БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Материалы
XI Международной научной конференции,
посвященной 96-летию образования
Белорусского государственного университета

Минск, 25 октября 2017 г.

МІЖКУЛЬТУРНАЯ КАМУНІКАЦЫЯ І ПРАФЕСІЙНА АРЫЕНТАВАНАЕ НАВУЧАННЕ ЗАМЕЖНЫМ МОВАМ

Матэрыялы
XI Міжнароднай навуковай канферэнцыі,
прысвечанай 96-годдзю заснавання
Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта

Мінск, 25 кастрычніка 2017 г.

Минск
Издательский центр БГУ
2017

УДК 811.1/.8(072)(06)
ББК 81.2р30я431
М43

Редакционная коллегия:
доктор исторических наук *В. Г. Шадурский* (председатель);
кандидат экономических наук *О. Ф. Малашенкова*;
кандидат исторических наук *А. В. Селиванов*;
кандидат филологических наук *С. А. Дубинко*;
кандидат филологических наук *С. И. Лебединский*;
кандидат филологических наук *Л. В. Маркина*;
кандидат филологических наук *Т. В. Караичева*;
кандидат филологических наук *А. Ф. Дрозд*;
кандидат филологических наук *Е. И. Маркосьян*;
кандидат филологических наук *В. В. Черкас*;
кандидат филологических наук *О. Ю. Шиманская*;
кандидат педагогических наук *М. Ф. Арсентьева*;
кандидат педагогических наук *О. В. Васильева*;
кандидат педагогических наук *Н. И. Говорова*;
кандидат филологических наук *И. Н. Ивашкевич*;
И. И. Макаревич;
В. С. Тихонович;
Т. И. Макаревич;
К. В. Карасева;
А. С. Аскари

М43 **Межкультурная** коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы XI Междунар. науч. конф., посвящ. 96-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 25 окт. 2017 г. = Міжкультурная камунікацыя і прафесійна арыентаванае навучанне замежным мовам : матэрыялы XI Міжнар. навук. канф., прысвеч. 96-годдзю заснавання Беларус. дзярж. ун-та, Мінск, 25 кастр. 2017 г. / редкол. : В. Г. Шадурский (пред.) [и др.]. — Минск : Изд. центр БГУ, 2017. — 247 с. : ил.
ISBN 978-985-553-487-8.

В данном издании рассматриваются актуальные проблемы межкультурной коммуникации, лингвистики и методики преподавания иностранных языков, освещаются теоретико-методологические аспекты обучения профессионально ориентированной иноязычной речи, вопросы теории и практики перевода и актуальные вопросы культурологии.

Адресуется научным работникам, преподавателям, аспирантам и студентам.

УДК 811.1/.8(072)(06)
ББК 81.2р30я431

ISBN 978-985-553-487-8

© БГУ, 2017
© Оформление. РУП «Издательский центр БГУ», 2017

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Воевода Е. В. Проблемы англоязычного обучения в рамках интернационализации высшего образования 10
Пониматко А. П. Особенности преподавания конференц-перевода на второй ступени высшего образования в контексте положений Меморандума о взаимопонимании между ООН и МГЛУ 11

СЕКЦИЯ 1
ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ

Авдеева И. В., Недорезова Т. М. Лингвистическая гендерология как лингвокультурологический подход в изучении языка 13
Арсентьева М. Ф. Глобализация и ее воздействие на немецкий язык 14
Арцемаў В. І. Нямецкая дыяспара ў ЗША і ўзровень яе асіміляцыі 15
Баранова М. Ф. О процессах гендерной нейтрализации в современном русском языке 17
Бартенева И. И. Межкультурная компетенция в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам 18
Бахун Т. П., Иваненко Г. Л. Этапность формирования социокультурной компетенции 19
Бекреева Ю. В. Англоязычная научная статья как форма межкультурной коммуникации 20
Белодкая Е. В. Контекст как один из факторов успешной коммуникации 22
Вариченко Г. В. Современные тенденции языкового образования в вузе 23
Vdovichev A. V., Drozd A. F. Translator's Role in Mitigation of Culture Shock 24
Егорова Н. А. Стратегии и тактики реализации педагогического дискурса 26
Ерчинская Н. В., Зайцева Л. А. Художественный текст как источник формирования межкультурной коммуникации (из опыта работы) 27
Зелезинская Н. С. Шекспировский вопрос сегодня 28
Зенченко А. З. Национально-специфические компоненты культур как проблемы межкультурной коммуникации 29
Казанкова Е. А. Семантика и структура текстовой интерференции в романе Джона фон Дюффеля «Лучшие годы» 30
Ключенович Т. П. Степень экспликации авторской ремарки в аспекте этнолингвистики 31
Малиновская О. В. Политкорректность как стратегический аспект речевого поведения 33
Маркина Л. В. Этноцентризм и пути его преодоления 34
Наталевіч В. Г., Вансовіч Л. В. Перспектывы ўкаранення беларускай мовы ў сістэме вышэйшай адукацыі 35
Пильгун Е. В. Роль власти, общества и СМИ в кризисной коммуникации 36
Сидоревич-Стахнова О. В. О культурно-гибридном характере лексических средств вежливости современного испанского языка 38
Тамарина А. С., Харченко Е. А. Формирование навыков межкультурной коммуникации как основа овладения иноязычной коммуникативной деятельностью 39
Турло В. П., Морева Л. А. Изучение иностранного языка как залог овладения культурой 40
Шершнева О. А. Межкультурный диалог в контексте конфликтологической парадигмы 41
Шудейко М. Н. Художественное своеобразие готической новеллы Э. Уортон «Потом, много позже» 43

СЕКЦИЯ 2
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВ

Агароднікава С. У., Петрыкевіч К. У. Асаблівасці вывучэння лексіка-граматычных нормаў на прыкладзе перакладу прафесійнага тэксту (з рускай мовы на беларускую) 45

Балакшина Т. В. Субъект оценочного высказывания в структуре оценки аналитических статей англо- и белорусскоязычных авторов 46
Бартош В. С., Шарупич Т. С. Die Ausrahmung in der Rahmenbildung des Satzes 47
Булгакова М. П. Универсальные типы предикатной пространственной метафоры 48
Vdovichev A. V. Role of Translation in Language Expansion 49
Гардзей В. В. Метафтанімія эмоцыі смутку ў беларускай фразеалогіі 51
Данилевич Д. И. Особенности перевода прецедентных феноменов (на примере романа Дж. Барнса «Англия, Англия») 52
Дубинко С. А. Логико-смысловой анализ в обучении чтению и переводу научного текста 53
Караичева Т. В. Формы интегрирования переводческой деятельности в учебный процесс по английскому языку (специальность «международные отношения») 55
Карапетова Е. Г. Сегментированный газетный заголовок: особенности структуры и перевода 55
Корбут Г. С., Ахмедов Х. К. У. Особенности русскоязычных рекламных объявлений об образовательных услугах (в контексте языковой ситуации в Узбекистане) 57
Коровина Л. В. Специфика перевода неологизмов в деловом дискурсе английского языка 58
Королькова В. В. Имя прилагательное в португальском языке: сложности позиционирования и перевода для носителей русского языка 59
Коротюк Т. С. Учет особенностей немецкого правописания при переводе 61
Лесовская И. А. Перевод авторских неологизмов в художественных произведениях в контексте образовательного процесса 62
Макаревич И. И. Дискурсивный подход в овладении иностранным языком специальности 63
Мальцев В. В. Учебный перевод в процессе овладения иностранным языком 64
Мокейчик В. Т. О некоторых особенностях перевода метафор во французских экономических текстах 65
Наумович В. В. Особенности художественно-переводческой коммуникации и практические аспекты перевода 67
Павлова Л. П. Значение перевода в жизни современного общества 68
Полещук О. Г., Храмович Ю. Н. Особенности современного испанского языка в Венесуэле 69
Полупанова Е. Г. Обучение устному последовательному переводу 70
Праконіна В. У. Параўнальна-супастаўляльны аспект даследавання фразеалагічных адзінак роднасных моў 72
Селезнев Ю. В., Виршиц Н. И. Проблемы передачи экстралингвистического контекста при переводе 73
Слепович В. С. Понимание предметной ситуации при переводе английских фразеологизмов 74
Тарасенко М. А. Особенности передачи интертекстуальных элементов при переводе 75
Цвирко Е. И., Сокеркина О. В., Пышняк Л. Н. Стратегии лингвокультурной адаптации и передачи реалий в пространстве соотношения языка, культуры, национальной ментальности 76
Чжао Наньнань Разновидности лексико-грамматических трансформаций при переводе акцентуаторов усиления с китайского языка на русский 78
Чуприна Е. А., Лосева С. А. Антропоморфический характер «языка вина» (на материале французского языка) 79
Шарупич Т. С., Бартош В. С. Некоторые аспекты выражения принадлежности в немецком языке 80
Шкурская Н. М. Функционально-семантическая адаптация в переводе английской научно-технической терминологии 82
Шпаковская Н. Г. Основные фонетические особенности шведского языка в Финляндии в сравнении с нормами литературного шведского языка 83

СЕКЦИЯ 3
ЯЗЫКОВАЯ ПАРАДИГМА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Андреева Л. С., Яцевич Е. А. К вопросу изучения морфологических средств выражения повелительного наклонения в формах третьего лица 85
Бабук А. В. Антропология детства в контексте рождественского праздника в произведениях малой прозы Ч. Диккенса (на материале цикла«Очерки Боза») 86
Васильева О. В. Компонентный состав методической системы языковой подготовки специалиста по международным отношениям 87
Диневич И. А. О некоторых особенностях речепорождения и речепонимания в процессе совместной коммуникативно-когнитивной деятельности в иноязычном общении 88
Дубинко С. А. Анализ структурно-семантических единиц в изучении связности научного текста (на примере английского языка) 90
Ивашкевич И. Н. К вопросу об интерпретирующем потенциале пространственной метафоры 91
Клокова А. Г. Лингвопсихологический анализ англоязычного художественного текста как способ построения дискурсивного портрета его персонажа 92
Костерова Н. А., Чернецкая Н. И. Текстизм: лингвистические метаморфозы 94
Курило Н. А. Графическая форма сокращения и ее возможные изменения 95
Леонченко С. Н., Приходько Т. М. Рекламный текст и синтаксические средства выражения экспрессивности 96
Маркосьян Е. И. Коллокации и их роль в языке 97
Митева Т. П. Категория рода в английском языке 98
Мосунова Н. И. Отражение в английских неологизмах влияния компьютеризации и интернета на социум 99
Никонова Д. А. Вклад И. Р. Гальперина в развитие стилистики английского языка 101
Новик Н. А. Некоторые особенности фонетического анализа спонтанной монологической речи 102
Солодовникова Т. В. Термин «контекст» в аспекте современного дискурс-анализа 103
Тимченко М. В. Новые требования европейского сообщества к уровням и формам владения иностранным языком 104

СЕКЦИЯ 4
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Анкудо Е. М. Роль текста и заданий к нему в обучении русскому языку как иностранному 106
Армоник Л. Б. Русский язык как иностранный на подготовительном отделении: минимизация учебного материала профессионального модуля 107
Астапенко В. А. К вопросу о моделировании деятельности учебно-профессионального общения студентов-иностранцев нефилологических специальностей 108
Бортник С. Б. Вопросы межкультурной коммуникации при обучении студентов нефилологических специальностей 109
Васючкова О. И., Савченко Г. П. Развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции на этапе последипломного образования 110
Воробьева Т. А. К вопросу о корпоративном сленге в *IT*-компаниях 111
Голикова Ж. А. О некоторых проблемных вопросах повышения качества языкового образования в вузе 112
Дрозд А. Ф., Вдовичев А. В. Факторы повышения мотивации изучения языка специальности 114
Зинченко Я. Р., Матвеева Е. Е. Условия организации обучения переводу в неязыковом вузе (специальность «международное право») 115
Караичева Т. В., Ладик Н. А. Формирование аналитических когнитивных компетенций: учебные материалы и задания 116
Коцаренко А. М. Развитие монологической и диалогической речи в контексте когнитивно-коммуникативных методик обучения профессионально ориентированному иностранному языку 117

Крель Л. А. Актуальные проблемы лингводидактики в формировании профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции 118
Куцелай О. Б. Развитие критического мышления в рамках формирования дискурс-компетенции при обучении английскому языку студентов технических специальностей 120
Литвиненко О. Л., Долидович О. В. Особенности обучения студентов переводу юридических текстов 121
Малевич В. Г. Формирование социокультурного и статусного потенциала академической степени магистра при обучении иностранным языкам 122
Матвеева Н. А., Бурденкова В. С. Реферирование публицистического текста как важный аспект речевых коммуникаций 124
Назарова Г. П., Шиманская О. Ю. Фреймовый подход в обучении таможенной лексике 125
Наумчик В. Н., Наумчик Р. П., Зайцева Л. А., Проконина Ж. В. Рубежные проверки как средство контроля речевого развития учащихся 126
Павлова А. Н. Реализация ранней языковой профессионализации экономистов-международников при изучении второго иностранного языка 127
Пристром Е. С. Интенсификация профессионально ориентированного обучения иностранному языку посредством блог-технологии 129
Пришвина В. В. Кейс-метод в обучении деловому общению на иностранном языке 130
Романенко М. А. Структурно-синтаксические характеристики текстов-описаний научного стиля речи 131
Рыжов В. В. Актуализация и методы работы с трансформациями на внутриязыковом и межъязыковом уровнях при подготовке переводчиков 132
Семенчуков В. В., Шикунова С. В. К вопросу о работе по формированию и совершенствованию навыков употребления глагольно-именных словосочетаний в речи иностранных учащихся 134
Соловьёва Л. В. «Культурная осведомленность» как основа развития международной деятельности будущих экономистов в условиях глобализации 135
Сологуб И. М. Подготовка к межкультурной коммуникации посредством соизучения иностранного языка и культуры 136
Староверова Н. П. Реализация междисциплинарного подхода при формировании научно-исследовательской компетенции у магистрантов неязыкового вуза 137
Сухоренко Е. А., Шиманская О. Ю. Формы работы с использованием *QR*-кода на занятии по иностранному языку 139
Тучинский А. В. Технология отбора словаря-тезауруса безэквивалентной лексики французского языка в условиях субординативного мультилингвизма 140
Филончик Е. И. Межкультурная коммуникация в контексте обучения деловому английскому языку студентов экономических специальностей 141
Хоменко Е. В. Роль дискурсивной компетенции в обучении иноязычному общению 142
Хоменко С. А., Безнис Ю. В. Иностранный язык как средство профессионально-личностной подготовки студентов технических университетов 143
Черкас В. В. Новые приоритеты: учить учиться 145
Черник Н. Н. Оптимизация процесса обучения профессионально ориентированному общению на иностранном языке в неязыковом вузе 146
Шевцова В. А. Актуальные проблемы фразеодидактики в процессе обучения немецкому языку 147
Шумская Н. И. К вопросу об актуальности изучения этикета 149

СЕКЦИЯ 5
ТРАДИЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бедрицкая Л. В., Василевская Л. И. Комментирование как элемент развития критического мышления 150
Василина В. Н. Презентация докладов на семинарских занятиях по дисциплине «Теоретическая грамматика» 151

Гирина Е. Ю. Картинки как страноведческий компонент на занятиях по иностранному языку для начитающих 152
Гриневич Е. В. Газетная статья как инструмент по развитию критического мышления на занятиях английского языка 154
Денисова Г. Г., Романович Р. Г. Симуляция в учебном процессе 155
Жуковец О. С., Ахименя Г. И Использование видео на занятиях по деловому английскому 156
Кирильчик Т. К. Реализация технологии сценирования в обучении иноязычному диалогическому общению 157
Кишкевич Е. В., Семенова С. М., Януш Л. А., Проконина Ж. В. Система тестовых заданий для контроля владения русским языком как иностранным (первый сертификационный уровень) 158
Ковальчук А. М., Кудырко И. В., Трубочкина И. А. Деловая игра в обучении иноязычному профессионально ориентированному общению студентов неязыкового вуза (на примере экономического факультета БГУ) 160
Косточкина О. В. What I Want to Do — предпочтения и пожелания студентов относительно организации процесса обучения иностранным языкам 161
Кукьян Е. П. Смысловая компрессия иноязычного текста профессиональной тематики 162
Ладик Н. А. К вопросу о повышении уровня усвоения лексики в процессе обучения второму иностранному языку 164
Майсюк Ю. Л., Торопова Л. П. О некоторых аспектах обучения деловому иностранному языку в вузе 165
Медведева Е. М., Ткаченко В. В. Некоторые вопросы обучения деловому письму на иностранном языке 166
Морева Л. А., Турло В. П. Контроль и оценка уровня владения иноязычной диалогической речью студентами неязыкового вуза 167
Пасейшвили И. Н., Шмидт Т. В. Использование аутентичных материалов на занятиях по деловому английскому 168
Плащинская Т. З. К вопросу об использовании игровой формы при изучении глаголов с управлением 170
Полупанова Е. Г. Мнемотехника: учим устному переводу 171
Романович Р. Г., Костерова Н. А., Денисова Г. Г. Изучение английских времен в вузе 172
Ткаченко В. В., Медведева Е. М. К вопросу о наиболее эффективных методиках обучения иностранному языку как второму иностранному языку 174
Торопова Л. П., Бореко С. Г. Роль и место самостоятельной работы в системе вузовского обучения иностранным языкам 175
Храмцова М. В. Актуальность обучения студентов экономических специальностей основам бизнес-этики на уроках делового английского 176
Чернецкая Н. И., Романович Р. Г. Мотивация студента и успешное обучение английскому языку 177
Швайко Е. С., Круглик А. Д. Создание языковой среды с использованием элементов праздников при обучении шведскому языку 179
Шмидт Т. В., Пасейшвили И. Н. Об адекватной коррекции ошибок при обучении устной речи 179

СЕКЦИЯ 6
СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Антонович Н. Ю. Формирование и осознание своей идентичности как инструмент в продвижении идеалов гуманистического образования 182
Ахраменко Л. С., Назарова Г. П. Роль пропозиции и пресуппозиции в дидактическом дискурсе 183
Говорова Н. И. Оптимизация процесса решения коммуникативных задач 184
Дзятчык М. І. Дынаміка пераадолення псіхалагічных бар'ераў у размове на замежнай мове 185

Долидович О. В., Литвиненко О. Л. О преодолении психологических барьеров при изучении иностранного языка 186
Королёва Н. А. Особенности функционирования лексикона у носителей английского и русского языков 187
Круглик Н. А. Мотивационная основа преподавания иностранных языков как один из когнитивных методов обучения 189
Кулик В. В. Методика изучения иностранного языка: постановка цели 190
Лосева С. А., Чуприна Е. А. Кому итальянский язык учить легко 191
Майборода Р. М. Adult Learning Factors of Motivation 192
Михалёва Е. Н., Яцевич Е А. Воспитательный компонент в обучении русскому языку как иностранному у студентов из Туркменистана 194
Родион С. К. Требования к современному занятию по иностранному языку в контексте модернизации системы высшего образования 196
Скворцова Н. Н. Психологические приемы обучения инофонов русскому произношению 197
Тамарина А. С., Харченко Е. А. Роль самокоррекции в изучении иностранных языков 198
Туркина О. А. Применение методов качественного анализа текста в обучении студентов 200
Шифрон-Борейко И. Сегментация звучащей речи как ключевой аспект формирования аудитивной компетенции при обучении русскому языку как иностранному 201
Ядченко Е. И. Реализация современных когнитивных подходов в обучении иностранному языку как языку специальности 202

СЕКЦИЯ 7
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Боровик Н. С. Преимущества технологии сценариев в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции 204
Ваксер С. Г. Эвристический метод как одна из форм обучения иностранному языку в неязыковом вузе 205
Василевич В. М. Чего хотят студенты? Использование онлайн-опросов для построения методически эффективных аудиторных и внеаудиторных занятий 206
Виршиц Н. И., Селезнев Ю. В. Интернет-технологии как средство организации самостоятельной работы студентов в обучении профессионально ориентированному общению на иностранном языке в экономическом вузе 207
Вологина О. В. О преимуществах предметно-языковых интегрированных занятий (на примере темы «Global Issues on the United Nations' Agenda») 209
Горбунова Е. В. Роль мобильных технологий в организации процесса обучения иностранным языкам 210
Гутор Л. К., Масилевич А. В. Работа с подкастами в обучении коммуникативной компетенции (испанский язык) 211
Дворникова Т. М., Зудова С. А. Подкасты как средство формирования иноязычной компетенции 213
Демко О. В., Цимбалиста Е. И. Некоторые преимущества использования музыкальных произведений (песен) в образовательных целях 214
Зудова С. А., Дворникова Т. М. Применение кейс-технологий при обучении языку специальности 215
Кириллова Ф. М. Особенности обучения ведению деловой корреспонденции на немецком языке 216
Кирильчик Т. К. Реализация технологии сценирования в обучении иноязычному диалогическому общению 218
Ковалёнок Т. В., Сазонова Т. С. Использование *Web* 2.0 технологий при обучении иностранным языкам 219
Костикова Л. П. Использование технологий дистанционного обучения для формирования компетенций научно-исследовательской деятельности магистрантов на иностранном языке 220

Крылов Е. В. Принцип коммуникативности в обучении иностранному языку в неязыковом вузе на примере кейс-технологий 222
Майерс Г. Н. К вопросу об использовании инновационных образовательных технологий при обучении инофонов коммуникативно-речевой деятельности на русском языке 223
Макаревич Т. И. Лингвистическое обеспечение онтологии предметных областей «Международного права», «Международных отношений», «Государственного управления», «Информационно-коммуникационных технологий» 224
Писарук А. Д. Преимущества использования электронного учебника и электронного словаря на занятиях по латинскому языку в вузах 225
Плавинский Р. А. Мнемоника и области ее применения 226
Полупанова Е. Г. Проект *«Top News»*: инновации в подготовке референта-переводчика 228
Приходько Т. М., Леонченко С. Н. Интерактивное обучение. Симуляция 229
Соловьёва С. В. Роль и функции судьи в учебных дебатах 230
Тарасевич Е. В., Чернявский А. А. Подкастинг как средство развития аудитивной компетенции в обучении иностранному языку студентов вуза 231
Тучинский А. В. Педагогические условия организации проектно-исследовательской деятельности студентов вуза — будущих международников 233
Фисенко О. С. Техника «направленное чтение» на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному 234
Фомичёва Н. В. Использование модели смешанного обучения при обучении иностранному языку для профессиональных целей 236
Чернявский А. А, Тарасевич Е. В. Использование фонетических игр в процессе обучения иностранному (немецкому) языку 237
Швайба О. Г., Воловикова И. П. Использование приложения *WhatsApp* при обучении иностранному языку в вузе 238
Ширяева М. Ю. Новейшие технологии как средство усовершенствования традиционных методов обучения 239
Яцевич Е. А., Андреева Л. С. Применение корпусных технологий при работе над категорией рода имени существительного при изучении русского языка как иностранного 241

СЕКЦИЯ 8
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ВОСТОЧНЫМ ЯЗЫКАМ

Лобанова А. Я. Китайские загадки в изучении языка и культуры 243
Карасёва К. В. Обучение китайской иероглифике: от структуры к семантике 244
Овчинникова А. Н. Продвижение белорусской модели межкультурной коммуникации на фоне изучения иностранных языков 245
Руденко Н. И. «Как?» и «Почему?» в обучении китайскому языку 246

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Воевода Е. В., *Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России*

Интернационализация высшего образования, вызванная глобализационными процессами, рассматривается в России как государственная задача в связи с признанием образования инструментом «мягкой силы» в современном мире. Развитие академической мобильности, международное сотрудничество в сфере высшего образования повлекло за собой формирование консолидированных образовательных пространств (Болонского процесса, СНГ, ШОС, БРИКС, Баренц-региона), создание сетевых университетов. И хотя многие университеты до сих пор продолжают обучать иностранных студентов на языке страны пребывания, все чаще в качестве языка обучения предлагается английский. Это объясняется широким распространением английского языка как глобального *lingua franca*, в первую очередь, в научном сообществе.

На англоязычные программы бакалавриата, магистратуры, а с недавнего времени и аспирантуры поступают, в основном, молодые люди и девушки, для которых он не является родным. Такие программы активно развиваются в Германии, Австрии, Италии, Испании, Венгрии, России и других странах. Программы двойных дипломов предполагают попеременное обучение в каждой из стран-участниц проекта, изучение языка страны пребывания, однако обучение и защита выпускной квалификационной работы происходит на английском языке. Входное языковое тестирование не проводится, но понятно, что уровень владения английским языком у всех студентов разный особенно на начальном этапе обучения, когда только происходит процесс адаптации. Совершенно очевидно, что возникают проблемы восприятия институционального, социокультурного, психолого-педагогического и когнитивного характера.

Приезжая на обучение в другую страну студенты могут столкнуться с иной системой организации учебного процесса, иной формой проведения занятий, иными требованиями к выполнению заданий и иными нормами общения и взаимодействия между преподавателями и студентами. Студенты не всегда понимают, что означает тот или иной англоязычный термин и стесняются спросить об этом сокурсников, чтобы не продемонстрировать «незнание» английского языка. Для понимания речи преподавателя спецдисциплин студенту необходимо обладать фоновыми знаниями, которые на начальном этапе обучения в вузе у него еще отсутствуют. Можно возразить, что студент-первокурсник как раз и должен, воспринимая информацию по специальности, формировать фоновые знания, однако в этом случае он не будет знать профессионально значимых эквивалентов в родном языке.

Во многих западных университетах не предусмотрены написание и защита диплома, подобные термины отсутствуют в английском языке. Студентам, не носителям английского языка трудно усваивать методологический аппарат научного исследования, в частности, они не всегда могут понять разницу между объектом (*object*) и задачами (*objectives*), целью и исследовательским вопросом (характерным для западных научных школ положением научного аппарата) и проч. В рамках программ двойного диплома мы сталкиваемся с разными требованиями к структурированию, разным восприятием терминологической базы и вербальному оформлению научной работы. В конечном итоге, не выработалось единого мнения о том, оценивает ли преподаватель степень лексико-грамматической и стилистической корректности порождаемых англоязычных текстов (в устной и письменной форме) или оценка дается только содержанию.

Не меньшие проблемы стоят и перед преподавателями, ведущими занятия на англоязычных программах. Владение английским языком в рамках преподавания дисциплины «иностранный язык» существенно отличается от преподавания дисциплины на иностранном языке. Многие преподаватели отмечают, что привычная беглость речи уступает место паузам, косноязычию, неожиданно забываются знакомые слова, подготовка

и проведение занятий расцениваются как стресс. Об этом говорят даже те преподаватели, которые не только регулярно читают литературу по специальности, но и пишут статьи в международные журналы, в том числе, индексированные в *SCOPUS*.

Студентов необходимо обеспечить учебной литературой, а это, в свою очередь, ставит перед вузом задачу не только обеспечить доступ к электронным библиотечным ресурсам, но и укомплектовать библиотеку дорогостоящими англоязычными учебными материалами по всем читаемым дисциплинам. Не будем забывать и о разнице в подходах к тем или иным социально-политическим явлениям и их интерпретации отечественными и зарубежными авторами. Немалую роль в обучении играет и скрытое содержание образования, представленное в зарубежных учебниках и, в частности, формирующее систему ценностей. Создание собственных англоязычных материалов предполагает наличие авторов, не только хорошо владеющих английским языком, но и готовых писать объемные тексты, не пользуясь заимствованиями, что часто имеет место в лекционных презентациях материала. Также необходимо оплачивать работу редакторов англоязычных текстов.

Несмотря на призывы Совета Европы следовать принципам плюрилингвизма, монолингвизм продолжает укреплять свои позиции в высшем образовании.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КОНФЕРЕНЦ-ПЕРЕВОДА НА ВТОРОЙ СТУПЕНИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОЛОЖЕНИЙ МЕМОРАНДУМА О ВЗАИМОПОНИМАНИИ МЕЖДУ ООН И МГЛУ

Пониматко А. П., *Минский государственный лингвистический университет*

В условиях глобализации и развития межкультурной коммуникации потребность в профессиональном переводе становится все более значимой. Сегодня переводчики — ключевые участники эффективной межкультурной и межъязыковой коммуникации. При этом в процессе лингвистического сопровождения международных семинаров, конференций, переговоров, тренингов, презентаций, политических, научных и деловых форумов и др. от них требуется владение различными видами перевода — синхронным, шепотным синхронным, последовательным, последовательным двусторонним, письменным переводом и др. Такой вид профессиональной деятельности в последнее время приобрел название «конференц-перевода». В работах посвященных конференц-переводу, перечисляются знания, навыки и умения, составляющие основу научной модели когнитивной и лингвистической готовности к конференц-переводу: знание языков и культур, фундаментальные знания в области страноведения; знание и соблюдение правил процедуры и ведения протокола; владение процессуальным речевым обиходом; владение этикетом; виртуозное владение переводческой скорописью, умение использовать все ресурсы памяти, умение легко переключаться с синхронного перевода на последовательный.

Данная модель послужила основой для разработки образовательной программы второй ступени высшего образования по специальности «Перевод и переводоведение» профиль «Конференц-перевод». Для обеспечения преемственности в обучении переводу между первой и второй ступенями программа по конференц-переводу призвана существенно углубить общепереводческую подготовку в области:

— расширения общеобразовательных знаний в рамках социально-экономической, политической и культурной тематики;

— осуществления анализа проблемных ситуаций, связанных с переводческой деятельностью в рамках международных контактов в многоязычной среде;

— совершенствования методики подготовки к выполнению конференц-перевода, включая поиск информации в справочной, специальной литературе, электронных базах данных (документов, терминов, корпусов текстов) международных организаций с правом общего доступа к указанной информации;

— осуществления предпереводческого анализа письменного текста, способствующего точному восприятию исходного высказывания, прогнозированию вероятного когнитивного диссонанса в процессе устного перевода и способов его преодоления;

— развития способности осуществлять сопоставительный анализ лексических и грамматических систем и категорий двух языков, средств выражения информации, излагаемой в официально-деловых текстах, пресс-релизах и т. п.;

— формирования глоссария наиболее частотной и устойчивой лексики международных конференций, саммитов, форумов и др. в рамках процессуальных и протокольных текстов;

— формирования способностей выполнения переводческих операций и действий в высоком темпе и специфических ситуациях, свойственных конференц-переводу;

— развития способности к принятию решений, разрешению проблем, к осуществлению различных форм социального взаимодействия в целях обеспечения сотрудничества в решении как социальных, так и непосредственно профессиональных задач.

В ходе преподавания дисциплин программы используются современные технологии, способствующие формированию необходимых компетенций магистрантов, включая тренинги памяти, переключения с языка на язык, тренировки темпа перевода, эхоповтор, тренинг одновременного говорения и восприятия, приемы обучения сокращенной переводческой записи. Особое место занимают онлайн занятия по скайпу, осуществляемые при поддержке службы устного перевода Департамента по делам Генеральной Ассамблеи и конференционному управлению ООН и направленные на овладение техникой синхронного перевода.

В качестве учебных материалов в образовательном процессе используются: специализированные корпуса текстов для переводчиков, базы данных международных организаций, многоязычные терминологические системы, печатные доклады и записи выступлений на международных конференциях, собраниях, симпозиумах; материалы ведущих белорусских и зарубежных средств массовой информации (телевидение, радио, Интернет), посвященные международным (глобальным) проблемам, целям и задачам, миссии и основным направлениям деятельности международных организаций; пресс-релизы с краткими отчетами белорусских и иностранных политических деятелей, деятелей в области экономики, науки и культуры, представленные в средствах массовой информации в виде аудиовизуальных материалов; аутентичные тексты из различных предметных областей; аудиозаписи, видеофильмы.

СЕКЦИЯ 1
ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ГЕНДЕРОЛОГИЯ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА

Авдеева И. В., Недорезова Т. М., *Белорусский государственный университет*

Гендерологи русской школы (И. И. Халеева, А. В. Кирилина, Д. Ч. Малишевская и др.) определяют гендерный фактор в языке как лингвокультурологический подход, в основе которого лежит изучение мужественности и женственности. Категория «гендер» может быть применена ко всем языковым явлениям, которые относятся к проблемам пола. Пол и его проявления не только фиксируются языком, но и оцениваются с точки зрения наивной картины мира. По мнению гендерологов. необходимо установить, как происходит фиксация пола: какие языковые средства, семантические поля и оценки используются при этом.

Научная школа МГУ внесла большой вклад в разработку лингвистической гендерной проблематики. Был выдвинут ряд гипотез, которые позволили ученым этой школы переосмыслить ранние положения гендерной теории. Необходимо отметить, что московская школа отрицает постоянное присутствие категории «гендер» в языке и речи. Гендер считается «плавающим» параметром, так как он проявляется с разной степенью интенсивности, а иногда, в ряде коммуникативных ситуаций, просто исчезает.

60-е гг. XX в., которые характеризуются как время радикальных перемен, новых открытий и направлений, положили начало интересу лингвистов теме языка и пола. Это произошло во многом благодаря тому, что социальный план, который рассматривает в неразрывной связи язык — общество — человек, стал выдвигаться в лингвистическом описании на первое место. В языкознании возник целый ряд новых направлений: социолингвистика, прагматика, психолингвистика, теория дискурса и коммуникации. Одновременно с этим пристальное внимание исследователей привлек гендерный фактор и его влияние на язык.

Влияние гендера на человека рассматривается в материалах различных областей науки. Лингвистическая гендерология считается новым научным подходом, которому, как и любому новому направлению, свойственны специфические черты, то есть недостаточная разработанность понятийно-терминологического аппарата и категорий. Эта новая научная дисциплина находится в процессе выработки собственных методов и приемов исследования. Тем не менее, новое знание может быть получено на стыке науки и впоследствии разработано в принципы междисциплинарного исследования.

Сегодня в основе изучения гендерных аспектов языка и коммуникации лежит попытка уйти от прямолинейной интерпретации гендера. Лингвистическое исследование построения женственности и мужественности должно учитывать специфику объекта — а именно языка.

Современная гендерная теория не пытается полемизировать существование биологических, социальных, психологических и иных различий между мужчинами и женщинами. Здесь важна социокультурная оценка, интерпретация и, одновременно с этим, построение властной системы на основе этих различий. Основой гендерных исследований является не просто описание различий в статусах, ролях и иных аспектах жизни мужчин и женщин, но анализ власти и доминирования, утверждаемых в обществе через гендерные роли и отношения.

Применение гендерного подхода позволяет по-другому интерпретировать феномен пола, а также исследовать более широкий круг вопросов.

В настоящее время в исследовании гендера выделяют два течения:

— язык и пол (отражение пола в языке). Он включает в себя изучение лексикона, синтаксиса, категории рода и других объектов. Здесь интерес представляют гендерные асимметрии в системе языка. Многие ученые полагают, что картины мира фиксируются с мужской точки зрения и «навязываются» мужские оценки и ценности;

— дискурсивное направление. Охватывает специфику речевого и коммуникативного поведения мужчин и женщин, гендерно определенные единицы лексикона, предпочтения в выборе лексики, синтаксических конструкций. Интерес представляют различия мужского и женского стилей поведения.

Таким образом, лингвистическая гендерология изучает гендер в двух направлениях — проявление гендера в языке (изучение каким образом в языке закреплено мужское доминирование) и проявление гендера в речи (отличительные особенности речи мужчин и женщин).

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ЕЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК

Арсентьева М. Ф., *Белорусский государственный университет*

Denglisch, немецкий язык, в котором используется множество английских заимствований, подразумевает не только внедрение английских слов и выражений в немецкий лексикон, но и заимствование грамматических структур. Специалисты рассматривают две основные фазы влияния английского языка на немецкий язык. Первая начинается в XVIII в. Вторая фаза распространения английского языка в немецкоязычной Германии выпадает на XX в., в частности на его вторую половину. В это время также наблюдаются многочисленные заимствования англо-американизмов.

К основным причинам такого положения дел можно отнести непосредственное внедрение английскогоязыка в общественную жизнь немцев. Поначалу это особенно касалось сфер судоходства и торговли, англицизмы встречались только в прибрежных районах Германии.

Во времена Просвещения влияние английского языка распространилось на области литературы, государственного управления, права. Кроме того, Англия была ведущей страной и задавала тон в сфере спорта и моды. Языковые влияния распространялись и благодаря переводам на немецкий язык многих англоязычных авторов (раньше их книги были доступны для немцев только во французских или латинских переводах). В конце XVIII в. первые немецкие студенты начали ездить на учебу в Англию, что также привело к глобализации и интеграции двух культур.

Сегодня, например, мало кто догадывается, что такие слова, как *Puritaner, Parlament, Komitee, Debatte, nonkonformistisch, Pudding* являются самыми первыми заимствованиями из английского, а их языковые корни уходят в латинский и греческий языки.

Английские заимствования XVIII в., как правило, обозначали новые реалии, например, из области экономики (*Banknote, exportieren, 1mport, Transfer*), политики (*Opposition, Kolonisierung*), естественных наук (*Zirkulation, Spektrum*), техники (*Zentrifugalkraft, elektrisch*) и медицины (*Hypochondrie*).

Некоторые английские выражения были дословно переведены на немецкий язык, при этом взаимосвязь языков остается на поверхности. Например, *freethinker* превратился в *Freidenker*, *coffehouse* — в *Kaffeehaus*, *popular song* — в *Volkslied*. По аналогии были переведены английские идиоматические выражения: например, dead languages превратились в *tote Sprachen, the tooth time — в der Zahn der Zeit.* Иногда заимствовались целые фразы, например, поговорки. В этом случае трудно определить скрытый англицизм. Например, пословица *Der frühe Vogel fängt den Wurm* является, с одной стороны, англицизмом, а, с другой стороны, переводом английского варианта: *The early bird catchest the worm.* В немецком же языке есть свой аналог: *Wer zuerst kommt, der mahlt zuerst.*

Во время индустриализации, когда Англия стала лидером в промышленности и торговле, транспортном сообщении и СМИ, появились заимствования из этих сфер — *Partner, Lokomotive, Tunnel, Essay, Reporter, Demonstration, Streik.* Немного спустя слова *Gentleman, Dandy, Club, Smoking, Keks, Bar, Cocktail, Flirt, Spleen* стали также частью немецкого лексикона.

В XIX в. англицизмы попадали в немецкий язык через язык спорта, как например, понятия *Match, Trainer.* Интересно, что полные заимствования касались таких спортивных видов, как гольф и теннис. Что касается футбола, то здесь имели место переводы

penalty kick, на немецком языке это слово звучит как der *Strafstoß*. В настоящее время часто употребляется для обозначения просмотра матчей в общественных местах английское выражение *Publik Viewing*.

Вторая английская фаза заимствований достигла апогея после Второй мировой войны. В это время свое место в немецком языке обрели многие английские слова, причем часто наблюдалась смена приоритетов в лексическом и коннотационном значении: *Arbeitsgemeinschaft* стала называться коротким англицизмом *Team, Backfisch — Teenager, Aufmachung — Make-up*. Исконно немецкое слово *Arbeitsamt* сегодня часто заменяется на J*ob Center.* Часто в речи немцев можно было услышать такие слова как *Quiz, Story*. Парикмахера они называют не *Friseur,* а *Hairstylist*. В немецких газетах по трудоустройству имеются вакансии для F*acility Management Consultants, Lotus Notes Workgroup Demand Managers* и *Senior Mechanical Developers for RF-Devices.* Перевести и понять, какая работа предлагается, смогут лишь специалисты. Пассажиры немецкой авиакомпании *Lufthansa* обязательно столкнуться с таким понятием, как *Standby o neway Up grade — Voucher.* А в обувном магазине можно получить предложение купить сапоги с *Dee Luxe Retention System* с интегрированными *Powerloops*. Правда, иногда наблюдается и возврат немецких слов в рекламу. На банках с пивом, например, все чаще пишут *leicht* вместо *light*.

Иногда имеют место изменения значений. Например, *Band* используется в немецком только для обозначения музыкальной группы, первоначально же слово обозначало и группы другого рода.

Весьма интересны и так называемые ложные заимствования. Например, словом *Twen* называют подростков в Германии, в англоязычных же странах для этого служит понятие *teenager*. *Das Handy*, на первый взгляд, — английское слово, хотя на самом деле это лжеанглицизм, который в английском языке не используется. Происхождение его таково: компания *Motorola* производит рации, которые называются *Walkie-Talkie* и *Handie-Talkie.* Таким образом, слово *Handie* немного с другим написанием перекочевало в немецкий язык и стало служить для обозначения мобильного телефона. В британском английском мобильные телефоны называют *mobile phones* или сокращенно *mobiles*, в американском варианте — *cellular phones (cell phones или просто cell)*, в единственном числе употребляется понятие *handphone*.

Еще одним интересным примером является слово *Smoking*, употребляемое в немецком языке. В британском английском этот предмет одежды называется *dinner suit,* а в американском — *tuxedo*. Английское же слово *Smoking Jacket* обозначает лишь удобную пижаму. Есть и другие лжеанглицизмы, которые в английском языке не существуют или имеют другое значение: слово *oldtimer* служит для обозначения старинных авто (в английском это понятие обозначается сочетанием *vintage car*).

Еще одна наблюдаемая языковая тенденция — это отказ от онемечивания слов, которое было характерно для первой половины XX в., и возврат к оригинальным обозначениям. Так *der Klub* снова стал писаться как *Club*. Некоторые заимствования, как правило, из французского языка приобретают немецкое написание. Например, *Couvert* пишется в немецком как *Kuvert*, *Disquettes* как *Disketten*.

Таким образом, наблюдаемые тенденции в развитии немецкого языка свидетельствуют лишь о том, что язык не может развиваться без постоянного взаимодействия с другими языками. Степень влияния глобализации крайне велика.

НЯМЕЦКАЯ ДЫЯСПАРА Ў ЗША І ЎЗРОВЕНЬ ЯЕ АСІМІЛЯЦЫІ

Арцемаў В. І., *Інстытут сучасных ведаў імя А. М. Шырокава*

Тэзісы з’яўляецца працягам даследвання нямецкай дыяспары ў ЗША. У артыкуле прыводзяцця вынікі праведзенага інтэрнет-апытання прадстаунікоў нямецкай дыяспары ў ЗША і немцаў у Германіі.

На пытанне «Калі Вы былі маленькім(ай), колькі дзетак было ў Вашай сям’і?» адказала 56 амерыканцаў нямецкага паходжання і 44 прадстаўніка нямецкага этнасу ў Германіі. Адзінае чым яны адрозніваюцца — гэта варыянтамі «Нас было два» і «Ча-

тыры», паказваючы папярэднюю прыхільнасць немцаў з Германіі да сем'яў з дзвюма дзецьмі, а тых, хто эмігрыраваў у ЗША — да чатырох.

Адказы на наступнае пытанне «А колькі дзетак будзе ў Вас?» адрозніваюцца кардынальна. Колькасць адказаў «Адзін» і «Два» ў немцаў Злучаных Штатаў значна большая. Пры гэтым у ЗША, назіраецца вельмі малая колькасць прадстаўнікоў нямецкага этнасу, якія хацелі б мець трох, ці больш дзяцей. Апошнее ж спрыяе павелічэнню колькасці прадстаўнікоў этнаса. Калі бацькі маюць толькі аднаго сына, ці дачку сукупная колькасць пэўнага этнаса не павялічваецца (у доўгатэрміновых маштабах), а памяншаецца. Нават два дзіцяці ў сям'і — гэта стагнацыя для этнаса. Аб павелічэнні этнаса можна гаварыць, калі сям'я складаецца з трох і болей дзяцей. Для Германіі гэта лічба складае 36 %, а для ЗША толькі 9 %.

Такім чынам, прыходзіцца гаварыць аб заняпадзе нямецкага этнасу ў ЗША па колькасці. Пры адсутнасці пастаяннага «ўлівання» з тэрыторыі гістарычнай Радзімы, культура Германіі ў ЗША не будзе распаўсюджвацца і, нават, захоўвацца. Магчыма, гэтыя працэсы ўжо пачаліся.

Наступнае пытанне дэманструе карэляцыю такой рысы характару як пунктуальнасць у разглядаемых супольнасцях. Вынікі даследвання дазваляюць прыйсці да высновы, што немцы, эмігруючы ў ЗША, становяцца яшчэ больш пунктуальнымі.

Адказваючы на пытанне, прысвечанае ўзросту, у якім прадстаўнік пачаў зарабляць грошы, вялікая колькасць немцаў у ЗША (44 %) сцвярджае, што яны пачалі працаваць ва ўзросце з 15 да 18 гадоў. Гэта блізка да паловы. Такі ж сектар у Германіі не дацягвае і да чвэрці. Тут, на наш погляд, праяўляе сябе амерыканскі стыль жыцця.

Наступнае пытанне закранае вельмі важны, нават у наш час, бок любой культуры — рэлігію: «Наколькі Вы рэлігійны?».

Сярод немцаў у ЗША больш атэістаў, чым сярод прадстаўнікоў нямецкага этнасу ў Германіі. Чым тлумачыцца дадзены факт — сказаць цяжка. Ёсць верагоднасць, што на гэта ўплываюць амерыканскія прагматызм і лад жыцця. Безумоўна саміх немцаў нельга назваць непрагматычнымі, але, у новых умовах, гэта рыса, напэўна, можа ўзмацняцца і праяўляцца больш.

Яшчэ адно пытанне высвятляе самую значную праблему для захавання нацыянальных суполкаў — міжэтнічныя шлюбы.

Розніца паміж прадстаўнікамі дзвюх груп відавочная. Колькасць міжэтнічных шлюбаў з пераходам да іншых культурных умоў значна павялічваецца (ідзе гаворка пра Злучаныя Штаты). Гэта не можа не адбівацца на ўзроўні рэзістэнтнасці да асіміляцыі. Можна рабіць вынікі аб адкрытасці нямецкай супольнасці ў ЗША. Міжэтнічныя шлюбы, пры гэтым, пагражаюць цэласці гурта, не спрыяюць захаванню традыцый, вядуць да асіміляцыі і гамагенасці. Такім чынам, можна прагназаваць хуткі заняпад традыцый нямецкай дыяспары ў Злучаных Штатах.

Адным з самых моцных фактараў непадабенства ў нашым апытанні пры вывучэнні немецкіх супольнасцей выступае выбар страў штодзённага харчавання.

Атрыманыя дыяграмы адрозніваюцца кардынальна — ніводны з сектароў не супадае. Дзве нямецкія супольнасці ўжываюць абсалютна розны падыход да будовы свайго штодзённага меню. Яны адрозніваюцца нават у тым, што адны больш гамагены пры выбары ежы (немцы ў Германіі), другія — менш. У ЗША немцы ўжываюць у ежу нямецкую кухню ў 7 % выпадкаў, а ў Германіі — 43 %

Адказы на пытанне «На якой мове Вам сніўся апошні сон?, ўяўляюць цікавую карціну.

Дыяграмы сведчуць аб тым, што з пераходам да культурных рэалій ЗША нямецкая мова, якая па праву займала дамінуючую пазіцію, саступае месца ангельскай. Пры гэтым, пэўны працэнт тых, каму сняцца сны на нямецкай, а гэта сведчыць аб тым, што яны хутчэй за ўсё выкарыстоўваюць яе ў штодзённым жыцці, застаецца (43 %, немцы ў Германіі — 85 %). На наш погляд, гэта адлюстроўвае факт наяўнасці моцных працэсаў, якія не дазваляюць супольнасці стаць асіміляванай.

Такім чынам, можна гаварыць аб тым, што аб'ектыўна, немцы ў ЗША (ва ўсялякім выпадку першыя пакаленні) не адрозніваюцца ад немцаў у Германіі. Суб'ектыўна жа, іх светапогляд і прэферэнцыі не супадаюць. Гэта можа азначаць, што мы назіраем не толькі з'яву ўплыву культуры, якая прынімае экспатаў, але і наяўнасць псіхалагічных рыс, якія робяць людзей экспатамі.

О ПРОЦЕССАХ ГЕНДЕРНОЙ НЕЙТРАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Баранова М. Ф., *Белорусский государственный университет*

Неоспоримой является связь языка с мышлением. Именно в языковых единицах и их значении человек фиксирует результаты своей мыслительной деятельности, закрепляет основные понятия, отражающие его опыт познания окружающего мира.

Существование этой взаимосвязи дает основание предполагать, что это влияние может иметь и обратный характер — от языка к мышлению. Именно такое убеждение способствует развитию процессов гендерной нейтрализации языка и проведению лингвистических реформ, направленных на изменение андроцентричной структуры языка.

Существуют различные подходы к созданию гендерно-нейтрального языка. Один из способов представляет собой собственно нейтрализацию гендерных маркеров и замену их альтернативными вариантами, не содержащими указания на пол. Так в процессе гендерной нейтрализации подобные реформы уже произошли в английском языке. Например, компонент — *man* был заменен на — *person* (*salesperson* вместо *salesman*, *chairperson* вместо *chairman* и др.) либо найдены альтернативные варианты (*firefighter* вместо *fireman*, *policeofficer* вместо *policeman*, *mailcarrier* вместо *postman* и др.). Другим способом является феминизация языка, представляющая собой создание новых женских номинаций, а иногда и трансформацию уже существующих феминитивов. Эти процессы уже происходят в русском и белорусском языках. Особенно активно используются новообразованные женские номинации молодыми людьми в интернете.

Под феминитивами понимаются слова женского рода, альтернативные или парные аналогичным понятиям мужского рода, обозначающие профессию или род деятельности. Считается, что использование феминитивов направлено на восстановление «гендерно-лингвистическое равенства» вопреки современным языковым нормам, способствующим дискриминации женщин и завышению значимости мужчин.

Безусловно, существует огромное количество феминитивов, которые уже прижились в русском языке. Среди них актриса, писательница, ученица, поэтесса, спортсменка, студентка, художница, стюардесса, журналистка, активистка и множество других. Однако ряд других вызывает бурные споры и обсуждения в социальных сетях и в комментариях интернет-изданий.

Среди новообразованных феминитивов наиболее часто встречающимися формами являются: авторка, комментаторка, директорка, стилистка, режиссерка, дизайнерка, администраторка, лидерка, фотографка, менеджерка, архитекторка, поэтка, минчанка, блогерка, координаторка и другие. Как видно, все они образованы привычным добавлением суффикса -к. Однако встречаются и более спорные варианты: деятельница, фотографиня, хирургица, хирургиня и т. д. Примеры из медиа: «Сибет Ндиайе, пресссекретарка и советница президента Франции Эммануэля Макрона», «лаконичный стиль Кристин Лагард, директорки-распорядительницы Международного валютного фонда».

Очевидно, что возникла острая необходимость в выработке единого механизма образования феминитивов во избежание хаотичного добавления суффиксов к профессиям мужского рода. В целом, оценивая данное явление как позитивное, мы полагаем, что для того, чтобы феминитивы органично вошли в язык и стали использоваться массово, требуется большая коллегиальная работа лингвистов, в ходе которой будут разработаны рекомендации с учетом норм современного русского языка. Возможно, в процессе профессиональных встреч и дискуссий будут найдены альтернативные и более благозвучные варианты для всплывающих в интернете неестественных словоформ из разряда «фотографиня», «министриня», «премьер-министресса», «психологиня» и т. д.

Отдельного обсуждения требует спор относительно использования феминитивов, оканчивающихся на -ша. Так некоторые отказываются от использования слов «блогерша», «секретарша» и т. д., указывая на пренебрежительный оттенок значения. Другие вспоминают о том, что подобные словоформы ранее употреблялись преимущественно в значении «жена»: генеральша — жена генерала, офицерша — жена офицера, докторша — жена доктора, капитанша — жена капитана и т. д.

