn ... / Ohne dich ... / Wenn ich könnte ... / Jung sein heißt ... / Ich erinnere mich ... / Ich erinnere mich nicht an ... / Wenn ich 70 bin ...*) и просит студентов придумать как можно больше вариантов его продолжения. Затем студенты работают в паре, создавая текст, напоминающий по своему характеру стихотворение, все строчки которого начинаются одинаково, но пятая немного отличается по своей структуре (можно использовать придаточное предложение, а рифма вообще необязательна). Результат творческих изысканий может выглядеть следующим образом:

*Ohne dich kann ich nichts machen,  
Ohne dich kann ich nicht lachen,  
Ohne dich ist mein Leben nicht interessant,  
Ohne dich ist meine Lieblingssendung nicht so amüsant,  
Ohne dich ist die Welt ganz anders.*

Работа над структурой предложения и обучение синтаксису — процесс кропотливый



и трудоёмкий, где высокий уровень методической подготовки преподавателя, а также целеустремлённость и мотивация обучаемых имеют первостепенное значение. Обучать синтаксису можно и с помощью обычного учебника, но именно интерактивные упражнения избавляют занятия от рутинности, однообразия и обыденности, позволяя студентам стать активными участниками процесса обучения, раскрыть свой потенциал и постигать иностранный язык более осознанно. Реконструкция предложения и сложение его разрозненных членов в единый структурно-смысловой «пазл», построение предложений с учётом их функциональной вариативности, их трансформация в зависимости от порядка слов и словосочетаний, анализ предложения с синтаксической точки зрения — знакомство студентов со всем этим многообразием видов конструирования при квалифицированном подходе может принести действенный результат. Осознание неразрывной связи синтаксиса с семантикой должно стать главенствующим направлением работы над синтаксическим материалом. Для обучаемых приоритетным должен стать вопрос грамотного выражения мыслей и адекватного использования языковых средств в связной речи.

**ПРИМЕНЕНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ  
В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РБ**

*Швайба О. Г., старший преподаватель*  
*Воловикова И. П., старший преподаватель*

Система высшего образования в РБ переживает на современном этапе своего развития большие перемены. Они касаются распределения учебного времени, форм проведения занятий, применяемых методов и технологий обучения, а также системы взаимоотношения и взаимодействия между преподавателем и студентами. Перед кафедрами и факультетами стоят задачи модернизации процесса обучения, а значит его интенсификация и оптимизация. В отношении обучения иностранного языка в неязыковых вузах на первый план выходит овладение иностранным языком как средством профессиональной деятельности. Так, на пример на ФМО БГУ, где готовят специалистов по сферам международного взаимодействия, основными видами профессиональной деятельности специалиста по международным отношениям, в которых иностранный язык выступает как средство этой деятельности, являются дипломатическая, аналитическая, экспертная, консультативная, коммуникативная. Это значит, что в результате изучения учебных дисциплин среди всего прочего студент должен уметь и знать «схемы реализации речи, правила лексической сочетаемости и функционально-стилистического оформления речевой деятельности»[1].

Достичь данных целей и выполнить стоящие задачи можно сочетая новые инновационные технологии с известными ранее традиционными моделями. Сегодня большинство кафедр иностранного языка в неязыковых вузах понимают необходимость сочетания современных технологий с традиционными и рассматривают это сочетание как фактор успешности обучения профессиональному языку или языку профессиональной деятельности.

Большое распространение получают мобильные приложения и информационные компьютерные технологии. Однако, как показывает опыт, отказ от традиционных технологий не ведёт автоматически к успешному овладению иностранным языком. Более старые и проверенные методы, приёмы и технологии подтверждают свою состоятельность и доказывают свою востребованность со стороны студентов. Но эти методы и приёмы не стоит использовать по-старому. Они нуждаются в определённом обновлении, иногда в новой трактовке или преломлении к новым условиям.

Остановимся на некоторых моделях и инструментах обучения иностранному языку, которые успешно применяются в практике преподавания немецкого языка на кафедре германских языков ФМО БГУ.

Традиционно, большое внимание при изучении и обучении иностранному языку уделялось овладению лексике. Долгое время применялись такие формы работы как опрос слов, подбор синонимов и антонимов, подбор глаголов и прилагательных к существительным, или упражнения на словообразование. При этом часто использовался фронтальный опрос. Сегодня в сфере модернизации на первый план выходят групповая работа, взаимодействие между студентами и интерактивные упражнения. В этой связи интерес представляют такие формы работы как „*Marktplatz*“ и „*Kopfstand*“. Суть метода „*Marktplatz*“ заключается в том, что каждый студент получает карточку, на одной стороне которой написано слово, а на обратной стороне – его дефиниция. Все студенты участвуют в «прогулке по площади», пытаясь узнать, что означает его слово. Если ответы коллег звучат правильно, он соглашается и подтверждает полученную информацию. В противном случае он объясняет правильно значение слова, после чего происходит обмен карточками и партнёрами. Преимуществом данного вида работы является вовлечённость всех студентов и участие в работе самых робких и застенчивых. Суть метода „*Kopfstand*“ заключается в том, что на определённую проблему или тему студент смотрит с обратной перспективы. Так, например, в рамках работы над темой „*Ausbildung*“ можно говорить об идеальном учителе или преподавателе. Однако это часто является скучным и избитым. Задание в упражнениях на овладение лексикой можно сформулировать иначе, а именно: «Что значит плохой студент или плохой урок?». Как правило, задания, которые содержат момент провокации, находят живой отклик у молодёжи, вызывают интерес и желание высказаться.

Кроме того, особого внимания заслуживают такие формы работ как „*ABC-Methode*“,

„Pyramidenbau“, „Domino“ и „Wortschlangen“, которые описаны в другой статье авторов.

Не менее важной частью в обучении иностранному языку является работа над грамматикой. Однообразные подстановочные упражнения давно изжили себя и не должны занимать большое место на занятии. Им на смену приходят в первую очередь коммуникативные задания, которые в идеальном случае должны быть сопряжены с основным предметом изучения студента и содержать элементы, которые будущий специалист с большой вероятностью встретит в будущей профессиональной деятельности.

Формированию грамматической компетенции способствуют различные игры, которые могут осуществляться в группах или парах, с наличием наблюдателей или без них, сидя за столом или перемещаясь по аудитории. С большим удовольствием студенты играют в различные варианты игры в «крестики-нолики», когда в игровое поле вносятся либо 3 формы сильных глаголов, либо предлоги, либо союзы. Играя данным способом, студенты учатся правильно употреблять ту или иную грамматическую форму, делая это непринуждённо и апеллируя к реальности. Контроль чаще всего осуществляется самими студентами, которые выступают в качестве наблюдателей.

Как представляется авторам статьи, важным моментом всегда является начало занятия. Оно должно быть положительным, эмоциональным и способствовать погружению в тему занятия. Для создания мотивации и пробуждения интереса положительно зарекомендовали себя такие формы работы как „Elfchen“, „Litfaßsäule“ и „Kugellager“.

Часто студенты знакомы с написанием секвейна, что в немецкой методической литературе обозначается как „Elfchen“. Суть его заключается в подборе к теме одного существительного, двух прилагательных, трёх глаголов, составлении предложения из 4 слов и написания заключительного резюмирующего слова. В результате чего, получается 11 слов.

Приём „Kugellager“, который в переводе с немецкого означает «шариковый подшипник», призван активизировать предыдущие знания студента по теме занятия. Суть его заключается в том, что группа студентов образует два круга, внешний и внутренний. Стоя лицом к друг другу, они задают в парах вопрос, написанный на доске, делятся известной им информацией или своими чувствами, далее происходит смена партнёра, за счёт движения одного круга по часовой стрелке, а другого круга против часовой стрелки. Положительное влияние здесь имеет музыкальный фон. В студенческих группах это может быть музыка в стиле рок или рэп. Оптимальным количеством вопросов является 3. Приём „Litfaßsäule“ реализуется в парах либо группах и служит для того, чтобы включить догадку и узнать посредством постановки вопросов к написанным партнёрам словам либо подготовленным картинкам, каким образом те связаны с его жизнью. Разрешено задавать 3 вопроса к каждому слову (картинке), после чего идёт смена ролей в паре либо группе. Написанные слова либо применение картинки должно быть связано с темой занятия.

Как показывает практика, наиболее сложным в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе вызывает формирование коммуникативной компетенции. Для раскрепощения студентов и формирования навыков подготовленного и неподготовленного высказывания можно применять такие инструменты как „Aquarium“, „Heißer Stuhl“, „Rollenspiel“, „Klassenspaziergang“.