Основным доводом против использования феминитивов является указание на несоответствие нормам русского языка и неестественность подобных форм. В качестве ответного аргумента служит мысль о том, что язык постоянно развивается и пополняется новыми словами, обозначающими новые явления и предметы. Таким же образом русский язык может быть пополнен рядом «нео-феминитивов», которые впоследствии станут восприниматься как норма. Однако препятствием служит «тотальное недоумение перед необходимостью постоянной перенастройки языка / языков на современное понимание сущности человека и прав человека».

Следует понимать, что даже признание новообразованных феминитивов в качестве нормы не может гарантировать их активное распространение. Ведь даже сейчас можно столкнутьсяс нежеланием использовать уже привычные словоформы женского рода: специалист по работе с клиентами вместо специалистка, составитель словаря вместо составительница, консультант вместо консультантка, преподаватель вместо преподавательница, журналист вместо журналистка и т. д.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

***Бартенева И. И.**, Белорусский государственный экономический университет*

Уже давно ведутся разговоры о том, чтобы изучать язык через культуру, а не наоборот. К этому присоединяется следующая тенденция: выпускать из стен УВО специалистов в разных областях (экономика, политика, культура, медицина и т. д.) со знанием иностранного языка, а лучше двух иностранных языков. Известно, что самую престижную работу получают специалисты, владеющие иностранными языками. На современном этапе требуются специалисты, не просто говорящие на французском, английском или испанском, но специалисты, изучавшие профессионально ориентированный иностранный язык, а также изучавшие страноведение Франции, Англии или Испании. Эту мысль подтвердил в своем недавнем интервью белорусскому телевидению Глава Представительства ООН в Республике Беларусь Санака Самарисинха. Такому специалисту легче решать поставленные профессиональные задачи, легче интегрироваться в среду, легче достичь нужного результата с коллегами-иностранцами, работающими в нашей стране.

В свете того, что в нашей стране введен пятидневный безвизовый режим, происходит постоянное сотрудничество с другими странами в различных сферах, а также то, что Беларусь является мировой площадкой для решения политических вопросов и в 2019 г. станет ареной международных спортивных соревнований, будут нужны специалисты в разных областях со знанием именно профессиональной лексики. Именно на такую подготовку нацелены УВО Республики Беларусь.

В БГЭУ на факультете коммерции и туристической индустрии во время занятий по профессионально ориентированному иностранному языку и деловому иностранному языку студенты обучаются профессиональной лексике, специфике работы и структуре туристической индустрии во Франции. Возможно, было бы полезным организовать вводные лекции по специальности студентов для преподавателей иностранного языка. В плане межкультурной коммуникации на занятиях, безусловно, изучаются история, география, политика, экономика и культура страны изучаемого языка, совершенствуются навыки грамотной речи, а самое главное — это попытка так проникнуться путем подготовки рефератов, просмотра видео и изучения литературы иноязычной культурой, чтобы в итоге выйти на успешную коммуникацию. Наши студенты учатся понимать туристов из разных стран.

Важно помнить, что задача межкультурного общения — это не превратиться в представителя другой культуры, а достичь взаимопонимания и обогатиться другой культурой, а стратегическая цель обучения в нашей стране — это обучение в духе диалога культур, то есть формирование поликультурной многоязычной личности.

Межкультурная коммуникативная компетенция имеет три компонента:

— этнографическая информация о стране изучаемого языка;

— языковая информация;

— паралингвистическая информация.

Также интересно отметить, что существуют высоко контекстные культуры (японская, китайская, русская) и низко контекстные (американская, европейская).

На занятиях по иностранному языку в БГЭУ используются следующие технологии: анализ аутентичных текстов, статей, видеосюжетов, аудиозаписей; дискуссия, метод кейсов, интерактивные задания с использованием современных информационных технологий; моделирование профессиональных коммуникативных ситуаций (устных и письменных), деловая игра (брифинг, круглый стол, переговоры), подготовка презентаций и рефератов. Отдельную нишу занимает изучение пословиц и поговорок. Даются задания, где можно потренироваться, как правильно поздороваться, отказать, посоветовать представителю другой культуры. Здесь во многом помогают лингвистические стажировки, общение с представителями иноязычной культуры, а также мастер-классы, которые каждый год организует посольство Франции в Республике Беларусь во время коллоквиума для преподавателей французского языка на базе МГЛУ.

Хотелось бы отметить важность того, что сведения о культуре изучаемого языка необходимо преподносить в связке со сведениями о родной стране, что и предполагают учебные программы БГЭУ. Важно объяснять свои традиции, их корни, а не просто знать, что они существуют, чтобы лучше их донести до гостей нашей страны, что вызовет заслуженное уважение с их стороны.

И еще один важный момент — это то, что в БГЭУ на некоторых факультетах есть такая дисциплина, как «Страноведение франкофонных стран», дающая возможность познакомиться со спецификой языка и культуры не только Франции, но и Канады, Бельгии, Швейцарии, стран Африки.

ЭТАПНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Бахун Т. П., Иваненко Г. Л., *Белорусский государственный университет*

В условиях стремительного развития международных отношений на рынке труда неуклонно возрастает потребность в компетентных специалистах. Основной составляющей личностной и профессиональной характеристик современного специалиста является формирование и развитие не только его профессиональной, но и иноязычной коммуникативной компетенции.

В зарубежной и отечественной лингводидактике существует множество публикаций, посвященных вопросам формирования и развития коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку. Однако единого толкования данного термина не существует. Представления об «иноязычной коммуникативной компетенции» у разных авторов существенно различаются, каждый вкладывает в него чисто авторское понимание. Признавая право на существование других определений коммуникативной компетенции, мы будем придерживаться дефиниции И. А. Зимней, которая понимает под этим термином «сформированную способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения». Следует отметить, и это признают все исследователи, что рассматриваемая категория имеет многокомпонентную структуру, состоящую из языковой, прагматической и социокультурной компетенции. Важным условием для успешного межкультурного общения является взаимопонимание, установленное посредством создания общего коммуникативно-прагматического пространства. Это возможно достичь при формировании социокультурной компетенции, в состав которой входят социокультурные знания, культурная специфика речевого поведения носителей языка, модели поведения в иноязычной среде и совокупность отношений и качеств языковой личности.

В рамках нашего исследования мы остановимся на основных этапах формирования социокультурной компетенции обучающихся при изучении иностранного языка, а именно: этноцентризме, культурном самоопределении и диалоге культур.

Этноцентризм характерен практически для всех индивидов. Осознавая это обстоятельство, каждый человек должен стремиться проявлять толерантность при общении с другими людьми. Доброжелательное отношение к существованию в обществе различных этнических групп, умение понимать их представителей и взаимодействовать с ними

достигается лишь в процессе формирования этнокультурной компетентности. Этноцентризм предполагает, таким образом, наличие начального уровня знаний об изучаемой культуре и родной, а также умений рассматривать и сравнивать их на иностранном языке. Первостепенной задачей обучения иностранному языку на данной стадии является преодоление этноцентризма посредством знакомства с культурной вариативностью и национальным своеобразием изучаемых сообществ. В результате межкультурного обучения возможна корректировка этноцентристской позиции индивидуума в сторону понимания иной культуры. Динамика развития этнокультурной компетентности человека по мере изучения культур стран родного и иностранного языка подробно описана М. Беннеттом. В предлагаемой модели освоения чужой культуры человек проходит шесть ступеней личностного роста: три этноцентристских (различная степень отрицания межкультурных различий) и три этнорелятивистских (признание различий, адаптация к ним и интеграция). *Отрицание межкультурных различий* или абсолютный этноцентризм характерен для людей, рассматривающих и оценивающих другую культуру через призму ценностей и норм собственной. *Защита от культурных различий* или воинственный этноцентризм является типичным для индивидов, подчеркивающих превосходство собственной культуры над представителями иных культур. *Минимизация межкультурных различий* означает их признание, но эти различия определяются как совершенно незначительные. Первая ступень этнорелятивизма — это *признание этнокультурных различий* или благожелательный этноцентризм. При обнаружении межкультурных различий индивиды испытывают радость. Если на ступени *адаптации к этнокультурным различиям* человек способен вести себя в соответствии с нормами, обычаями и традициями чужой культуры, то на ступени *интеграции* у него формируется бикультурная идентичность.

Вторым важным этапом формирования социокультурной компетенции является *культурное самоопределение*, в основе которого лежит субъективная позиция личности. В системе образования она определяется как позиция личностного саморазвития обучающегося. Посредством присвоения культурных ценностей собственного народа индивидуум осознает свое место в спектре культур современного сообщества и причисляет себя к той или иной культурной группе. К основным составляющим культурного самоопределения относятся изучение реалий, обрядов, культурных образцов, норм поведения представителей разных культур. Важно формировать у обучающихся открытость к восприятию и взаимодействию с представителями других культур, а также акцентировать внимание на культурное разнообразие современных поликультурных сообществ, на существующие различия и, главное, на культурные сходства.

Отличительной чертой третьего этапа — *субъектов диалога культур* — является переход индивидов от мышления и понимания к активной деятельности. Идея диалога культур предполагает в процессе социокультурного контакта не только проявление активности с целью постижения ценностей, духовного наследия изучаемой культуры, но и ответственности за устранение всевозможных культурных конфликтов. Заключительный этап процесса межкультурного обучения должен стать целью всей сознательной жизни каждого человека.

АНГЛОЯЗЫЧНАЯ НАУЧНАЯ СТАТЬЯ КАК ФОРМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

***Бекреева Ю. В.**, Минский государственный лингвистический университет*

Современные тенденции к глобализации и как перспектива — создание единого достояния научного знания человека — детерминируют пересекаемость и взаимопроникновение, взаимодействие дискурсивных пространств научных культур, сообществ, дисциплин. В этой связи особую *актуальность* приобретает проблема транспонирования научных трудов, в первую очередь в виде научных публикаций в другую языковую культуру и научную практику.

В англоязычной научной практике нормы и требования, предъявляемые к композиции и содержанию научной статьи, закреплены конвенционально. Большинство международных научных журналов требуют, чтобы статья, описывающая результаты ориги-

нального экспериментального исследования, состояла из следующих основных разделов: Введение, Методы (материалы и методы), Результаты и Обсуждение (*Introduction, Methods, Results, and Discussion — IMRAD*). Наиболее сложной частью для русскоязычного исследователя является последняя — обсуждение. Суть данного раздела — определение научной и практической значимости представленных выводов и результатов, помещение их в междисциплинарный контекст и определение перспектив исследования. Автору необходимо предоставить ответ на вопрос: «Что означают полученные результаты».

Композиционная схема *IMRAD* установлена для *исследовательских статей*, представляющих результаты собственного исследования автора. *Дискуссионные статьи*, отражающие критический подход автора к изучаемой проблеме, полемику с существующими научными точками зрения, и *обзорные статьи,* обобщающие на новом теоретическом уровне существующие представления о научной проблеме, содержат раздел Теоретическая база, заменяющий Методы и материалы. В качестве отдельного, заключительного раздела научные статьи данных типов могут включать Тематическое исследование (*Case-study*) с результатами авторского исследования, которое иллюстрирует, доказывает успешность применения авторской позиции в рамках описываемого подхода и дополняет этот подход, устанавливая его практическую значимость.

Особенностью научной статьи, совмещающей отечественную научную традицию (содержание) и английскую языковую практику (форма), является детерминированная, во многом интуитивно устанавливаемая корреляция прагматики адресанта как представителя отечественной науки и прагматики адресата как говорящего на английском языке. С одной стороны, автор статьи в ходе профессиональной деятельности нацелен на вербализацию фрагментов научной картины мира, что обусловливает применение терминов и метатекстовых маркеров. С другой стороны, он должен учитывать компетенцию адресата или отличие его от научной картины мира в силу того, что адресат принадлежит к другой культуре научной коммуникации. При этом автор не может знать точно, насколько доступна пониманию англоговорящих читателей научная терминология или апелляция к трудам русскоязычных ученых, т. е. адресанту приходится интуитивным путем выстраивать свой дискурс в той его составляющей, которая связана с прагматикой адресата. В этой связи особое внимание следует уделять освещению теоретической базы и методологии представляемого исследования или обзора.

В частности, в англоязычной статье не стоит ограничиваться простым декларированием концептуальных основ принятого научного подхода. Ключевую роль играет освещение истории вопроса, что позволяет сформировать комплекс дискурсивных пресуппозиций, без которых невозможна адекватная интерпретация результатов и обсуждение проблемы. Важную роль в обеспечении успешного диалога автора и читателя играет унификация терминологии. Для этой цели можно приводить аналогии из русскоязычной и англоязычной терминосистем, давать более развернутые пояснения к терминам, употребимым в отечественной науке, использовать графическое выделение терминов, не имеющих аналогов в английской научной практике. Автору необходимо давать пояснения определенной метатекстовой информации, которая очевидна для отечественного ученого, но малоизвестна англоязычному представителю. И в данной связи мы приходим к еще одной важнейшей цели научной статьи, написанной на английском языке, — *популяризация достижений нашего научного сообщества.* Для этого в статью включается дополнительные пояснения о личностях отечественных ученых, упомянутых в связи с исследованием описываемой проблематики, краткий перечень их работ, определение сферы их научных интересов. Простого упоминания фамилии и инициалов недостаточно для понимания значимости преемственной связи в исследуемой проблеме.

Особенностью англоязычной статьи является преобладание пассивных грамматических структур, которые позволяют акцентировать внимание на факты, предметы и объекты, результаты исследования. При этом личность автора-исследователя уходит «на второй план». Вместе с тем, тенденция к персонализации научных достижений, характерная для англоязычной коммуникации в сфере науки (и не только), проявляется в достаточно активном употреблении я-структур (*I want to emphasize* ‘я хочу подчеркнуть, *I draw a conclusion* ‘я делаю вывод’ и под.).

Немаловажную роль для обеспечения диалога автора и читателя в рамках научной статьи играет экспликация логики анализа или хода исследования, что позволяет обеспечить включенность читателя в рассуждение. Использование перформативных структур, лексико-грамматических средств выражения выводов и апелляции к логике в англоязычной научной статье позволяет эксплицировать ход авторской мысли, раскрыть алгоритм исследования, убедиться в обоснованности представленных выводов.

КОНТЕКСТ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УСПЕШНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Белоокая Е. В., *Белорусский государственный университет*

Активное взаимодействие между культурами на различных уровнях (политическом, экономическом) является базовой реалией современного мира. Качественная и всесторонняя подготовка специалистов со знанием иностранного языка выходит за рамки непосредственно обучения языку. Навыки межкультурной коммуникации и понимание ее особенностей все чаще становятся именно тем звеном, которое позволяет максимально эффективно достигать целей коммуникации между представителями разных культур.

В разрезе межкультурной коммуникации контекст рассматривается как совокупность факторов (лингвистических, психологических, исторических, культурных, социальных, физических), оказывающих влияние на интерпретацию сообщения. Количество этих факторов варьируется в зависимости от культур, к которым принадлежат участники конкретного коммуникативного акта. В рамках межкультурной коммуникации контекст приобретает особое значение, и понимание его роли, а также знание его компонентов в разных культурах позволяет коммуниканту наиболее точно интерпретировать чужие сообщения и кодировать собственные.

Американский антрополог Эдвард Холл разделяет культуры на высококонтекстуальные и низкоконтекстуальные. Стоит обозначить, что контекстуальность в данном случае подразумевает под собой степень известности/понятности говорящему информации, которая не выражена с помощью вербальных знаков, а также значимости для него этой информации.

В сознании представителей высококонтекстуальных культур (Япония, Китай, Саудовская Аравия, Корея) уже заложено большое количество информации, они предпочитают предсказуемость (отсюда большое количество ритуалов) и немногословность, большое значение придается интонации, подтексту, символичности и метафоричности текста. От знания этой «заложенной» информации зависит успешность коммуникационного взаимодействия. Так, например, утвердительный ответ представителя высококонтекстуальной культуры не всегда означает согласие. Вербальные и невербальные сообщения часто не соответствуют друг другу, и ориентация исключительно на вербальные знаки в данном случае может повлечь совершенно неверную интерпретацию сказанного.

В свою очередь, низкоконтекстуальные культуры характеризуются высокой степенью вербализации, ее представители предпочитают оформлять свои сообщения как можно более четко, не оставляя места для недосказанности и двусмысленности. Склонность к молчаливости воспринимается как враждебность либо невладение информацией. Невербальный компонент общения играет менее важную роль, а склонность к «приписыванию значения» является скорее негативной характеристикой коммуниканта. К представителям низкоконтекстуальных культур относятся жители скандинавского полуострова, немцы, североамериканцы, канадцы. Ряд народов занимает промежуточное положение между высоко- и низкоконтекстуальными культурами, так, например, страны СНГ нельзя однозначно отнести ни к той, ни к другой категории.

Знание того, представители какой культуры склонны, скажем, к устным договоренностям, а для каких единственно возможным вариантом оформления договоренностей является документирование, а также многих других особенностей общения, зависящих от степени контекстуальности родной культуры участников коммуникативного акта, позволяет занять более выигрышную позицию, добиться успешности коммуникации.

Исследованием роли контекста в межкультурной коммуникации занимались такие ученые, как Ф. Тромпенаарс, Г. Хофстеде, Г. Эрвинг. Их теории включены в учебные по-

собия по межкультурной коммуникации и представляют собой наиболее комплексные описания культур с точки зрения значимости контекста.

Сформулируем основные проблемы, связанные с ролью контекста в межкультурной коммуникации:

— различие уровня контекстуальности культур;

— необходимость распознавания и понимания контекстного (невербализованного) компонента коммуникативного акта;

— необходимость приобретения навыков взаимодействия с представителями высоко- и низкоконтекстуальных культур;

— необходимость самоидентификации на предмет контекстуальности собственной культуры и выработка алгоритма кодирования и декодирования сообщений в зависимости от культуры другого коммуниканта.

Включение в программу обучения студентов-международников базовых основ межкультурной коммуникации является залогом успешного взаимодействия будущих специалистов с представителями разных культур, поскольку владение языком собеседника само по себе не всегда способно обеспечить полную степень взаимопонимания. Выработка адекватных сценариев поведения с учетом таких факторов как контекст, языковая картина мира и др., связанных с особенностями культуры коммуникантов, позволяет комфортно и качественно осуществлять взаимодействие на международном уровне.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Вариченко Г. В., *Белорусский государственный университет*

Многолетняя практика обучения иностранных студентов в Белорусском государственном университете позволяет поделиться некоторыми соображениями по поводу использования методик обучения, являющихся наиболее эффективными в языковом образовании. Прежде всего, следует обратить внимание на реализацию в учебном процессе дидактического принципа учета родного языка учащихся. Применение приема обращения к практике перевода на родной язык способствует формированию навыков и умений в словообразовании, конструировании и трансформации предложений. Как известно, принцип учета родного языка реализуется в предлагаемых преподавателем специально разработанных комплексах заданий и упражнений, в которых опора на родной язык либо является скрытой, либо используется очевидное сопоставление изучаемого и родного языков.

Скрытая форма опоры на родной язык и культуру действует стимулирующе при вовлечении студентов в творческие мероприятия. В педагогической науке работает закон формирования разных видов опыта в передаче и усвоении положительных чувств. Тогда наиболее продуктивно вырабатываются различные психологические установки, стереотипы речевого поведения, обусловливающие усиление мотивации к овладению языком.

В процессе разыгрывания ситуаций, мини-спектаклей и других форм творческого общения создаются возможности для реального общения. Принцип воздействия активной обучающей языковой среды представляется также достаточно действенным и эффективным.

Целью обучения русскому языку как иностранному является развитие у иностранных учащихся способности к межкультурному взаимодействию, использованию изучаемого языка как инструмента этого взаимодействия. Русский язык выступает в качестве базовой дисциплины, служащей фундаментом для формирования знаний, навыков и умений у иностранных учащихся.

Процесс образования и воспитания в современном вузе проецируется на социум, реализуется в социуме и рассматривается в соответствии с документами Совета Европы как процесс формирования компетенций, связанных с жизнью в поликультурном обществе, владением устной и письменной коммуникацией, позволяющей ориентироваться в обществе как социокультурной системе. Объектом изучения иностранных учащихся, прибывших для обучения в Беларусь, становится русскоязычная языковая среда, в рамках которой русский язык выступает в роли основного средства социокода — главной знаковой реалии культуры.

Если считать совокупность языкового (речевого) и социально-культурного окружения иностранных учащихся языковой средой, то нам кажется возможной следующая типология языковой среды: учебная, или учебно-профессиональная, социально-бытовая, культурно-массовая, или собственно культурная, информационная, стихийная и традиционная.

Учебная или учебно-профессиональная языковая среда аудиторных занятий содержит не только языковой (речевой) материал, но также и социокультурный: лексические единицы, имеющие характерную национальную семантику, современные источники информации о русской и белорусской культуре, интеграцию информации об истории, географии, экономике, политике, образовании, ситуативные клише.

В социально-бытовой сфере ситуации общения в первую очередь связаны с беседами носителей языка в неофициальной обстановке, обсуждением проблем студенческой жизни, посещением учебных занятий, занятий вне университета, занятиями спортом, знакомством с достопримечательностями города, знанием вкусов, пристрастий коммуникантов. Данный тип языковой среды характеризуется сокращенным набором языковых средств, интенсивным количеством эмоционально-оценочной и экспрессивной лексики, наличием синтаксических конструкций, характеризующих разговорную речь.

Культурно-массовая, или собственно культурная языковая среда определяет воздействие на личность обучаемого иностранца лексических единиц и речевых стереотипов, содержащих информацию о культуре страны изучаемого языка и мировой культуре. Ситуации общения в данной среде связаны с диалогами с носителями языка при обсуждении проблем культуры, а также посещением театра, кино, музея, культурно-исторических комплексов и памятников городов страны.

Информационная языковая среда также играет важную роль в обучении иностранных учащихся, являясь важнейшим источником социокультурных знаний, позволяющих иностранному учащемуся ориентироваться в окружающей его действительности. СМИ (пресса, телевидение, радио, Интернет) играют значительную роль в обучении русскому языку как иностранному. Осуществление управлением данным типом языковой среды может происходить только при предшествующей предварительной подготовке.

Стихийная языковая среда также воздействует на формирование языковой картины мира иностранного учащегося. Стихийная языковая среда характеризуется эклектикой составляющих ее элементов. Она может включать элементы разных типов языковой среды: лексические единицы разных стилей, речевые клише, фольклор даже сниженную лексику (жаргонизмы и вульгаризмы).

Традиционная (родная) языковая среда играет очень важную роль на начальном этапе пребывания иностранца в стране изучаемого языка.

Изучение русского языка прежде всего должно означать осознание редких черт когнитивной системы изучаемого языка, понимание иной картины мира и особенностей национальной культуры, которая исторически сложилась на территории Беларуси.

TRANSLATOR'S ROLE IN MITIGATION OF CULTURE SHOCK

Vdovichev A. V., *Minsk State Linguistic University,* ***Drozd A. F.,*** *Belarusian State University*

In contemporary translation studies there are many definitions of the notion «translation». All of them either complement each other or specify translation as a direct product of linguistic activities. Here are some well-known definitions of various authors of translation theory manuals. So, translation is a language contact, a type of cross-linguistic transformation, a bilingual activity in the environment of cross-linguistic communication, a two-phase process of cross-linguistic and intercultural communication, a linguistic phenomenon with oral and written transformations, a socially important process and a result of information transfer, etc. There are really lots of definitions, which identify the role and functions of translation/interpretation in the scope of everyday activities of modern societies.

In a thorough study of the definition of translation as a process and a result the up-to-date translation theory always identifies the intercultural communication component, and,

therefore, the intermediary role of a translator as a «coder-decoder» of information in source and target languages.

Cross-linguistic and intercultural components are mandatory parts of translation activities. The issue of the intermediary role of a translator/ an interpreter in intercultural communication is growing more relevant in the era of globalisation, transparency of public processes, elimination of borders and frontiers as a result of integration processes (the European Union, the Eurasian Economic Union). Residents of different states are free to move from one country to another, in some cases their goal is to get a job, some of them aim to get permanent residence, or to migrate. The United Nations High Commissioner for Refugees also mentions the flows of forced migrants being replaced to other countries as a result of military conflicts in the territory of their states or due to political and economic reasons. These people are not guaranteed to get a status of a migrant, but they always get a status of a refugee.

International organisations have identified a high demand for professional linguists, first of all, translators and interpreters, who should work with migrants and refugees and help them adapt to new conditions of residing in another country, culture where people speak another language.

Culture shock is a notion well studied and often used in the Western cultural studies and ethnic psychology to denote the following: a) a conflict between old and new cultures, norms and orientation of an individual as a representative of the community or social group s/he has left, and of new individuals, i.e. the ones representing the community, society s/he arrived at; b) challenges of an individual coming into a new culture when communicating and interacting with representatives of other ethnic communities. The second (b) definition is of a greater importance to demonstrate the translators'/ interpreters' role in mitigation of cultural shock. Taking into account the fact that the United States of America is a country experiencing permanent new flows of migration from different countries it is clear why American scientists were the first ones to define a «culture shock». They were the anthropology expert Franz Boas and the world renowned anthropologist Kalervo Oberg, who described several characteristic conditions an individual faced in cultural shock: psychological discomfort, indignation, aversion in awareness of differences between one's own and alien national and ethnic values, the feeling of powerlessness as a result of impossibility to interact efficiently with representatives of other ethnic groups. Later German scientists described the culture shock in intercultural communication in more detail.

In some countries, e. g. the United States, German, the United Kingdom, Finland, etc., specialised courses of social adaptation and naturalization are offered to foreign nationals coming to the countries for temporary or permanent residence. These courses have various components alongside with the language course (e. g. English). They provide classes of history of the country, culture, traditions, legal system and legislation, etc. A new type of translation and interpretation is now on the rise in the countries having huge flows of migrants and refugees — public service interpreter, community interpreter/ translator, liaison interpreter. Translators and interpreters working in this field (in Finland this type of translation was called social translation, and in 2017 in Russia there appeared a new service — social translation and interpretation aiming primarily at foreign nationals coming to Russia from the Central Asia countries and having no good command of Russian) carry out not only cross-linguistic transformations, but also function as intermediaries in cross-cultural communication for faster adaptation and socialisation (acculturalisation) of source language speakers to the conditions in the country, where all people speak the target language. In this case a translator/ an interpreter is responsible for mitigation and simplification of some of the stages of adaptation and the culture shock overcoming, reduction of cultural barriers, i.e. the level of differentiation between one's native culture and the culture to be adapted to. And in this situation it is not the cultural differences, which influence the adaptation process, but the individual's perception and understanding of it. Milton Bennett described several stages of awareness of cultural differences: ethnocentric stages, which are defensive and negative about the new culture and ethnorelative stages, including recognition (respect of differences in behaviour, in the system of values), adaptation (empathy, pluralism) and integration (contextual assessment, constructive «marginal» self). The translator/ interpreter working with certain ethnic groups forms positive ethnorelative stages and attitudes. Translation of realms, peculiarities of culture, politics, etc. allows to plunge into a new environment, and it requires the translator/ interpreter to have specialised linguistic and regional studies in addition to his/ her excellent and fluent foreign languages.

СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Егорова Н. А., *Белорусский государственный университет*

Существующее разнообразие подходов к пониманию сущности концепта «дискурс» базируется на основополагающей идее рассмотрения дискурса как речевого общения, обеспечивающего процесс различных типов взаимодействия людей в обществе, исследуемого относительно их социальной принадлежности к какой-либо группе (субкультуре) и детерминируемого определенной речевой ситуацией. Дискурс, как отмечает большинство ученых, выступает одновременно и процессом языковой деятельности, и ее результатом.

Дискурс как лингвистический феномен имеет свое структурно-содержательное наполнение, которое проявляется в собственно классификации типов и видов дискурса. В русле социолингвистического подхода ученые предлагают рассматривать два основных типа дискурса: персональный (личностно-ориентированный) и институциональный (статусно-ориентированный). Если в персональном дискурсе субъект общения выступает как личность (акцент делается на его внутренний мир), то в институциональном дискурсе субъект общения рассматривается как представитель определенной группы (субкультуры, социальной института и т. п.): все участники общения вовлечены в речевое взаимодействие, которое организовано в соответствии с их статусно-ролевыми возможностями и общепринятыми социальными паттернами в контексте среды определенных общественных институтов.

Структура институционального дискурса включает как минимум два участника (их в различных источниках часто называют организационным ядром, функционирующим при условии постоянной обратной связи: например, преподаватель и учащийся, два одноклассника, педагог и его руководитель и т. п.). Содержательно данный тип дискурса зависит от специфики социального института и социальной среды (педагогическая, научная, художественная и т. д.).

Предметом нашего исследования выступает педагогический дискурс, который объединяет в себе два вышеописанных типа дискурса. Формат профессионально-педагогического общения позволяет рассматривать его как институциональный тип. Принимая во внимание тот факт, что педагогическая деятельность базируется на реализации личностно-деятельностного (личностно-ориентированного) подходов обучения, по своему содержанию она может быть отнесена к личностно-ориентированному дискурсу. Рассмотрим сущностные характеристики педагогического дискурса с позиции стратегий и тактик его реализации.

Непосредственными (и главными) субъектами педагогического общения выступают педагог и обучающийся. Для того, чтобы образовательная среда носила характер динамической системы, в которой реализовывались ценностно-смысловые ориентации коммуникантов, педагог должен умело сочетать различные стратегии и тактики.

Стратегии как обязательный компонент каждой речевой (педагогической) ситуации включают следующие уровни: 1) идентификация ситуации; 2) целеполагание и определение задач педагогического общения; 3) планирование, организация и 4) реализация тактик (речевые приемы, обеспечивающие достижение второго этапа конкретной стратегии) развития ситуации для достижения поставленных целей и задач.

В работе Н. А. Антоновой выделяются следующие стратегии, используемые преподавателем в различных типах дискурса: императивная, информативная и коммуникативно-регулирующая.

Для управления учебной деятельностью обучающегося на протяжении всего занятия педагог использует императивную стратегию, которая в научной литературе большинством ученых отмечается как главная стратегия педагогического дискурса. Она реализуется с помощью конкретных тактик. Стимулирование интеллектуальной самостоятельности, организация и поддержание обратной связи, контроль и оценка различных видов деятельности обучающегося — это основные тактики реализации императивной стратегии в педагогическом дискурсе.

В процессе реализации информативной стратегии речевые приемы, которые выбирает педагог, способствуют инициированию коммуникативных актов, активизации и

стимулированию познавательной активности и самостоятельности обучающихся (как правило, тактики объяснения, уточнения, речевого контакта, оценки действий и т. п.).

В реализации коммуникативно-регулирующей стратегии педагогом задействованы тактики, направленные на установление обратной связи как на первом этапе (например, приветствие, сообщение темы и целей занятия т. д.), так и на последующих этапах занятия как единицы учебного процесса.

Таким образом, педагогический дискурс выступает как разновидность институционального дискурса, который есть коммуникация в образовательном пространстве конкретного учебного заведения в соответствии с заданным социально-ролевым форматом, основными участниками которого выступают преподаватель и обучающийся. Целью педагогического дискурса является социализация обучающихся, которая реализуется при помощи императивной, информативной и коммуникативно-регулирующей стратегий и их тактик.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Ерчинская Н. В., Зайцева Л. А., *Белорусский государственный университет*

Современная теория обучения иностранным языкам включает процесс изучения языка в социокультурную парадигму. Если целью современного образования выступает формирование поликультурной личности, то целью обучения иностранному языку (русскому как иностранному) — формирование компетенции межкультурного общения (Л. Н. Чумак).

Формирование социокультурной компетенции включает в себя психологическую составляющую — сближение ценностных ориентаций представителей разных культур, иными словами, аккультурацию, подразумевающую процесс усвоения личностью, выросшей в одной культуре, элементов другой культуры.

Важными источниками социокультурной информации для иностранных слушателей являются, помимо занятий в аудитории, общение с белорусскими друзьями, телевидение, периодическая печать, Интернет, радио. У слушателей гуманитарного профиля обучения в этой градации немаловажное место занимает и художественная литература.

Изучение русского языка в комплексе с русской литературой и другими гуманитарными дисциплинами выполняет информационную, коммуникативную, мотивационную функции, способствует формированию позитивного отношения к стране и народу. Путь и принцип обучения: культура через язык и язык через культуру (Е. И. Пассов).

В интерпретации литературного художественного произведения (текста) ведущую роль играет «культурный фактор». Именно он является предпосылкой формирования фоновых знаний, без чего невозможно глубокое восприятие художественного произведения. Культурная ситуация каждой страны неповторима и имеет множество нюансов, неизвестных для носителей другой культуры.

К интересным наблюдениям пришли исследователи данного феномена. По мнению многих культурологов, культура Запада, как индивидуалистическая, глобально противопоставлена культуре Востока, как коллективистской. Если для западно-европейской цивилизации свойственно приспособление к себе окружающей среды, выдвижение личности, индивида на первый план, то для коллективистских культур характерно снижение значимости личности в пользу коллектива, общества, государства.

С этой проблемой культур и языков общающихся народов связана идея языкового и культурного релятивизма (отрицание возможности постичь до конца язык и культуру другого народа). Отблески такого релятивизма иногда приходится наблюдать и в работе над художественным произведением. Правда, такой релятивизм не носит антагонистического характера, скорее способствует интересному разговору в области восприятия элементов другой культуры. Так, например, в китайской аудитории определенное отчуждение вызывает образ Анны Карениной, женщины, приносящей в жертву свою семью ради права любить и быть любимой. Такое эмансипированное поведение не вызывает внутреннего сочувствия у китайцев, которые на протяжении веков воспитыва-

лись под воздействием конфуцианской системы ценностей: долг перед обществом, перед семьей заставляет человека обуздывать свои страсти и желания. (Одно из положений учения Конфуция сводится к следующему: семья является прототипом любой общественной организации. Мы все не личности, а члены какой-нибудь группы). На этом примере отчетливо видно, как национальное представление оказывает интерферирующее влияние на восприятие художественного образа или какого-либо другого культурного феномена.

В работе над художественным текстом рассматриваются и анализируются культуремы и лингвокультуремы, отражающие особенности определенного социокультурного периода в развитии нации, которые неизвестны или непонятны иностранному слушателю. Например, крепостное право, «маленький» человек, «в людях» «запрещенные писатели» «возвращенная литература» и др. К лингвокультуремам относятся также пословицы, поговорки, фраземы, афоризмы русских писателей: «Книга — лучший друг человека» (М. Горький), «В человеке должно быть все прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли» (А. Чехов), «Мир спасет красота» (Ф. Достоевский), «Человек создан для счастья, как птица для полета» (В. Короленко) и т. д.

Именно с учетом принципов формирования социокультурной компетенции на кафедре РКИ было создано учебное пособие «Русская литература XIX—XX вв. для иностранных слушателей». В пособии довольно объемно приводятся фоновые историкокультурные сведения, с которыми представители иной культуры абсолютно незнакомы и без которых не смогут правильно воспринимать предмет литературы.

Материал пособия предоставляет возможность для организации самостоятельной работы слушателей (поиск заданной информации, создание библиографии творчества писателя, составление обзорных сообщений по теме и т. п.). Благодаря наличию дополнительной, избыточной информации пособие сможет выполнять и роль справочника, так называемой мини-энциклопедии как для студента, так и для преподавателя, способствуя формированию лингвокультурологической компетенции иностранных слушателей и обогащению их речи образной и живой фразеологией.

Таким образом, комплексный подход к обучению русскому языку иностранных граждан, находящихся в ситуации межкультурного взаимодействия, позволяет решать многие обучающие и культурологические задачи, активизирует мотивацию учащихся к процессу получения знаний, формирует компетенцию межкультурного общения.

ШЕКСПИРОВСКИЙ ВОПРОС СЕГОДНЯ

Зелезинская Н. С., *Белорусский государственный университет*

Самая нашумевшая проблема шекспироведения, конечно, — вопрос об авторстве знаменитых драматургических и поэтических произведений, или, иначе, так называемый «шекспировский вопрос». История вопроса об авторстве началась спустя некоторое время после смерти уроженца Стрэтфорда на Эйвоне, сына перчаточника Уильяма Шекспира. Уже спустя несколько десятилетий некоторое удивление у интересующихся вызывало сильное расхождение сложившихся образов автора пьес и театрального актера и сложность в их отождествлении. С развитием текстологии, когда под сомнение было поставлено авторство многих произведений, все больше споров стали вызывать и знаменитые английские пьесы. Появление шекспировского вопроса как такового можно датировать 1845 г., когда Д. Бэкон не только задала его, но и высказала предположение, что автором знаменитых пьес является философ Ф. Бэкон во главеколлектива авторов.

Три года спустя Джозеф Харт попытался доказать, что автором пьес является коллектив авторов во главе с Уолтером Рэли. И с этого момента простое перечисление авторов версий и претендентов на лавры Шекспира стало бы достаточным для заполнения объема данных тезисов. На сегодняшний день число претендентов приблизилось к 80. Конечно, многие версии не выдерживают никакой критики, но существует ряд исторических лиц, к которым исследователи «антишекспировских» биографий возвращаются с явной настойчивостью. В основе их методологии чаще всего лежит поиск некоего кода в произведениях Шекспира, который позволяет разгадать «тайну гения». В ря-

дах дешифровщиков присутствует и значительное число российских коллег. Несколько раз в десятилетие тайна объявляется раскрытой и публикуется новый труд с заявкой на конечное решение проблемы. Академические ученые все эти десятилетия продолжали заниматься разнообразными проблемами шекспироведения и открещиваться от вопроса об авторстве.

Таким образом, в XX в. четко сформировались два лагеря: антистрэтфордианцев и стрэтфордианцев. Однако растущее число первых и их массовая популярность заставили последних всерьез взяться за «шекспировский вопрос» и попытаться дискредитировать многочисленных претендентов на авторство. Шекспироведение сегодня вынуждено признать, что доказательности нынче требует и то, что раньше было само собой разумеющимся — авторство пьес. Еще в середине XX в. многие биографы изящно отмахивались от недостойных внимания измышлений: «…это их дело. Мы желаем им удачи. Они никогда не перестанут вызывать симпатии у значительной части читателей, страждущих сенсационных откровений, построенных вопреки здравому смыслу». Другие уделялиданной проблеме незначительную часть своего труда, чтобы продемонстрировать осведомленность и занять/обозначить отчетливую позицию. Так М. М. Морозов отводит главе «Вопрос об авторстве» девять страниц, так как «хотя эта проблема, возбудившая одно время страстные споры, и не имеет серьезного основания, мы не можем обойти ее молчанием».

Но надо признать, что рано говорить о ней в прошедшем времени. Так называемый «шекспировский вопрос», хоть и имеет старые корни, буквально расцвел на почве постмодернизма. Вполне логично, поскольку именно постмодернизм оперирует такими понятиями как когнитивный релятивизм, закат больших нарраций, деконструкции, принципиальный плюрализм, пересмотр исходных презумпций. На наш взгляд, игры истины (вне зависимости от осознания авторами своего участия) не могли не затронуть шекспировскую биографиюво второй половине XX в. и представляются закономерным движением. Сегодня, за пределами постмодернизма, возможно уже увидеть его достижения и проигрыши, а заодно оценить реальные шансы на жизнь целой плеяды великих бардов, сотворенных многочисленными желающими поиграть в истину.

Во втором десятилетии XXI в. очевидно, что плюральность поисков автора шекспировского канона не означает создание некоей альтернативной устойчивой структуры: полученные результаты взаимоисключающи. Однако в свете распространенности версий, транслированных в массы, читатель ожидает вразумительных объяснений и от традиционного шекспироведения. Эту задачу берут на себя П. Акройд, К. Данкен-Джоунз, П. Леви, Э. Сэмз, С. Уэлс, Д. Шапиро, С. Шенбаум, И. Шайтанов. Они считают необходимым обновить жанр шекспировской биографии с целью устранения сомнений об авторстве путем воссоздания мельчайших подробностей жизни английского гения. Эти подробности в своей совокупности призваны доказать, что ни одно другое известное нам историческое лицо не могло оказаться в обстоятельствах, позволяющих назвать его автором шекспировского канона, кроме одного человека — уроженца Стрэтфорда Уильяма Шекспира. В каком-то смысле изыскания антистрэтфордианцевсослужили хорошую службу шекспироведению — подтолкнули ученых к поиску новой информации, к анализу и синтезу имеющихся материалов, к написанию новых интереснейших работ.

НАЦИОНАЛЬНО-СПЕЦИФИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ КУЛЬТУР КАК ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

***Зенченко А. З.**, Белорусский государственный университет*

Желание узнать культуру других стран, владеть иностранным языками, знакомство и общение с представителями другого языка и культуры, просто любопытство «а как это у них и как это у нас», всегда было нам свойственно. «Научно-технический прогресс и усилия разумной и миролюбивой части человечества открывают все новые возможности, виды и формы общения, главным условием эффективности которых является взаимопонимание, диалог культур, терпимость и уважение к культуре партнеров по коммуникации».

Сегодня на первый план выходит не филологический аспект языка, а его практицизм или функциональность. Он все более становится необходимым как средство реального общения с людьми из других стран в естественных, живых ситуациях. Именно при общении с иностранцами и проявляется конфликт культур, проблемы межкультурной коммуникации, вытекающие из национально-специфических компонентов культур.

Причем, следует учитывать, что «в ситуации контакта представителей различных культур языковой барьер — не единственное препятствие на пути к взаимопониманию. Национально-специфические особенности самых разных компонентов... могут затруднить процесс межкультурного общения».

В данном случае к «компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску», согласно исследованиям И. Ю. Марковиной, Ю. А. Сорокина, отнесем «повседневное поведение.., а также связанные с ним мимический и пантомимический коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности». Здесь можно говорить и о ситуациях, связанныхс различием в традициях и обычаях, бытовой культуре.

Еще один компонент культуры с национально-специфической окраской — «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры».

С учетом стремительных изменений в мире мы все более говорим о изучении не столько языка, сколько мира носителей языка, «их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета...». К тому же формируя ушкольников и студентов навыки межкультурных коммуникаций, необходимо воспитывать культуру восприятия национально-специфических особенностей с уважением, пониманием и должной терпимостью.

СЕМАНТИКА И СТРУКТУРА ТЕКСТОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В РОМАНЕ ДЖОНА ФОН ДЮФФЕЛЯ «ЛУЧШИЕ ГОДЫ»

Казанкова Е. А., *Белорусский государственный университет*

В романе Джона фон Дюффеля «Лучшие годы» помимо основных форм (косвенной речи и несобственно-прямой речи) текстовая интерференция находит свое выражение в виде единичных проявлений несобственно-авторского повествования и редуцированного типа прямой речи — прямой номинации. Среди стандартных форм отображения «чужой» речи прямая речь остается основным структурно-семантическим средством организации нарратива, а удельный вес косвенной речи минимальный.

В случаях с прямой номинацией степень насыщенности текста нарратора словоупотреблением персонажа в целом выше, между тем во фрагментах с несобственно-авторским повествованием фразеология героев в текстовой интерференции представлена менее концентрированно.

В несобственно-авторском (особенно в диегетическом) повествовании происходит стилистическая конвергенция текста нарратора и текста персонажа, поскольку лексика персонажей по своим стилистическим признакам и оценкам не отличается или отличается незначительно от текста нарратора. В прямой номинации, напротив, наблюдается стилистическая дивергенция, так как словоупотребление персонажей носит ярко выраженную оценку. Благодаря этому границы между текстом нарратора и прямой номинацией ощущаются более рельефно, чем в несобственно-авторском повествовании.

За исключением наличия графических признаков в редуцированной прямой речи, структура текстовой интерференции в несобственно-авторском повествовании и прямой номинации по распределению многих признаков между текстом нарратора и персонажа практически совпадает. Для структуры текстовой интерференции характерны как градуальные оппозиции (по тематическим, функциональным и лексическим признакам), так и привативные оппозиции по всем остальным признакам. В некоторых случаях в несобственно-авторском повествовании и прямой номинации по признакам указательных элементов происходит нейтрализация оппозиции (в несобственно-авторском повествовании чаще, чем в прямой номинации).

Несобственно-авторское повествование чаще встречается в диегетическом повествовании (что обусловлено семантикой лейтмотивных слов, которые находятся в определенной корреляции с семантикой повествования от первого лица), тогда как прямая номинация преобладает в недиегетическом повествовании. Более близкое контекстуальное окружение несобственно-авторского повествования составляют основные формы передачи «чужой» речи (прямая речь и несобственно-прямая речь), в то время как прямая номинация часто находится в косвенной речи или несобственно-прямой речи. Так, дистрибуция несобственно-авторского повествования и прямой номинации образует феномен «цитаты в цитате», или цитации второй степени, что способствует конденсации коммуникативных смыслов в одном повествовательном отрезке. Прямая номинация часто является переходной ступенью в развертывании нити повествования от прямой речи к несобственно-авторскому повествованию. В большинстве случаев прямая номинация ранее в прямой речи не встречалась, и узнается благодаря кавычкам и метаязыковому комментарию.

Для романа Джона фон Дюффеля «Лучшие годы» в случаях с такими формами текстовой интерференции, как несобственно-авторское повествование и прямая номинация, характерна избирательность. Единичные вкрапления из оценочного горизонта и речевой сферы персонажа в несобственно-авторское повествование, как и однокомпонентные номинации из прямой речи, являются одним из проявлений редукции коммуникации в нарративе.

СТЕПЕНЬ ЭКСПЛИКАЦИИ АВТОРСКОЙ РЕМАРКИ В АСПЕКТЕ ЭТНОЛИНГВИСТИКИ

***Ключенович Т. П.**, Минский государственный лингвистический университет*

Чужая речь представляет собой «высказывание, переданное другим лицом». Конструкции с чужой речью содержат два обязательных компонента:

1) репрезентируемый (ядро высказывания), в котором представлены слова исходного говорящего;

2) речевводный (авторская ремарка), в котором представлены слова актуального говорящего.

Однако, несмотря на бинарную структуру рассматриваемых конструкций, авторская ремарка может быть представлена как эксплицитно, так и имплицитно, посредством контекста (нулевые вводы). Эксплицированные речевводы подлежат, в свою очередь, дифференциации на частные и общие. Так, частные ремарки служат для индивидуального сопровождения каждой отдельной реплики, а общие относятся к целому диалогу либо ко всем репликам определенного персонажа в диалоге. По результатам проведенного исследования, в современной белорусской и британской художественной прозепрослеживаются следующие тенденции относительно степени экспликации авторской ремарки.

Степень экспликации ремарки

Дискурс	Количество вводов				Процентное соотношение		
	эксплицированные			нулевые	эксплицированные		нулевые
	всего	частные	общие		частные	общие	
Белорусский	2472	2052	420	28	82,1 %	16,8 %	1,1 %
Британский	2478	1868	610	22	74,7 %	24,4 %	0,9 %

Таким образом, текстовый материал выявил общие и дифференциальные структурно-прагматические и этнолингвистические особенности функционирования речевводных компонентов.

Контекстуально имплицированные (нулевые) вводы являются редкими у представителей обоих этносов (1,1 % у белорусов и 0,9 % у британцев) (см. таблицу). Приведем пример текстовой реализации нулевого речевводного компонента:

Схіліла з паўдня, нягорача. Людзей тут, на пасялковай аўтобуснай станцыі, нямнога, і яго, і майго аўтобусаў яшчэ няма. Ёсць час пагаварыць, дый хочацца, бо бачыліся мы нячаста.

— Здароўя пытаеш. Якога ты хочаш, браце, у маіх гадах здароўя? Семдзесятшосты. Калі дзе трохі скокам, дык потым і бокам. (Я. Брыль)

Как видно, нулевой ввод отражает некоторые параметры исходной ситуации, которые, однако, не относятся к реплике персонажа непосредственно, будучи представлены на уровне импликации. Можно говорить о формальном отсутствии ремарки, в силу чего подобные вводы и называются нулевыми.

В британском художественном дискурсе на одинаковом текстовом объеме (2500 речевводных компонентов) эксплицированные общие вводы проявляют более высокую частотность, чем в белорусском (24,4 % от общего числа ремарок против 16,8 % у белорусов) (см. таблицу). Пример общей ремарки:

She shrugged*. 'Look, I think you ought to go round to the bungalow now and ask him not to come.'*

Leon had walked to the shallow end and stood facing her across the gently rocking sheet of oily blue water.

'How can I possibly do that?'

'I don't care how you do it. Make an excuse.'

'Something's happened between you.'

'No, it hasn't.'

'Is he bothering you?' (I. McEwan)

Представленный выше диалог содержит шесть реплик, относящихся к двум исходным говорящим. При этом формально только две первых реплики сопровождаются авторскими вводами. Все последующие реплики диалога не имеют индивидуальной авторской ремарки, однако относятся к одному из двух вводов, сопровождающих первые реплики. Например, ремарка *Sheshrugged* расположена контактно по отношению к первой реплике диалога, однако является общим вводом также для третьей и пятой реплик исходного говорящего *she*. Таким образом, мы склонны разграничивать нулевые и общие речевводные компоненты, относя первые к контекстуально имплицированным, а вторые — к эксплицированным. С прагматической точки зрения предпочтение общих ремарок свидетельствует о некоторой склонности британских авторов выносить на первый план не собственный комментарий, а реплику исходного говорящего, занимая, таким образом, позицию наблюдателя по отношению к чужому высказыванию. В силу взаимосвязи языка и национальной культуры выбор данного прагматического типа ремарки вполне может быть отражением британской сдержанности и дистанцированности, основанной на невмешательстве в частную жизнь другого лица.

Конструкции с частной ремаркой, в которых реплики персонажей сопровождаются частными (индивидуальными) комментариями, обнаруживают в белорусском дискурсе бóлее высокую частотность, нежели в британском [таблица 1].Пример диалога с частными ремарками:

Дзяўчына зніякавела, паглядзела на яго, як на ненармальнага, хоць і здзівілася, але стрымалася, узяласябе у рукі, усміхнулася:

— Мяне завуць Оя. […]

— Я вас не панімаю, — ***раздражнёна, нібы назло каму, адказаў Радзім.***

— Як не разумееце? — ***здзівілася дзяўчына.*** *— Вы што, і праўда не ведаеце роднай мовы?!*

— Не ведаю, — ***насуперак усяму і ўсім[…]горда адказаў ён****.* (А. Сіпакоў)

Активно используя частные ремарки, белорусские авторы позволяют голосу актуального говорящего доминировать в рамках конструкций с чужой речью. В рамках бахтинской теории полифониипопеременно звучащих голосов это подразумевает позицию соавторства актуального говорящего в процессе передачи чужих слов. Думается, что выбор данного прагматического типа также обусловлен особенностями национальной ментальности и согласуется с такими белорусскими этнокультурными характеристиками, как участие, открытость, добродушие, гостеприимство, а также теплота и сердечность во взаимоотношениях с окружающими.

ПОЛИТКОРРЕКТНОСТЬ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Малиновская О. В., *Международный университет МИТСО*

В связи с процессом демократизации и глобализации общественно-политической жизни, которая охватила все регионы земного шара, появилась необходимость в обеспечении прав различных групп населения, дискриминирующиеся по самым разным направлениям. На первом этапе ликвидация дискриминации и установления справедливого отношения ко всем категориям граждан трактовалась только на уровне государственной и экономической политики стран, охватывая сферу экономики, производства, образования и культуры. Но постепенно эта тенденция стала явственно прослеживаться и в языке. Прежде всего, в построении речевого поведения таким образом, чтобы избежать какого бы то ни было негатива в отношении различных групп людей. Именно этими факторами объясняется появление такого феномена как политическая корректность (ПК), то есть оно возникло как реакция на проявления дискриминации по отношению к различным социальным, расовым и иным группам в экономической и культурной сфере. Об остроте этих проблем можно судить по тому, что на сегодняшний день далеко не все они решены в США и других странах Запада.

Основные направления ПК совпадают с актуальными проблемами последнего десятилетия, отражающихся в современных общественных движениях. Весьма существенную роль язык играет в сфере политики и идеологии, для которых языковые средства являются основным способом передачи системы взглядов на мир. Также предметная деятельность ПК представлена такими направлениями как гендерные отношения, которые в языке фиксируются в виде языковых стереотипов, которые налагают отпечаток на языковое поведение и поведение личности и на процессы ее языковой социализации; межэтнические отношения -движение ПК затронуло и изменение норм языкового поведения в отношении этноса в современном английском языке. Не менее важные инновации коснулись и словарного состава английского языка, в котором стали использоваться новые номинации объектов живой и неживой природы. Общественные движения в итоге отразилась на языке, который всегда отражает идеологию социума.

ПК в своей практике во многом основывается на использовании эвфемизмов, призванных заменять наиболее грубые, бестактные слова и выражения. Мощным стимулом создания новых слов является потребности, вызванные социальными, культурными, общественно-политическими процессами, научно-техническим процессом, пронизывая все сферы человеческой жизни.

Эволюционные процессы затрагивают в первую очередь лексико-семантический уровень языка, поскольку именно лексика непосредственно отражает все, что происходит в объективной действительности. Семантический контраст создает эвфемистический эффект.

В то же время лингвистическое движение за ПК само не лишено внутренних противоречий. Оно служит высоким идеалам уничтожения дискриминации, но в тоже время само зачастую на практике прибегает к репрессивным методам. Это говорит об ограниченности языковых средств, рассматриваемых как инструмент реформирования социальных отношений без существенных преобразований основ самого общества, и тех институтов, которые порождают различного рода угнетение. Однако в тоже время нельзя не признать значительный позитивный потенциал движения за ПК и его несомненные заслуги. Так, ПК значительно расширила круг проблем, связанных с угнетением и дискриминацией. Если ранее это касалось проблем таких больших групп, как классы, расы и т. д., то сейчас борьба, в том числе и в сфере языка, ведется за права самых малых сообществ и индивидуумов. Решение проблем языковой дискриминации хоть и не снимает их до конца, но в ряде случаев смягчает реально существующее угнетение, и, самое главное, движение за ПК заставляет людей мыслить и говорить с учетом мнения других, уже тем самим делает наш мир толерантнее и гуманнее сейчас и, возможно, обеспечивает ему более достойное будущее.

Таким образом, анализ такого феномена как ПК до определенной степени подтверждает тезис о том, что язык не только отражает окружающий мир, но и активно воздействует на политическую и социальную реальность.

ЭТНОЦЕНТРИЗМ И ПУТИ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ

Маркина Л. В., *Белорусский государственный университет*

Одним из барьеров, препятствующих взаимопониманию и эффективной коммуникации, является этноцентризм, под которым понимается тенденция воспринимать, оценивать, ранжировать мир по стандартам своей культуры, полагая, что ценности и убеждения своей культуры универсальны. Своя культура понимается как определяющая (правильная, логичная, объяснимая, оправданная и т. д.), в соответствии с которой воспринимаются и сравниваются другие культуры. В определенной степени этноцентризм является вполне естественным явлением, выполняющим защитную функцию, которое сплачивает группу и способствует ее выживанию (положительное), если только оно не ведет к выводу о превосходстве своей группы, культуры над другими группами, культурами (отрицательное). Другим отрицательным фактором этноцентризма является то, что он может осложнять контакты с представителями других культур из-за осознания непохожести культурных стандартов, неправильного восприятия чужой культуры и отсутствия возможности предсказать коммуникативную реакцию, как это происходит в общении в собственной культуре, причем, необходимо отличать этноцентризм от ксенофобии, т. е. боязни «чужих». Этноцентризм также заставляет воспринимать представителей других культур через призму стереотипов, что дезориентирует партнеров по общению. В различной степени этноцентризм наблюдается во всех культурах и очевидно, что степень его распространенности и развития определяется и историческими причинами, и особенностями социализации молодых людей в культурное сообщество. Этноцентризм играет определенную роль в культурной и личностной самоидентификации. Следует признать, что на современном этапе развития межкультурного сообщества в условиях интенсификации межкультурных контактов, этноцентризм играет больше отрицательную роль, нежели положительную, поскольку предполагает неравенство (неравноценность) культур, что распространяется на возникающие в процессе межкультурного взаимодействия взаимоотношения.

Исследователи (*Lukens, 1978*), используя понятие коммуникативной дистанции, выделили три степени развития этноцентризма: дистанция безразличия (низкая степень развития этноцентризма) характеризуется использованием речевых средств, подчеркивающих доминирование своей культуры; дистанция избегания (умеренный этноцентризм), направленный на то, чтобы избегать или минимизировать контакты с «чужими»; дистанция пренебрежения (высокая степень развития этноцентризма), подчеркивающая враждебность по отношению к представителям другой культуры. Этнорелятивизм (*M. Bennet, 1993*) или культурный релятивизм — явление противоположное этноцентризму, когда есть понимание того, что понять представителей других культур невозможно, если их оценивать с точки зрения своего культурного контекста, понимание того, что культуры равноценны и должны оцениваться в рамках собственных культурных особенностей.

В курсе «Межкультурная коммуникация» одной их приоритетных задач является формирование у студентов принципов культурного релятивизма как подхода к оценке других культур с точки зрения их (этих культур) собственных стандартов. Благоприятным фактором является то, что на данном этапе в университете обучаются студенты — представители различных культур, и есть условия для осуществления контактов с белорусскими студентами. В университетской среде этноцентризм является барьером к успешной коммуникации, поэтому должны быть определены пути его преодоления. К таковым можно отнести следующие:

— оказание помощи студентам в осуществлении *осознанной* межкультурной коммуникации, ориентируя их на наблюдение межкультурного поведения, его анализ, поиск путей преодоления различий, которые мешают эффективному общению;

— организация деятельности по проведению объективного *самоанализа* своих собственных предрассудков и этноцентрических тенденций;

— создание условий для максимальной учебной кооперации в группе студентов-представителей разных культур;

— минимизация соревновательного компонента учебной деятельности между культурными группами;

— вовлечение студентов в виды деятельности, предполагающие интенсивные контакты на индивидуальной основе, с целью преодоления негативных стереотипов и обобщений и развития эмпатии;

— поощрение межгрупповых межкультурных контактов между студентами не только в учебных ситуациях, по мере возможности способствуя достижению положительных результатов сотрудничества студентов;

— вовлеченность самого преподавателя в процесс межкультурной коммуникации, где можно демонстрировать в общении с представителями других культур поведение, основанное на признании равноценности всех культур.

ПЕРСПЕКТЫВЫ ЎКАРАНЕННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ Ў СІСТЭМЕ ВЫШЭЙШАЙ АДУКАЦЫІ

Наталевіч В. Г., Вансовіч Л. В., *Беларускі дзяржаўны эканамічны ўніверсітэт*

У беларусаў існуе багатая скарбніца: культура, менталітэт, народная творчасць, фальклор, якія нясуць у сябе гонар за свой народ, за сваю Бацькаўшчыну, за сваю мову. Мова — адметная форма культуры народа, у ёй найперш выяўляецца духоўная самабытнасць пэўнай грамадскай супольнасці людей. Беларуская мова — адна з самых прыгожых і мілагучных моў не толькі ў славянскім свеце, але і на абшарах усей нашай планеты. Захаваецца мова, захаваецца дзяржава, народ і яго культура.

На заканадаўчым узроўні ў Рэспубліцы Беларусь афіцыйна замацаваны дзве дзяржаўныя мовы: беларуская і руская. Падрыхтаваць высокакваліфікаванага спецыяліста, які з'яўляецца камунікатыўна развітой, дасведчанай асобай, здольнай на дастатковым узроўні наладжваць зносіны на абедзвюх дзяржаўных мовах— задача сістэмы адукацыі на ўсіх яе ступенях.

Рэспубліка Беларусь гарантуе кожнаму жыхару неад'емнае права на выхаванне і атрыманне адукацыі на беларускай або рускай мове. Сёння экспертамі абмяркоўваецца ідэя стварэння Нацыянальнага ўніверсітэта з выключна з беларускай мовай выкладання, Міністэрства адукацыі распрацоўвае шляхі больш актыўнага выкарыстання беларускай мовы ў навучанні. Паколькі кіраўнік дзяржавы лічыць магчымым стварэнне Нацыянальнага універсітэта з беларускай мовай навучання, калі гэта будзе падтрымана насельніцтвам, варта прааналізаваць, наколькі сёння запатрабавана мова на розных ступенях адукацыі.

Калі ў сістэме дашкольнай і сярэдняй адукацыі гэта права грамадзян краіны рэалізуецца праз беларускамоўныя дзіцячыя садкі і агульнаадукацыйныя школы, дзе можна вучыць дзяцей на беларускай мове, то ў сістэме вышэйшай школы магчымасць навучацца на любой з дзяржаўных моў рэалізуецца пакуль што не ў поўным аб'ёме. Як вядома, для авалодання прафесійнай лексікай ва ўсіх ВНУ краіны ўведзены курс «Беларуская мова (прафесійная лексіка)» (34 гадзіны). Але гэтага недастаткова для падрыхтоўкі высокакваліфікаванага спецыяліста, які валодае беларускай мовай у аб'ёме, неабходным для выканання ім сваіх службовых абавязкаў.

З мэтай эфектыўнай рэалізацыі задач адукацыі па вывучэнні нацыянальнай мовы ўвесь час вядуцца пошукі новых формаў, метадаў, прыёмаў і тэхналогій выкладання. Адзначым для прыкладу напрамкі дзейнасці УА «БДЭУ», адной з вядучых ВНУ краіны, па папулярызацыі і пашырэнні сферы выкарыстання беларускай мовы. Сёння на розных факультэтах універсітэта на беларускай мове чытаюцца некаторыя дысцыпліны, напрыклад: «Гісторыя Беларусі», «Гісторыя палітычнай і прававой думкі Беларусі». Праводзіцца шэраг мерапрыемстваў на нацыянальнай мове. На факультэце права працуе «Тэатр у законе», які два разы на год наладжвае пастаноўкі спектакляў на беларускай мове. Ужо 11 гадоў тут праводзіцца комплекс мерапрыемстваў пад агулдьнай назвай «Сапегаўскія чытанні», у межах якога адбываецца конкурс судовага прамоўніцкага майстэрства на беларускай мове.

Станоўча зарэкамендавалі сябе і іншыя формы дзейнасці па папулярызацыі беларускай мовы. Запатрабавана практыка арганізацыі экскурсій з беларускамоўнымі экскурсаводамі. Выкананне шэрагу патрабаванняў да арганізацыі і правядзення такіх экскурсій дазваляе адзначыць станоўчую дынаміку ў асэнсаванні заканамернасцяў мовы, развіццё здольнасцяў студэнтаў у майстэрстве валодання словам, пашырэнні іх агульнага кругагляду.

З мэтай фарміравання цікавасці да мастацтва, развіцця эстэтычнага густу і пашырэння кругагляду выкладчыкі ўніверсітэта плённа выкарыстоўваюць наведванне спектакляў рэпертурных тэатраў Мінска. Знаёмства са спектаклямі па творах класікаў літаратуры ствараюць умовы для фарміравання асобы ў бесперапынным ўдасканаленні.

Названыя мерапрыемствы па пашырэнні беларускай мове трымаюцца ў асноўным на ініцыятыве выкладчыкаў. Нам падаецца, што для авалодання мовай як сродкам зносін, перш за ўсё, неабходна павелічэнне колькасці гадзін па дысцыпліне «Беларуская мова (прафесійная лексіка)», пашырэнне пераліку дысцыплін, якія выкладаюцца на беларускай мове ў ВНУ, і пачынаць варта з дысцыплін гуманітарнага цыкла. Менавіта гэта будзе першым крокам да стварэння Нацыянальнага ўніверсітэта, які ажыццяўляе выкладанне на беларускай мове.

Сучасным грамадствам ўсведамляецца важнасць праблемы выхавання павагі да нацыянальнай мовы, адраджэнне значнасці мовы як багацця народа, вяртанне да нацыянальнай культуры. Пачынаць вырашэнне пастаўленай праблемы неабходна з фарміравання ў моладзі беражлівых адносін да роднай мовы. Беларуская мова, як сродак навучання і выхавання, валодае вялікім выхаваўчым і адукацыйным патэнцыялам.

РОЛЬ ВЛАСТИ, ОБЩЕСТВА И СМИ В КРИЗИСНОЙ КОММУНИКАЦИИ

***Пильгун Е. В.**, Белорусский государственный университет*

Современное информационное пространство в глобальном смысле в период кризисных ситуаций поделено между несколькими основными участниками: властью, средствами массовой информации и обществом. СМИ выступают своего рода посредником между властью и обществом и традиционно представлены радио, телевидением, периодической прессой и Интернетом.

Еще несколько лет назад приоритет отдавался прессе и телевидению как источнику информирования, однако, непосредственно с развитием и общедоступностью Интернета, периодическая пресса, теле- и радиовещание утрачивают свои позиции. Интернет занимает лидирующие позиции по информированию населения, особенно молодежи, в то время как телевидение остается популярно среди людей более старшего возраста. В зависимости от потребностей аудитории разнятся и способы преподнесения контента каждым из каналов информирования. Деятельность радиостанций как источника новостей постепенно отходит на второй план, так как информация напрямую зависит от интернет-контента, ретранслируется, а часто черпается из социальных сетей. Примером служат передачи типа: «10 причин, почему…», различные рейтинги и т. д. Наибольшую активность набирает распространение новостной информации через социальные сети, мобильные приложения, что напрямую связано с диджитализацией общества, увеличением и ускорением объемов информации. В связи с этим исходные информационные потоки становятся менее доступными либо вовсе не доступными массовой аудитории. Необходимо отметить, что возрастает количество информационных ретрансляций, достаточно сложно выявить, какой из источников информационного сообщения выступает в качестве основного, встречаются случаи корректировки информации при ее переводе с иностранного языка. Все это предоставляет возможность для власти виртуализировать политическую сферу и, посредством СМИ, построить необходимые модели для создания идеологизированной картины мира в обществе.

На первый план выходит роль спикера (автора), именно он информирует население о кризисе и о возможных вариантах его решения, а пресса выступает либо провайдером идеологизированной позиции власти/оппозиции, либо независимым экспертом. В зависимости от того, как взаимодействуют власть и СМИ друг с другом, выстраиваются две модели общения: донесение информации с привлечением журналистов, в этом слу-

чае пресса представляет и отражает интересы власти, и вторая — линейная модель общения, без привлечения посредников. В данном случае пресса не обладает приоритетом в получении информации из первых рук, и, фактически, утрачивает свою первоочередную функцию информирования населения. Примером такой модели выступает взаимодействия Д. Трампа и СМИ, при котором фактически легитимная власть не поддерживается и критикуется прессой. Сам же президент избрал вариант непосредственного общения с населением через социальную сеть Твиттер. Соответственно, прессе остается только реагировать на твиты, цитировать и пытаться адаптировать их к политике периодического издания.

Какова же роль легитимной власти в кризисной ситуации? Позиция власти, по-сути, является доминирующей при преодолении возникшего кризиса. Ни одна катастрофа техногенного или естественного происхождения, ни экономический, политический или гуманитарный кризисы не могут быть решены без четких и слаженных действий со стороны государства. Соответственно власть выступает гарантом спокойствия, безопасности, благополучия общества, основной правовых общественных отношений, осуществляет контроль над поведением индивидов и групп, управляя общественными процессами. Власть является единственным монополистом, обладающим полной информацией о кризисных ситуациях и об обществе в целом.

Средства массовой информации в кризисных ситуациях становятся орудием воздействия на сознание людей, средством оперативного донесения информации, наиболее эффективным способом контроля общественно-политического поведения. С одной стороны, в процессе кризисных коммуникаций СМИ играют очень важную роль, так как основной задачей СМИ является обеспечение взаимодействия власти и общества, информационной доступности и оперативности оповещения. Основные функции СМИ — сбор и распространение информации, отбор и комментирование сообщений, а иногда редактирование и корректирование, формирование общественного мнения. В данных функциях нельзя не отметить присутствие политической направленности. Например, формирование общественного мнения о каких-либо общественно-политических процессах предполагает наличие элементов навязывания определенной идеологизированной точки зрения, агитацию, пропаганду или контрпропаганду. Наряду с этим, СМИ создают имидж участников политической сферы, распространяют и тиражируют образцы политического поведения, контролируют, предупреждают и нейтрализуют возникновение негативных проявлений в обществе.

С другой стороны, в связи с децентрализацией СМИ, различные источники представляют диаметрально противоположные точки зрения о кризисе, что создает неполную или нереальную картину мира, вводит в заблуждение. Зачастую, это происходит тогда, когда авторитет печатного издания или телевизионной программы наиболее силен, а уровень общественного доверия определенному источнику высок.

Обществу в кризисных ситуациях отведена, в основном, роль потребителя, поэтому и власть, и СМИ направлены на удовлетворение потребностей аудитории. Но так как восприятие человека является достаточно избирательным, и, в основном, направлено на то, что он хочет слышать, в чем заинтересован, то обществу становится доступна возможность также и распространять информацию, но уже в обработанном виде, прошедшем сквозь «фильтр восприятия» каждого из нас. При равных условиях одна и та же информация может быть воспринята по-разному. Это зависит от уровня образованности, внутренних установок, принципов, ценностей, взглядов на мир, предпочтений конкретного человека и многих других социальных, психологических и физиологических факторов. Посредством различных каналов группа людей получает информацию о кризисе, оценивает ее, сопоставляет с собственными нормами, убеждениями, стереотипами, ценностями и ретранслирует ее между всеми членами группы, формируя общественное мнение.

Таким образом, для управления общественным мнением власти и СМИ разрабатывают методы контроля информационного пространства при формировании информационных сообщений о кризисах. Для этого выявляется приоритетную повестку дня, способы введения новых тем и подачи сообщений, с использованием коммуникативных тактик и приемов, учитываются возрастные и гендерные особенности аудитории. Власть и СМИ детерминируют общественно-политические процессы в обществе.

О КУЛЬТУРНО-ГИБРИДНОМ ХАРАКТЕРЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ВЕЖЛИВОСТИ СОВРЕМЕННОГО ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

Сидоревич-Стахнова О. В., *Белорусский государственный университет*

В исследовании (Балакай, 2002) выдвигается положение о том, что при синхроническом описании языковых средств вежливого общения важно учитывать понятие эволюции и что, следовательно, нельзя пренебрегать диахроническим методом.

Однако для автора диахроническая сторона проблемы видится прежде всего в архаических элементах общения, которые «не исчезают из современной языковой системы, а, переходя в группу нерегулярных форм, изменяют сферу употребления, стилистическое и прагматическое значение». Таковыми, например, в русском языке являются формулы типа «соблаговолите принять…», «соблаговолите ответить…» и т. д. Это значит, что общающиеся могут понимать подобные элементы и в некоторых случаях даже пользоваться ими (например, в иронических высказываниях), но, по сути, они не входят в систему норм современной вежливой речи.

Вместе с тем обозначился теоретически важный вопрос о том, могут ли в данной языковой системе вежливости интегрироваться формы, характеризуемые в качестве элементов разных исторических периодов, но отмеченные признаками функционального и стилистического единства.

В этом смысле показательна работа К. Элиха *«On the Historicity of Politeness»*. В ней выдвигается тезис о необходимости изучать этимологические основы и внутреннюю форму языковых средств, используемых в синхроническом плане для выражения понятия вежливости. Такому пониманию соответствует и сформулированная в последние годы концепция культурно-гибридной вежливости, стержневая идея которой заключается в том, что исторические свидетельства в языке необязательно воспринимаются как экзотизмы или стилистические раритеты прошлого. Некоторые из них представляют собой, напротив, живые, функционально активные, хотя и сохраняющие отзвуки былых времен, элементы современного общения.

Культурно-гибридный характер лексики вежливости ярко проявляется на примере ключевого элемента — *cortesía*. Внутренняя форма этого слова отсылает к представлению о феодальном дворе (*corte*). Первоначальное содержание этого слова предполагает понимание вежливости как достоинства, характерного для определенной социальной среды, т. е. для высшей феодальной знати, прежде всего для короля и его окружения. Не случайно в своем «Идеографическом словаре» Х. Касарес отсылает прилагательное cortesano дополнительно к группе *Rey* ‘король’.

Cortesano вообще-то означает *«Perteneciente a la corte»* ‘имеющий отношение ко двору’ и *«Palaciego que sirve al rey en la corte»* ‘дворцовое лицо, служащее королю при дворе’. Собственно значение вежливости в его семантике не выражено, но оно имплицируется: обстановка королевского двора предполагает высокий уровень учтивости и вежливости. Вот почему в производной форме cortesanía ощущение первичной семантической основы ‘двор’ продолжает сохраняться, хотя на первый план выступает идея этических достоинств двора, а именно значение ‘вежливость’.

Особо важным для становления системы средств вежливости испанского языка представляется Золотой век. В это время проходили существенные изменения в социально-политическом и культурном фундаменте общества: феодально-аристократический уклад жизни уходил с исторической арены. Этот процесс не мог не повлиять и на все то, что затрагивает основы межличностных отношений и не в последнюю очередь сферу представлений о правильном и образцовом, в том числе вербальном, поведении людей. Выдвинулась новая социальная элита, которая представляла собой различные слои богатого городского населения, заинтересованного в том, чтобы обеспечить себе высокий моральный авторитет в обществе. Как это было в аналогичных исторических условиях и в других странах Европы, городская знать Испании, вытеснив рыцарство с активных общественно-политических позиций, стремилась сохранить для себя его моральные нормы и ценности. Как частное выражение, это касалось и языковых средств вежливости, что хорошо видно на примере cortesía как главного ключевого элемен-

та соответствующей лексики. Это слово принципиально сохранило в своей семантике выражение почтительности к тем лицам в общении, которые занимают высокое место на социальной иерархической лестнице. Если прежде это относилось лишь к членам феодально-аристократической верхушки общества, то в новых условиях эта привилегия распространилась и на другие социальные слои, а именно на «успешных» в делах состоятельных горожан. В дальнейшем такое положение значительно укрепляется, cortesía получает еще более широкое для себя социальное пространство. В соответствии с концепцией культурно-гибридной вежливости, это слово, как и большое число других элементов из состава соответствующего лексико-семантического объединения, несет на себе легко угадываемые приметы прежних исторических условий общения.

Сходную социально-культурную эволюцию показывают и средства обращения, такие как *señor (señora)* и *don (doña)*.

В семантико-прагматической структуре существительного *caballero* ярко проявляются основные этапы его исторической эволюции. Показательна уже его этимологическая основа, отсылающая к народнолатинской форме *caballus* лошадь. На испанской почве в период Средневековья *caballero* приобретает значение аристократического титула — *hidalgo de calificada nobleza* дворянин низшего звания. Позже это слово все более удаляется от первоначального смысла, развивая способность указывать на позитивные личные достоинства человека, включая его внешний вид, не обязательно связанные с дворянским происхождением. В конечном счете оно становится элементом вежливой речи.

Можно констатировать, во-первых, что в испанском языке формирование лексикона вежливости проходило по гибридному основанию, определяемому соотношением социально-культурных ценностей феодально-рыцарского общества, с одной стороны, и общества эпохи Возрождения — с другой. Во-вторых, изучение этимологических основ и внутренней формы языковых средств выражения вежливости оказывается чрезвычайно полезным в синхроническом плане, то есть для понимания современного состояния испанского языка.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК ОСНОВА ОВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Тамарина А. С., *Белорусский государственный университет,*
Харченко Е. А., *Академия последипломного образования*

В настоящее время, которое характеризуется расширением отношений между странами, прогрессом в науке и технике, увеличением торгово-экономических контактов с зарубежными государствами, постоянным обменом научно-технической информацией, увеличивается значение иностранного языка как движущей силы научно-технического, социально-экономического и общекультурного развития, а также как средства общения между представителями различных народов и культур.

Повышенное внимание к проблемам иноязычной коммуникации на современном этапе связано с развитием информационных технологий, расширением информационного пространства, а также с укреплением личных и деловых связей. Вопросы выработки у обучающихся готовности к межкультурной коммуникации находятся вне сферы языкознания и преподавания иностранного языка; они существуют на стыке научных дисциплин, таких как социология, культурология, психология, теория коммуникации, этнография и т. д. и формируются в их тесном взаимодействии.

К сожалению, современные методы преподавания иностранных языков в неязыковых вузах недостаточно глубоко рассматривают национально- культурные особенности языков и коммуникации, что часто приводит к смысловым и культурным непониманиям в процессе общения. Вследствие этого высшей школе необходимо искать такие методы обучения иностранным языкам, которые отвечали бы постоянно меняющимся запросам общества. Вопросы повышения качества преподавания иностранных языков следует рассматривать согласно иноязычной культуре и межкультурной коммуникации. Под-

готовка студентов к межкультурной коммуникации имеет ключевое значение для системы лингвистического образования, так как она является гарантией успешного профессионального взаимодействия с иностранными партнерами.

Межкультурная коммуникация является сложным образованием, это — особая модель коммуникации, где национально-культурные особенности собеседников выражаются вербально (лексика, грамматические структуры, высказывания) и невербально (жесты, мимика и т. д.), а также через стратегию общения (начало и конец разговора, проявление радости, упрека, мнения, сомнения, сожаления и т. д.).

Следовательно, при обучении межкультурной коммуникации надо учитывать следующие проблемы: языковые (например, обучение идиоматическим выражениям и т. д.), прагматические (как необходимо поступать в конкретной ситуации общения), эстетические (т. е. что считают прекрасным или безобразным в иноязычной культуре) и этические (моральные ценности в другой культуре).

Осуществление эффективного обучения студентов межкультурной коммуникации требует чёткой и строгой организации, которая должна учитывать все аспекты процесса образования и базироваться на системном, деятельностном и культурологическом подходах.

При системном подходе процесс обучения межкультурной коммуникации рассматривается как целостная система, для которой присуще существование связей между ее элементами. Деятельностный подход позволяет организовать подготовку по иностранному языку в форме активного диалога. Культурологический подход способствует развитию культурных ценностей и успешной интеграции будущих специалистов в систему иноязычной культуры.

Принципиально важными составляющими успешных коммуникаций являются понимание и уважение культуры другого человека и адаптация к ней. Знакомство с иноязычной культурой помогает студентам уловить как культурные различия, так и общие черты, а заодно и в себе разобраться.

Основные навыки межкультурной коммуникации — это и требуемый минимум, и одновременно достаточное количество знаний и умений обучающихся, которые они смогут успешно использовать в знакомых ситуациях профессионального, делового и ежедневного общения. Критерием сформированности основных навыков межкультурной коммуникации нужно рассматривать не лингвистическую, а коммуникативную компетенцию, что предполагает возможность продуктивно общаться на иностранном языке почти без искажения смысла; начинать и поддерживать разговор; а также добиваться необходимой степени взаимопонимания и сотрудничества.

Межкультурная компетенция, сформированная в ходе обучения иноязычной коммуникации и учитывающая ментальные и культурные различия разных народов, есть существенный и обязательный элемент плодотворного диалога культур. Понимание вероятных сложностей, присутствующих в межкультурной коммуникации представителей разных культур, понимание ценностей и стандартов поведения является достаточно весомым фактором в изучении иностранного языка. Если студенты должным образом подготовлены к их решению, они могут избежать недопонимания, неверного восприятия поведения и возможных конфликтов, часто возникающих вследствие некорректного употребления языка, искаженного оценивания текущей ситуации и понимания реакции партнера. А умение студента преломлять культурные ценности в своем поведении помогает формированию его как квалифицированного специалиста в сотрудничестве с представителями мирового сообщества.

ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ЗАЛОГ ОВЛАДЕНИЯ КУЛЬТУРОЙ

Турло В. П., Морева Л. А., *Белорусский государственный университет*

Изменение социальной жизни нашей страны в последнее время и ее постепенное вхождение в мировое сообщество сделало иностранные языки реальным средством разных способов общения, число которых растет вместе с развитием современных средств связи. Именно поэтому обучение иностранному языку в высшей школе как средству

общения между специалистами разных стран, мы понимаем не только как чисто прикладную и узкоспециальную задачу обучения экономистов лишь языку специальности.

В методике необходимость изучения иностранного языка в неразрывной связи с культурой носителей данного языка уже давно воспринимается как аксиома. Взаимосвязь преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации очевидна.

Помимо развития коммуникативных навыков в процессе обучения иностранный язык способствует проникновению в национальную культуру, помогает раскрыть духовное богатство народа страны изучаемого языка.

Использование страноведческой информации обеспечивает повышение познавательной активности студентов, дает им стимул к участию в межкультурной коммуникации.

Социокультурный компонент обучения иностранным языкам имеет огромный потенциал в плане включения обучаемых в диалог культур. Овладение иностранным языком предполагает готовность понимать ментальность носителей изучаемого языка и особенности их коммуникативного поведения. Например, коммуникативное поведение англичан имеет такие особенности как немногословность, большая роль письменного общения, высокий уровень самоконтроля.

Изучение культуры языка подразумевает знание таких паралингвистических элементов как мимика, жесты и т. д. это важно для формирования внутреннего мира обучающихся и их отношения к носителям изучаемого языка, к их культуре и образу жизни. Так, например, язык жестов не является универсальным языком, и часто символика жестов меняется от одной культуры к другой, в результате чего коммуникация нередко затрудняется. Поэтому овладение культурой невербального общения на занятиях по иностранному языку предполагает умение преподавателя следить за своей жестикуляцией и внешним проявлением эмоций.

Преподавателям иностранного языка также необходимо уделять особое внимание обучению речевому этикету, так как в каждой стране он имеет свои национальные особенности. Кроме того очень важно обучить студентов запретам на употребление определенных жестов, выражений или затрагивание определенных тем в тех или иных коммуникативных ситуациях. Например, практически во всех европейских странах существует табу на вопросы, касающиеся источников существования и доходов собеседника.

Необходимо помнить, что национальная психология и ее характер выявляются и познаются в языке и через язык.

Каждое занятие по иностранному языку это не только практика межкультурной коммуникации, но и перекресток культур, потому что каждое иностранное слово это своеобразное отражение иностранной культуры, так как за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире.

Нельзя забывать о том, что одной из главных задач образования в сфере изучения иностранных языков является воспитание человека, который будет не только грамотным специалистом в своей области, но и сумеет без труда ориентироваться и применять языковые знания в других сферах.

Выпускник высшего учебного заведения — это высокообразованный человек, имеющий фундаментальную подготовку. Соответственно, иностранный язык для специалиста такого уровня является и орудием производства, и частью культуры.

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ В КОНТЕКСТЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

Шершнева О. А., *Белорусский государственный университет*

Ценностная ориентация современного мира развенчала излишне оптимистическую идею «линейно-поступательного развития человечества», указав на несостоятельность и ущербность социокультурного прогресса, не признающего ценность многообразия альтернативных путей развития. Как отмечал Н. Я. Данилевский, «прогресс человечества состоит не в том, чтобы всем идти в одном направлении, а в том, чтобы все поле, составляющее поприще исторической деятельности, исходить в разных направлениях».

Растущая взаимозависимость на глобальном уровне инициирует необходимость поддерживать долгосрочные цивилизационные отношения, что способствовало бы расширению масштабов партнерства и снижению степени конфликтности в мировом сообществе. Как отмечает Г. С. Померанц, «мультинациональные государства могут достичь устойчивости, развивая общий язык общения, язык диалога, связывающего религии и этносы. Они могут стать очагами планетарного диалога цивилизаций».

В защиту стратегии цивилизационного партнерства выступает мощный интегрирующий фактор, связанный с решением глобальных проблем и направленный в русло гуманитарного диалога культур с целью максимально минимизировать конфликт ценностей разных цивилизаций. Диалог культур предполагает отказ от права «проектировать» чужие жизненные миры, перекраивать чужие пространства, насильно навязывать инородные культурные ценности, методы экспансии здесь не работают, они вытесняются методами интеграции, культурного посредничества.

Диалог культур означает умение «говорить свое» и при этом «слушать чужое», что делает нравственное измерение главным составляющим в структуре цивилизационного мышления. Мир диалога культур — это прежде всего этический мир, поэтому проблема конфликта ценностей является ключевой на пути к достижению единения человечества перед лицом глобальных вызовов современности.

Несмотря на то, что ценности выступают интегративной основой культуры и базовой конструкцией менталитета любого народа, задают направления развития цивилизации, на основе ценностной иерархии строится взаимодействие между государствами, разными культурами, они же выступают причиной внутренних рассогласований между цивилизационными общностями. Игнорирование конфликтного межцивилизационного взаимодействия и абсолютизация диалоговых форм общения упрощают видение социокультурной динамики и не позволяют объективно оценивать реальную картину мира.

Интегрируясь в цивилизационную целостность, люди вырабатывают общие механизмы адаптации к культурным ценностям, которые позволяют этой целостности быть устойчивой величиной. Ценностная основа взаимодействия цивилизационных общностей также выступает как условие их дифференциации, проявляющаяся в тенденции сохранить свою уникальность и неповторимость, что не может не сопровождаться повышенной конфликтностью между отдельными этносами и нациями. В этом смысле объективно говорить об изменчивости цивилизационного подхода, о его динамическом характере и конфликтном потенциале, что, безусловно, роднит его с конфликтологическим подходом.

Конфликтологический подход, признающий инструментальную ценность социальных конфликтов, является синтезом теоретических исследований социальных конфликтов, берущих начало в западной социологии. Несмотря на богатую предисторию своего становления, конфликтологический подход конфликтологический подход свои очертаемые формы приобретает только в XX в.

Будучи системным явлением, конфликтологический подход проявляет интегративный характер в признании культурного и цивилизационного разнообразия, дезориентированных и разобщенных системных элементов в структуре социума,при этом данный подход имманентно предполагает наличие рассогласованности внутри единого целого между его составными элементами с ориентацией на их самодостаточность. Конфликтологический подход признает отличное, самобытное каждой цивилизационной общности, но не отрицает возможность их культурного взаимодействия.

Конфликтологический подход в процессе достижения культурного многообразия приоритетную роль отводит социальным конфликтам, поскольку они выводят наружу внутренние противоречия, обнажают их, делают артикулированными и тем самым переводит их в плоскость осознаваемых, что позволяет находить способы мирного урегулирования внутренних разногласий.

Таким образом, конфликтологический подход, аккумулирующий позитивный потенциал социальных конфликтов, не отрицает культурное разнообразие, а как раз наоборот, содействует его экспликации. Другими словами, только посредством конфликта между цивилизационными общностями выкристаллизовывается своеобразие каждой из них, что, безусловно, нацеливает государства на культурный обмен, сотрудни-

чество на равноправных основаниях, поэтому конфликтное межцивилизационное взаимодействие детерминировано не только естественным состоянием человеческой истории, но является необходимой ступенью на пути к конструктивному межцивилизационному диалогу.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ГОТИЧЕСКОЙ НОВЕЛЛЫ Э. УОРТОН «ПОТОМ, МНОГО ПОЗЖЕ»

Шудейко М. Н., *Белорусский государственный университет*

Новелла является важнейшим из малых повествовательных жанров. Как малый прозаический жанр она берет свое начало еще в эпоху Античности. В эпоху Романтизма в новеллах зачастую присутствуют мистические, сверхъестественные элементы. Первые теоретические осмысления жанровой сущности американской новеллы связаны с именем Эдгара По и обозначенным им главным принципом создания новеллы — стремлением к единому впечатлению (эффекту). По возвел в ранг правила краткость новеллы и целеустремленность ее сюжета.

Готическая новелла, или новелла с привидением как особая жанровая разновидность, является результатом своего рода синтеза жанров новеллы и готического романа. В классической новелле с привидением по определению должен присутствовать призрак, который, однако, зачастую не выступает в образе главного героя. Часто местом действия служит готический замок, старинный дом, где когда-то произошло убийство или самоубийство, и другие места. Во второй половине XIX — XX вв. происходит интеллектуализация жанра, в результате чего новелла того времени часто обладает антикварной тематикой, придающей ей мистическое звучание.

В своем творчестве Эдит Уортон (1862—1937) рассказывала об Америке переходного периода, о крушении старых традиций под натиском новых. Она касалась острой проблемы отчужденного сознания, когда социальные нормы воспринимаются как чуждые и враждебные, что сопровождается возникновением чувства одиночества и бессмысленности жизни. В своих готических новеллах Уортон уходит от реального мира в мир фантазий, добиваясь с помощью иносказаний большего резонанса, чем с помощью прямолинейного «обнажения».

Герои новеллы «Потом, много позже» — американская семейная пара, Эдвард и Мэри Бойн — переезжают жить в Англию и ищут для проживания старинный английский дом, в котором, по слухам, живет привидение. Бойнов предупреждают, что встреча с привидением останется незамеченной до момента, который придет «потом, много позже». И только через несколько месяцев после исчезновения мужа Мэри осознает, что Неда забрал с собой призрак его умершего компаньона, приходивший под видом обычного посетителя.

Дом, в котором решают поселиться Бойны, в местечке Линг, является характерным местом действия готической новеллы — переосмысленным замковым хронотопом. Дом полон секретов, которые никому не суждено раскрыть. И Мэри чувствует эту наполненность дома тайнами, прячущимися за каждым углом.

Также важна в новелле цветовая гамма, ввиду значения которой можно сделать вывод о неожиданном и неизбежном вмешательстве потусторонних сил в уклад жизни смертных. В новелле постоянно упоминается время суток — в основном это заход солнца и сумерки, причем зимние. Таинственная атмосфера доминирует в повествовании. Надвигающаяся темнота предвещает зловещие потусторонние события. Даже при описании дневных происшествий акцентируется загадочность дня. Уортон также прибегает к использованию различных синонимичных фраз и метафорических описаний призрака как явления.

В новелле неоднократно встречаются такие словосочетания, как *an unearthly visitant, imperceptible ghost, the elusive specter, ineffectual demon, their invisible housemate*, *a distant vision.* Очень редко встречается непосредственно слово *ghost*.

Страх в новелле является осязаемым. После исчезновения Неда страх поселяется в доме надолго и становится неотъемлемой частью повседневной жизни всех обитате-

лей Линга, и в особенности Мэри. Даже Британские острова кажутся Мэри таинственными сообщниками этого страха. Таким образом происходит нагнетание обстановки в новелле.

Загадочное исчезновение Неда Бойна является поворотным моментом в новелле. Секретностью окружен весь этот инцидент. При этом Мэри Бойн более чем уверена, что поиски бесполезны и что она больше не увидит своего мужа (уверенность, которая также появляется ниоткуда), что представляет собой предвосхищение дальнейших открытий Мэри на предмет личности человека, за которым так беспрекословно последовал Эдвард в тот роковой день.

Уортон использует множество параллельных грамматических конструкций и повторений для создания атмосферы присутствия при описании чувств Мэри в последующие дни и недели. Также важной деталью является одушевление предметов (комнат, мебели и др.). Весь дом предстает перед читателем в облике существа, живущего своей самостоятельной жизнью, принимающего решения и вершащего человеческие судьбы, совершенно неподвластного человеку

Проанализировав новеллу Эдит Уортон «Потом, много позже», мы обнаружили следующие ее стилистические особенности: повторы и параллельные конструкции, детальные описания окружающей обстановки и чувств главной героини, одушевление предметов, символизм деталей.

Через призму анализа данной новеллы можно рассматривать эволюцию отношений между мужчиной и женщиной в истории Америки, обоснованность желания американцев жить в собственном доме, а также стереотипическое восприятие американцами Британии как их таинственной и в чем-то враждебной прародины и политического агрессора, что приближает нас, в частности, к пониманию культуры США и психологии жителей этой страны.

СЕКЦИЯ 2
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВ

АСАБЛІВАСЦІ ВЫВУЧЭННЯ ЛЕКСІКА-ГРАМАТЫЧНЫХ НОРМАЎ НА ПРЫКЛАДЗЕ ПЕРАКЛАДУ ПРАФЕСІЙНАГА ТЭКСТУ (з рускай мовы на беларускую)

Агароднікава С. У., Петрыкевіч К. У., *Беларускі дзяржаўны эканамічны ўніверсітэт*

Праграма курса беларускай мовы ў эканамічных ВНУ ставіць на мэце даць характарыстыку сістэмы беларускай літаратурнай мовы на сучасным этапе яе развіцця. Студэнты павінны дасканала авалодаць лексікай, граматыкай, стылёвай рацыянальнасцю роднай мовы, умець выбраць самыя дакладныя і пераканаўчыя сродкі для правільнага выказвання сваіх думак. Таксама праграма курса беларускай мовы прадугледжвае (і менавіта гэтаму надаецца найбольшая ўвага) навучанне мове спецыяльнасці. Апошняе патрабуе ад выкладчыкаў уменя трапна спалучаць і выкарыстоўваць традыцыйныя і наватарскія метадычныя прыёмы і сродкі ў працэсе вывучэння адметных асаблівасцей мовы навуковага стылю.

У сваёй аснове навуковая мова — гэта пісьмовая мова, звязаная нормамі. Адцягнута-абакульняючы характар навуковай мовы падкрэсліваецца ўключэннем вялікай колькасці паняццяў, выкарыстаннем спецыяльных лексічных адзінак (звычайна, заўсёды, пасіўныя канструкцыі (*металы лёгка рэжуцца*). Шырока ўжываюцца дзеясловы, што маюць адцягнута-абагульняючае значэнне, абстрактныя назоўнікі. Выкарыстоўваюцца канструкцыі, што падкрэсліваюць суадносіны паміж часткамі выказвання: уводныя словы (*нарэшце, ітак*), такія канструкцыі, як далей адзначым, пярэйдзем да наступнай часткі, вялікая колькасць прыназоўнікаў, што выражаюць розныя адносіны і дзеянні (*дзякуючы, у сувязі* і інш.).

Лексічны склад навуковага стылю характарызуецца аднароднасцю, адсутнічаюць лексіка з размоўна-прастамоўнай афарбоўкай, эмацыянальна-экспрэсіўная. Шмат абстрактнай лексікі — *сістэма, перыяд, выпадак*. Тэксты навуковага стылю выкарыстоўваюць складанаскарочаныя словы, абрэвіятуры.

У сінтаксісе выкарыстоўваюцца складаныя сказы з дзеепрыметнікамі, дзеепрыметнымі і дзеепрыслоўнымі зваротамі, простыя сказы тыпу што ёсць што (вадарод ёсць газ), безасабовыя сказы. Адметнай асаблівасцю навуковай мовы з'яўляецца ўжыванне роднага склону. Гэта выклікана неабходнасцю паслядоўных дзеянняў пры апісанні і характарыстыках, тлумачэнні.

Для замацавання вышэйназваных унармаваных сродкаў розных раздзелаў беларускай мовы вельмі паказальнай з'яўляецца праца з эканамічным тэкстам. Разгледзім для прыкладу наступны ўрывак з перакладзенага эканамічнага тэксту: «...Камерсант павінен клапаціцца аб забеспячэнні прадпрыемтсва матэрыяламі з мінімальнымі затратамі, таму яму патрэбна поўная інфармацыя аб цэнах на тавары і тарыфах на паслугі. Калі ва ўмовах прымянення толькі фіксаваных цэн іх можна было атрымаць з дзеючых прэйскурантаў, то зараз гэта праблематычна. Вырабнікі нават у кантрактах указваюць прыблізную цану, што ўдакладняецца толькі ў момант рэалізацыі прадукцыі. Доступ прадпрыемстваў да такой інфармацыі абмежаваны, а знайсці яе можна ў перыядычных выданнях, даведніках і іншых крыніцах».

Студэнтам можна прапанаваць наступныя заданні: знайсці ў тэксце абстрактныя назоўнікі; падкрэсліць словазлучэнні, што змяшчаюць назоўнікі ў форме роднага склону; запісаць асобныя сказы з дзеепрыметнымі словазлучэннямі.

Спецыяльныя словы і тэрміны служаць зыходным матэрыялам для развіцця навыкаў атрымання інфармацыі з навуковага тэксту, таму, каб папоўніць моўны запас, студэнты з дапамогай выкладчыка складаюць слоўнік найбольш распаўсюджаных у тэксце эканамічных тэрмінаў, вылучаючы ўласнабеларускія адпаведнікі (спонсор — фундатар, потребитель — спажывец, налог — падатак).

Увогуле, усё вышэйпададзенае пераконвае: праца з прафесійным тэкстам дапамагае студэнтам авалодаць усімі ўнармаванымі сродкамі, што ўжываюцца ў мове навуковага стылю.

СУБЪЕКТ ОЦЕНОЧНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ В СТРУКТУРЕ ОЦЕНКИ АНАЛИТИЧЕСКИХ СТАТЕЙ АНГЛО- И БЕЛОРУССКОЯЗЫЧНЫХ АВТОРОВ

Балакшина Т. В., *Белорусский государственный университет*

Семантическая структура оценки в языке представлена следующими элементами: субъект оценки, объект оценки и оценочное отношение. Вслед за Е. М. Вольф, под субъектом оценки мы понимаем «лицо, часть социума или социум в целом, с точки зрения которого производится оценка». Вынося оценочное суждение, субъектопирается на следующие представления об объекте: свое собственное (в данном случае субъект — автор аналитической статьи, и речь идет об индивидуальной оценке, чаще всего исходящей от автора статьи) и стереотипное, закрепленное в обществе (в качестве субъекта оценки может выступать определенное лицо или социум, и речь идет об оценке как «общем мнении»).

Индивидуальная оценка в исследованных аналитических статьях представляется как исходящая от автора, от другого лица либо группы лиц и выражается личными и притяжательными местоимениями первого лица единственного числа (*I,my, я, мой, мне*), а также аксиологическими предикатамимнения (*believe, consider, presume, think; думаю, лічу, падаецца*): ***I*** *think, there's a paradox here…* [Times]; ***I*** *thought not having it would calm and simplify our lives* [NYT]*;* ***Я*** *лічу, што чытачу ўсе гэта не тое, што надакучыла, а ўжо проста абрыдла* [ЛІМ]. В данном случае подчеркивается субъективность оценочного суждения, и такое выражение оценки допускает несогласие с ней.

Оценка может быть также представлена как исходящая от первого лица множественного числа (*we, our; мы, наш*), что указывает на совпадение мнений автора статьи и читателя: ***We*** *are the first to say that validation barriers are unfair [*YHR]. ***Наша*** *спрадвечная мара — моцная дзяржава, напоўненая агульначалавечымі каштоўнасцямі*[Зв].

Авторы аналитических статей обоих языков также могут выражать оценку как исходящую от определенной группы группы лиц, причем автор называет данную группу: *manyofus, mostconsumers; для моладзі, многія чытачы*. ***Mostconsumers*** *still believe, that… But … that can be a dangerous assumption to make* [NYT]; *Так лічаць* ***многія****, асабліва* ***маладыя людзі****, але, на маю думку, гэта сорамна…* [ЛіМ].*В данном случае автор указывает на свое несогласие с мнением данной группы.*

«Общее мнение» является субъектом оценки, исходящей от некой совокупости лиц с общими стереотипами. В данном случае автор использует неопределенно-личное предложение с предикатами *appear, look like, seem, turn; аказваецца, здаецца, зразумела,* например: *It all* ***seems*** *terribly unfair…* [Times]; ***Аказваецца****, што ў некаторых сем'ях дэструктыўныя працэсы перашлі тую мяжу, калі можна іх спыніць і вярнуцца да нармальнага існавання сям'і* [НГ]. Таким образом автор пытается отгородиться от оценки, высказанной «общим мнением».

Стремясь подчеркнуть истинность и неоспоримость оценки, авторы как англоязычных, так и белорусскоязычных статей также используют вводные наречия со значением 'очевидно, несомненно, безусловно' (*clearly, obviously, відавочна*): ***Clearly****, he is right* [YHR]; ***Відавочна****, пытанне пра беларускі і рускі складнікі культуры вельмі складанае і парадаксальнае*[ЛіМ]. Такая оценка представлена как истинная и неоспоримая и, соответственно, более категоричная.

Количественное соотношение индивидуальной оценки и оценок, представленных «общим мнением» в исследованных 50 аналитических статьях англоязычных и 50 — белорусскоязычных авторов выглядит следующим образом: в статьях обоих языков преобладает индивидуальная оценка — 76,5 % в англоязычныхи 79,7 % в белорусскоязычных статьях, в то время как оценка «общее мнение» составляет 23,5 % и 20,3 % от общего количества оценок сооветственно. Полученные данные позволяют сделать вывод о сходстве в употреблении эксплицитных средств выражения оценки авторами аналитических статейобоих языков. Однако в то же время, выражая свое мнение посредством использования объекта оценки «общее мнение», авторы статей представляют читателю более широкий спектр стереотипов восприятия, снижают категоричность суждения и не претендуют на безоговорочное согласие читателя с оценочным суждением автора.

Примечание. Times — The Times, NYT — The New York Times, ЛіМ — Літаратура і Мастацтва, YHR — Yakima Herald Republic, Зв — Звязда, НГ — Настаўніцкая газета.

DIE AUSRAHMUNG IN DER RAHMENBILDUNG DES SATZES

***Бартош В. С., Шарупич Т. С.**, Белорусский государственный экономический университет*

In der deutschen Sprache scheint für die Stellung der Wörter im Satz eine ziemlich große Freiheit zu herrschen. Jedoch gibt es einige Grundregeln, nach denen deutsche Sätze aufgebaut sind, von denen kaum abgewichen werden kann. Wenn Ausnahmen vorkommen, dann meist in gehobener, dichterischer Sprache:

(„Saß ich früh auf einer Felsenspitze,
Sah mit starren Augen in den Nebel;
Wie ein grau grundiertes Tuch gespannet
Deckt er alles in die Breit und Höhe.»,

«Amor als Landschaftsmaler» von J. W. Goethe),oder der Massenmediensprache:

(«Verteilt wird das Geld unter dem Label «Programm zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses», dahinter steckt der Plan, endlich zur Forschungskonkurrenz in den USA, Großbritannien oder Japan aufzuschließen».

«Der Kampf um die festen Stellen», «WirtschaftsWoche» N 23, 2016),für die man im Einzelfall Erklärungen suchen und finden mag.

Außer obengenannten Ausnahmen gibt es noch eine»Abweichung» von den Grundregeln der Wortstellung des deutschen Satzes — sogenannte Ausrahmung. Aber alles der Reihe nach:

Es ist bekannt, dass jedes Substantiv mit einem Begleitwort (Artikel, Pronomen, Präposition) einen so genannten potentiellen Rahmen bildet: (das Unternehmen, ein Attribut, unsere Universität, für Studenten, diese Aufgabe, mit Freude).

Die beiden Teile des potenziellen Rahmens stehen unmittelbar nebeneinander, d. h. sie befinden sich in enger Kontaktstellung.

Ein nominaler Rahmen entsteht, wenn Attribute zwischen die rahmenbildenden Teile eingeschoben werden, so dass diese in Distanzstellung geraten: z.B.

1) *das Unternehmen* (hier haben wir potenziellen Rahmen; und beiden Wörter befinden sich in Kontaktstellung).