„Heißer Stuhl“ — это способ, при помощи которого может организовываться дебаты студентов по той либо иной проблематике. Например, «Что лучше, ехать в отпуск с родителями или друзьями?», «Что лучше: снимать жильё или покупать его?», «Стоит ли становиться госслужащим или нет?». По желанию, либо при помощи жребия вся учебная группа делится на 2 подгруппы, каждой из которых предстоит определить свою точку зрения, поддержать его или опровергнуть. Преподаватель отводит определённое время для сбора аргументов и подготавливает два стула напротив друг друга. По истечении времени каждый участник по очереди садится на стул и высказывает один из подготовленных аргументов. Далее контраргументы приводит участник другой команды (группы). По цепочке каждый студент должен принять участие в дебатах. В определённый момент все подготовленные аргументы заканчиваются, и участники начинают приводить не заготовленные утверждения. Часто это ведёт к началу эмоций, мозговому штурму и в результате чего, каждая команда старается выиграть, включает все резервы своей умственной деятельности.

Другим вариантом организации дискуссии является форма работы „Aquarium“. Выбирается ведущий или модератор, а также 3 участника. Все они садятся впереди аудитории, образуя

аквариум. Модератор объявляет тему дискуссии, объясняет её актуальность и задаёт основной вопрос. Участники приводят свои доводы и аргументы, при этом один из стульев остаётся свободным. На него в любой момент может сесть другой студент и высказать свою точку зрения.

„*Klassenspaziergang*“ является хорошим примером интеракции, т.е. взаимодействия. Передвигаясь по аудитории, студенты находят себе партнёра и обсуждают с ним определённые дискуссионные или острые вопросы, задают вопросы с речевыми образцами, подлежащими усвоению, либо грамматические явления, нуждающиеся в отработке или закреплении.

Интересным видом работы является сбор пазла. Разрезанную картинку студент должен сложить и озвучить... Чаще всего они подходят к такому заданию креативно и представляют творческие диалоги с интересным развитием событий.

Приём „*Rollenspiel*“ широко описан в методической литературе и не нуждается в дополнительном освещении. Следует только заметить, что темы, роли для ролевых игр должны выбираться соразмерно возрасту и интересам обучающихся, а также быть транспарентным, т.е. находить отражение в их будущей профессиональной деятельности.

Как известно, основной единицей работы при обучении иностранного языка является текст. Положительно зарекомендовал себя такой приём как „*Chefslesen*“, при котором чтение небольших текстов происходит в группах по три человека, причём каждый студент читает текст и выполняет „свое“ задание. В результате перемешивания малых групп прочтенная по отдельности информация становится известной всем студентам.

Необычным, но эффективным является представление прочитанной информации с использованием метода „6 шляп мышления“, разработанного Эдвардом де Боно, который позволяет структурировать групповую дискуссию в зависимости от индивидуальной умственной деятельности. Обычно данный метод используется при поиске решения сложных ситуаций, конфликтов, планировании стратегического развития. Им пользуются многие международные корпорации, такие как *IBM* и *British Airways*.

В последнее время метод 6 шляп получил широкое применение в методике преподавания иностранного языка. Как показывает опыт, данный приём помогает при организации дискуссии, решении проблемных задач на иностранном языке, при работе на заключительном этапе после чтения серий текстов или при выполнении проектов.

Суть метода заключается в том, что каждый студент „одевает“ шляпу определённого цвета и рассматривает проблемный вопрос с перспективы цвета данной шляпы. Всего существует шесть шляп: белого, жёлтого, чёрного, красного, зелёного и голубого цвета. Белый цвет ассоциируется с объективностью, является центральным и отвечает за уже известные реальные факты. Жёлтая шляпа – шляпа позитива. Она собирает положительные аргументы, плюсы и преимущества той или иной идеи. Чёрный цвет, напротив, ищет негативные стороны проблемы, опасные углы и риски. Красная шляпа — шляпа эмоций, надев которую каждый участник дискуссии отражает свои чувства, интуицию, страх, восхищение, радость и т.д. Зелёная шляпа — шляпа творчества и креативности. Здесь речь идёт о нестандартных провокационных подходах, альтернативных решениях, генерировании новых идей. Голубая шляпа является шляпой управленца-руководителя, которая служит не для поиска идей, а для принятия заключительного решения.

Для успешного применения метода на занятиях иностранного языка важно ознакомить студентов с концепцией данного метода и правилами его реализации. Вначале рекомендуется использовать метод 6 шляп для организации дискуссии по одному из волнующих студентов вопросов, связанных с темой занятия. В качестве таких вопросов могут выступать следующие: „Стоит ли становиться вегетарианцем?“ (тема «Еда»), „Стоит ли становиться фрилансером?“ (тема «Работа»), или, например, „Стоит ли путешествовать автостопом?“ (тема «Путешествие»).

После ознакомления с вопросом студенты по очереди надевают белую шляпу. (Данные шляпы обычно делаются из цветной бумаги или картона и могут выглядеть как пилотки, быть разного размера. Их можно надевать на голову или брать символически в руки.) Каждый студент высказывает объективные факты, известные ему из жизненного опыта, прочитанных на занятии текстов или просмотренных в свободное время фильмов. Все аргументы записываются вначале преподавателем, а затем, по мере овладения данным методом, другими студентами либо на доску, либо на отдельные листочки бумаги. Второй способ является предпочтительным, так как позволяет упростить работу при дальнейшем ведении дискуссии.

После этого студенты аналогично надевают жёлтую, чёрную и красную шляпы, высказывая свой взгляд на поставленный вопрос с перспективы определённого цвета. Поскольку все участники идут по одному и тому же пути, используя одинаковые правила, то избегается опасность ссор и конфликтов.

Метод 6 шляп позволяет сосредоточить мышление и внимание, структурировать свои мысли, не идти на поводу у эмоций, а направлять дискуссию в нужное русло. 6 цветов увлекают и помогают делать умственную деятельность красочной и интересной. Студенты легче приходят к соглашению, минуя путаницу и неразбериху. Их высказывания получаются более логичными и последовательными. Преподаватель при этом остаётся модератором.

Предпоследней шляпой является зелёная, где генерируются неожиданные идеи и предложения. Далее следует сравнение всех приведённых высказанных и записанных ранее аргументов. Все они сортируются и к ним приводятся контраргументы.

Голубая шляпа в данном методе занимает особое положение. Надевая голубую шляпу, каждый студент отвечает за выводы, фиксацию результатов и постановку новых целей.

Кроме дискуссии данный метод может использоваться в начале работы над темой при организации мозгового штурма. Так, на занятиях по немецкому языку на ФМО при помощи данного метода успешно осуществляется мозговой штурм по теме „*Arbeitswelt*“, „*Beziehungskisten*“ и „*Miteinander*“.

Кроме того, сегодня большое внимание уделяется управляемой самостоятельной работе студентов. Её объём постоянно увеличивается, а значение возрастает. В связи с этим, целесообразной является организация контроля самостоятельной работы на занятиях также при помощи метода 6 шляп. Он позволяет проконтролировать выполнение домашнего задания, степень усвоения материала и его применения.

В ходе работы и накопления опыта каждый преподаватель приходит к различным вариантам использования метода 6 шляп. Так, например, после прочтения текста каждый студент тайно вытягивает шляпу и высказывается по теме с определённой перспективы. Задача остальных студентов заключается в угадывании цвета шляпы говорящего.

Опыт применения данного метода наглядно демонстрирует его привлекательность, доступность и эффективность для занятий иностранного языка. „6 шляп“ позволяют разнообразить процесс обучения иностранному языку, сделать его эмоционально окрашенным, сохраняя конструктивность.

В сфере модернизации процесса обучения иностранному языку новое прочтение приобрело также и обучение письменной речи. Поскольку в последнее время переписка в чатах и по электронной почте приобретает всё большее значение, следует уделить особое внимание развитию умений написанию писем и сообщений. Для этого хорошо подходят креативные задания, которые предлагают написать предысторию или продолжение истории, описать происходящее с изменением перспективы, придав истории оптимистический или пессимистический характер.