2) *das an der Kreuzung liegende Gebäude* (hier haben wir nominalen Rahmen; und alle Wörter befinden sich in Distanzstellung), wo *das* eröffnet den Rahmen, *Gebäude* schließt den Rahmen. Eingerahmt ist *an der Kreuzung liegende.*

Und die Bildung des prädikativen Rahmen ist eine grammatische Besonderheit des deutschen Satzes. Ein prädikativer Rahmen entsteht also beim zwei- oder mehrteiligen Prädikat eines Hauptsatzes, wenn der konjugierende Teil des Prädikats als rahmeneröffender Teil am Satzanfang oder nach dem 1. Satzglied steht, während alle anderen Teile des Prädikats (rahmenschließende Teile) am Satzende stehen, d. h. die beiden rahmenbildenden Teile umklammern alle übrigen Satzglieder außer dem ersten; dadurch befinden sie sich in Distanzstellung:

bei gerader Wortfolge:

*Ich **habe** mir gestern einen interessanten Film **angesehen**.*, wo *habe…angesehen* prädikativer Rahmen ist und *mir gestern einen interessanten Film* das Eingerahmte ist.

bei invertierter Wortfolge:

*Am Abend **ist** es im September in Belarus schon**kalt.***

im Fragesatz:

***Haben** Sie sich wieder ein neues Handy **gekauft**?*

im Aufforderungssatz:

***Nimm** dir für deine lange Reise nötige Kleidung **mit**!*

Oft treten in Erscheinung die beiden Fälle der (nominalen und prädikativen) Rahmen in einem Satz: («Die für den Steuerzahler unmittelbar folgenreichste *Entscheidung* aber *werden* die Länderchefs wohl einfach *abnicken*: Es gibt eine Milliarde Euro mehr für die deutschen Hochschulen». — «Der Kampf um die festen Stellen», «WirtschaftsWoche» № 23, 2016).

Die Rahmung verleiht dem Satz eine inhaltliche Spannung, die durch den rahmenschließenden Teil, dank dem der Satz erst seinen vollen Sinn bekommt, gelöst wird:

*Sie **hat*** (Spannung) *vorgestern ein interessantes Buch **gekauft (gelesen, bestellt, geliehen, gefunden)**.*(Lösung)

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, den Rahmen zu schließen:

— Infinitive (Sie muss das machen.),

— trennbare Vorsilbe (Er macht das Fenster auf.),

— Prädikative (Noch gestern war er ist Student.),

— Bestandteile fester Verbalverbindungen (Das Stück gelang noch zum Ende dieser Spielzeit zur Aufführung.),

— Negation (Wir machen das heute nicht.)

Sehr oft kann man aber auf die Schwierigkeiten in der Satzwortfolge stoßen — auf die Ausrahmung.

Eine Ausrahmung oder Ausklammerung ist eine völlige oder teilweise Entlastung des nominalen oder verbalen Rahmens von den eingerahmten Satzgliedern bzw. Attributen. Man unterscheidet grammatikalisierte und stilistisch bedingte Ausrahmung.

Die Ausrahmung wird also vorgenommen, um

— eine Überdehnung (Überladung) zu vermeiden (Er hat sie ins Haus eingeladen, das seit vielen Jahren seinen Eltern gehört.),

— einen Vergleich auszudrücken (Er hat sich benommen, wie ein kleines Kind.),

— einen Nebensatz anzuschließen (Ich weiß, dass er sich für Musik interessiert),

—ein Satzglied durch die Absonderung vom übrigen Satz besonders hervorzuheben, (Ihr einziger Sohn ist gefallen in diesem furchtbaren Krieg) — stilistisch bedingt.

Die ausgerahmten Wörter, Wortgruppen, oder Nebensätze werden dem rahmenschließenden Teil nachgestellt.

Durch teilweise Ausrahmung verringert sich die Distanz zwischen rahmenbildenden Teilen, es entsteht ein verkürzter Rahmen.

Die Ausrahmung beim prädikativen Rahmen kann entstehen, wenn man in der gelockerten Rede des Alltags seine Sätze sozusagen schrittweise verfertigt, ohne auf die Rahmenbildung zu achten. Eine solche Ausrahmung dient weder der stilistisch motivierten Hervorhebung des ausgerahmten Gliedes noch der Entlastung des prädikativen Rahmens.

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ТИПЫ ПРЕДИКАТНОЙ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ МЕТАФОРЫ

Булгакова М. П., *Минский государственный лингвистический университет*

Сопоставительное изучение языков непосредственно связано с проблемой языковых универсалий. Давно отмечено, что перенос в сферу темпоральных характеристик относится к наиболее повторяющимся типам полисемии пространственных прилагательных. В своих работах У. Вейнрейх отмечет, что слова, связанные с пространственными категориями, могут приобретать временные значения, но обратное никогда не имеет места. Этот факт многие лингвисты объясняют тем, что понятия пространства и времени имеют схожее строение. Так, например, во французском языке слова *long*, *court, petit* , как и в немецком *lang, kurz,* широко используются в тепоральных характеристиках (французский: *long comme un jour sans pain* (букв.) ‘долгий, как день без хлеба’, *un court moment* ‘короткий момент’, *à la petite semaine* ‘со дня на день’; немецкий: *nach langen Jahren* ‘много лет спустя’, *in [nach] kurzer Zeit* ‘вскоре’). Примечательно, однако, что гиперонимам лексико-семантического поля параметрических прилагательных немецкого языка *groß, klein* и французскомого *grand*, такой тип семантической деривации свойственен в меньшей степени, если сравнивать соответственно с фр.: *long*, *court* / нем.: *lang, kurz*.

В целом, отмечая общие для немецкого, французского и, как видно по переводу, русского языков пути эпидигматического переноса, можно сказать, что семантическое развитие параметрических прилагательных идет в двух направлениях:

1) от параметрических (размерных) признаков к другим материальным, т. е. наблюдаемым органами чувств, признакам (*die großen Ferien* ‘летние каникулы’ — продолжительность во времени);

2) от материальных признаков к абстрактным (*große Worte gebrauchen* ‘говорить громкие фразы’ — оценка в плане возвышенный/низменный).

В соответствии с этим лежащий в основе предикатной метафоры понятийный сдвиг обусловил следующие закономерности путей семантических переносов параметрических прилагательных.

1. Совокупность семантических дериватов параметрических прилагательных подразделяется на две области значений: 1) квантитативную и 2) квалификативную.

2. Семантические дериваты квантитативной области упорядочиваются на основе ономасиологических признаков и формируют вторичные значения в области материальных характеристик, например, звучания, количества, времени, структурных характеристик и т. д. (нем.: *großes Geld* ‘большие деньги, крупная сумма денег’; *große Hitze* ‘сильная жара’; *kleines Geld* ‘мелочь, мелкие деньги’; *kleine Fahrt* ‘самый малый ход’).

3. В области квалификативных значений основным структурирующим фактором является распределение оценочных компонентов внутри именной группы: Установлено, что:

— в сочетании с оценочно окрашенными существительными и со словами, обозначающими признаки, дериваты ПП выступают в роли интенсификаторов (нем.: (*sehr*) *große Unwissenheit* ‘глубокое невежество’; фр.: u*n grand menteur* ‘отъявленный лжец’);

— в сочетании с нейтральными с аксиологической точки зрения существительными дериваты ПП приобретают оценочные значения (нем.: *eine kleine Seele* ‘мелкая душонка’; фр.: *de bien maigres résultats* ‘весьма незначительные результаты’).

4. Знак оценки, выражаемой аксиологическими дериватами ПП, определяется коннотациями первичного значения: т. е. 1) прилагательные, обозначающие большие размеры, развивают положительные характеристики (нем.: *ein großer Politiker* крупный политический деятель’; фр.: *un esprit profond* ‘глубокий ум’; *les grandes pensées* ‘великие мысли’; 2) прилагательные, обозначающие малые размеры, — дают отрицательные характеристики (нем.: *ein kleiner Geist* — ограниченный ум, умишко; фр.: *Les chances paraissaient bien mince.* ‘шансы казались довольно незначительными’; *basse origine, naissance* ‘низкое происхождение, положение’). По этому принципу формируются вторичные значения как в обычных именных группах, так и в устойчивых сочетаниях, служащих восполнению номинативных средств.

5. Выявленные случаи несоответствия данной, общей для немецкого, французского и русского языков тенденции формирования оценочных значений у параметрических прилагательных обусловлены следующими речевыми (элиминации оценочных смыслов контекстом) и языковыми (коннотации, этимологическая обусловленность оценки) факторами.

Таким образом, знание направлений основных семантических переносов между определенными лексико-семантическими полями (параметр — количество — оценка — и пр.), свойственных подавляющему большинству естественных языков, может послужить базой для описания эпидгматической структуры языков и, тем самым, когнитивной опорой при освоении нового языкового материала.

ROLE OF TRANSLATION IN LANGUAGE EXPANSION

***Vdovichev A. V.**, Minsk State Linguistic University*

While applying the military metaphor *«language expansion»* we predetermine to some extent the attitude to development of this or that language in various territories and countries. The language expansion can be divided into two types, namely: structural and functional. The relevance of translation and interpretation in mitigating the language expansion is evident when studying the above mentioned types. Structural language expansion is a requirement to impose spelling and pronunciation norms and standards covering, for instance, proper nouns in the official language of a state on other languages, thus causing violation of the spelling and pronunciation norms of those languages. A good example of this type of expansion is a requirement of the Republic of Belarus to spell the name of our country this way only, but not as Byelorussia, though the latter is in line the norms and standards of the Russian language, and, in respect to translation, the transliteration standard. Spelling of the name of the country — Kyrgyzstan — is one more example of violating the norms of the Russian language (and transliteration into English), thus making mass media of Russia use only two versions of naming the country as «Kirgiziya» or «Kirgiz Republic». At the same time we should note that Russian translators and interpreters are well aware that they do not violate

any norms of the English language and that is why they often spell the names of both above mentioned countries in a proper way as these states require: «the Republic of Belarus» and «the Kyrgyz Republic» (or «Kyrgyzstan»). Therefore, translation into English helps observe the norms set by a state, though we see that it gives way to, at least, «partial language expansion».

Functional language expansion is an intention to make representatives of the untitled nations use an official language within the scope of conventional utilization of their native tongue. This definition sounds as a discriminatory practice, but in many cases dissemination of the world languages (English, Spanish, Russian, French, Arabic, and Chinese) took place due to the language discrimination of local ethnic groups, tribes, aborigines, especially in the period of colonization. The positive practice of the functional language expansion may be seen in India, where the English language has turned to a common language for numerous ethnic population groups speaking their own languages, dialects, varieties (English and Hindi are the official languages of India, but people in this country in their everyday life speak 447 different languages and 2,000 dialects). Even in case of the most intensive and large-scale training of translators and interpreters for successful communication between people in India it seems virtually impossible to ensure efficient interaction between them, especially with representatives of untitled ethnic groups. An untitled ethnic group is a population group in a state, whose ethnicity does not determine the official name of the country. This definition is also discriminatory, and that's why many states of the world refused to use the notion «titled nation» in their legislation frameworks (e.g. in Russia).

When considering the functional language expansion it is easy to statistically identify the languages, which become «the most popular» in their functioning to ensure communication as well as intercultural contacts. No doubt, these are the world languages, i.e. UN official languages, which take the first place in this ranking due to their widespread use in various countries. Translators and interpreters working with less popular, or «exotic» languages, acquire a particular importance as they contribute to making the global information space wider while translating materials from less spoken languages into the world and international ones, thus enriching cultural heritage of many countries and the global community and, while translating into «rare» languages, they contribute to preserving a language and culture of an ethnic group promoting its further development.

Currently many countries of the world determine their language policy stipulating equality of all national and ethnic languages and dialects of all ethnic population groups with identification of one or two (sometimes 3 and more) official languages. In the Republic of Belarus virtually no one perceives a person translating from Russian into Belarusian as a translator, because the bilingual situation in the country provides for a good command of the above-mentioned languages by all nationals. At the same time not so many translators transcode texts from a foreign language into Belarusian, often turning to the so-called indirect translation — first, a text is translated from English into Russian, then — from Russian into Belarusian. The country's language policy should pose priorities of using this or that language, i.e. it should apply the functional language expansion. In translation industry this process is regulated by market demands and those language policy priorities in focus of integration communities or international organizations. The above-mentioned world languages ensure employment of translators and interpreters, but currently there is a need for support of national languages, which are not in the list of the «most popular» ones. Training of such translators and interpreters is often organized with sponsorship of cultural foundations and international organizations. In Kyrgyzstan, for example, the International Ch. Aitmatov Charitable Foundation provides funding for translation of Ch.T. Aitmatov's works into various languages with their further publication.

Translators and interpreters as intermediaries between languages and cultures play an important role in ensuring efficient communication between nationals of different countries. Some translation problems occur most often in the environment where interlocutors speak a widespread language instead of their own native tongue, and this communicative situation prevents from «building a culture bridge» between them with assisting function of a professional translator having knowledge, skills, competences and taking into account all aspects of interaction, including the cultural component of communication. Often translators and interpreters act as «markers» of language popularization or expansion in the territory of this or that state.

МЕТАФТАНІМІЯ ЭМОЦЫІ СМУТКУ Ў БЕЛАРУСКАЙ ФРАЗЕАЛОГІІ

***Гардзей В. В.**, Белорусский государственный университет*

«Гора ды бяда з кім не была» — кажа народная мудрасць. Гора прыносіць душэўны боль і пакуты. Невыпадкова слова «гора» паходзіць ад дзеяслова «гарэць» — тое, што «пячэ, мучыць». Большасць навукоўцаў — сферы як тэарэтычнага, так і прыкладнога мовазнаўства — згодныя з тым, што пераважнай эмоцыяй ў гора з'яўляецца смутак.

Смутак — гэта эмоцыя, якая характарызуецца пачуццём недахопу нечага важнага, страты і бездапаможнасці. Калі асобе сумна, рухі яе запаволенны, сама яна робіцца самотнай.

Слова «смутак» мае мноства сінонімаў, такіх, як *гора, адчай, роспач, маркота, журба, пакута, меланхолія, засмучэнне, дэпрэсія, прыгнечанасць, трывога, няўцешнасць* і г. д.

У мове замест дакладных абазначэнняў змен твару пры адчуванні гора адлюстравалася абазначэнне агульнага выразу твару, а таксама плачу, які часта суправаджае гора. Паводле факта ўмовы, у гэткім стане беларус пачынае: *брацца за галаву, развешваць губы, вешаць / апускаць / спускаць нос, вешаць нос на квінту, пускаць слязу, разводзіць сырасць, распускаць нюні, выціскаць слязу, глытаць слёзы, бярозаюліцца, ліць слёзы, аблівацца слязамі, ламаць сабе рукі, рваць на сабе валасы* і г.д.

Нягледзячы на тое, што фізіялагічныя праявы смутку нешматлікія, канцэптуальныя метафары смутку ўяўляюць складаную сістэму. Дзеля сістэматычнага вывучэння метафар смутку, яны адсартаваны па катэгорыях у адпаведнасці з асноўнай канцэптуальнай структурай.

СМУТАК НАКІРАВАНЫ ЎНІЗ: *хоць скрозь зямлю праваліся, развешваць губы, вешаць/апускаць/спускаць нос, вешаць нос на квінту.* Паніклая постаць асобы звычайна суадносіцца з самотай ды дэпрэсіяй, тады як выпрастаная — са спрыяльным настроем.

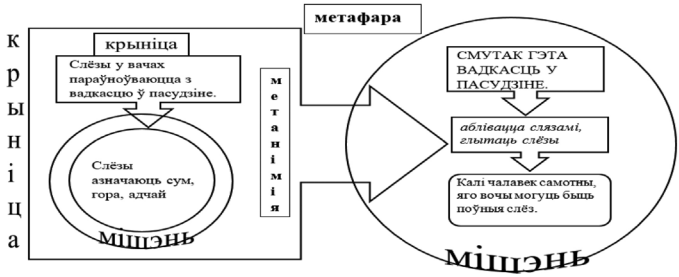
СМУТАК — ГЭТА ХВАРОБА: *брацца за галаву.*

СМУТАК — ГЭТА НЕДАХОП ЖЫЦЦЕВАЙ МОЦЫ: *пасыпаць галаву попелам*.

СМУТАК — ГЭТА ВАДКАСЦЬ У ЁМІШЧЫ: *пускаць слязу, разводзіць сырасць, распускаць нюні, выціскаць слязу, глытаць слёзы, бярозаю ліцца, ліць слёзы, аблівацца слязамі.*

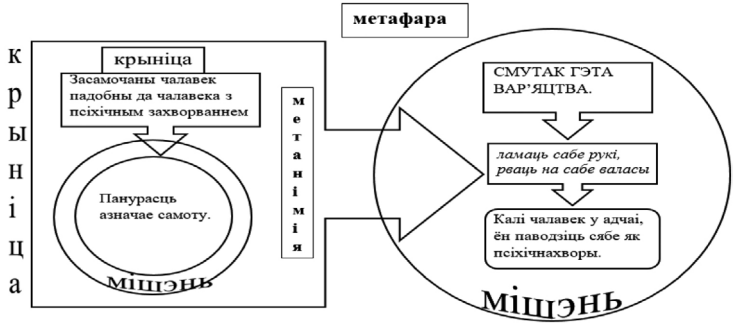
Разгледзім апошнюю групу, дзе цела чалавека з'яўляецца ёмішчам. Не заўсёды цела здольна ўтрымліваць смутак унутры, тады эмоцыя перасягае межы і «выліваецца». Метафара СМУТАК — РЭЧЫВА Ў ЁМІШЧЫ, адлюстроўваецца ў такіх пераносах, як, напрыклад, *аблівацца слязамі*, што сведчыць пра сэнсавае аб'яднанне гэтай адзінкі з метафарай СЛЕЗЫ І ПЛАЧ ВЫЗНАЧАЮЦЬ СМУТАК.

Відавочна, што першапачаткова СМУТАК — РЭЧЫВА Ў ЁМІШЧЫ паходзіць ад больш агульнах метафар эмоцый ЧАЛАВЕЧАЕ ЦЕЛА — ЁМІШЧА і ЭМОЦЫЯ — РЭЧЫВА Ў ЁМІШЧЫ. У разглядаемым тыпе матафар вочы ўяўляюцца як ёмішча, якое поўнае вады. Што тычыцца метанімічай асновы, калі чалавек самотны, яго вочы могуць быць поўныя слёз, што абумоўлена агульным метанімічным прынцыпам: ПРАЯВА ЭМОЦЫІ ВЫЗНАЧАЕ ЭМОЦЫЮ. Такім чынам, метанімію на аснове метафары можна разглядзець ніжэй.



Мал. 1. Узаемадзеянне канцэптуальнай метафары СМУТАК — ГЭТА ВАДКАСЦЬ У ЁМІШЧЫ і метанімії пры адлюстраванні эмоцыі СМУТАК

СМУТАК ГЭТА ВАР'ЯЦТВА: ламаць сабе рукі, рваць на сабе валасы.



Малюнак 2 — Узаемадзеянне канцэптуальнай метафары СМУТАК— ГЭТА ВАР'ЯЦТВА і метанімії пры адлюстраванні эмоцыі СМУТАК.

Такім чынам, можна канстатаваць дзеянне механізма метафтанімічнай праекцыі пры адлюстраванні эмоцыі смутку сродкамі невербальнай камунікацыі ў беларускай мове. Да вызначанай групыметафар найбольш характэрныя канцептуальныямадэлі:смутак накіраваны ўніз, смутак— гэта вадкасць у ёмішчы, смутак — гэта недахоп жыццевай моцы, смутак — гэта вар'яцтва.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ (на примере романа Дж. Барнса «Англия, Англия»)

Данилевич Д. И., *Белорусский государственный университет*

Перевод художественного текста — трудоемкая и творческая работа. Многие мыслители, а также практикующие переводчики высказывались о том, что идеальный перевод недостижим. Однако не переводить нельзя, ведь в таком случае нарушится общемировая коммуникация.

Наличие в тексте прецедентных феноменов усложняет процесс перевода. Особенно, если эти феномены являются не универсальными, а национальными, и принадлежат когнитивной базе только определенного социума. При буквальном переводе, с большой долей вероятности, прецедентность исчезнет. Среди особых трудностей при переводе прецедентных феноменов также можно отметить, во-первых, отсутствие предмета или явления в языке перевода, и, во-вторых, необходимость сохранения специфики переводимого понятия.

Разные переводческие школы разработали различные подходы. Так, например, есть сторонники прагматических адаптаций (А. Нойберт), а есть приверженцы минимизации изменений путем использования комментариев (Ю. Найда). При переводе романа «Англия, Англия» современного прозаика Джулиана Барнса Светлана Силакова использовала методологию обоих подходов.

Само название романа представляет определенную трудность. В русском переводе оно звучит как обыкновенная редупликация, но содержит в себе указание на государство в государстве. По сюжету персонажи романа построили парк развлечений на одном из островов, и он вытеснил настоящую Англию с мировой политической арены. Переводчик подчеркнула фрактальность следующей расшифровкой: «Адм. обл. — Англия, страна — Англия».

Другой нюанс заключается в том, что фраза «*England, England*» должна напоминать песню из мюзикла «Волосы». Однако для широкой русскоязычной аудитории эта композиция прецедентом не является, поэтому фрагмент романа, объясняющий название (*«England, England.Cueforsong»*), был трансформирован переводчиком в «Нашим читателям непременно вспомнятся слова "Америка, Америка…"».

В некоторых эпизодах романа Джулиан Барнс обращается к российской культуре. Однако делает он это с британским колоритом, и поэтому переводчику приходится прибегать к трансформациям. В сатирическом описании одного их персонажей употребляется фраза *«ashonourableas Taras Bulba»*.В русском переводе Тараса Бульбу сменил другой гоголевский персонаж, и получилось выражение «честный как Ноздрев». А выражение *«unfittorunawhelkstall»*, где *«awhelkstall»* — сленговое обозначение простого для запуска бизнеса, получило особый колорит благодаря фразе «я бы его не допустил даже бычками на базаре торговать».

В другом эпизоде среди английских женщин разбойниц упоминается *Moll Cutpurse*. Переводчик, избегая транслитерации «говорящего» прозвища, называет ее Молль Срежь-Кошель. Благодаря этому создается некоторое представление о деятельности полулегендарной преступницы.

Элементы национальных культур тяжело поддаются переводу, так как зачастую в других языках отсутствуют устоявшиеся эквиваленты. Так переводчик был вынужден заменить одну патриотическую английскую песню — *Land of Hopeand Glory*— на другую — *Rule, Britannia!*, потому что у нее есть узнаваемый перевод «Правь, Британия, морями». Хотя сама по себе композиция «Земля надежды и славы» настолько популярна, что используется в качестве гимна Англии.

Для того, чтобы отобрать элементы культуры, которые появятся на острове, персонажи организовали опрос населения. В результате был собран список «пятидесяти квинтэссенций наианглийского». Список включает известные имена английской истории, достопримечательности и другие элементы, узнаваемые за пределами королевства. При переводе этих реалий использовались устоявшиеся в русском языке соответствия (Уинстон Черчилль, стадион Уэмбли, газета «Таймс», флаг «Юнион Джек», Биг-Бен и другие). Однако не все элементы списка показались переводчику однозначными. Пункт *«perfidy / untrustworthiness»* был переведен при помощи газетного выражения и полностью звучит как «ненадежность / "Коварный Альбион"». Традиция trooping the colour переведена описательно как «вынос знамен, парад в день рождения Королевы». Понятие *«TV Classicserials»* было дополнено примером, получилось: «"Джейн Эйр" и другие классические телесериалы». Характеристика английского характера *Phlegm / Stiffupperlip* удачно дополнена анекдотичной фразой «Темза, сэр!», соседствующей с определениями «прямая спина» и «флегматичность». Наибольшую трансформацию претерпели пункты *«marmalade» и «breakfast»*. Под marmalade англичане подразумевают особое апельсиновое варенье с корочками, однако само по себе это слово является «ложным другом переводчика». В русском тексте его заменило другое английское блюдо — пудинг. *Englishbreakfast* — плотный завтрак из тостов, яиц, бекона и фасоли — полностью исчез из перевода. На его месте появился пункт «замки».

Доказательством того, что переводчик использовала различные подходы, служит тот факт, что в конце книги приводится тридцать семь сносок, двадцать одна из которых содержит перевод латинских, французских и других слов и выражений. Остальные сноски включают лингвокультурные комментарии.

Таким образом, чтобы перевести различные прецедентные феномены, кроме буквального перевода были использованы транслитерация, трансформация, эквивалентный перевод. При переводе таких феноменов необходимо учитывать не только адекватность, но и стремиться к соответствию их культурологического фона.

ЛОГИКО-СМЫСЛОВОЙ АНАЛИЗ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ И ПЕРЕВОДУ НАУЧНОГО ТЕКСТА

***Дубинко С. А.**, Белорусский государственный университет*

В обучении чтению общенаучного текста и текста профессиональной направленности приходится сталкиваться с ошибками студентов и магистрантов, вызванными затруднениями в понимании логико-смысловых связей текста из-за тенденции воспринимать текст на минимальном отрезке — на уровне предложения. Поэтому уже на раннем этапе целесообразно учиться понимать особенности передачи информации на уров-

не предложения и на уровне текста или сверхфразовых протяженностей, обладающих определенной целостностью, законченностью, подчиненностью внутренней логике. Очень важно, чтобы учащиеся вырабатывали отношение к отдельному предложению как к элементу большого целого, учились прогнозировать смысл такого целого по отдельным предложениям и по связям меду ними. Такой навык работы над научным текстом необходим как при обучении различным видам чтения, так и для достижения адекватного перевода. Важно, чтобы учащиеся понимали, что перевод на уровне предложения условен, предварителен, не абсолютен и не закончен. Именно в тексте реализуется передача мысли, а понимание и восприятие мысли обеспечивается соответствующей организацией текста. Статические структуры отдельных предложений, объединяясь определенным порядком, создают из системных единиц функциональное целое, которое в научной и специальной литературе отражает в конечном итоге отдельные тапы научного мышления. В отличие от художественной литературы, предполагающей образность и субъективность восприятия, процесс порождения научного текста и его восприятия должны приближаться к совпадению, что необходимо для обеспечения надежной научной коммуникации.

Анализ ошибок студентов и магистрантов в процессе работ с научными и специальными текстами свидетельствует о необходимости учета текста как структурно-смыслового единства и невозможности ограничиться в процессе обучения анализом и переводом на уровне отдельного предложения или цепочки предложений, не связанных друг с другом в синтаксическом и семантическом плане. Недостаточное внимание к связям между компонентами текста приводит на практике к ошибкам в структурно-смысловом членении отрезков текста и к искажению смысла.

Как показывает практика обучения языку специальности и переводу, типичные ошибки обусловлены невнимательным отношением к таким текстообразующим средствам как местоимения и слова-заместители, которые, находясь в синсемантических отрезках текста, осуществляют смысловую связь между автосемантической основой и смысловыми повторами — вторичными обозначениями предмета речи: *«We knew that he must be right in the conclusion but at first sight it appeared otherwise».* В сочетании с *appeared 'it'* часто имеет безличное значение и переводится на русский язык как ‘кажется’. Однако в данном случае *‘it’*является повтором — вторичной номинацией всего предшествующего отрывка, что русском языке будет соответствовать ‘но, по-видимому, *это* не так’.

Поскольку смысловой анализ текста, как предваряющая чтение и перевод операция, сводится к различного рода преобразовательным операциям, то методика такого анализа и система упражнений должны быть направлены на приобретение прочных и автоматических навыков смыслового анализа и целостного восприятия текста. Для достижения этой цели целесообразно, на наш взгляд, использовать определенные виды заданий, связанные со смысловым анализом текста: 1) изложение основных положений текста (общей концепции текста) на основе внимательного просмотра текста с опорой на определенные текстообразующие элементы; 2) использование на всех уровнях работы над текстом операций, связанных с редукцией текста и реферативным переводом. Это особенно важно при обучении чтению научных текстов, которые требуют творческого подхода, глубокого осмысления и точной целенаправленной интерпретации; 3) введение дополнительного критерия оценки качества перевода общенаучного текста и текста профессиональной направленности, который учитывает сохранение при переводе структурной и смысловой целостности текста оригинала.

Очевидно, что одной из принципиально важных задач в преподавании языка специальности, а также теории и практики перевода, является обучение правилам организации научного текста, что обеспечит студентов и магистрантов эффективным средством для получения адекватной информации из специальной литературы. Систематическое использование смыслового анализа текста позволит поднять на новую качественную ступень понимание структуры и смысла научных и специальных текстов и повысит, в конечно итоге, эффективность использования иностранной специальной литературы по различным отраслям науки, а также вооружит будущего специалиста необходимым инструментом в подготовке своего научного доклада и публикации.

ФОРМЫ ИНТЕГРИРОВАНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (специальность «международные отношения»)

***Караичева Т. В.**, Белорусский государственный университет*

Специфика переводческих компетенций специалистов/бакалавров в области международных отношений (в широком смысле этого термина) состоит в том, что переводческая деятельность является лишь одним из аспектов, хотя и очень важным, их профессиональной коммуникативной деятельности. Поэтому обучение переводу на ФМО всегда тесно увязывалось с освоением языка специальности. Так, например, каждый тематический модуль учебных пособий по *ESP*, разработанных и изданных для студентов специальности «Международные отношения», завершается текстами для перевода с английского языка на русский (письменный перевод; перевод с «листа») и с русского языка на английский (реферированный перевод различной степени сжатости информации; адаптация). Подробнее этот подход изложен в Сборнике методических рекомендаций по видам учебной и исследовательской работы студентов (Минск, БГУ, 2003 г.). В зависимости от формулировки задания преподаватель может использовать данные тексты как в целях обучению переводу, так и в целях контроля степени усвоения изученной темы. Данный подход последовательно применяется и в учебных пособиях кафедры английского языка гуманитарных специальностей для обучения другим аспектам английского языка. При этом некоторые виды перевода, преимущественно, устные, осваивались в рамках отдельной программы «перевода по специальности».

С изменением учебных планов и радикальным сокращением количества учебного времени, уделяемого системному обучению переводу, возникла необходимость более последовательной интеграции перевода в учебную деятельность по всем аспектам учебной программы. При этом возникла опасность попыток внедрить приемы профессиональной подготовки по специальности «переводчик» (например, упражнения по мнемотехнике), что нереалистично. Некоторые из этих приемов целесообразно совмещать с определенными языковыми упражнениями по грамматике, по терминологии и т. д., где могут также тренироваться навыки последовательного перевода. Последовательный перевод, в том числе, двуязычный, эффективно применять на занятиях, связанных с презентациями. Здесь моделируется реальная коммуникативная ситуация межъязыковой коммуникации. Однако, из-за дефицита времени эта ситуация адаптируется — не воспроизводится обычная работа переводчика на конференции, форуме и т. д., а путем введения некоторых условностей, таких, как, например, одноязычие сторон, модель обусловливает коммуникативную необходимость перевода.

Аналогичные приемы использования перевода как части «деловой/ролевой игры» можно предложить для подготовки к моделированию ООН, деловых переговоров, семинаров и т. д.

СЕГМЕНТИРОВАННЫЙ ГАЗЕТНЫЙ ЗАГОЛОВОК: ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ И ПЕРЕВОДА

***Карапетова Е. Г.,** Минский государственный лингвистический университет*

В фокусе внимания исследования находились сегментированные заголовки, использование которых в англоязычном печатном медиадискурсе по отношению к другим синтаксическим типам газетных заголовков в анализируемых источниках СМИ составила 37,5 %. Материалом исследования послужили 300 заголовков статей, опубликованных в британских газетах (*The Guardian, The Telegraph, The Times, The Independent, The Daily Mail, The Daily Express*.) в период с сентября 2016 г. по март 2017 г. Была изучена их структура, семантика, а также особенности перевода на русский язык.

Специфика способа синтаксической актуализации в анализируемых синтаксических построениях заключается в их четко выделенной двухчастной структуре, позволяющей подчеркнуть оба компонента информационной структуры высказывания —

тему и рему. Принято выделять сегментированные заголовки с именительным темы и с именительным разъяснительно-пояснительным. Примером конструкций первого типа может служить следующий пример: *Neoliberalism is creating loneliness. That's what's wrenching society apart. — Неолиберализм порождает одиночество. Именно это и разрушает общество* (здесь и ниже приводятся примеры из *The Guardian*). Частотность использования сегментированных конструкций с именительным темы не высока и составляет 4 % (12 заголовков). Особенностью сегментированных конструкций с именительным разъяснительно-пояснительным является отсутствие «формальной скрепы»: *Painting for peace: global mural project highlights the walls that divide our cities. — Рисовать во имя мира: в глобальном проекте настенной живописи акцентируется внимание на стенах, которые разделяют наши города.* Частотность использования конструкций второго типа составила 96 % (288 заголовков).

Кроме того, сегментация, как именительная расчлененность, существует в двух разновидностях: репризное и антиципационное расположение (Ю.М. Скребнев). При репризном расположении говорящий начинает с языковой идентификации образа, который возникает в его сознании первым, служит «предваряющим ориентиром». Например: *Bob Dylan Nobel prize speech: this is 'truly beyond words'.* — Речь Боба Дилана на вручении Нобелевской премии: это «не поддается описанию». Такое расположение составных частей сегментированной конструкции имеет наибольшую частотность использования в британской качественной прессе (94 % от всей выборки, 282 заголовка). Антиципационное расположение является наиболее эксплицитно выраженным уточнением. Ср.: '*Only skeletons, not people': diaries shed new light on siege of Leningrad. — «От них остались одни скелеты»: дневники проливают новый свет на Ленинградскую блокаду.* Частотность использования сегментированных заголовков с антиципационным расположением в британской качественной прессе значительно ниже (6 %, 18 примеров из 300).

Особую роль в синтаксической структуре рассматриваемых заголовков играет пунктуационное оформление. Разнообразие пунктуационного оформления сегментированной синтаксической конструкции отражает различные возможности выражения широкого спектра экспрессивно-модальных значений. Наиболее частотным является расположение S1: S2 (92,3 %), реже встречаются S1. S2 (5 %), S1! S2 (1 %), S1? S2 (0,3 %), S1 — S2 (0,7 %), S1 … S2 (0,7 %). Для понимания сегментированных конструкций и последующего их перевода необходимо уметь идентифицировать семантические отношения между их частями, а именно определять значение знаков препинания. При переводе необходимо сохранить последовательность базы и сегмента оригинала.

Актуальным при переводе сегментированных заголовков является вопрос вариативности знаков препинания. Так, в выборке исследования встретился пример, где заголовки в газетных изданиях *The Gardian* и *The Independent* почти полностью совпали, однако, отличались использование знаков препинания. В первом было использовано двоеточие, в последнем — многоточие. Ср.: *Ruffles, jewels, serpents: Gucci's maximalist juggernaut shows no signs of slowing.* — Кружева, драгоценные камни, змеи: безжалостная сила максимализма *Gucci* не остановится ни перед чем [The Guardian]; *Ruffles, jewels, serpents and lions…. Gucci's maximalist juggernaut shows no signs of slowing.* — Кружева, драгоценные камни, змеи и львы… безжалостная сила максимализма *Gucci* не остановится ни перед чем [*The Independent*].

По-видимому, оба знака препинания выполняют функцию привлечения внимания, что подтверждается исключительно информативным содержанием статей. В первом примере между двумя частями сегментированной конструкции устанавливаются отношения пояснения, во втором случае — пауза, выраженная многоточием, служит созданию саспенса. Различие использования данных знаков препинания может объясняться как индивидуальным стилем авторов каждой из газет, отражающимся в предпочтении одного знака препинания другому, так и в намерении создать заголовок, не совпадающий полностью с заголовком другого автора. Данные примеры являются доказательством точки зрения, что знаки препинания между двумя частями сегментированных конструкций при переводе изменять нельзя, поскольку обратное может повлечь за собой как юридический конфликт, так и нарушение стилистической нормы, принятой в переводимом издании.

ОСОБЕННОСТИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ОБЪЯВЛЕНИЙ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГАХ (в контексте языковой ситуации в Узбекистане)

Корбут Г. С., Ахмедов Х. К. У., *Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники*

Языковую ситуацию Узбекистана можно охарактеризовать как разнородную, смешанную. В Узбекистане государственный язык — узбекский, но непоследовательные реформы письменности регламентировали использование то кириллицы, то латинского алфавита, что затруднило использование родного языка разными поколениями. По сравнению с регионами в Ташкенте исторически доминирует русский язык. Единственный язык обучения в вузах — узбекский, но местные русскоязычные авторы не всегда хорошо знают его, а переводчики на него — технические русскоязычные термины. Изучать русский стремятся, как и английский.

Изучение особенностей функционирования русского языка в Узбекистане проводилось на материале заголовков частных рекламных объявлений об образовательных услугах (1338 заголовков объявлений раздела «Образование и спорт» за март 2017 г.) с узбекского портала *olx.uz* . Мы исходим из того, что авторобъявления об образовательной услуге стремится максимально грамотно оформить текст и заголовок, чтобы достойно позиционировать себя (свою компанию) в статусной роли учителя, наставника, инструктора с определенными знаниями, навыками, мастерством. По текстам можно установить уровень языковой компетентности лиц, составляющих образовательныйпотенциал нации, а также увидеть срез языковойситуации в стране. Также интересно проанализировать природу ошибок из таких текстов.

Таблицы 1 и 2 подтверждают высокую частоту использования русского языка в смешанной языковой ситуации и его престижный статус как языка межнационального общения в Узбекистане.

Таблица 1

Языки объявлений в разделе «Образовательные услуги»

Узбекский		Русский		Англ.	Исп.	Фр.	Всего
Лат. алф.	Кириллич. алф.	Кириллич. алф.	Транслит				
210	124	1671	10	114 (5,34%)	2 (0,1 %)	2 (0,1 %)	2133
334 (15,66 %)		1681 (78,80 %)					

Таблица 2

Типы сочетаний языков в одном заголовке объявления

Русско-узбекский	Русско-английский	Англо-узбекский	Англо-русско-узбекский	Русско-испанский	Всего
42 (21,88 %)	136 (70,83 %)	29 (15,10 %)	4 (2,08 %)	1 (0,52 %)	192

Выборка русскоязычных (кириллических) заголовков с ошибками (не считая опечаток, описок, обрывов текста) составила94из всех 1671 русскоязычных. Число самих ошибок — 108, т. е. число объявлений с ошибками — 6,5 % от всех русскоязычных. Около трети всех ошибок (30 %)составляют коммуникативные (4 ед.), логические (4 ед.), стилистические (5 ед.), лексические (6 ед.), речевые (6 ед.) и орфографические (6 ед.)

Ошибки а) коммуникативные: препятствуют адекватному пониманию текста, но в заголовках объявлениймогут способствовать открытию читателем полного текста (для уточнения смысла): *Гитара детям; Обучаю косметологии, татуаж, наращивание ресниц;* б) логические: *Набор в группы для индивидуального обучения; Предлагаем спорт* <кому? какой?>*; Провожу мастер-классы по их изготовлению* <кого — их?> выделяют объявление из общей массы, но провоцируют негативную оценку, т. к. нарушение логики в заголовке дискредитирует его автора как профессионала; в) стилистические ошиб-

ки могут привлечь читателя, но спрогнозировать их эффект трудно: *Набор детишек на уроки хореографии* <разг., возм., для уверения клиентов в хорошем отношении к будущим ученикам>; *Суперавтоинструктор женщинам*; г) лексические: *Изготовление отчетов; Гранды на обучение; Вы еще не познали модельный бизнес?* вызовут негативную реакцию читателя; д) речевые: *Требуется репетитор по английскому языку разговора; Красивые курсы* <вместо: «курсы красоты»>; е) на орфографические ошибки реакция грамотного читателя будет негативной.

Наиболее частотны (70 %) **грамматические и грамматико-синтаксические**, в первую очередь — нарушения в управлении глаголов и отглагольных существительных «учить(ся)», «изучать», «обучать», «урок», «курсы/занятия по чему»: *Обучение грамотного массажа; Приглашаю учить вождения автомобиля; Уроки игра на фортепиано; Требуется репетитор русскому языку* и др. Частотнонеразличение мягкости — твердости согласных фонем: а) смешение окончаний ед. имн.ч. сущ. в разных падежах: *Вождения автомобиля; Индивидуальные занятии;* б) смешение твердого и мягкого варианта окончаний: *Все секрети; Молочний коктейл;* в) неразличение инфинитива и других форм глагола: *Научим готовит; Объявляться набор*. Среди других ошибок — пропуск предлогов, излишнее их добавление, незнание форм Р. п. мн. ч., смешение В. п. и П. п. в значении направления и места, неправильный выбор причастия, вида глагола. Грамматические ошибки во многом обусловлены межъязыковой интерференцией узбекского и русского языков (преобладанием несогласованных определений, калькированием предложно-падежных форм, фонематическим и грамматическим строем и др.). Можно предположить, что среди узбекской молодежи будет больше желающих воспользоваться услугами, чем среди старшего поколения, лучше владеющего русским языком, так как незнание норм уменьшитнегативный эффект от восприятия ошибок.

Проведенный анализ будет полезен как узбекским гражданам, желающим совершенствовать свое знание русского языка и развиваться профессионально, так и преподавателям русского языка как иностранного, работающим с узбекскими школьниками и студентами.

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА НЕОЛОГИЗМОВ В ДЕЛОВОМ ДИСКУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Коровина Л. В., *Московский государственный институт международных отношений (Университет) Министерства иностранных дел России*

В английском языке регулярно появляются новые слова и новые значения уже существующих слов, или неологизмы. Это происходит вследствие развития технологий, постоянно создающих новые предметы и процессы. Новые слова образуются в результате развития социальной жизни и культуры. Средства информации также служат источником новых слов и их значений. Неологизмы имеют разную частоту употребления и продолжительность использования.

Стоит отметить, что в мировой экономике и экономике отдельных стран за полтора десятилетия XXI в. происходило так много изменений и наметилось такое количество новых трендов, что область экономики стала источником неологизмов, заслуживающих внимания, поскольку их понимание и перевод зачастую вызывают немалые трудности.

Поиск способов преодоления этих трудностей приводит к популярному сегодня интегрированному подходу в языковом образовании, который органично сочетает фоновые профессиональные (в данном случае экономические) и собственно лингвистические знания. Таким путем достаточно эффективно решается двусторонняя задача: с одной стороны, проблема перевода неологизмов, а с другой — повышение профессиональной компетентности экономистов.

Неологизмом может быть:

— совершенно новое слово как, например, *low flation* — чрезвычайно низкая инфляция (последние несколько лет страны еврозоны сталкиваются с угрозой дефляции, в результате чего это слово вошло в употребление);

— новое сочетание уже существующих слов, например, *employment slack* — избыточная рабочая сила. Экономический кризис способствовал появлению в языке термина *«employment slack»*, отражающего проблему безработицы. В отличие от показателя уровня безработицы (*«unemployment rate»*), *«employment slack»* включает безработных, отчаявшихся найти работу и тех, кто работает неполный рабочий день, но желает работать на полную ставку.

— новое значение существующих слов. В конце 2015 г. произошло повышение процентных ставок в США после длительного периода сохранения их на низком уровне. В связи с этим появилось новое значение у слова *«lift-off»*. Если раньше оно означало «запуск воздушного или космического судна или начало какого-либо успешного мероприятия», то теперь оно приобрело такое значение как «повышение процентных ставок».

Следующие приемы перевода используются в случае неологизмов.

1. Транскрибирование и транслитерация. Прием транскрипции означает, что в переводе воспроизводится звучание оригинала, в отличие от транслитерации, передающей его графическую форму. Этот прием часто применяется при переводе названий, собственных имен, терминов и т. д. Так, финансовый кризис 2007—2008 гг. и последовавший за ним экономический кризис вызвали серьезные проблемы в некоторых странах Евросоюза. Несколько стран столкнулись с угрозой дефолта. Греция стала одной из них. Из-за угрозы дефолта эта страна оказалась на грани выхода из евро-зоны, что привело к появлению слова *«Grexit»*, представляющего собой акроним от слов Греция (Greece) и выход (exit).

2. Поиск соответствующего варианта в языке перевода. Некоторые новые явления и тренды в экономике, появившиеся в последнее время, переводятся с английского языка на русский язык соответствующим эквивалентным по значению понятием. Так, появление такой экономической модели как совместное потребление вызвало к жизни новый термин — *«sharing economy»*, который так и переводится как «совместное потребление». Данная экономическая модель основана на коллективном использовании товаров и услуг, бартере и аренде вместо владения.

3. Калькирование слова. В процессе применения данного приема, переводятся основные составляющие элементы слова или словосочетания, а затем переведенные части объединяются в единое целое. Примером перевода с использованием данного приема является такое понятие как *Quantitative Easing*, которое в русском варианте звучит как «количественное смягчение». Данное словосочетание появилось в экономической прессе с началом экономического кризиса, когда развитые страны начали предпринимать меры по стимулированию своих экономик. С этой целью правительства этих стран прибегли к программам количественного смягчения.

4. Описательный перевод или перевод в виде объяснения явления. Описательный перевод — это лексико-грамматическая трансформация, при которой лексическая единица иностранного языка заменяется словосочетанием, раскрывающим ее значение, например, перевод слова *tapering*. Согласно словарям, *tapering* это «сужение». Однако, в последнее время в экономической прессе оно приобрело новое значение и переводится как «сворачивание программы количественного смягчения» или «постепенное сокращение объемов выкупаемых активов».

ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ В ПОРТУГАЛЬСКОМ ЯЗЫКЕ: СЛОЖНОСТИ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ И ПЕРЕВОДА ДЛЯ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

Королькова В. В., *Белорусский государственный университет*

При изучении иностранного языка часто вызывает сложность новая синтаксическая структура, которую нам предлагает новый для нас язык. Мы часто при переводе, сами того не замечая, непроизвольно переносим в переводимый текст синтаксическую структуру родного языка. Для неопытного переводчика представляет особую сложность избавиться в целевом языке (в данном случае португальском) от влияния и

переноса синтаксических конструкций из языка исходника (русского). В данной статье будут рассмотрены сложности позиционирования прилагательных в португальском языке, смысловые вариации перевода в зависимости от положения и особенности перевода данных конструкций на русский язык.

Для русского языка характерна постановка прилагательного перед существительным. В португальском языке стилистически нейтральным является обратный порядок слов, иными словами, **Существительное-Прилагательное (далее S+Adj).** Используя привычный для нас порядок слов при переводе с русского на португальский, типичной является ошибка сохранения порядка слов исходника. **Пример 1:** (1) *Российское законодательство о* (2) *публичных собраниях было быстро принято после* (3) *массовых антиправительственных митингов* в 2011 и 2012 гг. и предусматривает до 30 дней тюремного заключения за (4) *неоднократные нарушения*. Должно быть переведено на португальский язык следующим образом: ***A lei russa** sobre de **reuniões públicas** foi adotada rapidamente depois das manifestações **massivas antigovernamentais em** 2011 e 2012 e pode chegar a 30 dias de prisão por **repetidas violações.*** 1, 2, 4 пункте студенты нередко применяют порядок свойственный русскому языку: **Adj+S**.

Согласно классификации прилагательных Силвы и Приа (2001, 2002 гг.) все прилагательные португальского языка делятся на три группы: *оценочные* (avaliativos) (в русском языке качественные прилагательные) (A), *классификационные* (classificadores) (в русском языке относительные прилагательные) (C) и *детерминирующие* (determinativos) (качественные прилагательные русского языка) (D). *(A)* прилагательные напрямую зависят от субъективного суждения говорящего и контекста дискурса, именно они и вызывают наибольшее количество проблем при переводе ввиду того, что (A) прилагательные могут стоять как перед, так и после существительного и при этом важно уловить те смысловые оттенки, которые прилагательное передает в каждой из позиций. **Пример 2:** *Uma mulher pobre (= sem recursos financeiros)* (Перевод: Бедная женщина). *Uma pobre mulher (= infeliz, digna de pena)* (Перевод: Несчастная женщина). *Um amigo velho (= amigo idoso)* (Перевод: Пожилой друг) — *Um velho amigo (= amizade antiga)* (Перевод: Старый друг, т.е дружите уже давно). В случае постановки *(A)* прилагательного перед существительным оно обычно приобретает переносное значение.

Группа *(C)* прилагательных, исходя из своего названия, относит существительное к определенному классу. Словосочетания *S+Adj* в португальском языке легко заменяются на словосочетания S+de+S. **Пример 3:** *Carnesuína (=deporco)* (Перевод: Свинина/свиное мясо). *Economiamundial (= demundo)* (Перевод: Мировая экономика). *Funçãosintática(=desintaxe)* (Перевод: Синтаксическая функция). (C) прилагательные в португальском языке употребляются строго после существительного. И при переводе (C) прилагательное может заменяться существительным в родительном падеже. **Пример 4:** *fadolisboetaencantador* — восхитительное лиссабонское фаду / восхитительное фаду Лиссабона. Группа (D) включает две подгруппы прилагательные-усилители, которые «усиливают, увеличивают размер или качество», например, ***alt**ocustodevida* — высокая стоимость жизни, и прилагательные-квантификаторы, например: *último, diferente, único, diverso, próximo, respectivo.* (D) ставятся перед существительным. В случае если существительное определяется несколькими прилагательными, существуют следующие возможные формулы их постановки, представляющие наибольшую сложность при переводе с русского языка, выделены.

	Формула	Пример	Перевод
1	(D)+(D)+S	Único próximo bar	Единственный близкий бар
2	(D)+S+(C)	Certos fluxos migratórios	Определенные миграционные потоки
3	(D)+S+(A)	Diferentesartistaspintados	Различные напомаженные артисты
4	(A)+S+(C)	Pequeno anel dourado	Маленькое золотое кольцо
5	(A)+S+(A)	Breve análise resultativo	Краткий результативный анализ
6	S+(C)+(A)	Taxa alfandegária alta	Высокая таможенная пошлина
7	S+(C)+(C)	Vidademocráticaespanhola	Демократическая жизнь Испании
8	S+(A)e(A)	Frutas maduras e saborosas	Вкусные, спелые фрукты
9	(A)e(A)+S	Estranho e triste casamento	Странная, грустная свадьба

Наибольшую сложность у студентов возникает с формулами перевода 4, 6, поскольку в русском языке порядок слов обратный: качественное прилагательное+отно сительноеприлагательное+сущ. **Пример 5:** *A crise* ***maior*** *política* [ответ: A *maior crise política, a crise política maior*] *de há décadas levou a Espanha à rua numa manifestação. O presidente****novo****angolano* [ответ: *novo* (очередной) *presidente angolano, presidente anogolano novo* (новый)] *recebeu o colar presidencial*. Во втором примере стоит учесть не только порядок перевода, но также значение novo, которое меняет занчениев зависимости от позиции. В формулах 8, 9 при наличии 2 (А) прилагательных в португальском языке ставится союз **e**.

УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ НЕМЕЦКОГО ПРАВОПИСАНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Коротюк Т. С., *Белорусский государственный университет*

29 июня 2017 г. в немецкое официальное правописание в качестве его составной части вошла заглавная буква **ß**. По прошествии двадцати лет после последней реформы немецкой орфографии буква *ß* опять подверглась изменениям. Теперь речь идет о том, чтобы писать *ß* с большой буквы. На самом деле, *ß* — это не буква, а лигатура, слияние двух букв готического шрифта — *ſ* («*langes s*») и *z* («*zett*»). На сегодняшний день она используется только в немецком языке и некоторых его диалектах.

Для каждой буквы алфавита в немецком правописании существует маленькая и большая буква. Буква эсцет «*ß*» до сих пор была исключением из правил. Поэтому до настоящего момента существовала только маленькая буква ***ß*** **при написании большими буквами.** Если все слова писались с заглавных букв, то вместо эсцет использовались две заглавные буквы «*SS*». Прежде буква эсцет носила несколько официальных названий: *Eszett, scharfes S, SZ*. Новая заглавная буква «*ß*» отныне называется: *großes scharfes S, versales ß, großes SZ, großes Eszett, ß-Majuskel*.

Прописная буква «*ß*» выглядит как нечто переходное между строчной «*ß*» и прописной «В». Это новое правописание «*ß*» необходимо для документов, удостоверяющих личность: паспортов и подобных документов, в тех случаях, когда все буквы должны быть заглавными.

Почему Совет по вопросам немецкого правописания принял такое решение только сейчас? Во-первых, в немецком языке нет ни одного слова, которое начиналось бы с «острого *S*». В § 25 официального Свода правил правописания (*Die amtliche Regelung der deutschen Rechtschreibung*) говорится о том, что иногда *scharfes S* может заменяться на ss, например, в случаях, когда речь идет о написании всего слова заглавными буквами: *STRASSE*. Однако, комбинация букв *SS* не вызывает у немцев позитивных ассоциаций. И эти негативные ассоциации явились одной из причин нового правописания. Во-вторых, это касалось людей с фамилиями, например, *Groß, Maißner* или *Kößner*: можно ли их писать как *Gross, Maissner* или *Kössner*? Или в этом случае мы получим совершенно иные фамилии? (Пример: *Ich heiße immer noch Weiß oder WEISS mit Nachnamen. Nicht WEIB*);

Однако данное нововведение имеет также ряд существенных замечаний:

1) заглавная буква «*ß*» очень похожа на букву *B*. И вместо слова *GROER* вполне можно прочитать *GROBER* (вместо «большой» — «грубый»). А это в свою очередь искажает смысл текста при переводе;

2) существенным моментом, связанным с данным нововведением, является правильное графическое обозначение «острого *S*». Если речь идет о напечатанном варианте, то тут все более или менее просто. Большинство современных компьютеров имеют в своем арсенале операцию *Shortcut Umsch+AltGr+ß* . И совсем другое дело обстоит с процессом написания от руки. Должна ли заглавная эсцет походить на свой удлиненный прописной аналог «*ß*»? Есть ли какие-либо рекомендации относительно того, как следует писать заглавную, чтобы она не походила ни на прописную *ß*, ни на заглавную *B*, ни на цифру «13»?

3) также у современных смартфонов и мобильных телефонов нет возможности для написания заглавной.

Все эти факторы необходимо учитывать в процессе перевода. Тенденция написания слов заглавными буквами особенно сильно проявляется в рекламе, где заглавные буквы служат для привлечения внимания. Поэтому следует быть осторожным при переводе географических названий, торговых марок, названий коммерческих фирм и т. д. Так, название немецкого города *Meißen* вошло в название двух известных мировых брендов: Мейсенский фарфор (*Meißner Porzellan*) и Мейсенсое вино (*Meißner Wein*), которые часто писались заглавными буквами и с двойной буквой *SS*. И из чего теперь будут пить пиво немцы — из *MAEN* или из *MASSEN*?

ПЕРЕВОД АВТОРСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Лесовская И. А., *Белорусский государственный университет*

Лингвисты до сих пор не пришли к единому мнению относительно того, считать ли авторские лингвистические новообразования неологизмами или окказионализмами. Неологизмы — по устойчивости в языке и частоте употребления — становятся полноправными лексическими единицами языка. Окказионализмы — индивидуальные новообразования, которые вводятся авторами для конкретного случая, менее жизнестойки и часто существуют только в «своем» литературном произведении исключительно как авторский стилистический прием. Мы принимаем термин «авторские неологизмы», так как в процессе обучения используем канонические произведения, из которых в нашу жизнь вошли многие созданные авторами понятия. Вспомним «Алису в стране чудес» Л. Кэрролла, «1984» Дж. Оруэлла... В данном случае важно, не как назвать, но как передать на родном языке значение, вложенное автором в конкретную лексическую единицу.

Переводческая деятельность вообще — дело непростое. А перевод авторских неологизмов художественного произведения, на наш взгляд, занятие одно из самых сложных, но одновременно увлекательное и творческое. В данном случае, главной трудностью является уяснение значения нового слова, которое чаще всего приходится выводить из контекста. Процесс облегчается тем, что новые слова появляются на базе слов и морфем, уже существующих в языке; анализируя их, мы можем понять значение неологизма. Безусловно, необходимо знать основные способы словообразования в английском языке: придание уже существующему слову еще одного значения, словосложение, образование форм с помощью аффиксов, конверсия, заимствование из других языков, обратная деривация, сращение, аббревиация. А кроме этого, следует владеть приемами перевода неологизмов, наиболее распространенным и из которых являются калькирование, транслитерация, транскрипция и описательный перевод. Важное место в практике перевода неологизмов занимают квазибесперевоДные методы. Называют их так из-за того, что в данном случае имеет место не перевод как таковой, а происходит замена имеющейся языковой формы заимствованием иной звуковой (транскрипция) или графической (транслитерация) формы слова и значения из языка оригинала в язык перевода. Этот прием использовался, в частности, при переводе на английский язык многих авторских неологизмов в антиутопии Татьяны Толстой «Кысь».

Однако нам хотелось бы обратить внимание на творческую составляющую процесса перевода авторских неологизмов. Собственно говоря, фантазия автора требует и от переводчика способности фантазировать не в меньшей (а то и в большей!) степени. Ведь нужно не только понять мысль автора, но верно передать ее на языке перевода, при этом максимально сохранив форму — т. е. способ образования данного нового слова. Не только на семинарских занятиях по переводу, но и в качестве «полезной передышки» во время подготовки к обсуждению любой из программных тем (следует только подобрать соответствующие по тематике тексты — короткие отрывки из аутентичных произведений) на занятиях по практике устной и письменной речи будущим специалистам предлагается поломать голову над каверзами авторов. Пытаясь разгадать авторский замысел, неискушенный в переводческой деятельности студент с энтузиазмом мобилизует все свои лингвистические знания, проштудирует страноведческие материалы, чтобы узнать и понять, привлечет к процессу фантазию — и выполнит задание,

обогатив себя новыми знаниями! И речь идет не только о переводе с английского языка на русский. С не меньшим воодушевлением ребята ищут эквиваленты замысловатым русским лексическим новообразованиям. Руководствуясь опытом коллег и своим собственным, замечу, что с большим интересом студенты переводят тексты-отрывки, взятые из современной научной фантастики, антиутопий, а также ироничных по своей сути произведений. На наш взгляд, внедрение подобного рода элементов переводческой деятельности в образовательный процесс будет только способствовать формированию лингвострановедческой компетенции студентов.

ДИСКУРСИВНЫЙ ПОДХОД В ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Макаревич И. И., *Белорусский государственный университет*

Современная прикладная лингвистика охватывает широкий междисциплинарный круг вопросов, включая лингвистику дискурса, жанровый анализ, перевод, терминологию, лексикографию, изучение и преподавание языков профессионального общения, создание современных учебников.

На данном этапе своего развития лингвистика столкнулась с необходимостью пристального изучения широкой и узкой терминологии, толкования терминов, поиска адекватной и эквивалентной передачи терминов, лексикографического составления словарей. Это направление, как важно отметить, имеет большой аппликативный потенциал.

В прикладном аспекте лексикографическое исследование, в частности, терминосистемы международного права осуществляется в рамках направления прикладной лингвистики, объединяющей в себе антропологическое направление лингвистических исследований, функциональную лингвистику, лингвистику дискурса, которые позволяют рассматривать терминосистемы языков профессионального общения в рамках профессиональных дискурсов.

Такой подход представляется актуальным и отвечает требованиям современного гуманитарного знания, которое остро ощущает отсутствие целенаправленной работы по составлению, изданию и переизданию специальных словарей.

Указанная необходимость продиктована тем фактом, что метаязыки производственных сфер постоянно обогащаются, профессиональная лексика требует своего уточнения, пояснения, соотношения с различными вариантами перевода и т. д. К тому же, стремительно развиваются новые терминосистемы в связи с появлением и развитием новых сфер социально-экономической деятельности, технологий и бизнеса, что требует своевременного лингвистического отражения.

На данном этапе методологически парадигма современной лингвистики дискурса позволяет выстроить логическое и последовательное обоснование целого ряда лингвистических вопросов. В частности, применительно к подъязыку международного права, возможно 1) стройное решение языковых проблем описания, перевода и систематизации терминосистемы международного права; 2) речевого использования терминов международного права в контексте профессионального дискурса; 3) рассмотрение профессионального дискурса международного права; 4) проведение анализа профессионального дискурса международного права и части обслуживающих его документов на основе теории содержания макротекстов.

Вместе с тем, рассмотрение языковых явлений с позиций лингвистики дискурса помогает найти новые пути преподавания английского языка для международной коммуникации. Подготовка эффективных коммуникантов осуществляется путем формирования у изучающих английский язык дискурсивной компетенции, заключающейся в обучении прежде всего пониманию того, кто общается, тех, с кем они общаются.

Необходимо указать на то, что рассмотрение языковых аспектов терминосистемы международного права с позиций лингвистики дискурса направлено на изучение, перевод и преподавание английского языка для международной коммуникации.

Так, лингвистика дискурса позволяет всесторонне и глубоко исследовать язык профессионального общения как инструмент коммуникации юристов-международников для осуществления профессионально-ориентированной коммуникации, перевода в об-

ласти международного права с целью достижения научного понимания роли языка во внешнеполитической и внешнеэкономической деятельности и международных отношений.

Результаты исследований по межкультурной коммуникации (далее — МК) в рамках прикладной лингвистики значимыкак для успешной межличностной коммуникации, так и в профессиональном дискурсе международного права, а также в плане эффективной интеграции белорусской системы образования в Болонский процесс. По определению МК, выходцы из разных культур общаются с представителями других культур в соответствии с нормами, принятыми в их культуре и языковыми правилами их родного языка (С. Г. Тер-Минасова). В соответствии с этим пониманием, вмультикультурном мировом, европейском и т. д. сообществе моноязычие и монокультурность собеседника часто сопровождаются неправильным пониманием и противоречием в восприятии других собеседников в рамках группы. По этой причине приобретение межкультурной коммуникации становится все более значимой компетенцией для осуществления коммуникации в ситуациях, когда собеседники имеют различное языковое и культурное происхождение.

Непринятие во внимание межкультурной прагматики влечет за собой угрозу стереотипного поведения, появлению предубеждений и, как следствие, появление отчужденности. В данном случае практическое воплощение принципов прикладной лингвистикина примере создания современных образовательных комплексов помогает избежать коммуникативного провала в процессе профессионального иноязычного общения и неверного восприятия в межкультурном измерении.

Кроме того, дискурсивный подход, являясь многокомпонентным, помогает коммуникантамвыработать видение и найти необходимые решения поставленных профессиональных задач благодаря применению целого набора различных способов качественной и количественной обработки материала, усвоить уже отработанный механизм выстраивания подобной работы и поспособствует усвоению технологий построения новых эффективных текстов и дискурсов во все появляющихся новых областях человеческих знаний, продиктованных вызовами и потребностями все более активно развивающегося технологического прогресса.

УЧЕБНЫЙ ПЕРЕВОД В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Мальцев В. В., *Белорусский государственный университет*

При обсуждении мнений о содержании устного перевода важно учитывать его функциональный характер: используется ли перевод только для понимания явлений второго языка с помощью родной речи (перевод — расшифровка иноязычных комплексов) или же переводчик обеспечивает взаимопонимание разноязычных собеседников. Это различие имеет не только теоретическое, но и практическое значение для организации обучения иностранным языкам и устному переводу. Поэтому в переводе различают собственно перевод (устный или письменный) и учебный перевод, или расшифровку иноязычного текста не владеющими иностранным языком.

Под учебным переводом понимается также использование родной речи в процессе обучения иностранному языку. Учебный перевод может наблюдаться при применении зрительной наглядности, когда при первых показах имеет место предварительное называние на родном языке; при чтении, когда на основе родной внутренней речи совершается дискурсивно-логическая расшифровка иноязычного текста.

Собственно перевод доступен лишь для владеющих вторым языком. Навыки и умения этого перевода являются результатом специальных упражнений именно в устном переводе (но не «переводных» упражнений). Упражнения в учебном переводе находятся в системе знаний иностранного языка, а не владения им и не ведут непосредственно к владению иностранным языком. Собственно перевод — прерывный, дискретный процесс в том смысле, что переключения с одного языка на другой исключают «смешение» друг с другом речи разных языков. В то же время, это процесс, а не скачок; так называе-

мый инвариант перевода — мысли, представления — связывает между собой речь, воспринимаемую переводчиком, и речь, им воспроизводимую. Устный перевод характеризуется как сохранение смыслов при изменении значений.

Таким образом, перевод — процесс одновременно и непрерывный и прерывный: содержание, смысл перевода (мысли, представления) непрерывны, неизменны, а способ их выражения прерывен.

Как собственно перевод, так и учебный перевод представляют собой двуязычную замену, на этом их сходство кончается. Различия же весьма значительны. Учебный перевод совершается на основе родной внутренней речи. Он является компонентом процесса усвоения иностранного языка, возможен и при полном невладении им. Использование студентами учебного перевода означает, что они еще не владеют иностранным языком и не могут осуществлять собственно перевод.

Процесс устного перевода сложнее иноязычного говорения и аудирования, которые считаются его компонентами. Лица, в совершенстве владеющие иностранными языками, не прибегают к учебному переводу. Переводить устно трудно, так как речь, воспринимаемая переводчиком, не фиксируется и предъявляется ему однократно. Наблюдается сложное соотношение между характеристиками распределения во времени переводимой речи, с одной стороны, и речи воспроизводимой, с другой стороны. Одно и то же содержание речи на обоих языках требует в среднем одинакового времени для выражения средствами каждого из этих языков; вследствие интенсивной подачи переводимой речи время воспроизведения для переводчика ограничено.

Деятельность переводчика предполагает развитую внутреннюю речь на иностранном языке. Устный перевод не входит в процесс усвоения иноязычной речи (особенно в начале обучения языку), а является результатом специального обучения именно переводу. Если у человека, владеющего в определенной степени иностранным языком, есть развитые навыки устного перевода, то необходимость в учебном переводе для него почти отпадает. Устному переводу обучают на основе владения иностранным языком, хотя в какой-то степени деятельность устного переводчика возможна и без владения всей системой иноязычной речи. А учебный перевод доступен каждому человеку. Этот перевод, если не рассматривать случаи злоупотребления им, не регламентируется во времени и представляет собой более или менее сложную умственную деятельность по распознанию (расшифровке) изучаемого кода. С точки зрения психологии речи учебный перевод — это проблема одноязычной речемыслительной деятельности. И понятно, почему преподаватель-лингвист больше всего уделяет внимания процессу семантизации иноязычного материала. Для лингвиста всякая замена — это замена только языковая, поэтому и собственно перевод представляется ему как замена вообще, т. е. как проблема языка, а не речи.

Перевод и учебный перевод в их развитии по-разному фиксируются относительно процесса овладения иностранным языком: это развитие однонаправленно и идет от учебного перевода к собственно переводу, но через процесс овладения иностранным языком.

Таким образом, равноценные для лингвиста замены — собственно перевод и учебный перевод — в плане психологии и речи явления разные. Только первый из них является переводом в подлинном смысле слова. Последовательный перевод может быть по своему содержанию лишь учебным переводом, если его временные характеристики позволяют переводчику обходиться знанием иностранного языка только на основе родного языка.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕРЕВОДА МЕТАФОР ВО ФРАНЦУЗСКИХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

Мокейчик В. Т., *Белорусский государственный экономический университет*

В современной общественной языковой практике перевод экономических текстов занимает ведущее место в силу центральной роли экономики в жизни общества и ее активной роли в интеграционных процессах, лежаших в основе глобализации.

Перевод экономических текстов имеет свои особенности. Одной из трудностей, которые приходится преодолевать переводчику является передача лексических образных средств.

Метафора представляет собой употребление слова в переносном значении на основе сходства в каком-либо плане двух предметов или явлений.

Метафоры делятся на три группы: 1) метаязыковые, 2) обладающие национально-культурной спецификой и 3) окказиональные.

Метаязыковые метафоры являются общими для двух языков. Количество метафор этого типа увеличивается в силу активных интеграционных процессов в экономике. Например: *fuite des capitaux* — утечка капиталов, *blanchiment de l'argent* — отмывание денег, *paradis fiscal* — налоговый рай. Иногда метаязыковые метафоры могут основываться на разной образности: теневая экономика наряду с *économie de l'ombre*, имеет эквиваленты *économie fantône / parallèlle, clandestine*. Эти и другие примеры свидетельствуют о том, что во французском языке больше метафорических средств для обозначения одного и того же явления.

Метафоры, обладающие национально-культурной спецификой, использу-ются нередко для образного представления экономических реалий. Например: *serpent dans le tunnel.* При переводе подобных метафор прибегают к калькам «змея в туннеле» при условии, если она знакома русскому адресату. В противном случае используется объяснительный перевод.

Определенную трудность представляет перевод окказиональных, авторских метафор, не вошедших в лексико-семантическую систему языка. Например, *le «bouclier» de l'euro* — общеевропейская валюта сравнивается со щитом, способным защитить страны ЕС от мирового финансового кризиса.

Образ понятен русскому читателю, поэтому возможен калькированный перевод. В тех случаях, когда в русском языке нет эквивалентного образа, следует прибегать либо к дословному эквиваленту, либо к описательному переводу.

Французские экономические тексты в целом более метафоричны, образны, чем русские. Это связано с особенностями лексико-семантической системы французского языка и способами словообразования. Во французском языке большую роль играет метафорический перенос как один из способов образования экономических терминов. В русском языке более развито отглагольное образование, в то время как во французском — отыменное. Поэтому в основе русского наименования лежит функция предмета, его назначение, в то время как в основе французского наименования — внешнее сходство с другим, уже известным предметом, явлением. Например: *dérapage, m des prix* — стремительный рост цен, виток инфляции; *puits, m* — источник, *les foudres des marchés* — рыночные потрясения. В качестве метафор используются и прилагательные: *capitaux volatifs / erratiques* — блуждающие капиталы, «горячие деньги». Во французских метафорических текстах больше и метафорических глаголов, в основе которых лежит образное восприятие сходного действия. Например: *boucler les comptes del'Etat* — сводить бюджет, покрывать бюджетный дефицит (в обиходном языке глагол *boucler* имеет значение «застегивать, оцеплять, брать в кольцо, делать петлю, завивать (волосы)».

Наряду с терминами, образованными путем метафорического переноса, во французских экономических текстах употребляется также больше слов обиходного языка в эмоционально-экспрессивном значении. Например: *relever le défi de la concurrence* — выдержать конкуренцию. *Ce sont eux qui, sans le vouloir, creusent allégrement le déficit de l'assurance vieillesse.* — Именно они, сами ничего не желая, активно создают дефицит средств страхования по старости. В русском языке нет глагола эквивалентного creuser в переносном образном значении, сочетающегося с *déficit*. Поэтому при переводе приходится прибегать к эквиваленту с нейтральным значением.

Следует иметь в виду, что метафорическое употребление некоторых слов обиходного языка в экономическом терминологическом значении отсутствует в параллельных французско-русских словарях. Примером может служить употребление прилагательного *rouge* «красный» в выражении t*omber (être) dans le rouge* — испытывать финансовые трудности, сводить баланс с дефицитом, находиться в опасной ситуации. В таких случаях следует подбирать эквивалент, основываясь на контексте.

Вышеизложенное свидетельствует о наличии пласта терминов — метафор в экономическом лексиконе и зачастую не воспринимаемых нашим сознанием как метафоры / падение рубля, взлет цен, обвал валюты, бегство капитала, потолок цен). С другой стороны, следует признать, что именно в экономическом языке можно обнаружить разнообразные и порой удивительные метафоры характерными маркерами которых часто становятся авторские кавычки: нефтяные «пенки», «задворки» мировой экономики; *les «gnômes de Zurich»* / гномы цюрихские (швейцарские банкиры).

В любом случае метафора — это не прихоть автора и его стремление к «украшательству» языка, а необходимый, когнитивно обусловленный инструмент вербализации явлений и событий.

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА

Наумович В. В., *Белорусский государственный университет*

В любом тексте всегда присутствует коммуникативный аспект. Информация, заложенная в текст для перевода — это сообщение, донесенные эмоции от источника к Реципиенту. Восприятие полученной информации, реакция на текст и носит название «прагматических отношений». Способность текста производить определенный коммуникативный эффект (эмоциональный, интеллектуальный, информационный), вызвать у Рецептора прагматическое отношение к сообщаемому, называется прагматикой текста.

Под прагматическими аспектами перевода следует понимать прагматический потенциал текста как такового, также в прагматическую направленность текста оригинала и его перевода, в том числе прагматическую адаптацию текста перевода и прагматические значения лексических единиц исходного и переводного текстов. Все это предмет выбора переводчика. Целью переводчика является как можно ближе приблизиться к оригиналу.

В этом процессе переводчик выполняет троякую функцию: он является получателем сообщения на иностранном языке, выполняет роль перекодирующего звена и становится отправителем сообщения на переводном языке.

Перевод — это то же перефразирование, но с той лишь разницей, что это перефразирование с одного языка надругой.

В единстве художественно-переводного процесса «исходный текст + переводной текст» взаимодействуют эстетические принципы и социально-культурные традиции двух текстов, а также коммуникативно-прагматические импликаций автора и переводчика. Если рассматривать художественный текст как своего рода «модель мира» автора, то можно заметить, что эта модель состоит из ассоциативных и метафорических принципов восприятия. Пытаясь разгадать автора и следуя за ним, переводчик сознательно или бессознательно допускает неопределенно большое число интерпретаций, «прочтений» данного текста читателями. Переводчикуприходитсядополнять перевод информацией, чтобы достичь большей художественно-переводческой коммуникации. В то же время реципиенту необходимо наличие фоновых дополнительных знаний, для того чтобы правильно воспринять и эксплицровать полученную информацию.

Особенно часто подобные трудности могут возникнуть при использовании имен собственных, географических названий, наименований разного рода культурно-бытовых реалий, которые разнятся в языках перевода и оригинала. Переводчику необходимоэто учитывать и передавать на иной язык адекватно, в соответствии со значением оригинала, даже иногда прибегая к сноскам или другим видам уточнений и пояснений вне самого текста.

Прагматизм перевода заключен в четком следовании специфике жанровой формы. В исследовании художественно-переводческой коммуникации в переводах необходимо обратить особое внимание: а) на переводческий выбор; б) структуру внутренней речи; в) понимание; г) эвристическую стратегию переводчика. Важен психологический посыл.

Выявление психологической основы перевода является необходимой предпосылкой для познания его сущности. Это особый вид коммуникации. Переводчик выступает соавтором коммуникативно-художественного единства: «исходный текст + пере-

водной текст», что говорит об «иностранности» текста, создавая дополнительный канал информации в цепи «автор — художественный текст — переводчик — читатель». Увеличивается число читателей, делается сопоставительный анализ языков. Моделируются межязыковые единицы особого рода, представляющие собой коммуникативно-художественную ценность.

Значимость сопоставительного исследования вариантов перевода текстов определяется возможностью выявления зависимости адекватности перевода от передачи прагматического потенциала, содержащегося в способах передачи смысла из оригинального текста.

С прагматической точки зрения наиболее адекватным переводом текста может быть тот вариант, который ориентируется на понимание национальной специфики языка и световосприятия народа, на национальную и культурную составляющую исходного текста. Но несомненно очень важным остается то, какие аспекты и стороны бытия другого народа переводчик затрагивает и моделирует, видоизменяет для достижения понимания у носителей культуры другого языка.

Таким образом, художественный перевод является одним из видов коммуникативной деятельности по созданию и распространению в мире социально-культурных ценностей. В этом и заключается огромная заслуга переводчиков.

ЗНАЧЕНИЕ ПЕРЕВОДА В ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Павлова Л. П., *Белорусский институт правоведения*

Перевод призван служить целям общения и обмена духовными ценностями между народами. Он играет особую роль в развитии культуры, науки, экономики, литературы и, конечно же, языка общения, что отмечается практически всеми отечественными и зарубежными учеными. С давних времен посредством перевода создается возможность для представителей разных народов и стран легко взаимодействовать.

Перевод может считаться одним из древнейших занятий в истории цивилизации, поскольку эта деятельность зародилась в тот период развития общества, когда начался процесс разделения людей на группы по территориальному, историческому и культурному принципу. Каждая группа пользовалась своим языком или одним из вариантов одного языка. Тем не менее, возникали ситуации, когда разным группам приходилось общаться между собой по тому или иному поводу (в процессе торговых, военных, политических, экономических, культурных и других отношений), вести переговоры. Вот тогда-то и возникла необходимость декодирования речи с целью коммуникации.

Таким образом, с древних времен и по настоящее время функцией перевода является межъязыковое и межкультурное общение людей, и не только на индивидуальном, персональном уровне, но и на государственном уровне. Межъязыковое и межкультурное общение людей происходило как между государствами, так и на территории одного государства, в случае если государство было многонациональным, и на его территории проживали разноязычные племена и народности (например, Древний Египет, Римская империя, Индия). В связи с таким положением профессия переводчика стала очень популярной и почетной.

В истории перевода выделяются несколько этапов, в том числе существование дословного перевода (например, перевод библий), периода, когда переводчики оригинала создавали практически новое произведение, используя индивидуально-авторский стиль.

Современное наименование перевода появилось лишь в XVI в. Ранее для выражения этого понятия пользовались другими словами.

Основными значениями, которые имеет понятие «перевод», на наш взгляд, являются:

— вид интеллектуальной деятельности (процесс) — языковая деятельность, переводческая деятельность: мыслительная деятельность, представляющая собой процесс передачи содержания, выраженного на одном языке, средствами другого языка;

— результат интеллектуальной деятельности как процесса (продукт процесса переводческой деятельности), представляющий собой речевое произведение, созданное переводчиком (устный или письменный текст перевода);

— вид языкового посредничества.

Первые два понятия составляют, несмотря на свои различия, диалектическое единство, когда одно не может существовать без другого.

Что касается языкового посредничества, то, по мнению А. Лиловой, существующее понятие двуязычной коммуникации шире, чем перевод. В это понятие входят и перевод, и реферирование, и пересказ, и другие адаптированные переложения.

Выделяют следующие виды перевода: 1) учебный перевод, который используется в качестве приема обучения, позволяющего обучаемому освоить методы и технику перевода и применять их для углубления знаний по изучаемому иностранному языку, а также сформировать необходимые умения и навыки иноязычной речевой деятельности; 2) профессиональный перевод, представляющий собой специфическую языковую деятельность (переводческую деятельность), которая направлена на воссоздание подлинника на ином языке, что чрезвычайно важно для осуществления межкультурной коммуникации.

Благодаря переводческой деятельности каждый человек может ознакомиться с шедеврами мировой культуры, поскольку далеко не всем доступно читать зарубежную литературу и смотреть телепередачи из-за рубежа исключительно в оригинале. Без применения перевода было бы невозможно обмениваться накопленным опытом и знаниями.

Бесценен вклад перевода в различных сферах профессиональной деятельности, особенно научного и технического перевода, без которых невозможен научно-технический прогресс.

Особо следует подчеркнуть значение перевода в области средств массовой информации, которые знакомят нас с событиями, происходящими не только в нашей стране, но и за рубежом. Без перевода немыслимо было бы адекватное понимание содержания проблем международных отношений и терроризма, которые сегодня волнуют каждого жителя планеты, в том числе и граждан Беларуси. Поток информации в нашем веке безграничен, и в этом немалая заслуга перевода.

Сложно переоценить постоянно растущее значение перевода, благодаря которому происходит обмен знаниями и технологиями, осуществление совместных исследовательских и конструкторских проектов, проведение дипломатических и деловых переговоров, саммитов, конференций, способствующих установлению прочных и стабильных отношений между преобладающим большинством стран.

Таким образом, основное значение перевода состоит в том, что он выступает в роли средства обеспечения возможности общения (коммуникации) между людьми, говорящими на разных языках.

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА В ВЕНЕСУЭЛЕ

Полещук О. Г., Храмович Ю. Н., *Белорусский государственный университет*

Венесуэльский вариант испанского языка есть разновидность испанского языка, который сформировался и развивается на территории современной Боливарианской Республики Венесуэла. Он не имеет собственного словаря и грамматики, хотя безрезультатные попытки его создания были предприняты основоположником латиноамериканской филологииАндресом Бельо в XIX в. В этой связи любые сомнения в языковых вопросах развеиваются путем применения норм Королевской академии испанского языка.

Основу венесуэльского варианта испанского языказаложили выходцы из Андалузии, Эстремадуры и Канарских островов, которые в XVI в. прибыли для освоения Центральной, Южной и части Северной Америки. На протяжении последующих веков испанский язык приспособился к новым географическим, социальным и духовным реалиям, что, в свою очередь, повлекло изменения в его использовании и сформировало современный вариант испанского языка Венесуэлы.

Как представляется, основное влияние на этот процесс оказали:

— естественные языки коренного населения (индейских племен). Так, например, слова индейских языков не только широко употребляются в венесуэльском варианте испанского (***guacamayo*** — попугай ара, ***guayoyo*** — вид кофейного напитка, ***chévere***—

отлично, здорово), но и пополнили словарный запас собственно испанского языка (***caraota*** — фасоль, ***hamaca*** — гамак);

— миграционные процессы (массовый привоз испанцами и португальцами рабов из западной и центральной Африки в XV — XVI вв., миграция жителей европейских стран в Латинскую Америку в XIX —XX вв.). Так, например, в Венесуэле широко используются «***chao***» (от итальянского «*ciao*») — дружеское прощание венесуэльцев, *acáestá* (прямой перевод итальянскоговыражения «*ecolecua*» — вот это) и т. д.;

— политическая и экономическая экспансия США в латиноамериканском регионе в XX в., обогатившие венесуэльский вариант испанского языка англицизмами, которые используются гораздо чаще испанских аналогов. Например, *los anaqueles están* ***full*** (вместоlos *anaqueles están llenos*); *frizer* (от англ. «*freezer*» — морозильная камера), ***okey*** (от англ. «*OK*» — ´эквивалент исп. «*Vale*») и т. п.;

— политические события в Венесуэле, имевшие место в XXI в. Так, приход к власти в Венесуэле У. Чавеса и его последователей стал причиной появления таких новых слов и понятий, как ***Bicentenario, chavismo, zamorrista, bachaquero*** и т. п.

Жители Венесуэлы легко идут на контакт и выражают свое дружелюбное отношение посредством существительных, указывающих на семейную связь: *¿Quétal,* ***papá****?, ¨¡Hola,* ***mamá****!, : ¿Qúepasó,* ***compadre****?* и т. д.

Для выражения доброжелательного отношения к собеседнику венесуэльцы легко назовут незнакомую женщину или девушку ***«miamor», «miprincesa»*** или ***«mireina»***.

Можно указать следующие различия в использовании лексических единиц в испанском языке и его венесуэльском варианте:

	Испанский вариант	Венесуэльский вариант
банан	plátano	cambur
папайя	papaya	lechoza
арбуз	sandía	patilla
мандарин	mandarina	naranja china
парень	chaval	chamo
арахис	cacahuete	maní
припарковать машину	aparcar el coche	estacionar el carro
номерной знак автомобиля	matrícula	placa
водить машину	conducir el coche	manejar el carro
выбрасывать мусор	echar la basura	botar la basura

Таким образом, можно заключить, что язык для жителей Венесуэлы является собственным наследием, которое обогащается и развивается в соответствии с их реалиями и потребностями. С помощью языка венесуэльское сообщество индивидуализирует себя и защищает свою культурную аутентичность.

ОБУЧЕНИЕ УСТНОМУ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ

Полупанова Е. Г., *Белорусский государственный университет*

О переводе, его роли и значении, теоретических аспектах и практических разработках написано великое множество работ разного уровня и в разных странах. Актуальность переводческой проблематики, тем не менее, только возрастает по мере возрастания глобализационных процессов в мире и необходимости подготовки специалистов, отвечающих новым реалиям. Наши рассуждения будут основываться, главным образом, на опыте практической работы и описании простого, но весьма эффективного методического приема, который мы уже много лет используем при обучении переводу.

Изучение английского языка в университете на тех специальностях, где иностранный язык является профилирующим, предполагает активное применение перевода как письменного, так и устного. При всех сложностях и особенностях осуществления письменного перевода, этот вид переводческой деятельности, как правило, осуществляется студентами более успешно. Это обусловлено многими факторами. Назовем лишь некоторые из них.

Во-первых, это традиционное преобладание письменного перевода в обучении иностранному языку, как в школе, так и в вузе. Во-вторых, возможность использования электронных словарей и переводческих программ, не только во время подготовки домашних заданий, но и в аудитории. В-третьих, временной фактор, когда есть время подумать над лучшим вариантом письменного перевода и скорректировать его в отличие от перевода устного.

Не умаляя значение письменного перевода в овладении иностранным языком, более подробно остановимся на устном переводе. Речь пойдет не о переводе текста, а об устном последовательном переводе, поскольку именно навыки устного последовательного перевода остро необходимы специалисту, который будет вовлечен в сферу международных (бизнес) отношений. Их недостаточная сформированность создает большие проблемы для успешной профессиональной деятельности молодых специалистов.

Это понимание, в том или ином виде, заложено в соответствующих учебных программах, однако присутствует незначительно, если присутствует, на устных экзаменах и зачетах, т. е. там, где мы проверяем и оцениваем компетенции наших студентов. И, первый вопрос, который следует задать в этой связи: «Как мы используем перевод в учебной деятельности?» Ответ: и сегодня, это, как правило, перевод текста, отрывка текста или отдельных предложений с английского языка на русский/белорусский и наоборот. Причем, даже тогда, когда экзаменуемый как будто устно нечто «переводит», он переводит не спонтанно с листа, а с опорой на уже имеющиеся записи, которые им были сделаны во время подготовки к ответу, да еще зачастую с помощью словаря. В итоге — это опять-таки письменный перевод, но озвученный устно.

Вернемся к устному последовательному переводу, который мы рассматриваем вслед за многими авторами, как «передачу смысла устного высказывания, составленного на одном языке, с помощью языковых средств другого языка после завершения высказывания». Он реально востребован при проведении разного уровня переговоров, работе на выставках, семинарах, конференциях и других видах деловых встреч или культурных мероприятий.

Как было анонсировано вначале, поделимся одним из эффективных приемов обучения устному последовательному переводу, который мы регулярно применяем во время занятий по английскому языку со студентами-международниками. Изучение многих лингвострановедческих тем, ориентированных на понимание истории, географии, культуры и современной общественно-политической жизни Великобритании или США является неотъемлемой составляющей практически любой базовой программы по английскому языку. Это традиционно. Инновационно, а мы рассматриваем инновацию «как новое в своем контексте», это то, как можно применять традиционное (обширный лингвострановедческий дискурс) в интересующем нас направлении. Так, простое задание типа: «Найдите в Интернете 7—8 интересных фактов» по конкретной теме, например такой: «Деволюция законодательной власти в Великобритании», «Экономика Шотландии», «Инновации в мировом образовании» и многим другим, мы применяем для обучения устному последовательному переводу.

Как это работает? Студенты приходят в аудиторию с найденным и освоенным самостоятельно англоязычным аутентичным материалом, который они воспроизводят без опоры на текст, т. е. в виде устного высказывания. Студенты «выходят к доске» в паре, которую каждый раз произвольно выбирает преподаватель. Один из них озвучивает свои факты с логическими паузами, второй — переводит. А, затем наоборот. И так все студенты попарно, если группа небольшая. В случае, если группа большая или есть дефицит учебного времени то, приглашается несколько пар для этого вида работы. Аудитория всегда активно включена в эту деятельность. Здесь и сопереживание в случае сложных для перевода фраз и «помощь зала» в случае необходимости.

Трудности, которые испытывают студенты. **Психологические**: волнение, неуверенность, избыточность жестов и мимики, «странные позы». Тому, как выглядеть достойно, тоже надо учить деликатно и шаг за шагом, ведь переводчик практически всегда на виду. Основные **лингвистические и экстралингвистические трудности:** проблемы с запоминанием; неумение грамотно оформить русскоязычное высказывание; уровень владения иностранным языком (лексические, фонологические, грамматические проблемы) каждого конкретного студента, которые влияют на качество перевода.

Подводя некоторый итог, отметим, что обучение устному последовательному переводу должно осуществляться в общей системе языковой профессионально ориентированной подготовки студента. Применение описанного выше приема эффективно лишь тогда, когда оно носит системный характер. Это сложный вид учебной деятельности, который требует большой концентрации внимания, как от студентов, так и от преподавателя. Но результат стоит наших усилий.

ПАРАЎНАЛЬНА-СУПАСТАЎЛЯЛЬНЫ АСПЕКТ ДАСЛЕДАВАННЯ ФРАЗЕАЛАГІЧНЫХ АДЗІНАК РОДНАСНЫХ МОЎ

Праконіна В. У., *Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт*

Фразеалогія той ці іншай мовы мае выразны антрапацэнтрычны характар, разглядаецца як транслятар культурнай інфармацыі і суадносіцца з найважнейшымі фрагментамі моўнай карціны свету. У сувязі з гэтым актуальным і надзённым падаецца даследаванне канцэптаў *«душа», «сэрца», «страх», «радасць», «гнеў», «злосць»* у беларускай і рускай фразеалогіі, што дапаможа прасачыць разнастайнасць нацыянальнага светаўспрымання і светаразумення.

Аналіз канцэптаў *«душа»* і *«сэрца»* ў складзе беларускіх і рускіх фразеалагізмаў дазваляе вылучыць наступныя вобразы, што стаяць за імёнамі сутнасцей: душа (сэрца) — ‘змяшчальня, сасуд’, ‘каштоўнасць’, ‘гарызантальная паверхня’, ‘тканіна’, ‘паветра’, ‘вадкасць’, ‘сілы, струны, фібры ці жылы’, ‘расліна’, ‘агонь’, ‘ацэнка чалавека’, ‘маленькая істота’.

Канцэпты *«страх», «радасць», «гнеў», «злосць»* рэалізуюць свае значэнні ў беларускіх і рускіх фразеалагізмах па-рознаму. Канцэпт *«страх»* у складзе рускіх фразеалагічных адзінак выступае ў шматлікіх значэннях: ‘смерць’, ‘прычына’, ‘пакорлівасць’, ‘агрэсіўны чалавек’. Беларускія фраземы дазваляюць кваліфікаваць *«страх»* як прыхаваную форму перажывання.

І ў беларускай, і ў рускай мове канцэпт *«радасць»* найперш выражае станоўчую эмоцыю. Рускія фразеалагічныя адзінкі выяўляюць таксама значэнне радасць — ‘агонь’, а ў складзе беларускіх фразеалагізмаў *«радасць»* служыць для ацэнкі дзеянняў чалавека.

Пералік значэнняў канцэпту *«гнеў»* у рускай мове шырэйшы, чым у беларускай. «Рускі *гнеў*» асацыіруецца з ‘агнём’, ‘вадой’, ‘прадметам’. А ў беларускай фразеалогіі канцэпт *«гнеў»* мае ўнікальнае значэнне гнеў — ‘свойская жывёла’.

Канцэпт *«злосць»* у рускай фразеалогіі выступае як каўзуатар дзеяння. У беларускай мове *«злосць»* падаецца найперш як негатыўная эмоцыя, якая перашкаджае людзям займацца пэўнай дзейнасцю.

Аналіз беларускіх і рускіх фразеалагізмаў з кампанентамі-назоўнікамі *«душа», «сэрца», «страх», «радасць», «гнеў» і «злосць»* дазваляе вылучыць наступныя іх значэнні: «знаходжанне ў пэўным эмацыянальным стане»; «пераход з аднаго стану ў іншы»; «інтэнсіўнасць эмацыянальнага стану»; «дзейнасць чалавека»; «парада, тое, што адрасавана чалавеку»; «уваходжанне ў пэўны эмацыянальны стан»; «суб’ект»; «характарыстыка асобы»; «найменне».

Як адзначае В. А. Маслава, пры параўнанні нацыянальнага характару розных народаў заўсёды спрацоўваюць пэўныя «этнічныя стэрэатыпы», г.зн. абагульненае ўяўленне пра тыповыя рысы, што характарызуюць той або іншы народ» Такога кшталту «этнічным стэрэатыпам» з’яўляецца талерантнасць беларусаў. Так, аўтар манаграфіі «Менталитет современных белорусов» В. В. Кірэенка звяртае ўвагу на тое, што па талерантнасці беларусы ўсё ж саступаюць рускім, але перамагаюць у гэтай якасці над палякамі і немцамі. Цікавым падаецца і аналіз такой якасці беларусаў і рускіх, як духоўнасць (дамінаванне духоўных якасцей над матэрыяльнымі). «Ва ўяўленні беларусаў бліжэй за ўсіх да нарматыўнага ўзроўню духоўнасці знаходзяцца рускія і беларусы. Іх узровень ад нарматыўнага складае 76,1 % і 73,9 %...». І калі да выразных рыс нацыянальнага характару рускіх адносяць вынослівасць, цярпенне, слабавольнасць, пакорнасць, умеранае працалюбства, любоў да рызыкі, любоў да волі, калектывізм і пачуццё сяброўства, брацтва, то для беларусаў больш характэрны «сум, стрыманасць, замкнёнасць і асцярожнасць».

Прычыны фарміравання такіх рыс нацыянальнага характару беларусаў А. П. Мельнікаў бачыць у цяжкім жыцці прыгонных сялян, бясконцых спусташальных войнах. У сувязі з гэтым беларусы больш стрыманыя, не ўмеюць выстаўляць напаказ свае эмоцыі, душэўны стан. «Можа быць, адсюль нам і падаецца, што беларусы замкнёныя. Аднак, гэта не асаблівасць іх нацыянальнага характару. Беларусы ў цэлым адкрытыя, бясхітрасныя і добразычлівыя».

Праведзены аналіз фразеалагічных адзінак з кампанентамі *«душа», «сэрца», «страх», «радасць», «гнеў», «злосць»* паказаў, што вар'ірованне і інтэніўнасць базавых эмоцый у беларусаў і рускіх адрозніваецца. Беларускія і рускія фразеалагізмы адлюстоўваюць як станоўчыя, так і адмоўныя якасці народаў. Сярод іх можна вылучыць такія рысы, як дабрыню (бел. *вялікае сэрца* — рус. *большое сердце*) і працавітасць (бел. *не за страх, а за сумленне* — рус. *не за страх, а за совесть*) , гасціннасць (бел. а*д (усёй душы)* — рус. *от (всей) души*, бел. *ад шчырага сэрца*) і талерантнасць (бел. *з адкрытым сэрцам* — рус. *с открытым сердцем*, бел. *з усёй душой*), патрыятызм (бел. *усімі фібрамі (сіламі) душы* — рус. *всеми фибрами (силами) души*) і шчырасць (бел. *душа раскрываецца*, бел. *паклаўшы руку на сэрца* —рус. *положа руку на сердце*, бел. *душы паслухаючы*), адкрытасць (бел. *у радасць* — рус. *в радость*, бел. *вялікага сэрца* — рус. *большого сердца*) і развазлівасць (бел. *чытаць у душы* — рус. *читать в душе*), так і баязлівасць (бел. *заячая (заечая) душа* — рус. *заячья душа*, бел. *душа ў пятках*), п'янства (бел. *душу заткнуць*, рус. *на пропой души)*, бесхарактарнасць (бел. *ні гневу ні ласкі)*.

Такім чынам, рускага чалавека можна ахарактарызаваць праз яго эмоцыі, а беларуса — праз стаўленне да працы, праз яго дзейнасць.

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕДАЧИ ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Селезнев Ю. В., Виршиц Н. И., *Белорусский государственный экономический университет*

Экстралингвистический контекст — аспект теории перевода, которому уделяется мало внимания. Учебники рассматривают идиомы, реалии, лингвострановедческиевопросы, оставляя за скобками место перевода, время, уровень подготовленности говорящих, статуспереводчика. Опущение смысловой нагрузки экстралингвистического контекста может привести в лучшем случае к затягиванию процесса понимания переговорщиками друг друга, в худшем — к неполной передаче информации или искажению смысла.

В некоторых профессиональных кругах это понимают лучше. В рамках АТЭС дипломаты официально рекомендуют переводчикамиспользовать: meeting, а не summit для встречи на высшем уровне; *leader*, а не *headofstate* для главыгосударства; economy, а не country для страны. Свои профессиональные и ситуативные трудности, о которых обычно заранее сообщают переводчику, есть в каждой профессии. Хорошо, если профессиональная подготовка, общая эрудиция и наличие приемлемого вариантного соответствия в словарных статьях позволяют специалисту и переводчику решить проблемузаранее.

Гораздо труднее в случаях, когда слово, которое, казалось бы, представляет собой абсолютный эквивалент, несет в себе совершенно разные коннотации. Грех у православных — испорченность человеческой природы, у католиков — юридический проступок, в буддизме, понятия грех, как и Бог, в смысле бессмертной трансцендентной ипостаси, не существует вовсе.

Особую неприятность как для письменного, так и для устного перевода представляют собой интернациональные слова с противоположными коннотациями, так как они графически и на слух легко воспринимаются людьми, владеющими только одним языками вызывают у них определенные ожидания от перевода («пропаганда»).

Сейчас переводчик сталкивается с трудностями перевода полит-корректной лексики, где также много интернациональных слов, но употребляемых в необычных значениях. В этом разделе английский вполне отражает то, что специалисты называют дехристианизация Европы, и дай Бог, чтобы в русском всегда было меньше «кальки». Раз-

ность в развитии языка и/или деградации общества представляет проблему для перевода. Уклон в сторону дословности может привести к недопониманию. В 1990-х гг. мы не сразу привыкли, что консультант — это продавец, а офис-менеджер — это секретарь. Контекстуальный аналог рано или поздно повлечет проблему при обратном переводе.

Отдельный случай — то, какое значение вкладывается в слово. В некоторых текстах часто ставят знак равенства между регулированием и контролем цен, как на русском, так и в англоязычной кальке. Но ситуативно все не так однозначно. Регулирование может вполне употребляться как эвфемизм для контроля в русском, а контроль на английском — как некая эмфаза для регулирования. В этом случае переводчик, ограниченный своим статусом, стоит перед труднейшей дилеммой — пытаться передавать все чисто лингвистическими способами, либо выходить за рамки собственно перевода.

Основной лингвистический способ передачи экстралингвистического контекста — описательный перевод. Этому приему на занятиях по переводу отводят незаслуженно малое время, хотя наиболее авторитетные переводчики, такие как Павел Палажченко и Виктор Суходрев высказывались однозначно в пользу этого выбора. Вариант расширения и по объему, и по применимостиописательного перевода хорош тем, что онработает практически во всех видах перевода, даже в синхронном.

Есть и нелингвистические варианты решения проблемы передачи экстралингвистического контекста. Так, в Госдепе США переводчик по своему статусу официально приближен к дипломатической должности, что должно позволять ему при необходимости кроме непосредственно перевода давать пояснения, выходящие за рамки переводимого текста. Практически во все времена у всех народов сама жизнь заставляла переводчиков выполнять дополнительные функции гида, проводника, консультанта.

В Республике Беларусь и других странах бывшего СССР кроме языковых вузов, где готовят собственно переводчиков, появилось достаточно специальностей, которые по содержанию являются лингвистическими / переводческими, но присваиваемая квалификация позволяет специалисту выступать в роли консультанта / двуязычного эксперта. Чаще всего в этих новых специальностях фигурирует слово коммуникации. Трудно сказать, насколько осознанно или неосознанно это было сделано. Объективно это является хорошей попыткой решения проблемы, но нельзя сказать, что полностью успешной. Статус человека, осуществляющего различные виды перевода, определяется не столько формулировкой в его дипломе, но и культурой производства, значимостью текста для работодателя, его пониманием факторов, влияющих на качество перевода.

ПОНИМАНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ СИТУАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Слепович В. С., *Белорусский государственный экономический университет*

Понимание предметной ситуации в процессе перевода является одним из важнейших условий достижения адекватности перевода. Предметная ситуация включает в себя лица, предметы и явления, о которых идет речь в тексте, а также существующие между ними связи.

В практике перевода понимание предметной ситуации фактически означает понимание того, о чем идет речь в высказывании на языке оригинала, без чего невыполнима основная задача переводчика, которая заключается в передаче смысла данного высказывания средствами языка перевода.

В понятие предметной ситуации такжевходят экстралингвистические элементы, такие как культурные реалии и импликации фразеологизмов, в частности, устойчивых словосочетаний и идиоматических выражений.

Неверное кодирование переводчиком значения фразеологизмов приводит к тому, что на стадии декодированияискажается смысл фразеологического словосочетания и — как следствие — получается неправильный перевод.

Одна из причин непонимания предметной ситуации — калькирование неопытным переводчиком (студентом) грамматической или лексической структуры английского фразеологизма и перенос ее на известный ему фразеологизм (пословицу) в родном язы-

ке. Например, при чтении английской пословицы *Don't cross the bridge until you come to it* вычленяется форма «*не* (делай чего-либо) … *пока не* (сделаешь чего-либо)» и в качестве перевода на выходе получается поговорка «Не говори гоп, пока не перескочишь». Данный вариант перевода искажает смысл высказывания: от дословного «Не переходи мост, пока не подойдешь к нему» к адекватному переводу «Будем решать проблемы по мере их поступления».

Второй причиной непонимания предметной ситуации при переводе английских фразеологизмов является неверное членение речевого потока (в данном случае — словосочетания), в результате чего фразеологизм разбивается на части (что недопустимо) и переводится частями, то есть неправильно. Например, в названии движения рок-музыкантов, которые назвали себя *Band-Aid generation*, при переводе текста программы на телеканале *ViaSat History* правильно было переведено лишь слово *generation* (поколение). В то же время *связанное* (фразеологическое) словосочетание *Band-Aid* (бактерицидный пластырь) было неверно понято переводчиком как *свободное*, состоящее из двух слов *band* (группа — по аналогии с *jazz band*) и *aid* (помощь). В результате прозвучал неправильный перевод *«Поколение групповой помощи»* вместо адекватного перевода «Поколение неотложной помощи» (переводчику следовало также подумать о том, *какую функцию* выполняет бактерицидный пластырь: с его помощью оказывают первую, неотложную помощь, например, при порезе).

Наконец, частой причиной непонимания предметной ситуации при переводе английских фразеологизмов является незнание значения выражений, которые используются в качествежаргона или сленга в той или ной сфере профессионального общения.

Например, в сфере бизнеса выражение *gooverbig* означает «получить одобрение, оказаться успешным». Таким образом, предложение *The proposal went big with big business* можно перевести следующим образом: *Это предложение получило одобрение у предприятий большого бизнеса.* .

Вышесказанное является достаточно убедительным аргументом в пользу того, что адекватный перевод английских фразеологизмов невозможен без понимания переводчиком предметной ситуации, что достигается регулярным чтением текстов в той или иной области знаний, сопоставлением имеющихся в учебной литературе образцов перевода с текстами оригинала и интенсивной практикой перевода.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Тарасенко М. А., *Белорусский государственный университет*

Переводчик часто сталкивается с явлением интертекстуальности, что, по мнению П. Р. Палажченко, объясняется «мозаичностью текстов, обилием в них явных и скрытых цитат, отсылок к явлениям литературы и массовой культуры — таким, как названия кинофильмов, строки из песен, рекламных лозунгов, анекдотов и т. п.». Неотъемлемым компонентом предпереводческого анализа является выявление в исходном текстевключений, отсылающих читателя к другим текстам. Распознавание прецедентности и исследование природы интертекстуальныхотношений необходимо для определения дополнительных смысловых оттенков, игнорирование которых в рамках переводческого процесса может существенно обеднить восприятие текста представителями принимающей культуры. Рассмотрим сущность явления интертекстуальности в контексте переводческой деятельности.