Следует отметить, что широкое применение письменной коммуникации выходит за пределы аудиторного занятия. Студенты часто обращаются к преподавателю в мобильных приложениях *Viber* и *WhatsApp*. При этом, при совместной договорённости эта переписка может осуществляться на изучаемом языке. Это требует от преподавателя определённой готовности выполнять свою работу вне аудитории, а часто и вне рабочего времени, однако, как правило, такой вид общения является продуктивным и эффективным, так как студенты не только задают волнующие их вопросы на иностранном языке, но и получают ответы на изучаемом языке. Часто, в качестве примеров, преподаватель присылает не только свои текстовые сообщения, но и скриншоты, ссылки либо аутентичные видеоролики.

В ходе работы хорошо зарекомендовало себя использование картинок, комиксов, видеороликов и музыкальных клипов, так как они представляют собой большой спектр различных заданий со стороны преподавателя и дают простор для творчества студентов.

Таким образом, применение традиционных образовательных приёмов, адаптированных под требования сегодняшнего дня, способствуют повышению мотивации изучения иностранного языка и успешному освоению учебного материала.

### Литература

1. <http://elib.bsu.by/handle/123456789/120978>
2. <http://www.elib.bsu.by/handle/123456789/164552>

ТОПИКО-ФОКУСНАЯ СТРУКТУРА ДИСКУРСА  
БЕЛОРУССКИХ СТУДЕНТОВ ИЗ ТУРКМЕНИСТАНА

Ядченко Е. И., старший преподаватель

Миграционные процессы, набирающие силу в последние десятилетия, побуждают исследователей гуманитарных дисциплин по-новому ставить вопрос об актуальности научных исследований, их направленности на поиск решений проблем, связанных с интеграцией мигрантов в новых социокультурных условиях. В последние годы проблемы, вызванные глобальными миграционными процессами, интересуют и лингвистику. Это связано, прежде всего, со смещением фокуса исследования лингвистической науки с языка как системы на индивидуальную речь и формированием дискурсивной парадигмы знания. Лингвистика дискурса понимается как направление, изучающее речь в социальном контексте, а дискурс рассматривается как целостное коммуникативное явление, репрезентированное в конкретных текстах (дискурсиях) и актуализирующее ряд лингвистических и экстралингвистических факторов. Реконструкция экстралингвистического знания, пограничного с лингвистическим, посредством языка, с одной стороны, выводит исследователя в широкий социальный контекст, а с другой стороны, демонстрирует, что лингвистика становится всё более востребованной в обществе, так как помогает решать актуальные задачи современности, дополняя знание, полученное в рамках таких социальных наук, как социология, психология, теория коммуникации.

На сегодняшний день среди мигрантов исследователи выделяют помимо прочих *экономических мигрантов* (то есть перемещающихся с целью заработка в другой стране), *вынужденных мигрантов*, или беженцев (бегущих от войны, экологических катастроф и других бедственных положений). Важную группу среди прочих мигрантов представляют *мигранты-студенты*, меняющие свою страну проживания (*страну-донора*) с целью получения образования в другой стране с возможным последующим трудоустройством в новых социокультурных условиях (в *стране-реципиенте*). Для Беларуси одной из важнейших стран-доноров студенческой миграции уже на протяжении более 10 лет является Туркменистан.

Рассматривая процессы интеграции мигрантов в новых социокультурных условиях, в западной и отечественной науке по-прежнему остаётся открытым вопрос, что понимать под успешной либо неудачной интеграцией мигрантов, что необходимо использовать в качестве базовой единицы измерения, а значит, и исследовательской категории, и какие существуют возможности влияния на процессы интеграции. На наш взгляд, определённых успехов на этом пути можно достичь путём изучения в качестве основной категории *гибридной идентичности мигранта*, репрезентированной в его дискурсии, типологизации совокупности дискурсий мигрантов одной национально-культурной группы, моделирования топико-фокусной структуры дискурса мигрантов. Поясним, что под гибридной идентичностью мигранта в рамках лингвистического исследования мы понимаем подвижный конструкт, представляющий собой совокупность двух и более (как правило, более) культурных кодов, который реализуется в речи, а значит, может быть реконструирован лингвистическими методами. В сознании респондента определённые реалии объективного мира, в данном случае реалии культуры-донора и реалии культуры-реципиента, оцениваются, сопряжены с чем-то «правильным», «эталонным», с одной стороны, «неправильным», «неподобающим», с другой стороны, либо находятся на этапе ценностной трансформации. Субъективная оценочность индивида, в нашем случае, мигранта объективируется в речи посредством лингвистической оценочности (на лексическом, грамматическом, стилистическом уровне), а значит, может быть реконструирована. Мы исходим из гипотезы о том, что в процессе освоения нового для индивида социокультурного пространства происходит трансформация его оценочности «старого» и «нового» мира, в результате чего формируется его гибридная идентичность.

В данной публикации мы сфокусировали внимание на реконструкции *топико-фокусной структуры дискурса* белорусских студентов из Туркменистана. Понятия тема дискурса и топик напрямую связаны с вопросом структуры дискурса. Различными исследованиями, связанными с макроструктурой дискурса, занимались Т. ван Дейк [1], Е.В. Падучева [2], Т. Гивон [3], Э. Шеглофф [4] и др. Традиционно различают макроструктуру, или глобальную структуру дискурса, и микроструктуру, или локальную структуру дискурса. Согласно Т. ван Дейку, макроструктура дискурса — это обобщённое описание основного содержания дискурса. Вме-

сте с тем, мы считаем, что реконструкция глобального топика дискурса невозможна без изучения отдельных его языковых реализаций, находящихся в фокусе говорящего в разные моменты говорения. Иначе, реконструкция глобального топика дискурса осуществляется нами с опорой на фокусные реализации в каждой отдельной теме. Метод лингвистической реконструкции широко представлен и описан в каузально-генетической теории (КГТ) И. Ф. Ухвановой [5]. В рамках данной теории *реконструкция* — это «восстановление объективной реальности на основе изучения текстов, то есть выявление того, что существовало до текста и что получило в нём отражение» [5, 52].

Материалом для данного исследования послужили 4 дискурсии студентов из Туркменистана (2 девушки и 2 парня), в настоящее время получающих высшее образование в вузах Беларуси, совокупность данных дискурсий мы рассматриваем как *дискурс белорусских студентов из Туркменистана*.

Для упрощения процедуры исследования мы используем программное обеспечение MaxQDA [6], [7], а именно следующие его функции:

1. Функция построения тематических деревьев. Используется на этапе первичного тематического анализа. На этапе вторичного (глубинного) анализа тематические деревья используются как легко управляемый гипертекст [6, 37];
2. Функция лексического поиска по тексту. При вводе лексического компонента в строку поиска отыскиваются все позиции данного слова, и указывается абзац, в котором оно присутствует. Одновременно происходит выделение данного слова в тексте [там же, 41];
3. Функция быстрого анализа частотности слов. При выборе данной функции в виде таблицы подаётся список всех слов из текста. Из этого списка мы можем выбрать интересующий нас компонент по самому слову (в алфавитном порядке), процентному соотношению искомого слова ко всему тексту, а также длинные слова (например, при поиске местоимений, междометий) [там же, 43].

В результате первичного тематического анализа четырёх дискурсий белорусских студентов из Туркменистана нами была выстроена тематическая макроструктура дискурса (то есть реконструкция и обобщённая модель тем, репрезентированных во всех дискурсиях). Тематическая структура дискурса может быть отображена в виде следующей модели.



Рисунок 1.

Таким образом, в дискурсе туркменских студентов, получающих образование в белорусских вузах, реализуются шесть глобальных тем: образование, русский язык, профессиональные перспективы, гендерные роли в обществе, социальное поведение и семейные ценности. Все эти темы спроецированы в каждой из дискурсий на два пространства — «старое», то есть пространство Туркменистана, и «новое», то есть пространство Беларуси, развиваются и подаются в постоянном сравнении. При этом наблюдаются некоторые гендерные различия в количественной реализации и качественной значимости репрезентированных тем в дискурсиях. Так, в количественном соотношении у девушек лучше развиваются темы «Гендерные роли в обществе», «Социальное поведение», «Семейные ценности», в то время как в дискурсиях пар-

ней полнее реализуются темы «Образование», «Русский язык», «Профессиональные перспективы».

**Тема «Образование»** реализуется в дискурсе туркменских студентов довольно однородно. Образование, сопряжённое с пространством Туркменистана, получает в дискурсе негативную оценку. При этом акцентируется плохое качество образования (*У нас и образование ужасное*) и противопоставляется белорусскому образованию как хорошему, престижному, пользующемуся репутацией в Туркменистане (*В Беларуси престижное образование, высококвалифицированные преподаватели*). Второй аспект темы «Образование», который сопряжён с положительной оценкой в пространстве Беларуси — это наличие конкуренции среди студентов, стимулирующей стремление к обучению (*Тут ты видишь свою однокурсницу, которая говорит достаточно свободно на английском, и тебе хочется учиться*). В то же время отсутствие здоровой конкуренции в образовательном пространстве Туркменистана лишает мотивации (*Ты видишь одноклассников своих, думаешь, он вообще ничего не умеет, но его папа устроит*).

**Тема «Русский язык»** реализуется в дискурсе туркменских студентов как ключевая и выступает своеобразным подспорьем для понимания и интерпретации всех остальных тем. В социокультурном пространстве Туркменистана русский язык выступает для большей части населения к единственно родной либо второй родной (*Родители тоже говорят на русском*), что объясняется историческими факторами советской языковой политики (*Так исторически сложилось. // Мои родители советской закалки*). Вместе с тем в дискурсе туркменских студентов (в мужских дискурсиях более, чем в женских) присутствует тенденция характеристики русскоговорящих туркмен как более образованных, носителей более высокой культуры (*Туркмены, которые говорят на русском языке и уже думают выше, чем туркмены обычные*). Такая оценочность объясняется тем, что в сознании индивидов языковой фактор рассматривается как предпосылка для расширения их географического и социокультурного пространства (*Русскоговорящие видят для себя больше шансов в жизни. // Они любят развиваться, не стоят на одном месте*). Вместе с тем наличие фактора знания русского языка и русскоязычной социализации выступает своеобразным разделителем в рамках туркменской культуры — «наши», «люди моего круга» и «обычные туркмены» (*Мне не о чем говорить с обычными туркменами. // Там больше в статусе быть тупым. // Я их слушаю и понимаю, что вот настолько недалёкие люди*).

**Тема «Профессиональные перспективы»** реализуется в дискурсе туркменских студентов неоднородно. Профессиональные перспективы, соотносимые с пространством Туркменистана, получают положительную оценку только в одной дискурсии девушки (*Я хочу вернуться в Туркменистан, чем-то, как-то смогу помочь своему государству*). При этом неопределённым остаётся предполагаемый вклад в развитие своего государства (*чем-то, как-то*), а само желание вернуться сопряжено с определённым фатализмом (*Там моя семья, где родился, там и пригодился*). В остальных дискурсиях в теме «Профессиональные перспективы» респонденты выносят себя за рамки Туркменистана (*Ну, скорее, не вижу, чем вижу себя в Туркменистане*), даже если и не определяют точно свои профессиональные перспективы за его рамками.

**Тема «Социальное поведение»** представлена такими подтемами, как «Отношение людей на улице», «Отношения с однокурсниками», «Институциональные отношения». Социальное поведение белорусов в большинстве случаев реализуется как «близкое туркменскому», при этом подчёркиваются такие качества белорусов, как гостеприимство, отзывчивость (*В Беларуси люди отзывчивые, простые, добрые, всегда как бы готовы помочь // Наш менталитет не сильно отличается от вашего белорусского*). Вместе с тем акцентируются и некоторые различия, сопряжённые с пространством общежития (*У нас слишком разные взгляды с белорусами на ведение хозяйства, на чистоту*), а также с уличным пространством (*В Беларуси в магазинах люди часто тебе не улыбаются тебе*).

В развитии подтемы «Отношения с однокурсниками» реализуется позитивная оценочность (*Я очень хорошо лажу со своими однокурсниками*). Однако данная оценочность относительная, она заканчивается при переходе коммуникации на личные темы, а в «пропуск» в личное пространство становится возможным только при наличии общей социокультурной базы как гаранта того, что тебя «поймут и примут» (*Однокурсники — это уже как бы другой социум, не до такой степени, чтобы разговаривать о чём-то личном*). Своеобразным ограничителем двух пространств — туркменского как «своего» и белорусского как «чужого» выступает социокультурная реалья белорусской молодёжи «клуб». В женских дискурсиях клуб реали-



зуется как некая граница, которую нельзя переступить в межличностном общении, а значит, коммуникативное сближение становится возможным только до этого предела (*Я так воспитана, что я не хожу по клубам*). В мужских дискурсах клуб выступает неким гарантом качества эталонного поведения — как мужчин, так и женщин (*Хорошая девушка не пойдёт в клуб. // Это они (туркменки) только строят из себя тихушниц, а сами по клубам по ночам ходят*).

Не последняя роль в рамках данной темы принадлежит такому аспекту, как социальные роли преподаватель — студент. Так, туркменское образовательное пространство сопряжено с покорностью студента и доминирующей ролью преподавателя (*У нас не приветствуется переречь учителю; Раньше для меня это было странно, то, что студент может поспорить с преподавателем*). Однако такая оценочность реализуется только в дискурсах девушек и не реализуется в дискурсах парней. Вместе с тем, внутри одной и той же дискурсии наблюдается определённая трансформация данной оценочности в сторону нейтрализации и при более глубоком рассмотрении наблюдается позитивная оценочность (*Я думаю, что это очень хорошо, правильно — то, что можно подискутировать корректно с преподавателем и если что-то не знаешь*).

**Семейные ценности**, сопряжённые с пространством Туркменистана, реализуются в дискурсе как подвижные, ориентированные на свободу выбора, при этом присутствует постоянное сравнение двух культурных сред — туркменоязычной (*Семьи в основном очень строгие, очень многое запрещают девочкам. // Раньше школу закончил – и замуж, но сейчас уже меняется) и русскоязычной (Мне мужа не ищут, у меня нормальная адекватная семья)*.

**Тема «Гендерные роли»** получает в дискурсе наибольшее воплощение и реализуется как сопоставление имеющихся различий в гендерных ролях в пространстве Туркменистана и Беларуси. Положительная оценка сопряжена в женских дискурсах с образом настоящего мужчины как вежливого, обходительного, обеспечивающего женщине защиту и уверенность и реализуется в пространстве Туркменистана (*Туркмены всегда открывают дверь и пропускают вперёд. // Туркменские мужчины всегда высоко ценят женщин именно как женщин*). При этом негативные качества, сопряжённые с туркменскими мужчинами нивелируются как незначительные (*Вот, минус, что они ходят по клубам, гуляют. Но потом женятся — и всё забывают*). В пространстве Беларуси образ мужчины получает негативную оценочность как противоположный туркменскому (*А в Беларуси, даже если стоит беременная женщина в метро, мужчина сидит, это уже как-то очень странно*). В мужских дискурсах положительная оценочность, напротив, реализуется в пространстве Беларуси и направлена на белорусских девушек как воспитанных (*Даже когда говоришь с ними, у некоторых щёки даже краснеют*).

Таким образом, изученные дискурсии позволили реконструировать, проанализировать и описать тематическую макроструктуру дискурса туркменских студентов, обучающихся в Беларуси. Данный анализ позволил выделить ключевые темы, актуализирующие ряд характеристик межкультурного характера. Анализ тематической макроструктуры с опорой на фокусные аспекты дискурсии отдельных респондентов позволил реконструировать категорию «оценочность» и описать аргументативные структуры дискурсии. Данный анализ позволил описать идентичность туркменских студентов как гибридную, то есть формируемую под влиянием транскультурных факторов, обуславливающих дальнейшее поведение индивидов.

### Литература

1. Ван Дейк, Т.А. Стратегия понимания связного текста / Т.А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. – М., 1988. – Режим доступа: <http://phililigos.narod.ru/ling/dijk.htm>. – Дата доступа: 11.11.2018.
2. Падучева, Е.В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке: Семантика нарратива) / Е.В. Падучева. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 464 с.
3. Givon, T. Topic continuity in discourse: A quantitative cross-language study. Typological Studies in Language (vol. 3) / T. Givon. – Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1983. – 286 p.
4. Schegloff E.A. “Discourse as an interactional achievement: Some uses of ‘uh huh’ and other things that came between sentences” in D. Tannen (ed.). Analyzing Discourse: Text and Talk, 32nd Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics / E.A. Schegloff. – Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1982. – P.71-93.
5. Методология исследования политического дискурса: Актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов / И.Ф. Ухванова-Шмыгова, А.А. Маркович, В.Н. Ухванов; под общ. ред. И.Ф. Ухвановой-Шмыговой. – Минск: Технопринт, 2002. – Вып. 3. – 360 с.
6. Kuckartz, U. Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten / Udo Kuckartz. – Wiesbaden: VS

Verlag für Sozialwissenschaften, 2005. – 255 S.