С точки зрения И. В. Арнольд, интертекстуальность — это «включение в текст либо целых других текстов с иным субъектом речи, либо их фрагментов в виде цитат, реминисценций, аллюзий». Интертекстуальные элементы выполняют в тексте следующие функции: 1) референционную (усиление эффективности восприятия); 2) оценочную (выражение эмпатии или критического отношения к заимствованному тексту); 3) этикетную (выполнение установленных требований); 4) декоративную (эмоциональное воздействие на адресата) (Е. В. Михайлова). Их использование способствует расши-

рению содержательного потенциала текста и реализации коммуникативных намерений автора. Явление интертекстуальности может присутствовать в текстах различной стилевой принадлежности: научных, публицистических, художественных и др.

Выявление в исходном тексте цитат не представляет особой сложности для переводчика, так как в рамках прямого цитирования происходит точное воспроизведение фрагмента чужого текста со ссылкой на первоисточник, а маркерами границ цитаты могут служить кавычки либо шрифтовое оформление. Основной задачей здесь является корректное воспроизведение отношений референционности в соответствии с нормами и узусом языка перевода. Вместе с тем для того, чтобы зафиксировать наличие реминисценции, требуется привлечение фоновых знаний, поскольку этот авторский прием предполагает реорганизацию заимствованных элементов и использование деформированных (перефразированных) цитат без кавычек. Не менее важную роль для осознания переводчиком дополнительных смысловых оттенков текста оригинала играет делимитация в нем аллюзийкак намеков на известные факты, исторические события, литературные произведения и т. п.

Для определения функциональной нагрузки интертекстуального элемента необходимо его реконструирование с опорой на первоисточник. Аллюзивные отсылки могут относиться к прецедентным текстам, составляющим мировой общекультурный фонд (Библия, мифология, мировая классическая литература). В этом случае применяется переводческий прием «замена» и осуществляется поиск аллюзивного аналога в языке перевода. Принимается во внимание тот факт, что в сопоставляемой языковой паре структура аллюзивных конструкций и объем значений лексических единиц, входящих в их состав, не всегда совпадают:

There is a forbidden-fruit effect operating here. — Здесь срабатывает эффект под названием «запретный плод сладок».

The government's programme reflects what they say is Mr Blair's Achilles' heel… — Программа правительства отражает то, что, по их мнению, является Ахиллесовой пятой господина Блэра…

В то же время аллюзии могут оказаться неузнанными получателями перевода в силу национально-специфического характера связанной с ними информации. В этом случае возникает необходимость использования особых переводческих приемов, целью которых является передачас максимально возможной полнотой и точностьюсмысловых оттенков, которые с легкостью выявляются представителями исходной культуры, но могут ускользнуть от внимания представителей принимающей культуры.Одним из наиболее распространенных переводческих приемов, направленных на экспликацию скрытых компонентов смысла, является лексическое развертывание:

TV or not TV... — Быть или не быть телевидению…

Кроме того, при передаче аллюзий используется переводческий комментарий, который может быть внутритекстовым (например, примечание переводчика в скобках) и затекстовым, например:

Название альбома музыканта Фредди Мак Грегора — «Seekand you will find» «Ищите и обрящите» (цитата из Библии)

Выбор способа комментирования аллюзий и оформления поясняющих элементов должен быть прагматически обусловленным, так как недостаточная экспликация может повлечь за собой появление смысловых неясностей в тексте перевода. В то же время из-за избыточной экспликации исчезает эффект неожиданности, оригинальности при узнавании ссылки читателем. Добавления, сделанные переводчиком, нарушают структуру текста оригинала. Таким образом, проблема передачи интертекстуальных элементов в рамках переводческого процесса требует дальнейшего изучения.

СТРАТЕГИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИИ И ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ В ПРОСТРАНСТВЕ СООТНОШЕНИЯ ЯЗЫКА, КУЛЬТУРЫ, НАЦИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ

Цвирко Е. И., Сокеркина О. В., Пышняк Л. Н., *Белорусский государственный университет*

Каждому народу присуща уникальная культурная самобытность, каждый язык неповторим и является отражением культуры. Это и обуславливает национально-

культурную маркированность лексикода и определяет присутствие в языке элементов определенной культурно-значимой информации.

Единство языка и культуры заставляет рассматривать языковые особенности с точки зрения культурологии, культурного опыта нации. Другими словами, с помощью языка, как важнейшей составляющей части культуры, кодируются определенные культурные явления, предметы, артефакты культуры. При этом способ и языковые средства кодирования могут быть подобными или различными в разных культурах, представляя собой специфическую лингвокультурную сущность.

Неотъемлемую часть любого народа представляют реалии, которые являются компонентом его культуры, самобытности и уникальности. В отличие от терминов, реалии входят в другие языки, независимо от понимания определенным народом объекта, который они обозначают.

Проблема отражения реалиями внеязыковой действительности является одной из наиболее сложных в переводе, и, вместе с тем, особенно важной для любого переводчика. Наличие языковых особенностей в одной культуре, нехарактерных для другой, порождает явление лакунизации, что, в свою очередь, требует осуществления делакунизации при межкультурной ретрансляции культурно-специфичных смыслов.

Постижение чужой культуры и элиминация лакун — весьма непростой процесс, неизбежно сопровождаемый потерями культурно-специфичной информации, искажением культурно маркированных образов, что и наблюдается в процессе перевода.

В эпоху открытого обмена информацией переводчик играет значительную роль во внедрении культурологических особенностей иностранного языка в свою культуру, не только пополняя языковой фонд читателей, но и сближая их с ценностями и историей другого народа.

Важным аспектом влингвокультурологической оценке текста перевода и реалий, врешении культурологических вопросов и отхода от вольного и дословного переводаявляется использование переводчиком таких фундаментальных и обоснованных стратегий, как форенизация и доместикация.

Доместикация представляет подход, при использовании которого делается упор на культурных и исторических ценностях языка перевода, текст оригинала сокращается и иноязычный автор приближается к читателям.

Форенизация, в свою очередь, предполагает сохранение иноязычных ценностей и особенностей жизни другой культуры, при этом читатель осваивает реалии автора. Язык представляет открытую систему, способную вбирать и поглощать новые элементы. Таким образом, форенизация способствует освоению языком новых реалий, углублению коммуникации и расширению межкультурных контактов.

В общем смысле, доместикация является стратегией, при использовании которой содержание становится проще для понимания; применение форенизации в какой-то степени искажает общепринятые языковые нормы и сохраняет особенности оригинального текста.

Результаты нашего исследования, компаративного и диахронического анализа переводческих стратегий ряда художественных англоязычных произведений показали, что лидерство стратегий доместикации и форенизации перевода реалий изменчиво. Выбор стратегии передачи реалий играет важную роль не только в том, каким образом читатель будет воспринимать сам текст, но и освоит ли он реалии другой нации, или же воспримет их через призму своей реальности. В условиях глобализации знаний стратегия форенизации преобладает над доместикацией. В большей степени это обусловлено постоянными межкультурными контактами и знакомством с иноязычными элементами культуры. Нами также отмечено, что частое и необоснованное применение доместикации приводит к утрате стиля подлинника и элементов иноязычной культуры, в результате чего обеспечение коммуникации не является достигнутым. С другой стороны, непомерное использования форенизации приводит к сложности в понимании, в частности, если читатель не обладает фоновыми знаниями культуры оригинального произведения. Кроме того, при выборе определенной стратегии лингвокультурной адаптации, переводчик неизбежно применяет компетенции, которые выходят за рамки лингвистической компетенции.

Данная проблематика обусловлена тем, что перевод реалий и текста в целом является не просто диалогом языков, переводом с одного языка на другой, а диалогом культур, при котором происходит транслирование смысла в ином культурном контексте. Проблема диалога и конфликта культур выходит за пределы собственно лингвокультурологической проблематики в область лингвофилософии, поскольку затрагивает проблемы соотношения языка, культуры и мышления.

РАЗНОВИДНОСТИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ АКЦЕНТУАТОРОВ УСИЛЕНИЯ С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Чжао Наньнань, *Белорусский государственный университет*

Одним из структурных компонентов категории акцентности является микрополе усиления, образованное акцентуаторами— языковыми единицами, интенсифицирующими смысловое значение важных, по мнению субъекта речи, моментов содержания.

В результате анализа текстов политических выступлений [1], во-первых, установлена структура микрополя усиления в китайском политическом дискурсе. Она включает следующие группы акцентуаторов: 1) акцентуатирующие части речи (наречия, союзы, частицы, местоимения) (119): 更 — очень (40); 还 — еще (59); 充分 — полный (9); 千方百计 — всеми способам (1); 倍加 — много раз больше (5); 异常 — исключительно (2); 尤为 — в особенности (2); 永远不 — никогда (1); 2) слова-интенсивы (26): 一贯 — всепроникающий (4); 始终 — от начала и до конца (10); 永远 — всегда (11); 绝非 — совсем не (1); 3) компаративы (6); 4) повтор (26). Выявлены лексические и грамматические трансформации, используемые при переводе акцентуаторов усиления с китайского языка на русский.

Во-вторых, выявлены типы лексико-грамматических тр+ансформаций при передаче китайских акцентуаторов средствами русского языка. Теоретической базой исследования послужили типологии, разработанные В. С. Виноградовым и Я. И. Рецкером . Согласно В. С. Виноградову, лексические соответствия делятся на прямые, синонимические, дескриптивные, гипо-гиперонимические, функциональные и престационные. Я. И. Рецкер выделяет следующие виды грамматических трансформаций: нулевая грамматическая трансформация, трансформация простого предложения в сложное, соединение двух предложений в одно.

Выявленные модели демонстрируют тесную связь лексических и грамматических трансформаций.

1. **Прямые соответствия + нулевая грамматическая трансформация.** В таком случае наблюдается полное совпадение (лексическое, семантическое, грамматическое) акцентуаторов языка-источника и переводного языка: 我非常高兴... *[Я* ***очень*** *рад…];* ...更大的支持 *[…****еще*** *большую поддержку]*; 中国永远做亚洲各国的好邻居 *[Китай* ***всегда*** *готов быть хорошим соседом].*

2. **Синонимические соответствия + нулевая грамматическая трансформация**. Между относительными синонимами возможны следующие варианты отношений: 1) смысловая равнозначность: кит. 联合国安理会要更多听取当事国和出兵国意见 *[СБ ООН должен* ***побольше*** *учитывать мнение стран...] — Совет Безопасности ООН должен в* ***большей мере*** *учитывать мнение стран..;* 2) семантическая конкретизация: кит. 中国始终奉行独立自主的和平外交政策 *[Китай* ***от начала и до конца*** *проводит независимую и самостоятельную мирную внешнюю политику...] — Китай* ***последовательно*** *проводит независимую и самостоятельную мирную внешнюю политику..;* 3) приращение смысла: а) усиление: 我很高兴... *[Я* ***очень*** *рад...] — Я* ***чрезвычайно*** *рад...;* б) ослабление: 中国驻俄大使馆愿为此提供最大的支持与协助 *[…оказывать* ***самую большую*** *поддержку...] — ...оказывать* ***еще большую*** *поддержку...*

3. **Дескриптивные (перифрастические) соответствия + соединение двух предложений в одно.** В такой модели «слову оригинала соответствует описательный оборот, разъясняющий смысл этой лексической единицы», что сопровождается объедине-

нием двух предложений: кит. 唯有发展，才能消除冲突的根源 *[Лишь если мы будем развиваться, мы сможем искоренить конфликт]* — T*олько развитие позволит устранить источники конфликтов.*

4. **Функциональные соответствия+ трансформация простого предложения в сложное**. Функциональные эквиваленты, как правило, возникают «в особо трудных случаях перевода, когда элементы языковой формы оригинала приобретают экспрессивный смысл». Возможно совместное употребление функциональных соответствий и синтаксического преобразования простого предложения в сложное: кит. 中俄两国人民有着历史凝结的战斗情谊和传统友好关系。 *[Народ Китая и России разделяет* ***скрепленную*** *историйдружбу и традиционные дружеские отношения.] — У нас самым ценным достоянием* ***была, есть и навсегда*** *останется историческая сложившаяся взаимная симпатия и скрепленная в годы войны боевая дружба.*

Анализ показал, что при переводе акцентуаторов усиления с китайского языка на русский лексические и грамматические трансформации сопутствуют друг другу. При использовании разного рода лексическо-грамматических трансформаций переводчик должен стремиться к точности передачи смысла высказываний, содержащих акцентирующие средства. Вместе с тем лексическо-грамматические преобразования при переводе неизбежны: они обусловлены типологическими различиями китайского и русского языков и позволяют адекватно репрезентировать национально-культурную картину мира.

АНТРОПОМОРФИЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР «ЯЗЫКА ВИНА» (на материале французского языка)

Чуприна Е. А., Лосева С. А., *Белорусский государственный университет*

Длительная история и особая роль виноделия в экономике Франции нашли свое отражение в многообразии лексики, используемой для описания качеств и свойств вина. Многочисленные примеры, подчеркивающие антропоморфический характер «языка вина» приводит в своей статье *«Lesmotsduvin» M.Coutier.* Биологическое существование вина начинается с его рождения *naissance*, вино имеет свой возраст *âge*, проходит разные стадии развития *évolution*: расцветает, обогащаясь ароматами *s'épanouit*, зреет *mûrit*, прежде чем, став выдержанным, достичь старости *vieillesse*. Некоторые сорта вин надо пить молодыми *jeunes*. Другим предстоит прекрасное будущее *belavenir*,и дегустатор будет следить за их созреванием и развитием *carrière*, чтобы насладиться, когда они достигнут вершины своих вкусовых качеств *apogée*. Но если ждать слишком долго, вино может стать передержанным, устареть *vieillarder*, о таком вине говорят *passé, usé, sénile.*

Французы говорят о вине, как о человеческом существе, у которого есть тело *corps*. *Cevinaducorps* — так говорят французы о крепком вине. У вина есть силуэт *silouette*, скелет *ossature*, позвоночник *colonnevertébrale*, ответственный за его осанку *tenue*. Вино, как и человек, с точки зрения французов, может иметь разное строение: быть узким или широким в плечах *étroit, larged'épaule*, дородным *corpulent*, мускулистым *musclé*, атлетически сложенным *athlétique*, стройным и тонким *svelte*, *élancé* и в то же время сильным, крепким *vigoureux, robuste, solide.*

В устах француза — знатока, вино не просто кислое или сладкое, оно имеет плоть: при описании вкусовых качеств вина используются такие прилагательные как *charnu* мясистый, *enveloppé* полный, *enrobé* пухленький или же mince тонкий, *maigre* худой и даже *décharné* изможденный, *étriqué* обуженный, *efflanqué* тощий.

Так как вино имеет плоть, его можно высечь, выпороть *fesser*. Ср. использование фразеологизма *fessersonvin* — уст. пить (вино) не пьянея. Вино, как и человек, облачается в одежду. Ср. *larobe* — «одежда вина» (сочетание цвета и прозрачности).

Вино не только имеет строение человека, но и наделяется его качествами. Оно может быть милым *aimable, agréable,* привлекательным *attachant*, прелестным *charmant*, очаровывающим *charmeur*, грациозным и ласковым *gracieux, flatteur,* соблазнительным *séduisantu* даже возбуждающим желание *affriolant*. Вина претенциозные *prétentieux* со-

седствуют с простыми *simples*, милыми *gentils*, скромными *modestes*, также, как агрессивные *agressifs*, энергичные *énergiques* и не обузданные *fougueux* — с деликатными *délicats* и нежными *tendres*. Вина бывают бодрыми *allègres*, веселыми *gais*, остроумными *spirituels*, а также серьезными *sérieux*, строгими и суровыми *sévères, austères*, даже янсенистскими *jansénistes*. Винам *pasnets* (нечистым, с примесями) предпочитают вина *francsdegout, loyeux, nets, authentiques, honnêtes, propres, purs, sinsères* (чистые, нефальсифицированные, без химических добавок).

«Характер» вина влияет на поведение человека. Ср. использование фразеологизмов: *avoirlevingai* [*triste*] — быть веселым [грустным] во хмелю; *avoirlevinmauvais* — быть злым во хмелю; *avoirlevintendre* — приниматься ухаживать за женщинами после первой рюмки.

В описании вин прослеживается определенная социальная иерархия: винам изысканным, утонченным, аристократическими благородным *distingués, racés, aristocrates, nobles,* элегантным и тонким *élégants*, *fins* противопоставляются вина простые, обычные *communs, ordinaires,* даже грубые, вульгарные *grossiers, vulgaires*. Роскоши и богатству *opulence, richesse* крепленых вин противопоставляются бедность и убогость *pauvreté, indigence* слабоалкогольных, недостаточно густых вин.

В зависимости от глубины и интенсивности аромата вино говорит *parle* или же молчит, не раскрывается *neserévèlepas* по причине своей скрытности, сдержанности или замкнутости (ср. использование таких прилагательных как *secret, discret, réservé, fermé*). Но когда вино раскрывается *s'ouvre, selivre,* оно может стать болтливым, экспансивным, несдержанным *bavard, expansif, exubérant*.

Как видим их вышеприведенных примеров, многие выражения, используемые французами для описания качеств, свойств вина, в нашем восприятии с ним, как правило, не ассоциируются. Ср., например, использование таких прилагательных как c*orpulent, musclé, athlétique, svelte, élancé, charnu, enveloppé, enrobé, maigre, décharné, efflanqué, agressif, spirituel, janséniste* и др.

Трепетное отношение французов к вину проявляется, таким образом, в том, что оно идеализируется и одушевляется. В представлении французов вино, так же как и человек, имеет плоть, умеет говорить, занимает определенную социальную позицию в обществе и наделено чертами характера, свойственными человеку.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Шарупич Т. С., Бартош В. С., *Белорусский государственный экономический университет*

Трудности грамматического порядка возникают при переводе выражений, передаваемых в русском языке родительным падежом. В немецком языке не следует употреблять более двух определений, выраженных существительными в родительном падеже. Рекомендуется избегать длинных «цепочек» типа: *die Beschreibung der Aufgaben des Personals des Unternehmens.* В таких случаях надо по возможности не повторять существительных одного рода, заменяя их синонимами другого рода или употребляя их во множественном числе, а артикль второго существительного заменить местоимением, саму же падежную конструкцию — предложной, либо употребить сложное слово. Лучше сказать: d*ie Beschreibungder Personalaufgabendes Unternehmen*s.

Родительный падеж имен собственных употребляется в следующих случаях:

1) отсутствие окончания родительного падежа, если перед ним стоит артикль: *die Novellendes Stefan Zweig; das Talenteines Goethe;*

2) окончание генитива получает последнее имя при употреблении полного имени: *Egon Erwin Kischs Reportagen;*

3) если имя употреблено с титулом, но без артикля, то склоняется только имя, а если с артиклем, то склоняется только титул: *die Vorlesungen Professor Bergers, dieVorlesungendes Professors Berger;*

4) если имя употребляется с прозвищем, то склоняется и имя, и прозвище: *zur ZeitIwansdes Schrecklichen.*

При выражении грамматического значения принадлежности предлог «*von*» конкурирует с генитивом. Здесь надо помнить, что предлог «*von*» заменяет генитивную конструкцию в случае, когда данное значение не выражено достаточно ясно артиклем или окончанием. Типичными случаями предложных конструкций будут:

С существительными во мн. ч. без определяемого слова: e*ine Reihejunger Männer — eine Reihevon Männern.*

1. С именами вещественными при отсутствии определяемого слова: *die Einfuhrausländischer Kohle — die Einfuhrvon Kohle.*

2. При указании на характерные признаки кого-либо или чего-либо: e*in Mannvon Geist, ein Romanvongro ßer Aktualität.*

3. При парных сочетаниях: *das Zusammenwirken von Gewerkschaften und Regierung*. Однако, там, где это возможно, предложную конструкцию можно заменить сложным словом: *eine Sammlungvon Handschriften — eine Handschriftsammlung.*

4. Если географическое название выступает в роли определения к существительному, то предпочтение оказывается предложной конструкции (при отсутствии определяющего слова): *die Staatenvon Asien; der Präsidentvon Amerika; der Aufbauvon Taschkent. Ho: der Aufbaudeszerstörten Taschkent.*

5. Следует обратить особое внимание на случаи, когда второе из двух определений является именем собственным: *ein Bandder Werkevon Goethe.*

Трудности могут возникнуть при выражении отношений между автором и его произведением, т. е. имеется ли в виду генитив субъекта или объекта. Так, например, *ein Bildvon Dürer* — может означать — картину, написанную Дюрером, картину, изображающую самого Дюрера, или картину, принадлежащую ему как владельцу.

Кроме того, возможны другие случаи употребления обеих конструкций.

1. Генитивная конструкция обычно не заменяется предложной, если существительное употребляется с притяжательным или указательным местоимением или артиклем: d*ie Fraumeines Sohnes; der Personalausweisdieses Menschen; die Arbeitder Eltern.*

2. Если перед определяющим существительным стоит количественное существительное, то употребляется предложная конструкция, а если с артиклем — то генитивная конструкция: *der Eigentümervonvier Autos — der Eigentümerdervier Autos.* И обе конструкции уместны, если перед существительным стоит прилагательное: *der Eigentümervonviergro ßen Autos — der Eigentümerderviergro ßen Autos.*

3. Не употребляется предложная конструкция также с субстантивированными предлогами и местоимениями: *das Abwägenaller Fürund Wider; die Erforschung des Ich*.

Следует принять во внимание, что с русским родительным падежом соотносимы и другие немецкие предложные конструкции. Так предлоги *für* и *an* могут употребляться, когда определяемым словом будут абстрактные существительные с общим значением действия: *Beweisfürdie Richtigkeitseiner Vermutung; ein Beispieldafür, wie…; Dienstam Kunden.*

Предложная кон конструкция противопоставляется в тех случаях, когда определение может обозначать как субъект, так и объект действия, и результатом чего может стать смысловое недоразумение. Например: *Empfang des Botschafters — Empfang beim Botschafter; Unterstützung des Mezäns — Unterstützung durch den Mezän; Hilfe der Länder — Hilfe für die Länder.*

Конкурируют с родительным падежом также предлоги *in* и *aus*,при наличии указания на место или область деятельности: *Personal aus dem Ministerium* — сотрудники министерства; *Geschäftsführer in dem Unternehmen* — руководитель предприятия.

Предложные конструкции или сложные слова часто соотносимы с русским родительным падежом при указании на занятие, профессию или должность лица: *Lehrer an der Oberschule, Oberschullehrer* — учитель средней школы.

В связи со стремлением к языковой экономии могут употребляться наряду с предложными и генитивными конструкциями также конструкции с несвободным приложением. Особенно часто наблюдается сокращение числа языковых элементов при указании на руководящее лицо, географическое название или на значение чего-либо:*die Regierung Merkel; die Leiterindes Lehrstuhls Internationale Beziehungen; das Sekretariatder Bezirksleitung Düsseldorf.*

В немецком языке имеются притяжательные местоимения для каждого лица в единственном и множественном числе, чем и отличаются от русского языка, где местоимение «свой» указывает на принадлежность всем трем лицам единственного и множественного числа: *Er arbeitet an seinem Referat. — Он работает над своим рефератом. Du hast deinen Regenschirm vergessen.* — Ты забыл свой зонтик.

Если притяжательное местоимение третьего лица единственного числа не показывает принадлежности к подлежащему, то оно заменяется указательным местоимением: *Sie ging mit ihrer Freundin und deren Tochter ins Theater. — Sie ging mit ihrer Freundin und ihrer Tochterins Theater.* Следует заметить, что указательное или неопределенное местоимение не влияет на притяжательное местоимение, употребляемое в качестве определения к последующему существительному: *diese kleinen Kinder — diese seine Kinder.*

В немецком языке есть ряд других возможностей для выражения принадлежности: *Er hat ein eigenes Auto.* — У него есть свой автомобиль.*Er lief den Seinen nach.* — Он побежал вслед за своими. *Er gehört doch zu uns*. — Он же свой человек. *Sie geht dort aus und ein*. — Она там свой человек. *Auf ihn ist Verlaß.* — Он свой человек.

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ В ПЕРЕВОДЕ АНГЛИЙСКОЙ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Шкурская Н. М., *Белорусский государственный университет*

Как известно, язык является самостоятельно развивающейся системой, которая постоянно меняется в связи с внутренними законами своего развития, а также под влиянием внешних социальных процессов. Такие изменения создают новые объекты для лингвистических исследований. В последние десятилетия проблема перевода терминов и составления отраслевых терминологических словарей остается одной из актуальнейших проблем современного языкознания. Она напрямую связана с непрерывным процессом развития языка и представляет большой интерес для современных ученых. Научно-технический прогресс, усложнение научно-технической информации и разработка автоматических систем перевода требуют новых решений в области научно-технического перевода. В научно-технической литературе особое место занимают тексты, ориентированные не столько на носителей определенного языка, сколько на представителей групп людей, обладающих определенными узкими профессиональными знаниями в той или иной сфере.

На современном этапе развития науки техническая терминология значительно повлияла на изменение и пополнение лексики русского языка. Исследование любой терминологической системы начинается с выяснения содержания понятия «термин». На сегодняшний день насчитывают более 300 определений понятия «термин». Тем не менее, большинство терминоведов сходятся во мнении, что «функция термина — точно выражать понятия соответствующей специальной сферы, тем самым способствуя успешной коммуникации специалистов, иными словами прагматическая установка термина — обеспечивать эффективность общения в специальных сферах».

Термин — номинативная лексическая единица языка науки, означающая оптимально точное наименование понятий в соответствующей области. Научно-технический перевод стремится к максимально точной и полной передаче информации, заложенной в оригинале текста. Поэтому оптимальным способом перевода терминологии в большинстве случаев служит выявление в языке перевода эквивалента термину языка оригинала. При переводе сложных терминов или терминов-словосочетаний применяется также семантическая калька. Широкое распространение при переводе терминов также получили такие лексические трансформации, как генерализация и конкретизация значений. В последнее время существует тенденция образования новых терминов в процессе заимствования звукового состава и написания из других языков. Такие соответствия в русском языке осуществляются с помощью переводческого транскрибирования или транслитерации.

Морфологические преобразования в переводе сложной (многословной) научно-технической терминологии, образованной при помощи моделей *noun+noun, adjective+noun, adjective+adjective, participle II + noun, number+noun,* в большинстве

случаев передаются на русский язык с помощью эквивалентного перевода, так как такой перевод осуществляет передачу одинаковых коммуникативных функций в разных языках. Перевод с помощью словосложения встречается редко. С помощью добавления и калькирования на русский язык передается незначительное количество терминов. Конверсия и уточнение являются самыми нераспространенными способами перевода.

Что касается односложных (простых) терминов, образованных с помощью конверсии или словосложения, то можно сделать вывод о том, что наиболее распространенными трансформациями при переводе являются метод подбора эквивалента на русский язык, методом описания, добавления и метод транслитерации. При работе с такими терминами важно помнить, что многие английские научно-технические термины просто не имеют эквивалентов в русском языке.

Передача на русский язык синонимичных терминов-сокращений чаще всего осуществляется с помощью эквивалентного перевода, а также с помощью калькирования случаев. Также, технические термины-сокращения на русский язык передаются с помощью дополнения, встречаются переводы с помощью описательного перевода, а также модуляции. Иногда первое употребление данных терминов в тексте сопровождается его расшифровкой, что облегчает выбор перевода. Перевод антонимичных терминов-сокращений невозможно выполнить адекватно в случае употребления данного термина без контекста. Омонимичные термины-сокращения также необходимо изначально расшифровывать.

Стоит отметить, что обойтись без анализа каждого из компонентов терминологических словосочетаний невозможно. Дословный перевод может привести к целостному искажению смысла контекста. Практика показала, что осознанный подход к переводу терминов значительно облегчает перевод всего текста, способствует пониманию материала, а также более быстрому темпу перевода научно-технических текстов. Эта работа может быть использована при переводе терминологических единиц в научно-технических текстах. Вопросы, рассмотренные в данной работе, позволяют избежать некоторых неточностей в процессе перевода терминологии.

ОСНОВНЫЕ ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ШВЕДСКОГО ЯЗЫКА В ФИНЛЯНДИИ В СРАВНЕНИИ С НОРМАМИ ЛИТЕРАТУРНОГО ШВЕДСКОГО ЯЗЫКА

Шпаковская Н. Г., *Белорусский государственный университет*

В данном исследовании предпринята попытка сравнительного анализа фонетических особенностей шведского языка в Швеции и Финляндии, где около 6 % населения относит себя к группе так называемых финских шведов, т. е. граждан Финляндии шведского происхождения, чей родной язык — по-прежнему шведский.

В качестве базы для исследования взят аудиоматериал финской телерадиокомпании *YLE*. Был проанализирован ряд радиопередач на различную тематику, в том числе новостные выпуски за две недели, начиная с сентября 2017 г.

Цель работы — определить основные отличия в звучании шведского языка в Швеции и Финляндии.

Ставя перед собой такую цель, следует сразу сделать оговорку, что фонетические вариации проявляются не только при сравнении шведского языка в двух странах, но и в пределах одного государства: ряд диалектов существует в Швеции, различные географические и социально-классовые особенности шведского языка характерны для Финляндии. Чтобы выявить все закономерности, разграничивающие типично шведское произношение от типично финского с учетом локальных диалектов и социальной дифференциации, потребовалось бы намного более обширное исследование, чем то, результат которого сейчас представляется. В связи с этим, проведенный анализ видится первым шагом на пути систематизации различительных признаков фонетической картины шведского языка в Швеции и Финляндии, а в качестве фонетического шаблона берется литературный шведский язык (*rikssvenska*) и его хельсинский эквивалент.

Начать разговор об особенностях произнесения тех или иных звуков можно с буквы *к*, которая перед определенными гласными в шведском языке образует звук [ç], близкий звуку [ш] в русском языке. Однако финские шведы превращают этот звук в своего рода аффрикату с отчетливым звучанием двух звуков [tʃ]. То же самое касается буквосочетания tj, которое произносится как [ç] в Швеции и как [tʃ] в Финляндии.

Как звук [ʃ] произносится в Хельсинки сочетание букв sk перед определенными гласными, в то время как в литературном шведском закреплена норма [ɧ].

Следующее буквосочетание, имеющее различные варианты, — это комбинация букв rs. В литературном шведском такое сочетание создает звук [ʃ]. В Хельсинки эти звуки не соединяются, т. е. в речи *rs* звучит как [rs]. Правда, звук [r] у многих носителей также либо выпадает, либо максимально редуцируется, и тогда остается только звук [s] или его чуть более шипящая вариация [ʂ].

Подобное выпадение звука [r] характерно и для ряда других буквосочетаний. В Швеции комбинации букв *r+d* и *r+t* превращаются в один заднеязычный звук [ɖ] и [ʈ] соответственно. В Хельсинки звук [r] либо исчезает полностью, не оказывая влияния на последующий [d] и [t], либо произносится отдельно от идущей следом фонемы как [rd] и [rt].

Последняя особенность, на которую хотелось бы обратить внимание в рамках данного исследования, — это оглушение звонких согласных, даже когда они стоят в сильной позиции. Например, звуки *b, d, g* звучат в шведско-финском варианте не так звонко, как шведские *b, d, g* в таких словах, как *bank, dag, gata*. Возможно, это явление связано с интерференцией со стороны финского языка, в котором аналогичные звонкие буквы звучат несколько глуше, чем эквиваленты в шведском или русском языках.

Говоря о фонетических особенностях шведского языка в Стокгольме и Хельсинки, нельзя не упомянуть разницу в просодии. Для шведского языка характерна четкая ритмическая картина, голос говорящего постоянно идет вверх-вниз. В финском языке интонация всегда ниспадающая без выраженных акцентов. Очевидно, в связи с этим хельсинский шведский утратил свою интенсивность. Особенно это характерно для устного общения (радиоведущие частично сохраняют шведскую интонацию). Слушая разговор двух финских шведов бывает сложно сразу определить, на каком языке они говорят, потому что мелодика речи соответствует финскому языку.

Подводя итог, следует еще раз отметить основные особенности произношения финских шведов в сравнении с нормами произношения, закрепленными в литературном шведском языке. Основное расхождение представляют звуки, обозначаемые буквами и буквосочетаниями *к, tj, sk, rs, rd, rt*. Однозначно определить причину подобного отклонения от литературной нормы не представляется возможным. В первую очередь, указанные фонетические явления связаны с влиянием финского языка. Однако большое значение имеет также тот факт, что развитие шведского языка в двух государствах со времен существования единого Королевства Швеция шло в разном темпе и не всегда в одном направлении, и, согласно исследователям, в сегодняшнем хельсинском шведском слышно больше отголосков «придворного» шведского, чем в современной Швеции.

СЕКЦИЯ 3
ЯЗЫКОВАЯ ПАРАДИГМА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ПОВЕЛИТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ В ФОРМАХ ТРЕТЬЕГО ЛИЦА

Андреева Л. С., Яцевич Е. А., *Белорусский государственный университет*

При изучении иностранными студентами русского языка одной из трудных, но коммуникативно значимых категорий глагола является категория повелительного наклонения (императива), в том числе морфологических средств его выражения в формах 3-го лица. Коммуникация — всегда диалог, обмен сообщениями. Побудительная ситуация связана с волеизъявлением говорящего субъекта. Повелительное наклонение употребляется для выражения совета, приказа, просьбы, запрета, побуждения к действию, вежливого поручения.

С формой императива иностранный студент сталкивается уже на первых занятиях по русскому языку (*откройте, пишите, слушайте, читайте*), понимает его значение и использует в речи еще до знакомства с глаголом. Форма повелительного наклонения — морфологическая форма — является основным средством выражения побудительного значения. Эта форма способна выразить различные варианты побуждения — от приказа до просьбы. Смысловой оттенок побудительного наклонения зависит от интонации.

Также не следует забывать, что существуют и другие средства выражения побудительного значения: лексические, синтаксические, морфологические или комбинация этих средств.

К морфологическим средствам выражения императива относятся прежде всего формы побуждения к совместному действию (типа: *Давай / давайте играть*) и формы 3-го лица (типа: *Пусть / пускай бежит)*.

При изучении морфологических средств выражения повелительного наклонения в формах 3-го лица (типа: *Пусть / пускай он придет*) иностранными студентами, нужно обратить внимание на следующие моменты:

1. Данная форма аналитическая (состоит из нескольких слов). Она образуется путем присоединения частиц *пусть* и *пускай* к формам 3-го лица единственного / множественного числа настоящего / будущего времени. Сочетание с частицей пускай имеет разговорный характер:

Пускай идет домой. Пусть принесет реферат.

2. В категории повелительного наклонения отражаются отношения объективной действительности: отношения адресата и адресанта. Специфика формы 3-го лица с частицами *пусть / пускай* как средства выражения императива в том, что 3-е лицо — субъект действия, но не адресат речи. Здесь адресат речи не совпадает с субъектом действия. Субъект действия не является участником речевой ситуации. Адресат должен стать посредником и передать побуждение субъекту действия. Иностранным студентам этот смысловой нюанс можно объяснить через синонимичные предложения, например, через фразу: *хочу чтобы делал / сделал другой или хочу, чтобы делали / сделали другие.*

3. Такая форма может относиться и к неодушевленным предметам, а не только к лицам:

Пусть всегда будет солнце,
Пусть всегда будет небо,
Пусть всегда будет мама,
Пусть всегда буду я.
(К. Баранников)

4. Есть интонационное отличие данной формы от других императивных высказываний.

5. Эта форма полисемантическая, может выражать разные значения, например, уступки, допущения, разрешения, пожелания и т. д.

6. При образовании этой формы подлежащее может быть опущено по тем же причинам, по каким его опускают в повелительном наклонении 2-го лица, так как участни-

ки хорошо определены коммуникативной ситуацией: *пусть говорит, пускай идет, пускай заполнит анкету.*

7. Частицы *пусть* и *пускай* могут присоединяться к формам 1-го и 2-го лица единственного / множественного числа настоящего / будущего времени.

Пусть вы выступите завтра с рефератом.

О важности изучения побудительной формы 3-го лица свидетельствует и ряд ее особенностей, объединяющий ее с формами повелительного наклонения:

1. Значение побуждения.
2. Возможность использования широкого круга лексики.
3. Регулярность образования.
4. Способность выражения различных вариантов побуждения — желательности, долженствования, допущения, совета, требования.
5. Невозможность сочетания с вопросительной интонацией.
6. Невозможность сочетания с модальными словами, выражающими неуверенность.
7. Возможность эллипсиса.

На основе вышеперечисленных особенностей морфологических средств выражения повелительного наклонения в формах 3-го лица можно разрабатывать различные виды заданий и упражнений для иностранных студентов.

АНТРОПОЛОГИЯ ДЕТСТВА В КОНТЕКСТЕ РОЖДЕСТВЕНСКОГО ПРАЗДНИКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ МАЛОЙ ПРОЗЫ Ч. ДИККЕНСА (НА МАТЕРИАЛЕ ЦИКЛА «ОЧЕРКИ БОЗА»)

Бабук А. В., *Белорусский государственный университет*

Тема Рождества Христова, как и проблема детства, занимает значительное место в творчестве Ч. Диккенса. На это указывает не только цикл «Рождественских повестей» и «Рождественских рассказов» в журнале «Домашнее чтение» («*Householdwords*»), но и замечание самого писателя, который исповедует так называемую христианскую рождественскую философию. По мысли писателя, праздник Рождества Христова — это возможность открыть свое сердце другим, простить врагов и обидчиков, собраться всем вместе у Рождественского домашнего очага, когда придет час бессмертной надежды в день рождения бессмертного милосердия, которое огородит и защитит (перевод наш. — *А. Б.*) (*You shall hold your cherished places in our Christmas hearts, and by our Christmas fires; and in the season of immortal hope, and on the birthday of immortal mercy, we will shut out Nothing!*). Именно этим объясняется призыв писателя к безмерной добродетели, щедрости, общественной полезности.

Великое для Диккенса значение праздника Рождества Христова обнаруживается уже в знаменитом сборнике «Очерки Боза» — цикла первых рассказов, которые, как пишет Х. Пирсон, раскрывают его как одаренного и наделенного всеобъемлющим чувством юмора писателя, близко наблюдающего сцены человеческой жизни. В рассказе «Рождественский обед» («*Christmasdinner*») писатель называет Рождество самым веселым *«из всех трехсот шестидесяти пяти дней в году», поэтому призывает не предаваться «размышлениям о минувших печалях — они выпадают на долю всякого человека»*, а соединить людям их любящие сердца для воцарения доброты и благожелательности. Диккенс называет Рождество семейным праздником, поскольку празднование сопровождается *«ежегодным собранием всех членов семьи — старых и малых, богатых и бедных».* Сначала праздник претворяется томительным ожиданием и совместным приготовлением к Рождественскому Сочельнику, а затем *«на следующее утро старики, прихватив с собой такое количество детей, какое умещается на церковной скамье, торжественно отправляются в Божий* (исправление наше. — *А. Б.*) *храм».* По возвращении домой вся семья (в оригинальном тексте Диккенс называет ее «*church-party*», таким образом, подчеркивая семейное единение людей, посещающих рождественское богослужение) усаживается у камина в ожидании прихода гостей и совершения праздничного рождественского обеда. Важно, что старики усаживают перед

собой детей, при этом показывая, что именно они, согласно новозаветному представлению, находятся к образу Христа ближе всего. Старики же, вспоминая пришедшего в мир Спасителя, на какой-то момент по своим мироощущениям становятся детьми. Дедушка, например, принеся домой ветку вечнозеленой омелы, символизирующей образ Вечной Жизни, «заставляет мальчиков целовать под нею своих маленьких кузин», рассказывая о том, как он, будучи тринадцатилетним подростком, сам *«поцеловал бабушку под веткою омелы»*. Праздник Рождества становится также днем всеобщего примирения для семьи, когда мать, оскорбленная поступком Маргариты, ее дочери, вышедшей *«замуж за бедняка»* без благословения, оказывается готовой простить этот поступок, *«и в семье вновь воцаряется согласие и счастье»*. Постепенно всех членов семьи окутывает детскость, сопровождаемая веселыми, радушными шутками, зажигательным смехом и детским непосредственным видением окружающего мира. Такое настроение, царящее в доме, писатель называет любовью к ближнему, которая укрепляет всех *«на целый год сильнее, чем добрая половина проповедей»*, сочиненная священнослужителями. На этой детскости строится мотив духовно-нравственного изменения в творчестве писателя. Так Диккенс уже в первых своих произведениях не только изображает присущий англичанам консерватизм, выраженный в культе семьи и домашнего очага, но также показывает и зачатки религиозного кризиса, который, по нашему глубокому убеждению, случился с писателем в конце жизни и творчества, что особенно подтверждается текстом его последнего незаконченного романа «Тайна Эдвина Друда» *(«The Mystery of Edwin Drood»)*.

КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ПО МЕЖДУНАРОДНЫМ ОТНОШЕНИЯМ

Васильева О. В., *Белорусский государственный университет*

Для достижения требуемого уровня профессионализации и оптимизации языковой подготовки специалиста по международным отношениям в ходе теоретико-методического исследования нами была выдвинута гипотеза о том, что для создания оптимальной методической системы необходимо вычленить взаимоопосредованные методические подсистемы с целью конкретизации задач и содержания обучения.

Анализ содержания обучения специалиста-международника позволил нам сделать вывод о том, что методическая система должна быть нацелена на организацию в единый образовательный процесс языковой, речевой, речемыслительный, поведенческий и профессионально-деятельностный компоненты. В то же время основной задачей методической системы языковой подготовки мы можем считать обеспечение эффективных условий обучения для овладения студентами профессиональными видами деятельности, характеризующими среду международного взаимодействия, а именно: *коммуникативной, аналитической, прогнозной, консультативной, экспертной, переговорной*, в которых иностранный язык является средством профессиональной деятельности.

Методическая система языковой подготовки должна формировать эффективные условия для организации и осуществления учебного процесса, основными целями которого являются овладение студентами 1) языковым и речевым материалом общего языка, языка специальности «Международные отношения», языка публичной дипломатии; 2) особенностями лексического состава и грамматического строя языка специальности «Международные отношения»; 3) терминологической системой языка специальности «Международные отношения»; 4) видами речевой деятельности: говорение, чтение, письмо, аудирование, перевод; 5) видами речевых высказываний, присущих среде международного взаимодействия; 6) типами и приемами речевого поведения в среде международного взаимодействия, в том числе речевым поведением в переговорном процессе; 7) приемами и методами управления своим речевым поведением и речевым поведением партнеров; 8) методами и приемами аргументации, рассуждения, опровержения — ведущих видов речемыслительных действий специалиста по международным отношениям и др.; 9) видами речемыслительной деятельности, присущими

профессиональной деятельности специалиста-международника, в первую очередь анализом и прогнозом; 10) системой языковых, речевых и специальных навыков, умений и знаний, обеспечивающих эффективность профессионального иноязычного взаимодействия специалиста-международника с коллегами и неспециалистами; 11) методами и приемами языкового самообразования.

В связи с этим методическая система языковой подготовки специалиста по международным отношениям имеет сложную нелинейную структуру, позволяющую реализовывать принципы обучающей среды, а именно: принцип опоры на особенности функционально-ролевой деятельности специалиста-международника; принцип единства коммуникации, интеракции и перцепции; принцип инструментальной направленности обучающей среды; принцип персонифицированной направленности обучения и др.

В ходе конкретизации содержания обучения нами было выделено *шесть взаимоопосредованных методических подсистем,* каждая из которых решает конкретные практические задачи: 1-я подсистема — обучение ведущим видам речемыслительной деятельности: *анализ, прогноз;* 2-я подсистема — обучение ведущим видам речемыслительных действий: *аргументация, рассуждение, опровержение;* 3-я подсистема — обучение видам общих и специальных речевых высказываний: *информационная справка, аналитическая записка, аналитический доклад, экспертное заключение; светская беседа, телевизионное интервью, профессиональная дискуссия, публичная, торжественная, приветственная речь* и др.; 4-я подсистема — обучение типам речевого поведения: *конфликтный, центрированный, кооператорский*; 5-я подсистема — обучение видам профессиональной деятельности: *коммуникативной, аналитической, прогнозной, консультативной, экспертной, переговорной*; 6-я подсистема — обучение методам и приемам языкового самообразования.

Столь сложная структурная организация методической системы объясняется тем, что языковая подготовка специалиста по международным отношениям как оптимальная обучающая модель включает как лингвистические, так и психолингвистические аспекты с одной стороны и методические и психолого-педагогические с другой. Разработанная нами структура методической системы позволяет максимально охватить содержание языковой подготовки специалиста по международным отношениям: *языковое, речевое, речемыслительное, профессионально-деятельностное, поведенческое*. Такая структура дает возможность организовывать процесс языковой подготовки *последовательно* на взаимодополняющих этапах обучения и *системно*: овладение ведущими видами профессиональной деятельности осуществляется сквозь все этапы обучения. Также данная структура способствует формированию обучающей среды благодаря тому, что 1) методические подсистемы дополняют друг друга и выступают как средство обучения для другой подсистемы; 2) формы работы ориентированы, в первую очередь, на овладение конкретным видом профессиональной деятельности, во вторую очередь, — на овладение конкретным языковым, речевым и речемыслительным материалом → на овладение видами речевой деятельности → на овладение видами речевых высказываний.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РЕЧЕПОРОЖДЕНИЯ И РЕЧЕПОНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ

Диневич И. А., *Российский университет дружбы народов*

Проблему речевого общения можно считать междисциплинарной, поскольку она затрагивает как лингвистические факторы, так и культурологические, социологические, психологические, этнолингвистические и нейролингвистические. Передача информации (процесс *кодирования*) и прием информации (процесс *декодирования*) вербального сообщения является частью многогранного процесса коммуникации, который имеет свою структуру, национально-культурную природу, обусловленную взаимосвязью языка и ментальности, языка и национальной самобытности.

Собственно речь и речевое поведение являются показателями способности человека использовать язык для передачи собственного отношения к миру, к носителям языка, а также способом самовыражения и воздействия на адресата. Различие между языком и речью очевидно: язык представляет собой систему символов, общепринятых в обществе для обозначения явлений внешнего и внутреннего мира, а речь — процесс и продукт, созданный в результате речевой деятельности. В отличие от языка речь зависит от каждого конкретного человека, его психологических и физиологических особенностей.

Для эффективного диалогического иноязычного общения требуется как умение правильно выстраивать свою речь (*речепроизводство*), так и умение адресата ее воспринять (*речепонимание*). Результат коммуникации зависит не только от точности использования автором речи языковых и речевых средств для выражения своей мысли, но и от способности адресата адекватно воспринять информацию.

Речевая деятельность понимается многими лингвистами как общее понятие, служащее для обозначения явлений, относимых к порождению речи и ее восприятию, к процессам вербальной коммуникации, а также к результату деятельности, примерами которого могут быть высказывания, дискурс, текст.

К основным видам речевой деятельности относят *продуктивные* (направленные на порождение и сообщение информации — говорение, письмо) и *вспомогательные*, или *рецептивные* (ориентированные на получение и извлечение информации — слушание, чтение). Поскольку все виды речевой деятельности тесно переплетаются в условиях реального общения, то наиболее эффективно в иноязычном общении взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности.

Любая коммуникация может состояться при условии внутренней организации процесса общения, при котором отражены все условия существования объекта речевого сообщения. При соблюдении автором данных условий и создании эмоционального и эстетического потенциала речи происходит соответствующее воздействие на сознание адресата, на его восприятие информации. Правильный выбор языковых и речевых средств способствует возникновению адекватных реакций адресата, его полному пониманию интенциональных установок автора, вследствие чего усиливается интерес и внимание со стороны слушателей или читателей.

Речепорождение рассматривается современной наукой как сложный многоуровневый процесс, включающий этапы появления мотива, общего замысла, планирования и смыслового развертывания речи, выбора темы, определения логической последовательности подачи материала, лексико-грамматического структурирования будущего высказывания (внутренний монолог) и трансформация его в речевое высказывание (этап реализации).

Следовательно, в процессе совместной коммуникативно-когнитивной деятельности в иноязычном общении необходимо, чтобы были сформированы умения и навыки, которые помогут инофону скоординировать свою речь в соответствии с намерением автора, правильно выбрать речевые средства для конструктивного диалога и обеспечить обратную связь. В любой коммуникативной ситуации автор речи, используя те или иные средства выражения, передает свои мысли, основываясь на своем отношении к окружающей действительности, к людям и имея собственные мотивационные, языковые, общекультурные особенности. Эти особенности связаны с его личным опытом, ценностными ориентирами, психофизиологическими особенностями, сформированными в определенной культурной среде.

Взаимопонимание коммуникантов может быть достигнуто только при условии возникновения близости их ценностно-смысловых позиций, принадлежности к одной этносоциальной системе. Именно при таком процессе совместной речевой деятельности речевой акт становится успешным, в противном же случае возникают коммуникативные сбои и конфликтогенные ситуации.

Таким образом, речевое общение представляет собой единый коммуникативно-когнитивный процесс, включенный в различные формы социо- и этнокультурной деятельности, и предполагает производство и восприятие эксплицитно и имплицитно выраженных смыслов. Переход от культурно-смыслового поля к языковым значениям и правилам (кодирование) соответствует речепроизводству, а установление связей в обратном направлении (декодирование) составляет сущность речепонимания.

АНАЛИЗ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ИЗУЧЕНИИ СВЯЗНОСТИ НАУЧНОГО ТЕКСТА (на примере английского языка)

***Дубинко С. А.**, Белорусский государственный университет*

Изучение и анализ структурно-семантических единиц научного высказывания представляет интерес как с лингвистической точки зрения (для изучения дискурсионных маркеров научного текста и внутритекстовых соединительных элементов), так и в обучении студентов, магистрантов и аспиранов построению научного текста доклада, статьи, реферированию и аннотированию.

В процессе анализа связности научного текста выделяются семантико-структурные категории.

1. Центральная мысль.
2. Описание.
3. Утверждение.
4. Заключение.
5. Мотивирование мнения.
6. Обоснование выдвинутого предположения.
7. Оценка высказывания.
8. Противопоставление.
9. Объяснение (разъяснение, толкование, выявление причинно-следственной связи.
10. Резюме.

Можно выделить следующие связующие основные средства научного текста: 1) ссылка); 2) замещение); 3) эллипс; 4) собственно союзные связи (условные, непосредственно соответствующие чему-либо, временные; 5) лексическо-грамматическая связь.

Ссылка внутри текста может указывать на уже сказанное (*the proof of that is …*) или на то, что последует за предшествующим высказыванием (*Let's put it this way*). Можно отметить также такие прилагательные, которые указывают на сравнивающие ссылки, как *similarly, likewise, equally* и др. Замещение тесно связано с грамматической функцией замены одной грамматической единицы другой. В английском языке известны такие заместители существительного как *one, ones, that, those,* заместители глагола *do*, частица инфинитива *to*. Эллипс чаще встречается в устной форме научной речи (*What we must do now — think of some efficient way*), хотя и в письменной форме под влиянием устной речи встречается довольно часто. На примере письменного и устного научного высказывания в научном тексте можно выделить союзные связи с учетом выражаемых ими семантических функций: 1) соединительные, утверждающие, альтернативные *(and, also, nor, or else*) , сложные, усилительные соединительные (*furthermore, in addition to, alternatively, by the way*), сложные разъяснительные (*that is, we mean, in other words),* противительные (*yet, though, however, nevertheless, despite thi*s), сравнительные параллельные (*in the same way*), контрастные (*on the other hand, by contrast*); 2) противительные простые (*yet, though, only*), противительные с усилением (*however, nevertheless, despite this*), исправляющие, уточняющие, (*instead, rather, on the contrary, we mean*), выражающие отказ от ранее высказанного (*in either case, whichever way it is*), предполагающие неуверенность автора (*anyhow, at any rate, however it is*); 3) причинные общие (*so, then, hence, therefore*), причинные усилительные (*consequently, because of this*), причинные, выражающие мотив действия (*for this reason, on account of this*), результативные (*as a result, in consequence*), целевые (*for this purpose, with this in mind*); 4) условные простые и сложные (*then, in that case, in such an event*); 5) непосредственно соответствующие чему-либо (*in this respect, in this regard, with reference to this*); 6) временные формы, выражающие последовательность, одновременность, предшествование, заключающие (*then, next, after that, just then, previously, finally, at last, in the end*), внутренние временные, выражающие последовательность (*first, secondly*), заключающие (*finally, in conclusion*), прошедшие в данном месте и в определенный момент (*up to now, hitherto, at this point, from now on, hence forward*), выражающие резюме и подведение итогов, обобщение (*to sum up, in short, briefly, to resume, to return to the point*).