7. Kuckartz, U. Qualitative Datenanalyse computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis / U. Kuckartz, H. Grunenberg, A. Lauterbach. – Wiesbaden: VS Verlag, 2004.

## ELABORACIÓN DE LAS TAREAS AUDIOVISUALES ORIENTADAS A MEJORAR LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA DEL APRENDIENTE DE ESPAÑOL

*Кукьян Е. П., старший преподаватель*

Como se puede comprobar los materiales reales y didácticos desempeñan un papel primordial en el aprendizaje del idioma. Este artículo dedicaremos a la descripción de las tareas audiovisuales y su importancia en el proceso de mejoramiento de la competencia sociolingüística.

Las tareas diseñadas se basan en el enfoque por tareas que “persigue y realza el concepto de ‘actuación lingüística’, el uso real de la lengua en situaciones concretas” como bien dice Eduardo Crespillo Álvarez en su artículo “Enfoque comunicativo y enfoque por tareas en el aprendizaje de una L2” [1;13]. Añade que “los alumnos llevan a cabo prácticas lingüísticas comunicativas, actividades de uso lingüístico que constituyen el paso previo a la descripción lingüística”.

Hay que destacar que la enseñanza por tareas apareció en el mundo anglosajón en el marco del enfoque comunicativo en los años 90 del siglo pasado.

La enseñanza por tareas permite trabajar distintos registros según la situación comunicativa, lo que también es muy importante para los aprendientes de español.

Ahora vemos oportuno resumir las ventajas de la enseñanza por tareas:

1. Las tareas dinamizan la comunicación de los aprendientes y al mismo tiempo, el proceso del aprendizaje en general.
2. El “aprender haciendo” integra el uso de todas las destrezas por parte del alumnado.
3. Permite aprender una lengua extranjera aprendiendo la cultura de los países donde se habla.
4. El enfoque por tareas facilita a los estudiantes trabajar el material, partiendo de sus capacidades y necesidades específicas, favoreciendo la autonomía en el aprendizaje.
5. Viendo los resultados de su trabajo que tienen salidas prácticas, los estudiantes están más motivados en el aprendizaje de la lengua.
6. El enfoque por tareas potencia las relaciones interpersonales durante la realización de la actividad.

Todo lo señalado anteriormente, nos lleva a pensar que el método escogido va a permitir alcanzar los objetivos de las actividades elaboradas con el fin de mejorar la competencia que se estudia aquí.

Ahora debemos resaltar el papel del profesorado en la creación de tareas y actividades “verosímiles y realizables” para que ayuden al alumno alcanzar el nivel deseado. ¿Qué entendemos por las “tareas verosímiles”?

Cabe señalar que confeccionando las tareas comunicativas, perseguimos la idea de hacerlos efectivos, que se parezcan reales a que los estudiantes puedan realizar en la vida cotidiana. En otras palabras, las tareas elaboradas se giran en torno de la vida real.

Para que el lenguaje de los alumnos sea vivo, el componente cultural de expresiones lingüísticas (modismos, frases hechas, refranes, dichos, citas, etc.) tiene que aprenderse y enseñarse en el aula. Merece la pena recordar en este contexto las palabras de Antonio Machado: “Meditad preferentemente sobre las frases vulgares, que suelen ser las más ricas de contenido....Habéis de ahondar en las frases hechas antes de pretender hacer otras mejores” . [2] Eso tomamos en consideración diseñando nuestras tareas.

El presente artículo ofrece tareas audiovisuales. Ofrecemos aquí tareas de este tipo por tres razones.

En primer lugar, porque el apoyo visual facilita la comprensión de la información, y puede servir de gran apoyo en la etapa preparativa para los que tengan dificultades para comprender el contenido del audio o vídeo.

En segundo lugar, debemos señalar el componente afectivo y los aspectos emocionales que desempeñan un papel importante en la comprensión auditiva.

Y en tercer lugar, tenemos que seguir las recomendaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* que sugiere en ese caso ver televisión, vídeos, películas y utilizar las nuevas tecnologías [3].

Las grabaciones audiovisuales que van a escuchar los estudiantes, se presentan en forma de los episodios de series populares, un cortometraje, una charla, los tutoriales en YouTube, los debates en televisión y una noticia de telediario, es decir, elaborando las tareas, hemos usado solo los materiales

de la vida real.

Es necesario resaltar que diseñando las tareas de la comprensión auditiva y audiovisual, hemos intentado en la medida de nuestras posibilidades demostrar las variedades de la lengua española (ejercicios 6, 7, 8, 9 dan modelos del acento argentino, uruguayo, chileno y otros); porque consideramos de suma importancia que los estudiantes estén familiarizados con las variedades regionales.

Entre las actividades creadas podemos citar los ejercicios de resumir el texto, redactar una argumentación exponiendo su opinión personal, diferenciar varios marcadores lingüísticos discursivos, aprender distintos modismos y frases hechas, reconocer dialectos y acentos, componer el diálogo, etc.

Concluyendo, solo hace falta subrayar una vez más la importancia de las actividades audiovisuales. Entendemos que son muchas las tareas que se pueden plantear a la hora de trabajar con los alumnos. Pero los ejercicios que presentamos a continuación como modelo, desde nuestro punto de vista, permitan mejorar la competencia sociolingüística.

<b>Objetivos</b>	Conocer diversos aspectos de la realidad hispana.
	Comprender los mensajes complejos de varios registros, dialectos y acentos.
	Aprender a comentar eficazmente la información destacando la opinión personal y expresando su actitud de acuerdo con la situación.
	Ser capaces de expresar apropiadamente sus intenciones comunicativas.
	Ser capaces de entender las intenciones comunicativas de los hablantes nativos.
	Profundizar en los conocimientos sociolingüísticos y socioculturales.
<b>Dinámica</b>	Individual, en parejas, grupal.

### Ejercicio 1

🎧 📺 ✍️ Para realizar la tarea tiene que ver el primer capítulo de la serie “Física o Química”. Viendo el capítulo haga la lista del vocabulario según la siguiente relación:

- expresiones idiomáticas y coloquiales;
- léxico de Hispanoamérica;
- palabras de argot.
- vocativos que usan los profesores y los alumnos.

### Ejercicio 2

🎧 📺 🎬 Vea el cortometraje *Hiyab* del alicantino Xavi Sala, que fue premiado en la XV Edición del festival de cortometrajes de Madrid . Responda a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál fue la intención del guionista?
- ¿Cree usted que el *hiyab* (velo islámico) debería prohibirse en los centros educativos en España?

### Ejercicio 3

🎧 📺 🎬 🗣️ Escuche la explicación de 10 expresiones comunes del español y a continuación componga un diálogo con su compañero/-a de clase relacionado con el tema “Estudios. Exámenes”. Intenten usar lo máximo de las expresiones para recordarles.

Las expresiones usadas en el video:

te lo está currando; estás vendido; hacer el agosto; meter la pata; salirse con la suya; andarse por las ramas; me lo ha contado un pajarito; dar en el clavo; cada dos por tres; ser un personaje.

### Ejercicio 4

🎧 📺 🎬 ✍️ Vea el Camera Café Temporada 2 Episodio nº 136 titulado *¿Quién hace las frases hechas?* . Conteste ¿por qué se enfada la mujer alemana? Apunte todas las frases hechas que se escuchan en el episodio. ¿Sabe usted todos los significados? Comente las expresiones con los compañeros del grupo.

### Ejercicio 5

🎧 📺 ✍️ Escuche el tutorial de David Cantone *Cómo Mejorar la Memoria en 10 Minutos* (y sin esfuerzo). Después, redacte una argumentación recogiendo puntos principales por qué hace falta entrenar la memoria. No olvide de expresar su punto de vista.

### Ejercicio 6

🎧 📺 🎬 Escuche el tutorial de César Moisés Grillo Soliz *Como prepararse | Examen de admisión* . Averigüe las particularidades de hablar del profesor latinoamericano. Si tiene algunas dudas consulte el *Catálogo de Voces Hispánicas del Centro Virtual Cervantes o Dialectoteca* de la Universidad de Iowa .

Comente el contenido del tutorial con sus compañeros del grupo. ¿Son útiles sus sugerencias

para prepararse al examen DELE?

### Ejercicio 7

Escuche la charla de la Dra. Carola Álvarez, psiquiatra infantil y juvenil *El arte de educar niños felices*. Apunte las peculiaridades del habla chilena y coméntelas con su compañero del grupo. Si tiene algunas dudas consulte el *Catálogo de Voces Hispánicas del Centro Virtual Cervantes* o *Dialectoteca* de la Universidad de Iowa. Haga el resumen de la charla en la que deba recoger los puntos principales y expresar de forma justificada su punto de vista.

### Ejercicio 8

Escuche el debate Argentina Debate: *Las preguntas cruzadas sobre Educación*. Averigüe las particularidades de hablar del los argentinos. Si tiene algunas dudas consulte el *Catálogo de Voces Hispánicas del Centro Virtual Cervantes* o *Dialectoteca* de la Universidad de Iowa. Después, exponga en forma oral la postura de cada candidato. Durante la audición puede tomar notas.

### Ejercicio 9

Escuche la noticia *La educación en Uruguay atraviesa una grave crisis* del HispanTV y después resuma el contenido de ella en cinco frases.

### Ejercicio 10

Vea el programa Jóvenes a Debate - Programa 10 — *La lacra del fracaso escolar* en Córdoba Internacional TV donde se aborda el tema del fracaso escolar y la inmigración. Después, contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué España lidera el fracaso escolar en Europa? ¿Qué datos lo demuestran?
2. ¿Cuáles son las causas del fracaso escolar?
3. ¿Está afectando la inmigración a la educación en España?
4. ¿Tendrá la solución el problema? ¿Cuál podría ser la solución para resolver este problema?

## Bibliografía

1. CRESPILO ÁLVAREZ, Eduardo (2011): “Enfoque comunicativo y enfoque por tareas en el aprendizaje de una L2”. Gibralfó. Estudios Pedagógicos, №71, disponible en la web [www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag\\_1719.htm](http://www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag_1719.htm), p. 13.
2. Cita de Antonio Machado recogida de Juan de Mairena, Tomo II, p. 19. Disponible en <https://docplayer.es/30806447-La-teoria-poetica-de-antonio-machado-y-la-tradicion-romantica.html>
3. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2002). Marco Común Europeo de Referencia para lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, Madrid, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА  
ОВЛАДЕНИЯ СТРУКТУРОЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ.**

*Мальцев В. В., старший преподаватель*

При обучении иностранным языкам значительную роль играют сведения об усваиваемом речевом материале, в частности — грамматическом строе. Эти сведения имеют служебное значение, так как последовательность их сообщения определяется не системой языка (как это имеет место в теоретических языковых дисциплинах), а практической целью обучения, т. е. психолого-методическими соображениями для формирования так называемого «чувства языка» [2].

Наши суждения осуществляются в предложениях. Из предложений состоит связная речь. Приступая к овладению иностранным языком, учащийся осуществляет суждения в предложениях родного языка; сделать это в предложениях на иностранном языке так же непосредственно, автоматизировано, как на родном языке, он не в состоянии. Лишь овладев структурой иноязычного предложения, учащийся получает возможность выражать свои мысли и общаться на иностранном языке. При владении иностранным языком суждение и иноязычное предложение, фраза («фраза» — синоним термина «частное, конкретное предложение» [1]) связаны друг с другом так же, как и суждение с предложением родного языка.

Предложение как синтаксическая структура характеризуется определённой скоростью реализации. При беспереводном владении вторым языком называние объективных связей и отношений совершается во времени подобно тому, как оно происходит на родном языке. «Эквивалентность» по времени называния на родном и иностранном языках свидетельствует о беспереводности владения и иноязычным предложением.

Исследование процесса овладения и владения структурой предложения встречает значительные трудности, если опираться только на показатели быстроты речевой деятельности. Трудность заключается, в частности, в том, что сама по себе скорость произнесения иноязычных звуковых комплексов не является показателем, отражающим единство или, напротив, разорванность в функционировании сигнальных систем. По одной скорости произнесения звуковых комплексов нельзя заключать, имеем ли мы дело с опосредствованным знанием или беспереводным владением иноязычным предложением. Можно, например, произносить фразы в отрыве от тех образов, предметов и явлений, которые они обозначают. Поэтому необходимо изучать второсигнальную деятельность в процессе называния предметов и ситуаций реального мира. Чтобы вызвать называние ситуаций предложениями, в экспериментальном исследовании использовался видеофильм, на кадрах которого сняты несложные действия.

Были измерены временные показатели иноязычных называний, которые вызывались с помощью ситуативных видеокадров. С целью сопоставления показателей иноязычных называний с называниями на родном языке каждый из них назывался при повторном предъявлении кадров на родном и иностранном языках последовательно («двойное называние»). Сопоставлялись: время, прошедшее от начала показа кадра до начала называния его иноязычным предложением (при первом показе фильма) и родным предложением (при повторном предъявлении), и общее время от начала показа кадра до конца называния.

В эксперименте предъявлялись простые видеоситуации, которые соответствовали двум требованиям: во-первых, они требовали реакций фразами — каждая ситуация, будучи динамичной, требовала именно фразы для её называния; во-вторых, эти ситуации были достаточно простыми по содержанию, чтобы при их назывании не возникало трудностей, связанных с языковым опытом испытуемых.

В эксперименте принимали участие 35 учащихся МГЛУ, изучающих английский язык. Было получено 1300 называний иноязычными предложениями.

В результате проведённого исследования были называния, время которых оказалось одним и тем же для родного и иностранного языка. Остальные называния запаздывали относительно беспереводных называний. Эти запаздывающие называния можно разделить на две подгруппы. В одну входят называния иноязычным предложением с временем, равным упомянутому «двойному называнию». Остальные называния образуют промежуточную группу: иноязычное называние происходит быстрее, чем в только что рассмотренной группе называний.

Рассмотрим три группы показателей, выделенные сравнением их с эталоном, индивиду-

альным для каждого испытуемого при «двойном назывании». Случай полного владения иноязычным предложением по своим временным показателям существенно не отличается от называния ситуации родным предложением.

Переводное знание иноязычного предложения соответствует по временным характеристикам «двойному называнию». При первом показе фильма испытуемые с переводным знанием предложения дали больше разнообразных названий ситуаций, чем те, кто владеет структурой иноязычного предложения. Это показательный факт: испытуемые, владеющие только родным предложением, не скованы стандартами «учебного языка». Поскольку называние у них протекало сначала на родном языке, постольку разнообразие названий отразило разнообразие индивидуального восприятия каждого испытуемого. Это подтвердилось при втором предъявлении видео: учащиеся, овладевшие структурой иноязычного предложения, давали больше родных вариантов предложений-названий, чем иноязычных, а не овладевшие сохранили то же разнообразие вариантов и на иностранном языке. Кроме того, предварительное называние на родном языке наложило отпечаток на лексический состав переводных иноязычных предложений, что не прослеживается у владеющих иноязычным предложением даже при «двойном назывании».

Третий случай — назовём его частичной переводностью — несколько сложнее обоих, рассмотренных выше. Здесь не наблюдается ни автоматизм при назывании, ни автоматизм развёрнутого «перевода» целых предложений. И если допустимо говорить о беспереводном владении или знании предложений без большого сомнения в адекватности терминологии, то в отношении частичной переводности эти сомнения возникают. При таком назывании иноязычным предложением латентный период реакции не имеет строго фиксированной величины, а только фиксированные границы: он более продолжителен, чем при беспереводном назывании, но короче, чем при переводном. Это свидетельствует об отсутствии у испытуемых чётких производительных автоматизмов.

Усвоение иностранного языка «можно определить как овладение умением использовать его структуру на материале общеупотребительной лексики в естественных условиях общения с носителями данного языка, протекающего в нормальном разговорном темпе» [3].

Естественно полагать, что та регулярная задержка в реакции испытуемых связана не с отсутствием владения лексикой, а с невладением структурой предложения. Испытуемые тратили время на формирование предложения (целого) из слов (элементов), которыми они в подавляющем большинстве случаев владели беспереводно. Не всякое целое равно простой сумме входящих в него частей, и для предложения это справедливо, как и для всех объектов с внутренней структурой. Овладение же структурой предложения в процессе его усвоения составляет главную задачу, которую невозможно решить только путём усвоения слов данного языка.

Каждый из видов владения иноязычным предложением имеет специфику как по количественным характеристикам, так и по своему содержанию — словесному материалу, полученному от испытуемых.

Беспереводное владение иноязычным предложением у испытуемых старших курсов характеризуется, как правило, большей адекватностью содержания предложений той ситуации, которая называется. Характерна также типичность названий и малое количество вариантов предложений, в чём отражаются, по-видимому, одинаковые для испытуемых условия обучения иноязычной речи. Аналогичными свойствами обладают частично переводные предложения, и не обладают — переводные.