Следует особо подчеркнуть важность лексической связи в научном высказывании. Этот связующий эффект может быть достигнут определенным отбором используемого словаря. Однако при этом следует подчеркнуть, что прямонаправленность текста по отношению к читателю передается в сочетании лексических и грамматических средств. При этом ведущую роль грамматика играет при выражении прямонаправленности посредством будущего времени (с глаголом *shall*), конструкции с глаголом *let* (*Now let's consider*), лексико-грамматических конструкций с модальными глаголами, которые своим лексическим значением привносят соответствующие модальные оттенки (*We must now turn our attention to…, We can turn now to those stages immediately…, We may now leave the consideration of these issues and pass to those where this phenomenon occurs only here and there, in isolated forms.*). В процессе изложения своего научного материала автор может перифрастически неоднократно повторять наиболее важные, с его точки зрения, положения своего высказывания. Такая преднамеренная повторная лексикализация обеспечивает преднамеренную языковую избыточность научного высказывания, снижая возможность его непонимания, делая доступным для читателя.

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРПРЕТИРУЮЩЕМ ПОТЕНЦИАЛЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ МЕТАФОРЫ

Ивашкевич И. Н., *Белорусский государственный университет*

В рамках когнитивной парадигмы научного знания процесс метафоризация рассматривается как особый познавательный механизм, когда одна область знания (абстрактная) интерпретируется сквозь призму другой (в основном, непосредственно наблюдаемой, связанной с перцептивным опытом человека) на основе главных когнитивных операций человеческого мозга: аналогии или сравнения. Как никогда злободневно звучит постулат о том, что метафора — это способ мышления о мире, который использует прежде добытое знание (В.Н.Телия). «Прежде добытое знание» связано с классифицирующей и интерпретирующей деятельностью человеческого сознания, которое, обладая такими свойствами, как селективность, избирательность и антропоцентричность, выделяет салиентные де¬нотативные характеристики предметов и явлений предметного мира (прежде всего, зрительно воспринимаемые). Данные характеристики и их различные конфигурации становятся когнитивным базисом для образования многочисленных метафор в языке. Значимым представляется тезис о том, что привлечение метафоры для понимания опыта является одним из величайших триумфов человеческого мышления. Рациональное мышление в значительной мере опирается на метафорические модели (Дж. Лакофф).

Одним из важнейших положений теории концептуальной метафоры является тезис о том, что базовые метафоры основываются на телесном опыте (*bodilyexperience*) человека. Развивая данное положение, ученые-когнитологи связывают это с новым пониманием познания и как телесно воплощенного (*embodied cognition*), и как деятельностного (*enacted cognition*). По определению ученых, в ходе когнитивного процесса получения и переработки познавательной информации должны учитываться не только деятельность мозга и органов чувств. В этом когнитивном процессе задействовано и тело, ибо познание невозможно без активного взаимодействия познающего с окружающим миром (экологический аспект восприятия). Речь идет о корреляции восприятия, биологических способностей человека, когниции и деятельности в мире (см. подробнее работы В. А. Лекторского). Небезынтересно, что приверженец феноменологии М. Мерло-Понти характеризовал восприятие мира человеком как диалог между субъектом и объектом, которое происходит посредством «живого тела». Любое значение, по оценке ученого, которое мы извлекаем из собственного опыта, возникает благодаря нашему воплощенному состоянию, которое позволяет воспринимать горячее или холодное, большое или маленькое, близкое или далекое.

Пространственный опыт (как показывают многочисленные исследования) основывается во многом на положении тела человека в пространстве, вернее, на его асимметрии, проявляющейся в наличии у человека «верха» и «низа», «правого» и «лево-

го», с их различной ролью в движении, доказывающих приоритетность телесного опыта в категоризации и интерпретации таких абстрактных категорий, как время, количество, мораль, политика, событие, внутренний мир человека и др. Так, например, когнитивный процесс формирования новых концептуальных структур знания, сферой — источником которых выступают наименования природных пространств, демонстрирует связь восприятия, пространственного опыта с познанием окружающего мира, репрезентируя разнообразные формы отражения данных структур знания в семантике языковых знаков. Природные пространства представляют собой визуально воспринимаемые топографические формы, следовательно, получают первоочередную фиксацию в английском языковом сознании. Особую роль при этом играют перцептивные и пространственные признаки как особые маркеры активной классифицирующей деятельности сознания человека. Отметим, вслед за Н. Д. Арутюновой, что слова, обозначающие положение в пространстве и параметры предметов (высокий и низкий, широкий и узкий, длинный и короткий, прямой и кривой и др.), форму (круглый и продолговатый, квадратный и кубический и т. д.) и другие пространственные характеристики, участвуют в моделировании социальных и родовых отношений, внутреннего мира человека, его личной сферы, его этических характеристик, мифологических миров, научных знаний. Например, метафорическое переосмысление отдельных фрагментов вертикального и горизонтального пространств, выявляется при переносе в сферы социально-политического и экономического бытия англичан, репрезентируя многочисленные пространственные метафоры. Ср.:*In future, the danger of extreme-right policies is more likely to come from within the* ***victorious mainstream*** *conservative ranks than from outside. He says that there is* ***a widening abyss*** *between the rich and the poor. June's events completely altered the* ***political landscape.*** *The UN summit has been sabotaged by states acting in self-interest, leaving millions of refugees in* ***dire situations*** *around the world* ***on the edge of a precipice****. We have* ***no grounds*** *for believing that the crisis will end soon. Seeing only the* ***whirlpools*** *and* ***counter-currents*** *but not the progress* ***of the long river of history*** *only reveals the observer's political short-sightedness (British National Corpus).*

Образы природных реалий, таким образом, оказываются вовлеченными в построение метафорической картины мира англичан. В данном контексте актуальной представляется мысль о том, что пространственные категории признаются исходными для других категорий человеческого мышления: человек, «брошенный в пространство», выстраивает эмоциональную и ментальную сферу по лекалам окружающего его физического мира» (В. А. Плунгян). В рамках когнитивной лингвистики метафора понимается как одна из основных ментальных операций, как способ познания, структурирования и интерпретации человеком окружающего мира. Актуальность ее изучения несомненна, поскольку метафора демонстрирует многомерные связи со всеми мыслительными и познавательными процессами сквозь призму языка.

ЛИНГВОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК СПОСОБ ПОСТРОЕНИЯ ДИСКУРСИВНОГО ПОРТРЕТА ЕГО ПЕРСОНАЖА

Клокова А. Г., *Белорусский государственный университет*

Исследование личности персонажа художественного текста с позиции дискурсивного подхода предполагает комплексный анализ языковых явлений, составляющих речь героя. В основе такого анализа лежит лингвистическая характеристика языковых единиц в различных аспектах их функционирования (ситуация взаимодействия, внутренняя установка субъекта). Такой целостный метод учитывает актуальные научные тенденции — роль «человеческого» фактора в языке и междисциплинарность, и предусматривает такие приемы анализа как сравнение, сопоставление, классификация, индуктивно-дедуктивные операции, описание и количественная обработка.

С опорой на опыт современного научного знания в области дискурсивных исследований выстраивается определенная концепция изучения личности персонажа в художественном тексте. Данный подход подразумевает подробный анализ системы языковых

средств описания героя художественного текста, обусловленных типом личности, т. е. определенным набором черт характера, экстравертивной/интровертивной направленностью, и выраженных в определенной модели общения. При этом дискурсивный портрет персонажа складывается, в основном, из его собственных высказываний, но слова автора (рассказчика) и других персонажей во многом дополняют его. Основу анализа составляет дискурс героя — совокупность высказываний на протяжении всего произведения, где главным внутренним фактором является его характер и установка.

В настоящей работе раскрываются **три параметра** исследования личности персонажа художественного текста: тип личности (психотип или совокупность характерологических черт), экстравертивная/интровертивная направленность, модель общения. Каждому параметру соответствует конкретный этап анализа:

1) определение языковых средств, которые указывают на принадлежность героя художественного текста к одному из трех типов личности. Исходя из слов автора (повествователя), мы относим персонаж к определенному психотипу. Затем, анализируя прямую речь героя, мы получаем языковую характеристику того или иного типа личности. В результате сравнения языковых средств, обнаруженных в дискурсе персонажа одного и того же типа, образуются дискурсивные маркеры, характеризующие этот психотип;

2) выявление дискурсивных маркеров экстравертивной или интровертивной направленности персонажа художественного произведения. Дополняется и уточняется набор языковых средств, которые указывают на ту или иную направленность;

3) определение модели общения, по которой герой строит свои отношения с партнером по общению, и ее дискурсивных маркеров. Выявляются языковые средства, характеризующие конфликтную и кооперативную модели коммуникативного поведения персонажа в художественном тексте.

Все параметры рассматриваются во взаимосвязи, и устанавливается принцип взаимодействия языкового выражения между ними: как именно дискурсивные маркеры типа личности коррелируют с маркерами двух других параметров. Следует пояснить, что тип личности выступает параметром более общего, «высокого» порядка, который, исходя из своей характеристики, включает в себя более частные, вытекающие из него параметры экстравертивности / интровертивности и модели общения (кооперативной/конфликтной), что может быть представлено в виде схемы.

Таким образом, суть лингвопсихологического подхода к описанию литературного героя заключается в том, что он не только изучает речевое поведение персонажа во взаимодействии и под влиянием его характера, но и учитывает связь всех параметров его лингвистического исследования.

Разработанная модель интерпретации художественного текста, а именно, способ характеристики личности его персонажей, может быть использован на практических занятиях со студентами в спецкурсах «Интерпретация текста», «Лингвистика текста», «Интерпретация коммуникативного поведения». Предложенная схема построения целостного дискурсивного портрета героя может также найти применение в практике написания научных работ по теории дискурса, стилистике языка и текста. Представляется, что результаты проведенного исследования актуальны для анализа произведений художественной литературы на различных языках. В настоящем исследовании в качестве материала исследования был выбран англоязычный короткий рассказ, так как он характеризуется повышенным количеством реплик говорящего, но фактическим материалом может также выступать повесть, или роман, где личность персонажа претерпевает изменения на протяжении всего произведения.

ТЕКСТИЗМ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕТАМОРФОЗЫ

Костерова Н. А., Чернецкая Н. И., *Белорусский государственный университет*

Не успели мы пополнить свой словарный запас вошедшими в моду в британской прессе в начале нынешнего века словами, с пугающе-отрицательной коннотацией, вроде *«ageism», «sizeism», «sexism»*, как в англоязычных научных журналах появился лингвистический термин «*textism*», слово пока с абсолютно непонятной коннотацией. Так один из западных лингвистов С. Вослу, исследующий процессы изменения в современном английском языке задавался непосредственно вопросом: является ли это явление современным *бедствием* или предоставляет новые возможности. В этой статье мы попытаемся описать это лингвистическое явление, выявить его проявления и попытаться оценить его влияние на аспекты стандартного английского языка.

Термин «текстизм» может рассматриваться как стремительно развивающийся стиль электронных сообщений, которые регулярно используются в компьютерных коммуникациях. Прежде всего, следует говорить об использовании разнообразных сокращениях в *SMS* сообщениях и чатах. Например, «*tq*» вместо «*thank you*», «*nite*» вместо «*night*» стали общеупотребительными, несмотря на нарушение правил стандартного английского правописания. Подобные ошибки допускаются намеренно, для того, чтобы повысить скорость коммуникаций как по мобильному телефону, так и на персональном компьютере. Таким образом, мы видим, что в основе подобных «лингвистических мутаций» лежит развитие компьютерных технологий и, естественно, особенно активно среди того поколения, которое в англоязычной прессе называется «*Digital Native*». Подобный сленг активно распространяются среди пользователей компьютеров и мобильных телефонов разных стран потому что он позволяет не только сократить время набора текста, вместить больше информации в стандартное сообщение, но и продемонстрировать творческую жилку, создавая новые, прозрачные по смыслу, но понятные большинству пользователей слова и выражения. Или имитировать особенности разговорного язык, например, «*We don kno*» вместо «*We don't know*». Еще одна особенность текстизма — отсутствие заглавных букв в именах собственных и в местоимении первого лица единственного числа «я». Лингвистическая изобретательность проявляется и в замене отдельных слов цифрами. Это всем известные «*4 you*» — *for you*, «*2 you*» — *to you* и т. д. Вспомним и используемые всеми аббревиатуры вроде, *ASAP — As Soon As Possible, DM — Direct Message,* что соответствует русскому «личное сообщение».

Кроме упомянутой выше скорости набора и компактности текста популярность текстизма объясняется простотой, а точнее упрощенностью, грамматической. В подобных сообщениях корреспонденты редко заботятся о точности и правильности синтетических временных форм английского языка и необходимых знаках препинания и это считается не ошибкой, а нормой.

Более того, использовать все вышеназванные особенности компьютерного общения среди поколения «*Digital Native*» считается модным. Общаться, используя подобный сленг, значит быть в тренде, быть продвинутым и отличаться от поколения родителей, которым смысл подобных сообщений понятен только избирательно.

Корреспонденты BBC предложили несколько модных сегодня терминов, которые используются в англоязычных соцсетях и электронных сообщениях и которые не всегда понятны поколению родителей.

1. Bae — baby
2. Fleek — looking good
3. FOMO — fear of missing out
4. INCYMI — in case you missed it
5. Dreadout — rubbish or tired
6. LMK — let me know
7. RN — right now
8. Thirsty — looking for attention
9. NSFW — not safe for work

Хотя и старшее поколение не осталось в стороне и уже много лет использует акроним *LOL — laughing outloud,* используется для выражения смеха в письменной форме

и аббревиатуру *OMG — Oh My God*, общеупотребительное сокращение при текстовом обращении. Кстати *omg* прописными буквами это сайт *Yahoo*, посвященным слухам о знаменитостях.

По результатам наших опросов студентов первого и второго курсов специальности «Менеджмент в сфере международного туризма» факультета международных отношений выяснилось, что больше 50 % тоже отлично знают и используют *LOL, OMG, DM, ASAP, 4you, 2you*. Для знакомства со вновь появляющимися акронимами и аббревиатурами русскоязычных пользователей, незнакомых с английскими реалиями, уже существует специальный сайт *www.lingvistov.ru* с соответствующими дефинициями и переводом. Тем, кто активно пользуется электронными гаджетами и отдал дань популярному недавно компьютерному приложению *Instagram*, никакая помощь не нужна, и они прекрасно знают, что такое, например, *Throwback Thursday*, своего рода ностальгический сайт, на котором пользователи делятся снимками из своего прошлого и прошлого близких людей, или *Petstagram*, на котором появляются любимые домашние животные пользователей.

Необходимо, однако, оценить, как влияет текстизм на владение стандартной языковой нормой у тех, кто активно общается в интернете. По нашему мнению, как и любой упрощенный псевдоязык, скорее отрицательно. У любителей пообщаться в интернете не могут не появиться ошибки в орфографии, грамматике и в умении правильно составлять и оформлять стандартный письменный текст. Как следствие страдает и устная речь.

Стремление интернет — провайдеров максимально упростить процесс компьютерных коммуникаций как следствие привел к появлению разнообразных смайликов. Производители мобильных телефонов, таких как *Apple* и *Samsung* предлагают все более разнообразные *emoji* (слово произошло от двух японских слов: картинка и знак, символ) и означает язык идеограмм и смайликов, используемых в компьютерных коммуникациях. Они полагают, что в будущем в наших сообщениях эти самые идеограммы и смайлики смогут во многом заменить слово. Кое-кто из лингвистов с иронией заметил, что человечество начинало с наскальных рисунков и только в процессе развития пришло к появлению письменности, однако развитие информационных технологий ведет нас обратно в эпоху примитивных рисунков. Однако если наскальные рисунки человек создавал сам и в процессе присутствовал элемент преодоления и творчества, то готовые компьютерные смайлики пришли из эпохи фастфуда и могут способствовать только тому, что рано или поздно мы просто отучимся выражать свои чувства и мысли через слово.

Развитие компьютерных технологий предлагает нам все новые и новые возможности, но не напоминают ли некоторые из них дары данайцев, от которых умные греки советовали воздержаться?

ГРАФИЧЕСКАЯ ФОРМА СОКРАЩЕНИЯ И ЕЕ ВОЗМОЖНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ

Курило Н. А., *Минский государственный лингвистический университет*

Сравнение частотности употребления сокращенных лексических единиц и их исходных коррелятов позволяет сделать вывод о том, что значительная часть сокращений современного английского языка является основным средством выражения соответствующего значения. Тем самым создается возможность вытеснения сокращением полного наименования и, как следствие, смены лингвистического статуса сокращения, то есть приобретения сокращением статуса единственного средства выражения значения, закрепленного в языковой системе, как это произошло со словами *laser, maser, radar, sonar* и т. д., в прошлом — производными лексическими единицами, являющимися результатом процесса аббревиации, а в настоящее время — простыми лексическими единицами, практически полностью вытеснившими из употребления полные наименования.

Следует, однако, заметить, что процесс, в результате которого сокращение вытесняет полное наименование и становится основным, а в ряде случаев — и единственным средством выражения соответствующего значения, достаточно длителен и в ряде

случаев проходит на фоне разного рода изменений. Так, наблюдение за функционированием сокращений современного английского языка достаточно часто выявляет их графическую вариативность. Речь идет о том, что инициальные сокращения, которые, как известно, состоят из заглавных букв, могут оформляться прописью. Например: *Aids (AIDS — acquired immune deficiency syndrome), Fifa (FIFA — International Federation of Association Football), Nasa (NASA — National Aeronautics and Space Administration), Nato (NATO — North Atlantic Treaty Organization), Opec (OPEC — Organization of Petroleum-Exporting Countries), Uefa (UEFA — Union of European Football Associations), Un (UN — United Nations), Unesco (UNESCO — United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization), Unicef (UNICEF — United Nations Children's Fund (formerly United Nations International Children's Emergency Fund)), Wipo (WIPO — World Intellectual Property Organization)* и т. д. В ряде случаев сокращения могут демонстрировать как дефисное, так и слитное написание и, что представляется более интересным, подвергаться комбинированным изменениям. Сравните, например: *Eurozone, Euro-zone, euro-zone и eurozone; E-mail, Email и emai*l и т. д. На наш взгляд, данные изменения не являются простым варьированием графической формы выше упомянутых сокращений. Существенным фактором, свидетельствующим о качественных сдвигах в их языковом статусе, является закрепление нового графического варианта в словаре.

В настоящее время аббревиация развивается так стремительно, что словари не успевают фиксировать вновь и вновь появляющиеся сокращения, не говоря об изменении их графического оформления. Так, в результате анализа имеющихся в нашем распоряжении словарей современного английского языка, мы можем констатировать, что в случаях *AIDS — Aids, E-mail — Email, email, NASA — Nasa, NATO — Nato, UNESCO — Unesco, UNICEF — Unicef, WIPO — Wipo и сокращения AIDS, E-mail, NASA, NATO, UNESCO, UNICEF, WIPO* и их графические варианты *Aids, Email и email, Nasa, Nato, Unesco, Unicef, Wipo* зафиксированы в словаре. В то же время изменения, произошедшие в графическом оформлении таких сокращений, как *Euro zone, OPEC, FIFA, UEFA, UN,* отражения в словаре не нашли. Однако можно предположить, что фиксация вариантов *Opec, Euro-zone, euro-zone или eurozone, Fifa, Uefa, Un* — дело времени, так как «кодификация литературной нормы в грамматиках, справочниках и словарях должна обновляться по мере изменений, происходящих как в самом языке, так и при оценке его средств и их употребления говорящими».

РЕКЛАМНЫЙ ТЕКСТ И СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ

Леонченко С. Н., Приходько Т. М., *Белорусский государственный университет*

Рекламный текст в современных условиях — это и литературный, публицистический жанр и одно из самых популярных средств массовой информации. Реклама сочетает в себе две важные функции: воздействующую и информативную. Так как основной задачей рекламного текста является презентация определенного продукта, его продвижение, формирование заинтересованности в этом товаре, побуждение к покупке, воздействующая или экспрессивная функция представляется наиболее важной.

Создатель рекламы должен использовать особые языковые средства, цель которых — подвести языковую единицу под определенный стандарт. Это позволит оставаться оригинальным и выделяться в большом количестве рекламных предложений. Выразительное, экспрессивное влияние вербальной информации формируется благодаря особому сочетанию лексических и грамматических средств

Экспрессивный эффект формируется на всех уровнях языка, включая синтаксический. Немецкие рекламные тексты из журналов «*Stern*» и «*Spiegel*», отобранные методом сплошной выборки, показали, что наиболее частотным синтаксическими средствами выражения экспрессивности являются эллипсис, порядок слов, метафора и синтаксические повторы.

Анализ рекламных текстов показывает упрощение предложения, его длина составляет 4—5 слов. Наиболее частым средством выражения экспрессивности является эл-

липсис. Так, в журнале «*Spiegel*» представлена реклама автомобилей, построенная, как правило, на эллиптических конструкциях:

Ab und zu ein paar Stunden genügen (автомобиль *Porsche*).

Ein Motor von 300 Pferdestärken! Je mehr, desto besser! (реклама автомобиля *BMW*).

Подобные предложения, благодаря усеченной конструкции, имеют экспрессивную окраску. Интересными представляются номинативные эллиптические предложения, имеющие высокую степень экспрессивности и побуждающие купить средство против насморка, кашля и головной боли:

Nase zu? Husten? Kopf dicht?

Структурная неполнота рекламного предложения, отсутствие сказуемого создают экспрессивную окраску и определенное воздействие на потенциального покупателя.

Порядок слов как средство выражения экспрессивности также является характерным для рекламы. Чаще всего это постановка дополнения в аккузативе, несколько реже в дативе на первое место в предложении, что несет в себе дополнительную эмоциональность и способствует усилению впечатления:

Den Garten Eden haben wir nicht erfunden. Aber seinen Himmel aus Kunststoff (реклама синтетических материалов).

*Unseren Gästen bieten wir das Beste an! (*реклама отеля)

Метафора, как средство выражения экспрессивности, используется в лаконичном и информативном тексте значительно реже.

Schreiende Farben von Wella (реклама краски для волос).

Lebendiges Bier. Pur und frisch (реклама пива Becks).

Intelligentes Vorbrüh- System (реклама кофеварки).

Синтаксические повторы в процентном отношении встречаются реже всего, хотя они довольно выразительны и придают рекламе определенную ритмичность. Однако рекламный текст не подразумевает распространенности и повторов. *Er ist dynamisch. Er ist zuverlässig. Er ist leistungsstark. Für alle Fälle*. (Реклама автомобиля *Honda*).

Следует отметить, что в рекламных текстах одновременно могут использоваться несколько средств выражения экспрессивности, чаще всего особый порядок слов и эллипсис. Анализ языкового материала показывает, что указанные синтаксические средства имеют высокую степень экспрессивности, придают тексту аутентичность и оказывают психологическое влияние на потребителя.

КОЛЛОКАЦИИ И ИХ РОЛЬ В ЯЗЫКЕ

Маркосьян Е. И., *Белорусский государственный университет,*

Одной из проблем при переводе деловой и профессиональной лексики являются сочетания слов, коллокаций (*collocations* — коллокации). Многие коллокации иногда искажаются или не воспринимаются целевой аудиторией как словосочетание из-за неспособности распознать их лингвистические, стилистические и культурные аспекты.

Коллокации представляют собой важную составляющую любого текста, используются говорящими в устной и письменной речи, лекционных курсах и на практических занятиях. Следует заметить, что коллокации играют важную роль в языке и представляют значительную трудность при переводе.

Что же такое коллокации? В лингвистическом смысле это новое явление и нет единодушного согласия относительно его определения.

Лингвисты определяют понятие коллокации по-разному: как сочетание слов, которые обычно появляются вместе, группировка слов в предложении, сочетание слов с определенным ожиданием и т. п.

Данный термин привлекает большое внимание лингвистов, впервые был введен в лингвистику У. Фаулером в 1857 г.

В русскоязычной научной литературе он был представлен в словаре лингвистических терминов советским лингвистом, профессором МГУ им. М. В. Ломоносова О. С. Ахмановой, согласно которой коннотации определяются как «лексико-фразеологическая обусловленность слов в речи для реализации их полисемии». По мнению Е. Б. Борисовой,

коллокации — несвободные идеологические словосочетания, где свободный компонент не изменяет своего смысла, а несвободный отличается от того, который реализуется в свободных словосочетаниях.

Изучение коллокаций не вызывает сомнений, поскольку они представляют трудность при переводе. Семантические характеристики отдельных элементов сочетания легко могут быть неправильно восприняты и коллокация может быть неверно истолкована в процессе перевода.

При переводе коллокаций необходимо найти точный эквивалент на переводящий язык. Переводчики должны обладать широким знанием как исходного, так и переводящего языка, и их культур.

Приведем некоторые примеры деловой и профессиональной лексики, когда следует переводить не отдельные компоненты коллокации, а все словосочетание в целом, например,

Sensitive data — секретные данные, сведения конфиденциального характера; информация, составляющая коммерческую или иную тайну;

Outgoing person — дружелюбный/отзывчивый/общительный человек;

Ongoing negotiations — текущие переговоры; постоянные/непрерывные переговоры;

Get the hands on smth, — достать; раздобыть; заполучить; приобрести;

Hand in (smth) — сдавать, вручать (заявление); подавать (заявление);

Hand out (smth) — раздавать; заполучить; приобрести;

Focus-group — фокус-группа; специальная рабочая группа для решения определенных задач;

Sophisticated customer — разборчивый покупатель/клиент;

Remote working — удаленная работа (работа вне офиса компании с использованием Интернета или иных средств связи); дистанционная работа (работа вне офиса компании с использованием Интернета или иных средств связи);

Quality purposes — цели в области качества;

Power distance — дистанция власти;

Highcontextual culture — культуры с высоким уровнем дистанции власти;

Lowcontextul culture — культуры с низким уровнем дистанции власти.

Для правильного выбора перевода коллокации необходимо учитывать контекст и использовать специализированные словари *(Oxford Collocation Dictionary of English, Macmillan Collocation dictionary* и др.)

В качестве рекомендации советуем при чтении литературы по своей специальности учить не только отдельные слова и выражения, но и устойчивые словосочетания, которые используют носители языка. Их следует разучивать и воспринимать их вместе, как единое целое. При написании темы или рассказа, можно использовать англоязычные тексты по данной тематике и заимствовать английские устойчивые сочетания.

КАТЕГОРИЯ РОДА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Митева Т. П., *Белорусский государственный университет*

С развитием лингвистики многие лингвистические явления подвергаются пересмотру. Исследования в современной лингвистике в области частей речи позволили подругому подойти к категории рода в современном английском языке. В течение долгого времени лингвистика не признавала данную категорию грамматической, рассматривая ее в качестве семантической категории.

Существующие в последнее время лингвистические теории многократно подвергали пересмотру категорию рода в современном английском языке. Возросшее внимание к этой грамматической категории объясняется в том числе и тем, что на фоне общественных изменений в англоязычных странах в 1960-е гг., феминистического движения и движения за политкорректность, многие лингвисты стали трактовать категорию рода английского языка как категорию, отражающую социальную структуру. С этим неразрывно связаны заметные модификации в способах выражения категории рода. Феминистическое движение в последнее время уделяет внимание существованию «муж-

ского уклона» в языке. В лингвистике начинает формироваться такое направление, как гендерная лингвистика. Такие изменения в обществе, как женская эмансипация, начинают отражаться в языке.

В разных языках родораспределение различно, что говорит о различной трактовки понятий у различных народов и культур. Переводчику необходимо в таких случаях производить трансформацию.

В английском языке существительное имеет грамматические категории числа и падежа. Грамматическая категория рода присутствовала в древнеанглийском языке, однако она полностью исчезла в конце среднеанглийского периода. В древнеанглийском языке, как сегодня в немецком, русском и других языках, имена существительные относились к мужскому, женскому и среднему роду. Случалось, что грамматический род не совпадал с реальным полом.

В современном английском языке ни в форме артикля, ни в форме самих существительных не отражается принадлежность к грамматическому роду. Однако хотя формальных признаков рода у английских существительных нет, традиционная грамматика насчитывает три рода.

В настоящее время среди ученых существует несколько точек зрения относительно категории рода в английском языке. Одни лингвисты считают, что категории рода в современном английском не существует. Другие говорят, что категория рода в английском языке существует, но не на грамматическом уровне, а на семантическом. Третьи утверждают, что категория рода в английском языке является грамматической, но в процессе исторического развития языка она значительно редуцировалась.

В основном, попытки выявить в английском языке наличие категорий рода у существительных основаны на том, что личные местоимения 3 л. ед. ч., которые заменяют существительные, имеют точное разделение по роду. Однако такое разделение является признаком местоимений, а не существительных, к тому же оно передается лексическим способом. Существование личных местоимений мужского и женского рода и местоимения *«t»* не является доказательством существования категории рода у существительных.

Итак, грамматическая категория рода у существительных отсутствует. В отношении современного английского языка можно говорить только про определенную семантическую классификацию слов, которая основана на разделении обозначаемых этими словами предметов на одушевленные и неодушевленные, с дальнейшим делением одушевленных в соответствии с полом. На этой основе возникает вторичная классификация, которая основана на культурно-исторической традиции (например, l*ove — he, ship — she* и т. д.).

Принадлежность одушевленных существительных к тому или иному полу передается следующими средствами:

а) лексически: *father — mother;*

б) существа женского пола могут обозначаться с помощью прибавления суффиксов *-ess, -ette, -ine* к слову, которое обозначает существо мужского пола: *authoress*;

в) с помощью словосложения: *he-goat — she-goat;*

г) сочетаниями типа: *woman-doctor, boy-friend*.

Нужно отметить, что какая-либо преемственность межу древнеанглийской системой рода и «родом» в современном языке отсутствует, например, др.-англ. *sunne* (солнце) — женский род / на. *sun* — средний род либо мужской род.

ОТРАЖЕНИЕ В АНГЛИЙСКИХ НЕОЛОГИЗМАХ ВЛИЯНИЯ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ И ИНТЕРНЕТА НА СОЦИУМ

Мосунова Н. И., *Белорусский государственный университет*

Изучение новых слов имеет исключительное значение для лингвистики в целом, теории и практики перевода, преподавания языка и даже для социологии. Исследования новой лексики показывают нам, во-первых, те аспекты жизни общества, где возникают новые явления и их обозначения, как они оцениваются людьми, и, во-вторых, то, как образуются новые слова: что служит строительным материалом и какая старая или новая техника используется для их создания.

В компьютерных технологиях в основном используется английский язык во всем мире, поэтому рассмотрение английских неологизмов, связанных с этой сферой, представляет особый интерес.

В данном исследовании нам хотелось бы показать на относительно ограниченном ряде английских неологизмов, соотносимых с компьютеризацией и интернетом, тенденции влияния последних на общество и зафиксированную в этих новых образованиях оценку этого влияния.

Спектр применения компьютеров и интернета огромен, но объектом данного исследования являются новые слова, обозначающие использование компьютеров и интернета обычными пользователями для коммуникации и повседневных потребностей.

Традиционное общение сегодня уходит на задний план. Оно заменяется общением при помощи компьютеров, через электронную почту, блоги, форумы, мессенджер, *Viber, WhatsApp* и прочие новые средства связи. Это породило такой неологизм, как ***compunication***, обозначающий любую форму общения посредством компьютера и аналогичной техники.

Communication is becoming ***compunication*** *— the linking of computers, fiber optics, satellites and newly emerging items that will enter —ready or not — our homes, classrooms and offices.*

К числу давно известных возможностей интернета для домашнего использования в этой области можно присоединить сейчас такие, которые получили наименование ***webisode-*** 'телепрограммы, которые доступны только в интернете на популярных потоковые веб-сайтах таких, как *Netflix* и *Amazon Video*', и ***to binge-watch -***‘просмотреть все серии какого-либо сериала за один раз’. Это удобно посмотреть то, что тебя интересует, не за 10 вечеров, а за один, когда он у тебя оказался свободным.

Совсем недавно на рынок (и даже белорусский) поступил новый продукт ***watch-phone with GPS tracker-*** ‘часы-телефон с функцией GPS-навигатора', многофункциональный гаджет, который заботливые родители приобретают для подростков младшего возраста (до 12 лет), чтобы иметь возможность следить за их передвижением (по разным причинам).

Пример использования слова *compunication* справведливо отмечает огромный потенциал использования компьютеров и интернета для офиса, или бизнеса. ***Online conference*** — ‘онлайн-конференция’ и ***webinar-*** ‘вебинар’ становятся очень распространенной формой общения в бизнесе, науке и образовании.

В английский язык вошли новые слова, обозначающие оценочные шутливо-ироничные наименования лица по отношению к компьютерам и интернету. Так, например, ***webhead*** обзначает 'человека, одержимого интернетом’, ‘подростки, тинэйджеры, которые разбираются в компьютерах’, называются теперь ***screenagers***. ‘Фанаты твиттера’ именуются ***twitterati***, а ‘некомпетентные люди в какой-либо сфере, в компьютерной в частности’, — ***illiterati***. Для 'неопытного и несведущего в компьютерах и интернете человека’ появилось имеющее пренебрежительный оттенок наименование ***noob***. Таких, как правило, ‘удаляют из друзей в социальной сети’ — ***to unfriend.***

‘Навязчивое желание проверять социалки, почту, читать новости и т. д. по компьютеру или в смартфоне’ получило вполне закономерное обозначение — ***infomania***. Вся эта гиперболизированная и маниакальная компьютерная коммуникация породила даже новый интернет-сленг ***textspeak*** — ‘язык, характерный для текстовых сообщений’. Этот интернет- сленг состоит из сокращений слов (***totes*** ‘*totally*’, ***obvs*** —‘*obviously*’, ***pls*** ‘*please*’), аббревиатур (***OMG***, наверное, от *«Oh, my God*!» —‘используется для выражения удивления, волнения или недоверия’) акронимов, т. е. сокращений, условных слов, (которые в СМС-сообщениях и электронной почте образуются из букв и цифр, заменяющих слоги, длинные слова или целые словосочетания: например, *L8R = ‘later’, CU = 'see you’*), смайликов и других символов для ускоренной передачи сообщений.

В контексте интернет-сленга появился и новый термин ***sexting***, обозначающий ‘отправку фотографий или сообщений сексуального характера по мобильному телефону’-явление, вызывающее социальную озабоченность.

Доступ всего населения к интернету в развитых странах и наличие в нем информации из любых областей знания, в том числе и медицины, породил такое специфическое явление как ‘стремления людей диагностировать свои недомогания, ища симптомы

на интернет-сайтах'. Это явление получило название ***cyberchondria*** или ***Internet-self-diagnosis.*** Доктора говорят, что к ним на прием приходят люди, озабоченные тем, что у них некая смертельная болезнь. *«**Cyberchondria** also known as **Internet-self-diagnosis** -has become so common that doctors say that they see at least one **cyberchondriac** a day».* —'Киберхондрия (киберхандра) стала таким частым явлением, что доктора говорят, что видят по крайней мере одного киберхондрика в день.

Наряду с колоссальным благом для общества, новации в сфере коммуникации несут определенные проблемы, о которых подробнее пойдет речь в докладе.

ВКЛАД И. Р. ГАЛЬПЕРИНА В РАЗВИТИЕ СТИЛИСТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Никонова Д. А., *Крымский университет культуры искусств и туризма*

Прошло свыше сорока лет со дня выхода первого издания книги И. Р. Гальперина «Стилистика» на английском языке и более тридцати — с момента появления первого издания «Текста как объекта лингвистического исследования». За этот период лингвостилистика шагнула далеко вперед. В многочисленных статьях, монографиях, диссертациях современные ученые развивают, уточняют и переосмысливают проблемы, затронутые И. Р. Гальпериным.

Труды Гальперина, детально изучаемые студентами высшей школы, освещают важнейшие вызовы науки, являются отражением всего того нового, что было рождено и утверждено в лингвистике, это касается определения языкового стиля, грамматики текста, соотношения логического и эмоционального, определения и классификации языковых функциональных стилей, анализа языковой природы отдельных стилистических приемов и др.

Свои взгляды на стилистику как лингвистическую науку Илья Романович изложил в ряде статей начала 1950-х гг., прежде всего в статье *«Речевые стили и стилистические средства языка»,* опубликованной в 1954 г. в рамках дискуссии по вопросам стилистики журналом «Вопросы языкознания» № 4, в которой обосновывался системный характер функционального стиля как категории письменного типа речи, определяющейся целями коммуникации и характеризуемой системой взаимообусловленных языковых средства.

В фундаментальной монографии *«Очерки по стилистике английского языка»* (1958 г.), а впоследствии в учебнике *Stylistics* (1971 г., с последующими переизданиями), помимо освещения традиционных аспектов стилистики, Илья Романович выдвигает оригинальную систему классификации стилистических приемов, основанную на лингвистических факторах, внося в античную систему риторических приемов лингвистический принцип осмысления и толкования их природы.

Внедрение лингвистических принципов и методов в осмысление, описание и анализ стилистических значимых явлений и фактов языка и речи подвело Илью Романовича к постановке новых задач; и в 1974 г. увидела свет важнейшая, до сих пор широко цитируемая его работа *«Информативность единиц языка»*. Исходя из положений теории информации, он вводит понятие «информативности языковой единицы», отражающей информационную глубину языковой единицы в речи. Согласно позиции автора, языковая единица (прежде всего лексическая) обладает значением (признаком понятия), содержанием (совокупностью признаков) и информативностью (мерой содержания единицы в конкретной реализации). Вступая в связи с другими единицами языка, языковая единица способна порождать информацию сверх той, которая заключена в ее содержании. При интерпретации высказываний и текстов такая информация подлежит декодированию, для чего необходимо вскрыть информативность составляющих единиц; декодирование же связано с определенным усилием со стороны декодирующего, мерой которого определяется ценность информации. Весьма существенны для целей лингвистического, в частности лингвостилистического, анализа постулируемые в работе типы информации: смысловой, эмоциональной, эстетической и стилистической; первый тип имеет своим источником семантику языковой единицы, последующие три — форму. В работе подробно рассматривается информативность языковых единиц всех уровней языка и стилистических приемов.

В 1970-е гг. Илья Романович обращается к теоретическим проблемам текста, и не только потому, что произошел еще один поворот, и в моду вошла лингвистика текста, и появились новые вызовы, а в силу естественного движения мысли — от исследования единиц к исследованию целого, и потому, что как стилист он всегда занимался текстами (ср., например, опубликованную в 1968 г. работу *An Essay in Stylistic Analysis*), и что сама стилистика синтетична и носит многоуровневый характер, и текст всегда находится в ее поле зрения.

В 1981 г. выходит в свет труд И. Р. Гальперина *«Текст как объект лингвистического исследования»*, который суммирует и развивает соображения автора, высказанные еще в ряде статей, докладах и лекциях, и, являясь, конечно, откликом на вызовы лингвистического текста как результата речетворческого процесса, как высшей единицы речи с ее онтологическими признаками, присущими ей категориями и составляющими.

Помимо собственно теоретических лингвистических трудов, Илья Романович был также широко известен и как автор либо соавтор работ по смежным специальностям (теория перевод, лексикология), прикладных работ (серия учебников английского языка) и, конечно же, созданного под его общим руководством двухтомного *Большого англо-русского словаря,* публикация которого в 1972 г. стала выдающимся событием, ознаменовавшим появление наиболее полного лексикографического издания подобного рода.

Лингвостилистика, в становлении и развитии которой столь блистательно участвовал И. Р. Гальперин, является важнейшей областью современного системного языкознания. Того языкознания, которое отныне, вне всяких сомнений, подлежит энергичному утверждению в качестве фундаментальной, ядерной области языкознания. Без этого фундамента не могли бы существовать и развиваться никакие прагма-, психо-, социо-, когнито- и многочисленные другие новейшие «лингвистики», объективно необходимые и продуктивные сами по себе, поскольку раскрывают свои области истины, но, к сожалению, склонные к досадной недооценке отмеченного системного ядра языкознания.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОНЕТИЧЕСКОГ АНАЛИЗА СПОНТАННОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Новик Н. А., *Белорусский государственный экономический университет*

Как известно, неподготовленному спонтанному говорению свойственно совпадение или почти совпадение процессов планирования и порождения речевого сообщения с присущей ему особой звуковой презентацией. Это в первую очередь проявляется в несовпадение в спонтанно реализуемом сообщении границ интонационного и синтаксического членения. Плавность и линейность, которые свойственны синтаксическому построению подготовленного сообщения, в спонтанной речи постоянно нарушаются хезитационными паузами и повторами.

Как следствие, в такого рода неподготовленном монологе наблюдается практическое отсутствие фраз в привычном понимании слова. Это объясняется присутствием в нем двойного членения: синтаксического и паузально-хезитационного. Частые повторы речевых отрезков различной длины препятствуют существованию фраз, и не позволяют нам использовать фразу как ключевую семантическую и интонационную единицу для изучения спонтанных высказываний.

Казалось, что для этой цели можно использовать синтагму. Однако и она оказалась противоречивой и ненадежной единицей, поскольку наполнена внутренними паузами и разорвана хезитациями. Факторы одновременного планирования и порождения спонтанного сообщения разрушают смысловое единство синтагмы, и, как результат, семантический принцип ее выделения практически сводится к нулю.

Спонтанный текст, или, точнее сказать, достаточно продолжительное по времени спонтанное монологическое высказывание, имеет более дробное синтагматическое членение, в нем отсутствуют текстовые просодические признаки в привычном понимании слова. Целостность такого текста, четко определяемые ритмические и мелодические признаки его как единого целого могут отсутствовать, равно как и понятия «середина текста», «конец текста».

В нашем экспериментальном материале, состоящем из большого объема спонтанных монологических сообщений (общее время звучания 5 часов 30 минут) эти участки речевого потока можно часто было определить лишь чисто механически. В силу нелинейного характера протекания спонтанной речи, в ней нет ни середины, ни конца, поскольку неизвестно, когда он наступит. Говорящий в каждый момент времени занят лишь передачей текущего небольшого объема информации, подбирает слова, вслушивается, повторяет, исправляет, улучшает выбор речевых средств по ходу их реализации и внезапно останавливается, поскольку не знает, что еще сказать. В спонтанной речи наблюдается сокращение количества хезитаций, нарастание плавности и непрерывности к концу синтагмы, когда основные вопросы содержания говорящим уже решены, и преодолены главные трудности тематического развертывания синтагмы.

Разорванность синтагмы в спонтанной речи, ее нестабильность во времени повышают плотность количества ударений в спонтанном тексте, по сравнению с подготовленным, при этом в более дробных синтагмах спонтанной речи количество ударений примерно равно количеству ударений в более крупной синтагме читаемого текста, аналогичного по своему лексическому составу и грамматическому построению.

Согласно данным нашего эксперимента, спонтанному высказыванию свойственно постоянство в плотности ударных слогов, независимо от позиции синтагмы в начале-середине-конце текста (невыделенных больше на: 65 % — 60 % — 64 %). В то же время читаемые, а поэтому заранее подготовленные тексты в этом смысле неоднородны (86 % — 92 % — 103 %).

Существенной особенностью спонтанной речи также является перегруппировка ритмических групп в пределах синтагмы относительно стандартного членения, характерного для подготовленной речи. Нами установлен факт наличия в спонтанных высказывания большего количества простых ритмогрупп, а также сокращение длины ритмогрупп в слогах, по сравнению с подготовленными высказываниями.

С нашей точки зрения, именно ритмогруппа является наиболее недвусмысленной речевой структурой, которую можно использовать в фонетическом анализе спонтанной речи.

ТЕРМИН «КОНТЕКСТ» В АСПЕКТЕ СОВРЕМЕННОГО ДИСКУРС-АНАЛИЗА

Солодовникова Т. В., *Белорусский государственный университет*

Интерес к проблеме контекста представляет собой одну из наиболее ярких тенденций развития современного дискурс-анализа. В языкознании понятие контекст зачастую приравнивается к понятию «системного значения семантически законченного текстового отрывка, обладающего свойством целостности» (Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия, эзотеризм, политэкономия, 2002). Отсюда в большинстве работ по лингвистике находим, что под контекстом понимается ближайшее окружение лексической единицы, законченный в смысловом отношении отрезок письменной речи, в котором используется исследуемая единица анализа (это может быть словосочетание либо небольшое предложение, либо абзац). При этом считается, что контекст структурирует возможные аспекты значения лексической единицы и вне контекста лексема утрачивает дополнительные значения, ситуативно обусловленную семантическую конкретность, коннотативность.

С таким утверждением можно согласиться лишь отчасти, поскольку, во-первых, оно не отражает междисциплинарность, предъявляемую к современному гуманитраному знанию, а во-вторых, в ряде работ по проблематике политического дискурса доказано, что контекст (при его понимании как семантически законченного текстового отрывка, обладающего свойством целостности) служит одним из факторов неопределенности дискурса за счет предоставления адресату возможности множественной интерпретации слов и увеличения тем самым семантической диффузности лексем (А. А. Месячик). Схожая точка зрения обнаруживается и в работах Т. А. ван Дейка: «Простое исследование лингвистических структур дискурса «как такового» и даже автономных интеракционных структур разговоров не отвечает более тенденциям современной дискурс-

ной сферы исследований. Вместо этого, все большее внимание приобретает исследовательский взгляд «поверх» дискурса, имеющий цель рассмотреть его когнитивное, социальное, политическое, культурное и историческое измерения».

Таким образом, в современных исследованиях по дискурс-проблематике подчеркивается не только сложная онтологическая сущность самого термина контекст, но и его фундаментальная роль для понимания как устных, так и письменных текстов. Неоднократно было показано, что доминирующие дискурсы всегда реализуют свое внимание с учетом контекста.

В рамках исследования приема подмены основания в современном экономическом дискурсе мы, вслед за Т. А. ван Дейком, рассматриваем понятие контекста в качестве специфической категории репрезентации памяти участников коммуникативных событий в форме моделей. Как и все элементы личного опыта, данные модели хранятся в памяти пользователей языка. Отметим при этом, что дискурс понимается как коммуникативное событие.

Следовательно, личный опыт участников коммуникативных событий, осознание ими данного события и является контекстной моделью, т. е. контекстом. Таким образом, контекст — это конструкт, создаваемый непосредственно участниками конкретного дискурса, динамично изменяющийся в ходе коммуникации.

Выделяются следующие категории типов контекста:

— установки (время, место, обстоятельства, реквизиты),

— события, участники и различные типы их социальных, профессиональных и коммуникативных ролей,

— действия, которые они в данный момент предпринимают,

— знания в форме целей, информации, мнений, эмоций. Может также включать общую характеристику ситуации, формируемую на основе знаний об определенной социальной сфере.

Контекстные модели — представляют собой субъективные и оценочные репрезентации как самого субъекта коммуникативной ситуации, так и других ее участников и дискурсно-релевантных категорий (общественная сфера, общее социальное действие, текущие условия, текущий жанр дискурса, роли участников, их когнитивные характеристики).

То, что мы говорим и понимаем, зависит от структурных ограничений текущего контекста, состоящего из таких элементов, как тип события, установки, жанр, цели, действия, а также из участников, их ролей и знаний (Более подробно об этом в: *Duranti, A. And Good win, C. (eds.) Rethinking context: Language as an Interactive Phenomenon, 1992*). И наоборот, когда мы говорим, мы одновременно и конструируем, и определяем контекст, внутри которого другие участники коммуникации понимают и оценивают нас самих.

Материалы подготовлены при финансовой поддержке Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований (договор № Г16М-017 от 20.05.2016).

НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО СООБЩЕСТВА К УРОВНЯМ И ФОРМАМ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Тимченко М. В., *Московский государственный институт международных отношений МИД России*

Процесс унификации европейских требований к уровню сформированности языковых компетенций, начало которому положил опубликованный в 2001 г. набор языковых дескрипторов «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком» (*CEFR — Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*)», продолжал развиваться на протяжении первых полутора десятилетий XXI в., способствуя созданию условий для реализации академической мобильности в рамках Болонского процесса. Одновременно продолжалось изменение европейского языкового пространства, вызванное миграционными процессами. Это повлекло за собой необходимость фиксирования и описания новых форм языковой деятельности, в том числе в профессиональном общении.

В 2013—2014 гг. началась подготовка к обновлению дескрипторов *CEFR*—2001, за которой последовала разработка новых шкал компетенций, их тестирование и апробация и, наконец, в 2017 г. издание онлайн версии приложения к *CEFR — The Companion Volume*. В разработке проекта и тестировании материалов приняли участие более 1500 преподавателей-добровольцев из различных стран Европы. За годы, прошедшие со времени публикации, во многом благодаря сотрудничеству членов образовательного сообщества, обозначились проблемы, требовавшие решения:

— расширение и пересмотр границ уровневой шкалы от *A*1 до *C*2;

— переход от концепции мультилингвизма (на деле приведшего к использованию английского языка как языка межнационального общения, т. е. к монолингвизму) к идее плюрилингвизма и принятию в 2009 г. Европейской хартии плюрилингвизма;

— признание необходимости формировать плюрилингвальную и посредническую языковую компетенцию;

— смещение акцента с повседневно-бытовой на профессиональную коммуникацию;

— активное развитие иноязычной онлайн коммуникации.

Новые требования не могли не отразиться на расширении диапазона уровней владения иностранным языком, который теперь включает *pre-A*, *A*1/*A*1+, *B*1/*B*1+, *B*2/*B*2+, *C*1, *C*2.

Эксперты лингвистического департамента Совета Европы разработали новые дескрипторы, в частности, дескрипторы посреднической деятельности с позиций плюрилингвизма. В отличие от мультилингвизма, предполагающего совершенствование языковых навыков в двух и более языках и часто презюмирующего моноязычное общение, плюрилингвизм опирается на способность человека использовать при общении все имеющиеся у него языковые средства и навыки, в некоторых случаях переходя с языка на язык, объясняя непонятные фразы при помощи перефразирования и перевода.

Посредническая деятельность включает в себя языковую, социокультурную и педагогическую посредническую деятельность. В рамках языковой посреднической деятельности *The Companion Volume* выделяет дескрипторы смысловой и реляционной посреднической деятельности *(Conceptual / Relational Mediation)*, описывающие условия, которые способствуют осуществлению и облегчению процесса общения и взаимодействия, а также способы передачи информации.

Широкое распространение таких новых форм научной и образовательной коммуникативной деятельности как вебинары, онлайн конференции определило необходимость разработки соответствующих требований к владению иностранным языком для устного и письменного общения в онлайн режиме.

Не менее важным является «восстановление в правах» перевода не только как отдельного вида речевой деятельности (И. А. Зимняя), но и особого вида языковой посреднической деятельности.

Для преподавателей иностранных языков большой интерес представляет внимание разработчиков к стратегиям языковой посреднический деятельности: умению соотносить новые знания с уже имеющимися, обрабатывать оригинальный текст и генерировать вторичный текст, расширять имеющуюся информацию, дополняя ее известными фактами, метафорами и проч. Эти навыки отечественные педагоги традиционно развивали, обучая школьников и студентов «общему языку», реферированию, домашнему чтению. Теперь настало время применить эти наработки для формирования компетенции посреднической деятельности.