Не владея автоматизмом комбинирования известных им слов, испытуемые с частично переводным владением по времени реакций отставали от владеющих структурой иноязычного предложения. Их задача в опыте была сложнее, чем задача испытуемых первой группы (которые беспереводно называли ситуации): им приходилось определённым образом упорядочивать слова, которыми они членили ситуации, что отнимало дополнительное время. Таким образом, говорить о том, что испытуемые второй группы владели структурой иноязычного предложения, нельзя. Они владели другим, чуждым родной речи навыком — имели так называемое «владение отдельными словами». Эти «отдельные слова» играли роль назывных предложений, по-видимому, из-за того, что в процессе обучения упор делался на усвоение слов, а это и породило совершенно искусственный самостоятельный навык — владение отдельными словами.

Наконец, испытуемые с переводным знанием предложений не пользовались иноязычными словами иначе, как через посредство родных слов. При этом родные слова были привяза-

ны к отдельным иноязычным словам, что расчленило родную речь и не породило иноязычного предложения. В условиях опыта испытуемые пошли при назывании ситуаций «самым верным», но и самым долгим путём. Анализ результатов «двойного называния» показал, что они занимались пословным переводом с родного языка на иностранный. Правильные иноязычные предложения эти испытуемые строили с помощью родного языка. Причём для данной группы испытуемых характерен особый автоматизм: они реагировали на ситуацию предложением, скомбинированным из арсенала средств родного языка. Это предложение чаще всего по структуре совпадало с иноязычным, поэтому в опыте оставалась лишь задача пословно «перевести» его. Как ни сложен подобный навык автоматического построения предложений, т. е. составления их с максимальным приближением по структуре к искомому иноязычному предложению, но он выработался у третьей группы испытуемых легче, чем беспереводная реакция на ситуацию. Как видим, испытуемые усвоили умение конструировать иноязычное предложение, но средствами родного языка. Структурой иноязычного предложения они не владеют.

В опыте были и такие случаи, когда называний вообще не следовало. Среди показателей неназывания отмечено несколько их разновидностей, отражающих разную степень усвоения иностранного языка. Из 86 неназываний ситуаций с помощью иноязычных предложений только 34 представляют собой полное отсутствие всякого называния (отказы).

В целом, процесс овладения иноязычным предложением можно охарактеризовать следующим образом: формирование беспереводных предложений на иностранном языке происходит в течение всего периода, охватываемого экспериментом; меньше всего беспереводных называний отмечено тогда, когда возрастало количество полностью переводных предложений; беспереводные предложения продолжают формироваться до периода IV — VI семестров.

Путь обучения языкам от переводно известных предложений к беспереводным узаконивать нельзя: слишком много преходящих искусственных и трудоёмких навыков приобретает учащийся, идя этим путём. Тем не менее можно сделать следующие рекомендации:

1) Следует чётко разделять специфику психологических основ преподавания родного и иностранного языков. В усвоении структуры иноязычных предложений есть закономерность, роль которой в обучении родной речи вряд ли важна, а именно: попытки обучать сразу большому количеству новых предложений на иностранном языке не приводят к ожидаемым результатам. Из всех предложений, которые встречались студентам I семестра, необходимо было усвоить заново 60% предложений. Из них были усвоены до уровня беспереводного владения всего 6% (возрастание темпа овладения вторым языком определяется именно объёмом беспереводного владения).

2) Динамика фразы отражает динамичность ситуации, которую эта фраза обозначает. Статическая стимуляция устной речи оказывается поэтому неэффективной уже на уровне фразы — речь-называние неизбежно будет замедляться.

3) Объяснение новых предложений и привлечение их в упражнения не должны значительно превышать количество вновь сформировавшихся за этот период беспереводных предложений.

4) Объём нового материала определяется: а) необходимостью объяснять столько новых предложений, сколько у учащегося формируется беспереводных предложений за этот же промежуток времени; б) так как одна из особенностей памяти — забывание, следует для упомянутого минимума предложений предусматривать столько дополнительных упражнений, чтобы забывание не опережало приобретение новых знаний; в) следует помнить, что количество новых предложений должно быть не меньше, чем то, которое определено в двух предшествующих пунктах. Но в условиях интенсивного обучения оно может быть (для гарантии сохранения высокого темпа усвоения в целом) и несколько больше.

5) При обучении иноязычному предложению наблюдается ускорение темпа его усвоения учащимися. Объём материала для усвоения на каждом занятии может и должен возрастать, во-первых, потому, что в каждый следующий период обучения за тот же промежуток времени учащийся овладевает всё большим количеством предложений; во-вторых, потому, что с каждым шагом вперёд приходится соответственно наращивать объём повторения пройденного, чтобы предупредить забывание, где оно нежелательно; и, в-третьих, потому, что вышеуказанные факторы обеспечивают возможность для объяснения дополнительного количества новых предложений, чтобы добиться нужной интенсивности при усвоении нового материала.



6) Нельзя рассматривать присутствие в речи учащегося переводно-известных предложений как нормальное или неизменное явление. Хроническое наличие таких предложений в речи учащегося тормозит процесс развития иноязычной речи. «Переводные» упражнения активизируют внутреннюю речь на родном языке и поэтому не способствуют становлению иноязычной внутренней речи.

7) На начальных стадиях обучения предложению учебный перевод не стоит исключать из арсенала приёмов, находящихся в распоряжении преподавателя, поскольку он иногда оказывается самым экономным средством семантизации.

8) Преподаватель иностранного языка допускает использование учащимися переводно-известных предложений только по необходимости. По отношению количества таких предложений в речевой практике учащихся ко всему их количеству в учебном процессе можно судить о прогрессе в овладении иноязычным предложением. На продвинутой стадии обучения переводно-известные предложения не используются даже при объяснении новых предложений.

9) Беспереводные предложения являются не только целью овладения, но и представляют собой одно из средств, с помощью которых происходит овладение другими предложениями. В связной речи на иностранном языке преподаватель предусматривает относительно большее участие беспереводных предложений, а вновь усваиваемые фразы помещаются между ними. Но и усваиваемые предложения лишь частично состоят из слов, которыми учащиеся ещё не владеют. Артикуляционная установка на иноязычное произнесение и внутреннее проговаривание исключает артикуляционную установку на родную речь. Активное воздействие окружающих иноязычных структур и должный темп речи, интенсификация процесса усвоения в целом исключают возможность межъязыковых переключений и приводят к становлению иноязычной внутренней речи, т. е. к уровню владения усваиваемым языком. При этом подразумевается одновременное действие и аудирования: говорение способствует умению аудировать, а иноязычное аудирование развивает внутреннее проговаривание и внутреннюю речь.

### Литература

1. Артёмов, В. А. Очерк психологии / В. А. Артёмов. – Москва: Высшая школа, 2004. – 50 с.
2. Бенедиктов, Б. А. Психология овладения иностранным языком / Б. А. Бенедиктов. – Минск: Вышэйшая школа, 2007. – 275 с.
3. Методика преподавания иностранных языков за рубежом : сб. науч. ст. / МГЛУ; редкол.: Р. М. Ладо (гл. ред.) [и др.] . – Москва : МГЛУ, 2010. – 152 с.

**РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ АБСОЛЮТНЫХ  
МОТИВИРОВАННЫХ ЕДИНИЦ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ ПО ТЕМЕ  
«ИСТОРИЯ ФРАНЦИИ. КУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ» (из опыта работы)**

*Тучинский А. В., старший преподаватель*

1. *Traduisez les énonciations, qui comprennent chacune un mot ou une expression à forte connotation normative et stylistique. L'objectif à atteindre est de leur sélectionner des équivalents ad hoc, tout en conservant la tonalité générale de ces énonciations. Traduisez высказывания, каждое из которых содержит слово или выражение с возвышенной нормативно-стилистической окраской (коннотацией). Ваша задача заключается в том, чтобы подобрать им соответствующие эквиваленты, сохранив при этом общую тональность высказываний.*

1. *Diversité culturelle:* Convaincus que les biens culturels ne sont en aucune façon réductibles à leur seule dimension économique, nous affirmons le droit pour nos Etats et gouvernements de définir librement leur politique culturelle et les instruments d'intervention qui y concourent; nous entendons favoriser l'émergence d'un rassemblement le plus large possible à l'appui de cette diversité à oeuvrer la mobilisation de l'ensemble des gouvernements en sa faveur. Cette question de diversité et toutes autres qui suscitent des débats internationaux auxquels la Francophonie doit apporter sa contribution originale, feront l'objet de concertations au sein de la Francophonie mobilisant l'ensemble des Etats et gouvernements membres.

2. TV5 nous offre l'exemple réussi d'une démarche résolument réformatrice. Aujourd'hui, TV5 doit transformer l'essai en adoptant une nouvelle approche sur le continent américain et en développant les programmes nouveaux qu'elle appelle une chaîne de télévision moderne et mondiale.

3. Paris a également imposé la création d'une conférence européenne. Nous souhaitons, à cet égard, que la question des relations avec la Turquie soit traitée avec imagination et pragmatisme, en mesurant toute l'importance de ce grand partenaire pour l'Union.

4. J'invite les professeurs de métropole à accorder une place plus importante aux DOM dans leur enseignement, pour favoriser le brassage des savoirs et développer l'expression des cultures de l'outre-mer. C'est ainsi qu'elles trouveront une place originale dans la culture française, où elles représentent une belle illustration du modèle français d'intégration.

5. Le président malien Amadou Toumani Touré s'est rendu mercredi à Lomé pour rendre compte de son entretien la veille avec Laurent Gbagbo et Blaise Compaoré sur la crise en Côte-d'Ivoire, où les rebelles ont accusé les forces gouvernementales d'avoir attaqué plusieurs de leurs positions dans l'ouest du pays. L'armée ivoirienne a lancé mercredi matin une offensive contre Toulépleu, une ville de l'extrême ouest du pays prise par les rebelles la semaine dernière, a indiqué à l'AFP un porte-parole du Mouvement populaire ivoirien du grand ouest.

2. *Traduisez les énonciations ci-dessous en utilisant pour la traduction des équivalences présentant la connotation socio-historique adéquate. Traduisez данные ниже высказывания, используя для перевода соответствия с адекватной исторической и социальной коннотацией.*

1. Il y a plus de 2000 ans environ des pêcheurs et des bateliers gaulois ont choisi, pour installer leurs huttes, la plus vaste île située dans une boucle de la Seine. Cette île est appelée Lutèce. Ce nom signifie: «habitation au milieu des eaux». Les habitants de Lutèce vivaient de la pêche et de la batellerie. Ils transportaient sur le fleuve des marchandises. Au IV<sup>e</sup> siècle une peuplade, les Parisii, donne le nom de Paris à Lutèce. En 508 Clovis fait de Paris sa capitale et l'île prend le nom de la Cité. Jusqu'au siècle dernier l'île de la Cité ressemblait à un village du Moyen Age avec ses ruelles étroites et vieilles maisons. Sous Napoléon III, tout le centre de l'île est démoli; 25000 personnes sont évacuées. On a construit d'énormes bâtiments administratifs: l'actuel Hôtel-Dieu, un vieil hôpital célèbre, la Préfecture de Police. Le Palais de Justice double sa superficie.

2. Près de square Viviani se trouve la cathédrale Notre-Dame de Paris. C'est un pur joyau de l'art gothique. A cet endroit se dressait, il y a plus de vingt siècles, un temple gallo-romain. L'actuelle Notre-Dame a été fondée par l'évêque Maurice de Sully. Sa construction a été commencée en 1163. L'édifice a été terminé vers 1230. Le génial auteur des plans est inconnu. Aucune cathédrale de France n'a ce merveilleux équilibre de ses proportions, la pureté de ses lignes, la simplicité dans la richesse qui caractérise sa décoration. Le gros bourdon de Notre-Dame s'appelle l'«Emmanuel» et pèse 13 tonnes. L'un des trois portails de la façade est orné de la statue de Saint-Denis, premier évêque de

Lutèce; il tient sa tête entre ses mains. Les tours de Notre-Dame sont gardées aux quatre coins par les fameuses chimères.

3. La Tour Eiffel est le symbole de Paris. C'est Gustave Eiffel lui-même qui a hissé le drapeau français au sommet de la tour de 300 mètres construite pour l'Exposition universelle de 1889. En 1909, il est question de la démolir, mais on installe une colossale antenne de la TSF, au sommet, ce qui a sauvé la Tour de la démolition. Certains Parisiens n'étaient pas contents de voir s'élever cette tour moderne au milieu des vieux monuments de Paris. Aussi les personnalités des lettres et des arts adressent une protestation au ministère. Voici ce qu'elles ont écrit: «Nous venons, écrivains, peintres, sculpteurs, architectes, amateurs passionnés de la beauté jusqu'ici intacte de Paris, protester de toutes nos forces, de toute notre indignation au nom du goût français méconnu contre la construction, en plein cœur de notre capitale, de l'inutile et monstrueuse Tour Eiffel. Nous avons le droit de proclamer bien haut que Paris est la ville sans rivale dans le monde. Allons-nous donc laisser profaner tout cela? Car la Tour Eiffel c'est, n'en doutez pas, le déshonneur de Paris. Chacun le sent, chacun le dit». C'est signé: Charles Gounod, Alexandre Dumas fils, Guy de Maupassant et par d'autres personnalités célèbres. Mais elle a été célébrée par les peintres, et le poète Guillaume Apollinaire l'a appelée «la bergère des nuages». Les Parisiens se sont très vite habitués à cette construction.

4. L'Université de Paris prend, de tout temps une part active aux luttes politiques et religieuses du pays. La fête de l'Université est le 28 janvier, le jour de Saint-Charlemagne. C'est l'empereur Charlemagne qui le premier a fondé des écoles pour les petits Français. Lorsque le cardinal de Richelieu devient proviseur de la Sorbonne, il décide de reconstruire les bâtiments et l'église. Rebâtie et agrandie la Sorbonne devient le principal centre d'enseignement supérieur de France. Aujourd'hui, les amphithéâtres ne peuvent plus contenir le nombre toujours croissant d'étudiants. On a créé à Paris et dans la proche banlieue, après les événements de mai-juin 1968 13 nouvelles universités. Le 4 mai 1968 le recteur de l'ancienne Sorbonne a donné l'ordre de fermer l'Université car la veille une bagarre terrible a eu lieu entre la police et les étudiants. La vie au Quartier Latin était paralysée. Par la suite, les étudiants ont obtenu la réforme demandée.

3. *Traduisez l'extrait d'interview. En cas de problème pour traduire les realia, vous pouvez recourir à une traduction descriptive. Переведите фрагмент интервью. При затруднениях в переводе безэквивалентной лексики вы можете произвести замену описательным переводом.*

*Aline:* Qu'est-ce que tu fais? Tu lis les petites annonces?

*Antoine:* Oui. Après le bac, je veux m'inscrire à la fac à Paris! Je pourrais trouver une chambre ... ou partager un appart avec des copains. Tu imagines! Sur l'Île de la Cité, ou encore au Quartier Latin, ou près de la Tour Eiffel, ou ...

*Aline:* Oh, là, tu rêves, mon vieux!

*Antoine:* Pourquoi? Un appart à plusieurs, c'est possible!

*Aline:* Oui ... mais pas dans le seizième! C'est l'arrondissement le plus cher de Paris! Je ne te vois pas au milieu des Naps ...!

*Antoine:* NAP?!

*Aline:* Nap, c'est Neuilly, Auteuil, Passy: les quartiers ouest, les plus chic ... et les plus chers!

*Antoine:* Et alors? de quel côté je peux chercher?

*Aline:* Le quinzième ... c'est un peu cher, mais il y a plein d'appartements neufs. Les proprios en louent beaucoup aux étudiants. C'est pas mal comme quartier. *Antoine:* C'est où, le quinzième?

*Aline:* Vers Montparnasse. Sinon, si tu aimes le pittoresque. Il y a Belleville. Le quartier est à la mode maintenant.

*Antoine:* Belleville? C'est où?

*Aline:* Au nord. C'est l'arrondissement le plus exotique de Paris! C'est toujours très animé.

*Antoine:* Et pourquoi c'est à la mode?

*Aline:* Parce que les intellos et les artistes ont redécouvert le quartier. Et bien sûr, l'immobilier suit les modes! Alors les prix montent, mais c'est encore abordable! Sinon, tu pourrais aussi chercher en banlieue!

*Antoine:* Oh non! La banlieue, non! Métro, boulot, dodo, ce n'est pas pour moi! Si je viens à Paris, c'est pour vivre en ville! Pour sortir le soir! Dis, tu m'aideras à chercher?

*Aline:* Bien sûr! Mais passe d'abord ton bac!