Приложение *The Companion Volume* на английском, французском и немецком языках будет опубликовано в 2018 г., а затем переведено на другие европейские языки.

СЕКЦИЯ 4
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

РОЛЬ ТЕКСТА И ЗАДАНИЙ К НЕМУ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Анкудо Е. М., *Белорусский государственный университет*

Текст — это структурно организованная и коммуникативно завершенная языковая единица, вокруг которой построена система обучения иностранному языку. При работе с любым, даже микротекстом размером в несколько предложений, опытный преподаватель может задействовать у учащихся все виды речевой деятельности — чтение, говорение, аудирование и письмо. Помощь в этом оказывают задания к тексту, играющие важную роль в развитии компетенций учащихся.

Задания делятся на три группы — предтекстовые, притекстовые и послетекстовые; работа с текстом начинается до того, как учащиеся приступают к чтению. Чтобы прочесть, надо понять: первым заданием становится знакомство с лексикой, подготовка обучаемых к восприятию информации. При этом задача первых, предтекстовых заданий, не перевод, а понимание, как слово образовано, с какими словами и как употребляется в предложении.

Самое первое задание — перечень новых слов, с которыми предлагают ознакомиться учащимся. Глаголы желательно приводить парами (совершенного и несовершенного вида) с вопросами *(заботиться — позаботиться:* о ком? о чем?*)* — таким образом, студенты запоминают падежи, в которых стоят зависимые от данных глаголов слова.

Поскольку одна из форм работы по РКИ предусматривает ведение глагольной тетради, можно предложить учащимся проспрягать новые глаголы и составить с ними несколько предложений, употребляя глаголы в формах настоящего, прошедшего и будущего времени, а так же в форме императива.

Затем начинается работа по словообразованию. Обратив внимание на сложное слово, преподаватель просит сказать, от каких слов оно образовано (*доброжелательный* — от слов *добро* и *желать*). В зависимости от представленной в тексте лексики, предлагаются следующие упражнения: подобрать цепочки однокоренных слов (*род — родственник — родной — родина*), образовать от полных прилагательных краткую форму (счастливый — счастлив), образовать от глаголов существительные (*летать — летчик*) и пр. Для наглядности, демонстрировать словообразование при помощи одинаковых аффиксов (суффикс -ик-) можно при помощи дополнительных слов, в тексте не встречающихся.

Работа идет и со словами, и с предложениями из текста. Учащиеся вставляют пропущенные глаголы, подбирают синонимы/антонимы к выделенным словам и пр. Отдельная работа уделяется причастиям и деепричастиям (студентам предлагается заменить конструкцию со словом «который» причастным оборотом, заменить предложения синонимичными с деепричастием или деепричастным оборотом). Всего предтекстовых заданий может быть от пяти до семи. Затем следует чтение текста, которое можно сопроводить аудированием. Это одно из притекстовых упражнений, за которым может последовать разъяснение трудных для понимания фрагментов.

Послетекстовые задания направлены на контроль понимания смысла прочитанного и выводят учащихся в речь. Самое простое в данном случае задание — вопросы по содержанию. Задавая проблемный вопрос, преподаватель стимулирует не пересказ прочитанного, а создание собственного высказывания. Хороший проблемный текст может стать поводом для организации в группе учащихся дискуссии или даже использовании таких инновационных технологий, как кейс-технология, проектная деятельность, веб-квест и пр.

Послетекстовые задания — это не только говорение. Итогом работы может стать сочинение или презентация *PowerPoint*, которые учащиеся готовят дома и демонстрируют на следующем занятии.

Составляя задания к тексту, преподаватель опирается на уровень учащихся, в разноуровневой группе задания могут отличаться по степени сложности. Важно, чтобы эти задания присутствовали при каждом тексте — именно они помогают понять смысл и активизируют новые языковые явления.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ: МИНИМИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ

Армоник Л. Б., *Белорусский государственный экономический университет*

В соответствии с общей целью обучения иностранных учащихся на подготовительных отделениях, которая состоит в подготовке их к получению специального образования на русском языке в вузах Республики Беларусь, программа по русскому языку как иностранному (РКИ) включает два модуля: модуль общего владения языком и профессионально ориентированный модуль. Эти модули являются составными частями одной учебной дисциплины, на которую в типовых учебных планах предусмотрено 840 аудиторных часов, из них на изучение профессионального модуля обычно выделяется около 100—160 часов. На этапе довузовской подготовки, как заявлено в Типовой учебной программе, иностранные учащиеся должны достичь уровня абитуриента вуза (уровня пороговой коммуникативной достаточности), что для абсолютного большинства слушателей, начинающих изучать русский язык с нуля, задача непосильная. За отведенное время иностранные учащиеся должны не только овладеть русской фонетикой, грамматикой и общеупотребительной лексикой (в объеме 2300 единиц), но и специальной лексикой в рамках профессионального модуля и грамматикой научного стиля речи.

В вузах Республики Беларусь подготовлены пособия по РКИ в соответствии с профилем обучения. Большинство из них имеет традиционную для данного типа пособий структуру: лексический материал каждого занятия связан с определенной темой, которая раскрывается в тексте научного стиля, а само занятие строится вокруг этого текста. Предтекстовые задания направлены на освоение новой лексики и отработку грамматических конструкций, а послетекстовые — на проверку понимания содержания текста, на развитие навыков говорения на его материале, на развитие умений составления плана и т. п.

Аналогично построено учебное пособие экономического профиля, подготовленное в БГЭУ и обладающее несомненными достоинствами, но на этапе его введения (вторая половина первого семестра) оно неподъемно для большинства учащихся. В каждом тексте, начиная с первых, встречаются грамматические формы и синтаксические конструкции, еще не представленные в общем модуле (причастия, различные типы сложных предложений и др.). Поэтому преподаватель вынужден объяснять новую грамматику на сложном в понятийном смысле материале, хотя обычно при введении новой грамматики используется известная, уже хорошо усвоенная лексика, чтобы слушатели могли сосредоточить свое внимание на новом грамматическом материале. Но здесь все новое: и лексика, и грамматика. Более того, перевод новых слов часто не помогает, поскольку слушатели не владеют содержанием понятий, которые эти слова обозначают. В результате преподаватель разводит лексику и грамматику: отдельно объясняет новые слова, формируя у иностранных учащихся соответствующие экономические понятия, приводя доступные примеры (что очень сложно в силу ограниченности лексического запаса учащихся), и отдельно объясняет грамматику на материале известной лексики. Затем преподаватель пытается соединить новую лексику и грамматику, возвращаясь к тексту. Являются ли подобные занятия эффективными? На наш взгляд, нет. Слишком большие временные затраты, слишком много разнородной информации в рамках одной темы, нет целостности. В результате слушатели плохо понимают, чем они занимаются, и теряют всякий интерес к предмету.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы сделать содержание профессионального модуля максимально доступным для учащихся своей группы (адаптируя материалы пособия или предлагая собственные разработки), дать тот основной минимум материала,

который слушатели могут взять, т. е. понять и усвоить, и тем самым сохранить веру в свои силы и готовность учиться дальше. Для этого, на наш взгляд, необходимо:

1) сохранить принятый в большинстве пособий предметно-тематический принцип представления учебного материала. Именно этот принцип позволяет учащимся системно накапливать общенаучную и специальную лексику и эффективно формировать профессиональную компетенцию;

2) минимизировать учебный материал с учетом языкового и общеобразовательного уровня группы. При овладении профессиональным модулем происходит одновременное формирование языковой и предметной компетенций, а абсолютное большинство слушателей изучают русский язык с нуля и не владеют даже основами знаний по специальности (в нашем случае — по экономике);

3) основное внимание сосредоточить на общенаучной и специальной лексике и формировании понятий, которые она обозначает. На первых занятиях по возможности минимизировать новый грамматический материал и сократить количество языковых упражнений, не занимаясь отдельно так любимой многими преподавателями синонимией лексико-грамматических конструкций;

4) соблюдать принцип возрастающей сложности: постепенно увеличивать количество новых лексических и грамматических единиц, вводимых в рамках одной темы. Учитывать, что семантизация специальной лексики сложна и происходит обычно с помощью затратных с временной точки зрения методов;

5) вести словарь специальной лексики и словарь синтаксических конструкций, организованный по функционально-семантическому признаку. Последний будет способствовать формированию у иностранных учащихся понятийно-смысловых категорий и представления о многообразии способов их выражения в русском языке;

6) по возможности согласовывать изучение тем с преподавателем-предметником. К сожалению, многие выпускники подготовительного отделения на вопрос, помогли ли им занятия по профессиональному модулю в изучении предмета «Экономическая теория», ответили отрицательно.

К ВОПРОСУ О МОДЕЛИРОВАНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГООБЩЕНИЯСТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Астапенко В. А., *Белорусский государственный университет*

Развитие тесных экономических, культурных, образовательных связей Республики Беларусь с Китайской Народной Республикой привело к созданию большого количества совместных предприятий, в частности, Китайско-белорусского индустриального парка «Великий камень». Также не ослабевает интерес китайских граждан к белорусскому высшему образованию. Количество студентов из КНР на экономическом и других факультетах БГУ остается довольно высоким на протяжении нескольких лет, а в последнее время число желающих закончить магистратуру по экономическим специальностям возрастает. Это связано с желанием многих студентов и магистрантов трудоустроиться в Беларуси. Но зачастую они сталкиваются с проблемой иноязычного общения в профессиональной сфере. В качестве решения данной проблемы мы предлагаем применять на занятиях РКИ моделирование деятельности учебно-профессионального общения.

Коммуникативность является не только ведущим методическим принципом, но и выступает в качестве ориентира в преподавании русского языка как иностранного. Мы имеем в виду деятельный, активный коммуникативно-маркированный речевой подход при усвоении, закреплении и применении языкового материала. Коммуникативная речевая деятельность в учебном процессе — это одновременно цель и средство. При данном подходе последовательность «язык — коммуникативный акт» превращается в последовательность «коммуникативный акт — язык». При этом коммуникативный акт становится определяющей величиной, которой подчиняется выбор языковых средств, методических приемов и экстра- и паралингвистических средств.

Аудиторное занятие можно рассматривать в трех аспектах: коммуникативном, лингвистическом и социально-психологическом. Первый аспект позволяет определить учебное занятие как некую упорядоченную последовательность взаимодействий преподавателя и учащегося. В этом случае объектом рассмотрения являются речевые и предметные действия обучаемого и обучающего. Рассматривая практическое занятие как последовательность учебных действий преподавателя и студента с целью достижения коммуникативной цели, можно ожидать, что любое такое занятие можно разделить на определенные этапы, ведущие к достижению поставленных целей.

Анализ этих шагов реального учебного процесса, коммуникативного содержания и структуры общения студентов и преподавателя на аудиторном занятии позволил предложить коммуникативное моделирование, под которым понимается процесс исследования, создания и использования наиболее важных, профессионально ценных моделей устного общения на занятиях таким образом, чтобы на их основе можно было активизировать естественное профессиональное общение, максимально учитывая предусмотренные программой учебные материалы.

Наиболее эффективным при моделировании ситуаций профессионального общения, на наш взгляд, является обращение к возможностям проблемного обучения. В настоящее время элементы проблемного обучения используются в учебниках и пособиях по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов, как правило, на итоговых этапах работы, на «выходе» в коммуникацию. На наш взгляд, система работы на занятии по русскому языку как иностранному должна заключаться в постепенном, пошаговом включении элементов проблемности в учебный процесс, что позволит обучаемым овладеть как простыми, так и сложными речевыми действиями в профессиональной сфере при сохранении достаточно высокого уровня мотивации. Проблемные задачи, используемые в указанных целях, классифицируются в зависимости от наличия и соотношения в них «прежних знаний» и «предъявляемой информации».

ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Бортник С. Б., *Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича*

Вопросы изучения коммуникативных процессов являются одними из самых актуальных проблем человечества на современном этапе развития общества. Межкультурная коммуникация как таковая сопровождала человечество на протяжении всей его истории (торговля, брачные отношения, дипломатия, конфликты и др.) Особенное значение этому явлению придает глобализация и интенсивная миграция. В США еще в 60-х годах прошлого столетия была создана профессиональная ассоциация под названием Организация по обучению и исследованию межкультурной коммуникации (*Society for Intercultural Communication Training and Research*), позже создаются организации подобного типа в Европе, издаются специальные журналы, например, *Journal of Intercultural Communication.* Межкультурная коммуникация изучается в пределах таких наук, как культурология, лингвистика, этнология, социология, психология, антропология, кибернетика, фольклористика, а также на междисциплинарном уровне.

Одним из основных заданий языковой педагогики сейчас является формирование эффективной модели преподавания иностранного языка в условиях межкультурной коммуникации, поскольку каждое занятие по иностранному языку — это практическое взаимодействие с другой культурой посредством ее основного носителя — языка. Основной акцент делается на обучении функциональной стороне языка и практическом применении иностранного языка.

Обучение иностранному языку должно проводиться наряду с набором социокультурных норм для межкультурного общения, а не просто набором грамматических и лексических правил, начиная с самых первых занятий, объединяя азы грамматики/лексики с основами фоновых знаний и культурных коннотаций, присущих носителям языка. В 1980—1990-е гг. активно развивается лингвострановедческий подход в обучении иностранным языкам. В лингводидактике появились такие понятия, как кросс-культурные

исследования дискурса, кросс-культурная прагматика, сравнительное страноведение и лексикография по страноведению. Межкультурная коммуникация характеризует не только общение в сфере искусства, туризма, на повседневном уровне, а, самое главное, на что нацелено обучение нефилологических специальностей — коммуникацию на определенном профессиональном уровне. Для преодоления коммуникативного барьера на профессиональном уровне проводятся различные тренинги, разрабатываются разнообразные методики. Следует помнить, что разные уровни языка, и соответствующие им единицы, обладают неодинаковой степенью культурной насыщенности и культурной обусловленности. В лингвистике изучается понятие культурно-исторического компонента значения слова. Слово не только означает предмет или явление действительности определенного социума, но и создает определенный фон, который ассоциируется с этим словом, и семантика слова содержит некий компонент, фиксирующий именно данный социальный фон, в котором это слово существует. Классификация лингвокультур может осуществляться и по сфере их функционирования. Согласно этому принципу ученые определяют девять типов лингвокультурологических единиц и явлений. Сюда входят и особенности языкового поведения в стереотипных ситуациях общения, и сфера языкового этикета, и мифологизированные языковые единицы и т. п.

Опыт преподавания на географическом факультете студентам специальностей «туризм», «социальная и физическая география», «гидрология», «гидрометеорология», «геодезия и картография», «менеджмент организаций» позволяет сделать выводы о серьезной и актуальной необходимости включения компонентов страноведения и межкультурной коммуникации в структуру каждого занятия. Прежде всего, это работа с географическими реалиями, при этом топонимы делятся на несколько подклассов: ойконимы, гидронимы, названия, обозначающие особенности климата, рельефа, ландшафта и пр., названия компонентов флоры и фауны. Кроме того, возникают проблемы с лексико-фразеологической сочетаемостью слов (так называемые *collocations* ‘словосочетания’), например, уже хрестоматийный пример *heavy rain* ‘сильный дождь’ или *tailor-made tour* ‘индивидуальный тур на заказ’. Еще один красноречивый пример особенности и значимости межкультурной коммуникации: названия блюд национальных кухонь, что просто необходимо хотя бы ознакомительно разобрать со студентами туристической специализации. Отдельные названия уже закрепились в своем английском варианте в транслитерации или транскрипции: *pie* ‘пай’, хотя параллельно существует вариант ‘пирог’, *tart* ‘тарт’ или ‘открытый пирог’. Студенты могут подготовить сообщения, провести исследования относительно лингвистических и экстралингвистических аспектов пищевых номинаций, этимологии гастрономических номинаций, пищевой обрядовости и этикетных норм (а не просто заучивать лексику).

Таким образом, общая направленность современного образовательного процесса на многовекторность лингвистического образования, лингвистическое сотрудничество и коммуникацию, междисциплинарную интеграцию, а также акцент на межкультурной коммуникации помогут разрушить ложные культурные стереотипы и барьеры, помогут студентам осознать себя частью межкультурного взаимодействия, и конечно же, совершенствовать свой профессиональный уровень.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЭТАПЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Васючкова О. И., Савченко Г. П., *Белорусский государственный университет*

Развитие коммуникативной компетенции — центральное звено в профессионально ориентированном обучении иностранному языку в высшей школе. Этому вопросу уделяется пристальное внимание как в ходе базового курса, так и на этапе обучения в магистратуре. Однако если на уровне бакалавриата/специалиста задания по развитию навыков говорения основываются на общеупотребительной и специальной лексике, то последипломный курс предполагает смещение акцента в сторону академической и специальной лексики. В этой связи важной составляющей организации учебного процесса по развитию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции стано-

вится создание учебных речевых ситуаций, максимально приближенных к реальным ситуациям делового общения, что в контексте магистратуры включает ситуации научного общения.

Таким образом, в палитре моделируемых учебных речевых ситуаций превалируют проекции тех видов деятельности, которые характерны для научных работников: аргументированные обсуждения проблем научного исследования, «круглые столы», конференции, стажировки, беседы с научным руководителем, коллегами и т. д. Примечательно, что по мере интенсивного накопления общенаучной лексики, вопросно-ответная форма мини-диалогов достаточно быстро трансформируется в крупные формы делового общения. Групповое обсуждение тем, связанных с научной активностью магистранта, становится обычной учебной практикой.

Кульминацией обсуждаемого вида работы можно считать полноценное участие в студенческой научной конференции с презентацией доклада на иностранном языке. Подобная практика организации секций английского языка на ежегодной конференции студентов, магистрантов и аспирантов уже много лет существует на юридическом факультете БГУ, где магистранты имеют возможность представить доклады по теме исследования в режиме *Power Point.* Непременным условием участия в заседании секции является последующее обсуждение докладов присутствующими. Здесь хотелось бы подчеркнуть, что не всякий доклад может стать отправной точкой дискуссии, а лишь сообщение, подготовленное с максимальным учетом уровня воспринимающей его аудитории. Требуется определенная совместная подготовительная работа ведущего преподавателя и студента, чтобы формат доклада спровоцировал дискуссионный процесс. Докладчика следует проинструктировать о языковых особенностях устного сообщения, подготовке раздаточного материала с используемой терминологической лексикой, необходимости акцентировать узловые моменты исследования, продумать адекватный иллюстративный материал, отредактировать стиль сообщения и адаптировать его язык. Следует также отметить, что грамотное, проблемное направление обсуждения может задать только профессионал, роль которого на конференции подобного рода должен выполнять преподаватель специальных дисциплин, владеющий иностранным языком.

Практика проведения секций английского языка на студенческих научных конференциях прекрасно зарекомендовала себя и может быть расценена как эффективное средство развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции на этапе последипломного обучения в учреждениях высшего образования.

К ВОПРОСУ О КОРПОРАТИВНОМ СЛЕНГЕ В *IT*-КОМПАНИЯХ

Воробьева Т. А., *Белорусский государственный университет*

В современном мире программисты составляют достаточно большую профессиональную группу, которая имеет свою собственную культуру, свои когнитивные связи и отношения, а также свой язык. С другой стороны, в начале XXI в. сленг, в особенности компьютерный сленг (сленг компьютерщиков), становится достаточно уникальным явлением в лингвистике. Именно данная область представляет собой динамическую часть лексического состава языка. Корпоративный сленг (businessjargon, corporatejargon) в сфере программирования все чаще становится предметом исследования.

Продуктивным способом пополнения сленга программистов выступают англоязычные заимствования:

1) калька (*Task, Meeting (retro meeting), Message, Screenshot, Device, User, Project Manager, Team leader, Team building, Purchase order, Support, Report, Content, Comment*);

2) полукалька (*To connect* — коннектиться, *To click* — кликать, *To program* — програмить, *To share* — расшарить, *To test* — протестить, *Tobuild*— сбилдить, сделать билд, *To compare* — закампарить, *To check in* — зачекить\прочекать,*To assign* — заасайнить, *To implement* — заимплементить, *To approve* — заэпрувить, *To commit* — закомитить, *To push* — запушить, *To deploy* — задиплоить, *To book* — забухать);

3) перевод;

4) фонетическая мимикрия.

Данное явление обусловлено следующими экстралингвистическими факторами: социальными, экономическими, а также быстрым развитием компьютерных технологий в англоязычных странах.

Одним из самых распространенных способов пополнения лексического словаря программистов являются заимствования. Заимствованием считают любое иноязычное слово, отвечающее следующим критериям освоенности в языке: постоянство в произношении и написании; грамматическое и лексико-семантическое освоение; семантическая самостоятельность; возникновение новых значений; широкое употребление; многообразная словообразовательная активность; смысловые трансформации; расширение смыслового диапазона. Выделим также еще несколько способов заимствований: а) внутреннее заимствование (метафорика, каламбурная подставка); б) словообразовательные модели (аффиксация, усечение, полисемия, аббревиация, синонимическая или антонимическая деривация).

Необходимо отметить следующий факт, что большое количество слов и выражений в сленге компьютерщиков (корпоративном сленге) не представляют собой новообразования. Для обозначения новых реалий используются уже имеющие единицы в языке, которые или сохраняют исходную форму, или трансформируются. Наряду с аффиксацией, словосложением, аббревиацией, метафорический перенос или языковая игра является одним из самых продуктивных и интересных способов образования новых слов в речи программистов и, в целом, компьютерной сфере.

Основными функциями сленга в профессиональном дискурсе программистов являются следующие: номинативная; эмоционально-экспрессивная; оценочная; фактическая (контактоустанавливающая); имплицитная. Корпоративный сленг часто, является уникальным для той или иной IT-компании, и не поддается простому объяснению и пониманию, поскольку обусловлен исторической, психологической и эмоциональной средой, складывающейся в компании на протяжении нескольких лет.

Следует выделить ряд функций, которые выполняет сленг в *IT*-компании:

1) средство самовыражения участников определенной группы, которых объединяет одно дело, одна среда;

2) способ экономии языка. Использование сленга помогает свободно и быстро объяснять сложные процессы компьютерного программирования;

3) выражение эмоций, оценочного отношения к выполняемому заданию, работе.

Таким образом, исследование языка программистов, составляющего основу профессионального дискурса данной профессиональной группы, является одной из актуальных задач современной лингвистики.

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМНЫХ ВОПРОСАХ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Голикова Ж. А., *Белорусский государственный университет*

Реформирование системы образования в последние два десятилетия коснулось всех его звеньев, начиная с дошкольной подготовки и заканчивая последипломным обучением. Оно привело к разнообразным изменениям: появились бакалавриат и магистратура в вузах, сократился срок обучения по многим специальностям, начали совершенствоваться традиционные и разрабатываться новые подходы, методики и технологии. Количество последних, согласно Энциклопедии образовательных технологий (2005), достигло уже пятисот.

Значительно повысился статус иностранного языка, возросла его востребованность. Знание иностранных языков стало в наши дни показателем образованности человека. Языковая компетентность сказывается на свободе действий и решений, которые каждый индивидуум предпринимает для устройства своей личной и профессиональной жизни.

В сложившихся условиях владение иностранным языком всеми категориями населения является важной государственной задачей, а обучение иностранным языкам рассматривается (согласно программам обучения) как органическая часть процесса под-

готовки высококвалифицированных специалистов, активно владеющих иностранным языком как средством межкультурной коммуникации в сфере профессиональных интересов и в ситуациях социального общения. Исходя из этого, языковая политика государства должна быть нацелена на то, чтобы многоступенчатая система иноязычного образования на всех ее уровнях отвечала потребностям как отдельно взятого человека, так и общества в целом.

Качество языковой подготовки оценивается, как правило, в реальной ситуации трудоустройства и мобильности выпускников при их выезде за рубеж на учебу или работу. В этой связи на уровне государственного управления необходимо должным образом прогнозировать и проектировать содержание иноязычного образования на основе требований профессиональных международных образовательных стандартов, которые представляют действенный механизм управления качеством образования по обеспечению конкурентоспособности выпускников (по примеру прибалтийских государств, стран Скандинавии, Голландии и других).

Однако, как показывает опыт работы в студенческой и магистерской аудиториях, качество языковой подготовки обучающихся имеет тенденцию к снижению. Причины разные: сокращение сроков обучения языку, «скромное» количество аудиторного времени, выделяемого на изучение иностранного языка в вузе, отсутствие мотивации к изучению иностранного языка, низкий уровень знаний, полученный в школе, непрофессионализм преподавателей иностранного языка как в школе, так и в вузе и, как следствие, неэффективная организация учебного процесса, приводящая к полной потере интереса к иностранным языкам у обучающихся, отсутствие зачастую в их практике преподавания современных форм, методов и технологий обучения. В результате нарушается принцип преемственности различных ступеней языковой подготовки. При этом предполагается, что обучение в вузе должно создать прочный фундамент из основных знаний, умений и навыков в иноязычной речемыслительной и коммуникативной деятельности, обеспечить активное владение иностранным языком как средством формулирования мыслей в социально обусловленных и профессионально ориентированных ситуациях общения и научить приемам и способам самостоятельной работы с иностранным языком после окончания вуза, в частности, в магистратуре, аспирантуре и докторантуре.

Достижение целей обучения в магистратуре в полной мере зависит от уровня языковой подготовки обучающихся, их мотивации, намерений и запросов. Для них характерно прагматичное отношение к обучению, все они заинтересованы в успешной сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку, равно как и в том, как приобретенные ими знания помогут повысить их социальный статус, будут способствовать их научному росту и получению интересной работы.

Эффективность обучения данной категории обучающихся, взрослых, работающих людей, обеспечивается ориентацией на гибкое соединение коммуникативного, системно-деятельностного и коммуникативно-когнитивного подходов к преподаванию иностранному языку, на сочетание традиционных и инновационных методов и технологий преподавания (ролевых и деловых игр, проектов, презентаций, тематических дискуссий, «круглых столов», «мозговых атак», проблемных ситуаций и т. д.).

В рамках рассматриваемых проблем особое значение приобретает повышение *андрагогической* компетентности тех, кто работает со взрослой аудиторией — преподавателей.

Одна из важнейших задач *андрагога* — человека, обучающего взрослых (термин, используемый в работах С. И. Змеева, И. А. Колесниковой и др.), — состоит в том, чтобы умело выстроить стратегию учебной работы с обучающимися на основе учета разнообразных факторов: психофизиологических особенностей возраста, гендерных различий, сложившихся стереотипов обучения и общения (позитивного или негативного опыта), социального статуса, ценностных ориентаций и пр.

Представляется, что учет факторов, определяющих специфику организации учебного процесса — таких как творческий подход к обучению, преобладание интерактивных и проблемных форм осуществления учебной деятельности, ориентация на научно-профессиональное общение, уважение аудитории, личность преподавателя — позволяет оптимизировать процесс обучения и осуществить должную подготовку обучающихся к научной и профессиональной деятельности.

ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Дрозд А. Ф., *Белорусский государственный университет*
Вдовичев А. В., *Минский государственный лингвистический университет*

Ориентация системы образования Республики Беларусь на европейские образовательные стандарты ставит перед преподавателями иностранного языка актуальную задачу формирования у студентов навыков профессионального иноязычного общения. Как показывает практика, подготовка будущих экономистов-менеджеров к профессиональной деятельности и обучение языку специальности представляет собой довольно длительный и трудоемкий процесс, так как помимо высокого уровня владения иностранным языком от студентов требуются глубокие знания по профильным дисциплинам.

Как известно, мотивация является движущей силой для осуществления любой успешной учебной деятельности. Повышение мотивации рассматривается как одна из основных задач при подготовке будущих экономистов-менеджеров, в том числе и при обучении языку специальности.

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.

Вторым фактором повышения заинтересованности к изучению языка специальности является проведение встреч с профессионалами в соответствующих сферах деятельности с целью апробации полученных профессионально ориентированных знаний на занятиях по языку специальности.

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»* (авторы А. Ф. Дрозд, Г. Г. Денисова, Е. В. Пильгун) 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 обусловливает успешность решения предлагаемых кейсов.

Суть метода кейс-технологии (*Case Study*) заключается в осмыслении, критическом анализе и решении конкретных проблем или случаев. Кейс — это описание ситуации, которая имела место в той или иной практике и содержит в себе некоторую проблему, требующую разрешения. Это своего рода инструмент, посредством которого в учебную аудиторию привносится практическая ситуация, которую необходимо обсудить и предоставить обоснованное решение.

Следует отметить, что благодаря тесному сотрудничеству студентов с профессионалами-практиками и успешному разрешению кейсов под их контролем, им предоставляется возможность будущего трудоустройства, что также является одним из мотивирующих факторов изучения языка специальности.

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.

Таким образом, для повышения мотивации изучения языка специальности необходимо осуществлять тесное сотрудничество с профессионалами-практиками в соответствующей сфере деятельности, так как данное взаимодействие способствует применению полученных студентами теоретических знаний (как по профильным предметам, так и по языку специальности) в решению конкретных практических задач.

УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (специальность «международное право»)

Зинченко Я. Р., Матвеева Е. Е., *Белорусский государственный университет*

Обучение переводу для специальных целей интегрировано в практику преподавания иностранных языков для студентов неязыковых специальностей. В частности, развитие переводческой компетенции выделяется в качестве одной из задач обучения, например, для такой специальности, как «международное право».

В связи с тем, что обучение переводу интегрировано в программу изучения иностранного языка, перед преподавателями стоит дополнительная задача — обучение технологиям работы с текстами в целях перевода (письменного и устного) наряду с развитием собственно коммуникативной компетенции. При этом следует учесть тот факт, что на первой ступени высшего образования у студентов, начинающих изучать иностранный язык с нуля, к концу обучения уровень развития лингвистической компетенции соответствует *B*2 (а на некоторых специальностях — *B*1).

В решении данной задачи важно: четко формулировать учебные цели обучения переводу, контролировать объем и качество учебного материала, разрабатывать методическое сопровождение самостоятельной работы.

В качестве целей обучения переводу можно выделить следующие: 1) развитие аналитических умений работы с текстами, 2) развитие умения интерпретировать тексты, 3) развитие собственно переводческих (технологических) умений. Под аналитическими умениями подразумевается развитие навыка предпереводческого анализа текста и определение стратегии перевода специальных текстов. Под умением интерпретировать — толкование, комментирование и адаптированный пересказ. Развитие технологических умений — овладение особыми видами обработки текстов.

Объем и качество материала определяется, в первую очередь, учебной программой. Однако подбор текстов и разработка комплекса упражнений к нему — это прерогатива преподавателя. Здесь учитывается не только тематика, но и уровень лингвистической подготовки группы. В качестве учебных текстов, с учетом целей обучения, можно выделить: пресс-релизы, новости, нормативные акты, доклады/отчеты, комментарии.

Организация самостоятельной работы — это, прежде всего, методические рекомендации преподавателя по выполнению поставленной задачи, а также необходимые шаблоны для выполнения. В качестве форм самостоятельной работы студентов можно назвать следующие: составление одноязычных и двуязычных глоссариев, терминологических словарей, подготовка реферата на родном языке на материале нескольких текстов, полный письменный перевод текстов.

Задача обучения переводу в рамках учебной программы по иностранному языку решается путем разграничения обучения собственно иноязычному общению и отдельно переводу при условии выполнения определенных организационных правил образовательного процесса.

ФОРМИРОВАНИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ КОГНИТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ: УЧЕБНЫЕ МАТЕРИАЛЫ И ЗАДАНИЯ

Караичева Т. В., Ладик Н. А., *Белорусский государственный университет*

Когнитивные компетенции, в частности, аналитические, формирующиеся на базе родного языка, получают свое дальнейшее развитие при глубоком изучении иностранных языков, когда ставятся задачи осмысления информации, получаемой из разнообразных источников с целью ее дальнейшего использования. Для студентов-международников *использование* предполагает переосмысление и изложение в том или ином формате на родном или иностранном языке.

Таким образом, на первых этапах освоения иностранного языка требуется развитие перцептивных навыков в соответствующих видах речевой деятельности (чтение, аудирование), а также создание обширного внутреннего лексикона, организованного согласно языковым системам. Данная задача ставилась при создании учебных пособий серии *Lexis*. В этих пособиях ставилась задача создания потенциального словаря, особенно на основе морфологического и синтаксического словообразования, развития пассивного словаря из типовых контекстов, расширения и систематизации его по языковым подсистемам на основе структурных и семантических признаков. Важными задачами являлись также выработка навыков изучения многозначных слов в соотнесении с контекстом и осмысления переносных значений слов в словосочетаниях различной степени устойчивости, а также развитие навыков языковой догадки.

Поскольку серия пособий *Lexis* задумывалась как дополнительная к зарубежным учебным курсам, она первоначально предполагала опору на тексты и активизируемый словарь курса *Headway*, однако уже при разработке авторы включили в задания наряду со словарными дефинициями и так называемые «прецедентные» тексты, то есть пословицы и поговорки, а также цитаты, которые создают значимые типовые контексты и формируют социокультурные фоновые знания, необходимые для аналитической работы в мультикультурной среде.

Дальнейшее расширение словаря происходит по тематическому принципу во второй части каждого урока, где происходит также его активизация в заданиях на интерпретацию значений, сравнительный анализ явлений описанных в тексте, представленном в этой части, а также сравнение и сопоставление их с личным опытом/знанием, почерпнутым из других источников. Образцы заданий можно найти в статье Т. В. Караичевой «Языковые задания к учебному курсу *New Headway Intermediate»*.

Использование данных учебных пособий показало, что выполнение разнообразных лексических заданий к текстам позволяет студентам лучше овладеть специализированным и общепрофессиональным лексическим минимумом (продуктивным и рецептивным), определенным учебной программой, и достичь полного понимания текстового материала.

Кроме того, аутентичные тексты, представленные в данных сборниках, обладают значительным потенциалом для развития иноязычной коммуникативной компетенции. Тексты содержат информацию проблемного характера, включают исторические факты и сведения о происхождении слов и словосочетаний, что способствует формированию когнитивных и социокультурных компетенций студентов.

Использование заданий творческого характера помогает закрепить полученные знания по учебной теме, активизировать познавательную деятельность и повысить умственную работоспособность студентов.

Задания учебного пособия *Lexis Intermediate* эффективно используются в рамках управляемой самостоятельной работы студентов, поскольку языковые задания сопровождаются ключами и многие из них предусматривают информационный поиск с использованием современных технологий.

С расширением доли управляемой самостоятельной работы студентов и со сдвигом начального этапа на ФМО (программа для продолжающих изучение английского языка) на уровень *Upper Intermediate* возникла необходимость обеспечить учебный процесс дополнительным учебным пособием, способствующим формированию аналитических навыков и умений на более высоком уровне.

После так называемого «плато Уровня *Intermediate*», где происходит систематизация и углубленное изучение частично знакомой лексики, хотя и в заданиях, развивающих аналитические навыки, уровень *Upper Intermediate* предполагает целенаправленное развитие навыков и умений аналитической работы с большими объемами информации. Увеличиваются сложность и объем текстов, расширяется спектр функциональных стилей, к которым они принадлежат. Преодолевается привязка к определенному учебному комплексу, но сохраняется корреляция по тематической принадлежности, тем более что большинство тем является актуализацией глобально значимых проблем. В четырех частях *Lexis Upper Intermediate* под редакцией Т. В. Караичевой (ч. 1, 3, 4) и Э. А. Дмитриевой (ч. 2) задания выходят за рамки работы преимущественно с типовыми контекстами, хотя установка на развитие социолингвистической компетенции сохраняется.

Анализ значений языковых единиц переходит в интерпретацию смысла текста и далее в создание своего рода «гипертекста» путем формирования умения делать перекрестные ссылки на различные аспекты той или иной проблемы, представленной как внутри одного урока (несколько текстов разного жанра в первой и второй части урока), далее внутри одного пособия (например, задание в уроке 12 отсылает к заданию в уроке 1 и далее к фоновым знаниям уже полученным из других источников).

Для данного уровня необходимы также задания, направленные на развитие умения обобщать информацию, и в пособия включены задания на поиск ключевой информации и реферирование-представление текстов с использованием различной меры упорядоченности информации. В каждом уроке есть задания, прямо или косвенно направленные на использование современных информационных технологий (от использования *online* толковых словарей и тезаурусов до построения когнитивной карты темы, ведения глоссариев по темам интернет-поиска). Во всех уроках присутствуют задания на продуктивные виды речевой деятельности (устные и письменные), где на основе проведенной аналитической работы над проблемой излагается собственная позиция студента. Тексты для перевода и дискуссий, представленные во второй части каждого урока, могут также использоваться для контроля аналитических умений в рамках изученной темы.

РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ И ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫХ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Коцаренко А. М., *Белорусский государственный экономический университет*

В условиях современного мира все более интенсивно происходит взаимодействие и взаимопроникновение различных культур. В то же время в некоторых регионах резко обостряются межнациональные и межконфессиональные противоречия. Эти тенденции требуют новых, нетрадиционных подходов к обучению специалистов экономического профиля иностранным языкам. Перед преподавателем иностранного языка ставится все более широкий круг задач, которые уже выходят за рамки развития лингвистической компетенции.

В процессе обучения иностранному языку у студентов должны быть выработаны такие ключевые квалификации как инициативность, гибкость и терпимость в отношениях с их профессиональным окружением, умение работать в команде и при необходимости организовать рабочий процесс. Не менее важны креативный подход к своим профессиональным обязанностям и стремление добиваться максимально возможных результатов. Наряду с развитием лингвистической компетенции в ходе занятия по профессионально-ориентированному иностранному языку необходимо развивать социальную, методическую и профессиональную компетенции.

Социальная компетенция способствует, с одной стороны, развитию собственной личности обучающегося, с другой стороны — дает возможность эффективно решать проблемы, возникающие в профессиональной жизни. Методическая компетенция необходима с точки зрения выбора правильных решений как в ходе учебного процесса, так и в будущей профессиональной жизни. Профессиональная компетенция дает возможность адекватно применять свои знания в соответствующих ситуациях.

Важнейшим условием приобретения всех перечисленных выше компетенций на занятии по профессионально-ориентированному иностранному языку является отход от традиционного хода занятия и концептуально новая организация учебного процесса, основными принципами которой являются: высокая степень мотивации, ориентация на активную практическую деятельность самого обучаемого, работа в группе, выработка стратегии решения поставленной задачи и создание некоего «продукта». В процессе работы в небольших группах студенты учатся совместно находить решение поставленной задачи, обмениваться мнениями, обсуждать результаты своей работы, дополнять высказывания друг друга либо высказывать возражения.

Такая методика, как «мозговой штурм» (*Brainstorming*), способствует развитию умений спонтанно выражать свои идеи, развивать и структурировать их. В ходе применения таких методик, как «дискуссия» и «аквариум» (*Diskussion, Aquarium*), в группе выбирают модератора, что должно дисциплинировать участников диалога. Студенты учатся не только высказывать свое мнение, но и обосновывать его, отстаивать либо отказываться от своей позиции, если она оказалась ошибочной. Очень продуктивной с точки зрения развития как лингвистической, так и методической компетенции представляется так называемая «стойка на голове» (*Kopfstand*). При использовании данной методики обучающиеся решают некую проблему в игровой форме, отрицая общепринятые мнения и таким образом выявляя те барьеры, которые препятствуют поиску оптимального решения.

Разумеется, данные методики предполагают достаточно уверенное владение как лексическим материалом по изученной теме, так и знание определенных речевых клише, позволяющих корректно вступить в диалог, поддержать высказанное другим участником дискуссии мнение либо опровергнуть его, выразить сомнение или даже возмущение. Поэтому при использовании таких методик как, например, «дискуссия» или «аквариум», необходимо проработать со студентами речевые клише, указать, в какой ситуации они уместны, с какой интонацией они произносятся.

Использование в процессе обучения когнитивно-коммуникативных методик предполагает создание некой ситуации, имитирующей реально существующую проблему. Общеизвестно, что в реальной жизни коммуникация не ограничивается одними речевыми средствами. Согласно исследованиям ученых, коммуникация осуществляется по большей части именно с помощью невербальных сигналов, к которым относятся мимика, жестикуляция, само поведение участника диалога (*Körpersprache*).

Особенно актуально знание таких невербальных сигналов и умение применить их на практике для будущих экономистов, так как вся их деятельность будет осуществляться в сфере производства и продажи товаров и услуг. А здесь, как известно, существует конкурентная борьба за клиента, которая со временем лишь обостряется. Коммерческий успех напрямую зависит именно от умения пользоваться этими невербальными средствами коммуникации. Поэтому в настоящее время в ходе тренингов для специалистов в сфере сбыта товаров и услуг уделяется столь много внимания так называемому «языку тела», причем акцент делается именно на осознанное использование всевозможных невербальных сигналов.

Нам представляется очень важным на подготовительном этапе использования когнитивно-коммуникативных методик знакомить студентов с элементами «языка тела», характерными именно для жителей Западной Европы, в первую очередь для немцев. Ведь одна из насущных задач нашей страны — это выход на международный рынок товаров и услуг, и умение белорусских специалистов убедить западных партнеров в необходимости и очевидной выгоде сотрудничества будет способствовать росту престижа нашей страны и ее благосостояния.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙИНОЯЗЫЧНОЙКОММУНИКАТИВНОЙКОМПЕТЕНЦИИ

Крель Л. А. *Белорусский государственный университет*

В наше время, когда специалист напрямую связан с профессиональным миром, зачастую иноязычным, коммуникация является неотъемлемой частью профессии. И не что иное, как изучение иностранного языка, способствует формированию коммуникативной компетенции личности, ведь язык есть главное средство общения. Что подразу-

мевают под коммуникативной компетенцией? Согласно определению, получившему самое широкое распространение, коммуникативная компетенция — это умение решать задачи разных социальных контекстов посредством языка. В различных методических исследованиях отдельное внимание уделяется формированию языковой личности, способной вступать в межкультурное общение с представителями другой культуры. И это объяснимо: в современном обществе прежде всего востребованы профессионалы своего дела, важнейшее качество которых — владение культурой общения.

Проведенное американскими исследователями анкетирование с целью выявить основные умения, необходимые для специалиста, показало, что 54 % опрошенных считают навыки устной коммуникации важными, а 34 % — важнейшими. Исследователи, в попытках охарактеризовать состав коммуникативной компетенции, выделяют различное число компонентов — от 3 до 37. Термины для их обозначения предлагаются разные: к примеру, компенсаторная, лингвистическая, речевая, страноведческая, языковая компетенция и др. При таком многообразии преподавателю трудно выделить главное, то, что составляет сущность коммуникативной компетенции, без учета чего не может быть успешным процесс обучения иностранному языку.

Оптимальную классификацию можно свести к следующим четырем компонентам:

1. Лингвистический компонент заключается в способности как понимать, так и продуцировать неограниченное число предложений при помощи усвоенной лексики, а также грамматических правил;

2. Компенсаторный компонент представляет собой умение использовать свой иноязычный речевой опыт для того, чтобы компенсировать пробелы в знании языка в процессе коммуникации;

3. Межкультурный компонент — это знание этнических особенностей родной культуры и умение отмечать сходства и различия между иными культурами, умение строить свое речевое поведение соответственно специфике другой культуры;

4. Стратегический компонент представляет собой способность организовать коммуникацию с учетом целесообразности высказывания.

Сущность вышеназванных компонентов может быть определена на основе анализа такого понятия, как «межкультурная коммуникация». Итак, межкультурная коммуникация — это форма общения, протекающая в естественных ситуациях жизни между принадлежащими к разным культурам субъектами и группами субъектов.

Эффективная межкультурная коммуникация не может возникнуть из ниоткуда — ей нужно обучать и учиться. Овладеть иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией — задача трудная. Здесь стоит отметить, что в процессе знакомства с чужим языком и культурой изучающий иностранный язык прежде всего опирается на знания о своих собственных языке и культуре. Помимо этого, большое значение имеет перенос ряда знаний, умений и навыков из родного языка в процесс обучения иностранному языку. Подготовка выпускников неязыковых вузов должна ставить перед собой цель сформировать личность активного участника межкультурной коммуникации, владеющего иностранным языком как инструментом для решения профессиональных задач разной сложности.

Современные приемы, средства и методы преподавания иностранного языка характеризуются заменой традиционных технологий активными, которые стимулируют коммуникативную деятельность студентов, в связи с чем преподавателю необходимо владеть адекватными профессиональными умениями организации и ведения учебной деятельности, стимулирующей речевое общение с применением разных форм и видов проблемного и интерактивного обучения, способствующих успешному формированию иноязычной коммуникативной компетенции. Кроме того, задачей преподавателя, неотъемлемой от прочих, является создание реальных и воображаемых ситуаций профессионального общения на занятиях. Это требует особой подготовки преподавателя иностранного языка к занятиям. Для достижения действенности приобретаемых коммуникативных умений необходимо не только организовать процесс их формирования, но и внести определенные коррективы в процесс обучения. Очень важно придать ему отличительные черты процесса межкультурного общения, не нарушая при этом ни системности, ни организованности.

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРС-КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

***Куцелай О. Б.**, Белорусский государственный университет*

Современные технологии образования диктуют необходимость целенаправленного формирования у студентов дискурс-компетенции, рассматриваемой как способность построения целостных, связных и логичных высказываний (дискурсов) различных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании, и являющейся одним из важнейших компонентов коммуникативной компетенции .

Кроме того, медийный и информационный характер окружающей нас среды, все более приближающей современного человека к членам информационного общества, в свою очередь обуславливает потребность в развитии у студентов навыков критического мышления. Оно представляет собой сложный рефлексивный процесс, включающий ассоциативное восприятие, синтез, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и медиатекстов, в сочетании с аудиовизуальным воображением, виртуальным экспериментированием, логическим и интуитивным прогнозированием в медийной сфере.

Сформированность критического мышления является непреложным условием успешности учебной и профессиональной деятельности современных студентов, регулярно сталкивающихся с различными источниками информации и разнообразными типами дискурсов. Однако наблюдения за студентами в учебном процессе обнаруживают у них недостаточность навыков, связанных с критическим мышлением. Данный факт может, в числе прочих причин, быть обусловлен и недостаточностью внимания к развитию критического мышления в рамках учебных дисциплин.

Совершенно очевидно, что формирование дискурс-компетенции происходит в процессе овладения учащимися различными типами дискурсов. При этом под дискурсом понимается речевое произведение, которое, наряду с лингвистическими характеристиками, присущими тексту, обладает и экстралингвистическими параметрами, позволяющими обучаемому понять не только, кем являются собеседники, в каких отношениях они состоят, и в какой ситуации осуществляется общение, но и как, в зависимости от этих факторов, строится высказывание.

Соответственно, при постановке педагогической задачи о развитии критического мышления у студентов в процессе формирования данной компетенции, в результате проведенной работы мы можем ожидать формирование у них определенных навыков. Так, например, при работе с любым типом дискурса, студент должен: помимо контент-анализа представленной в нем информации, определить культурные, исторические факторы, влияющие на точку зрения автора данного дискурса и на точку зрения аудитории; идентифицировать скрытые сообщения в дискурсе, провести анализ идеологических аспектов медийной сферы, выявить примеры стереотипного изображения людей, идей, событий и моральных аспектов, — что будет способствовать полному, глубокому и исчерпывающему осмысливанию содержания, что необходимо при формировании критического мышления.

Учитывая профессиональную направленность курса английского языка для студентов технических специальностей, в своей педагогической деятельности мы используем достаточно большое количество профессионально ориентированных текстов, относящихся к самым разнообразным типам дискурса. Данная особенность учебной программы благоприятствует развитию в ее рамках критического мышления студентов. В процессе педагогической деятельности нами был использован отдельный методический прием, направленный на формирование критического мышления студентов на базе прочитанного профессионально ориентированного текста по специальности. Для этого доска или большой лист бумаги делится на три широких колонки, озаглавленные соответственно: «Знаем», «Хотим знать», «Уже узнали».

Прочитав заголовок текста, студенты обмениваются мнениями о том, что им уже известно по теме текста, пока не выявятся основные сведения, которые заносятся в колонку «Знаем». Затем студентам предлагается сгруппировать предложенные идеи по кате-

гориям. Спорные идеи и вопросы заносятся в колонку «Хотим знать». После этого начинается работа над текстом. Когда разбор материала закончен, педагог просит студентов записать в колонку «Уже узнали» то, что они почерпнули в процессе чтения текста, располагая ответы параллельно соответствующим вопросам, а прочую новую информацию располагая ниже.

Поработав индивидуально, студенты снова обмениваются своими соображениями по этому пункту со всей группой. Итоги заносятся в третью колонку. Затем в процессе обсуждения аудитория может сравнить первоначальную информацию по теме занятия с вновь изученной, сделать аргументированные выводы.

Данный прием обладает, на наш взгляд, рядом преимуществ, а именно: 1) способствует активизации исследовательских умений аудитории и классификации полученных знаний; 2) задействует сразу несколько видов речевой деятельности, как то чтение, говорение и письмо; 3) расширяет словарный запас студентов, включая овладение терминологией; 4) групповая форма работы позволяет вовлечь в учебный процесс абсолютно всех студентов с разным уровнем владения языком. По результатам использования данного метода, можно утверждать, что студенты активно втягиваются в процесс обсуждения и проявляют больший интерес к содержанию текста, по сравнению с традиционными методами работы над содержанием.

Таким образом, внедрение приемов, способствующих развитию критического мышления студентов в рамках формирования у них дискурс-компетенции, является перспективным направлением педагогической деятельности, и мы видим необходимость осуществлять поиск новых форм подобной работы.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДУ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Литвиненко О. Л., Долидович О. В., *Белорусский государственный университет*

В условиях глобализации и в связи с расширением международных связей существует необходимость в подготовке высококвалифицированных специалистов с высоким уровнем владения иностранными языками, что позволяет осуществлять непосредственное общение с зарубежными партнерами в профессиональной деятельности. В плане обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений актуальной задачей является овладение ими умениями и навыками применения и перевода терминов по специальности, а также получение навыков и умений использования специализированной лексики для выполнения учебных профессионально-ориентированных задач.

Переводчик, осуществляющий перевод материалов юридической тематики должен соответствовать определенным требованиям: недостаточно владеть юридической терминологией, нужно изучать законы и постановления, быть знакомым с культурой, обычаями и традициями, существующими среди юристов разных стран. Одной из основных задач преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе — научить студентов понимать и переводить профессиональные тексты с иностранного языка на русский и с русского языка на иностранный.

Спецификой языка права является то, что при переводе юридических текстов необходимо учитывать правовые и языковые нормы двух языковых систем и систем юриспруденции. В данном случае должна иметь место гибкость в выборе языковых ресурсов.

Перевод профессионального текста означает соотнесение предмета или понятия в одной культуре с предметом и понятием в другой культуре, что создает много трудностей, которые связаны с переводом и адаптацией терминов законодательства.

Главной особенностью перевода юридических текстов является их зависимость от исторически сложившихся правовых традиций, которые повлияли на систему права и систему законодательства разных стран. Это влияние отразилось на построении системы права и системы законодательства различных государств, содержании законодательных предписаний и норм.

Следующей трудностью является перевод безэквивалентной лексики. В переводе юридического текста переводчик очень часто сталкивается с понятиями, характерными сугубо для правовой культуры конкретного государства и языка, поэтому часто имеет место буквальный перевод. Именно реалии и представляют наибольшую сложность для переводчика, поскольку для перевода таких языковых единиц необходимо приобрести фоновые знания о культуре и традициях страны.

Проблема многозначности юридического языка оказывается еще одним из самых сложных аспектов перевода юридической лексики. Язык закона является одним из самых многозначных языков с большим количеством юридических терминов, имеющих несколько значений. Очень часто в юридическом иностранном языке русские заимствования имеют совсем другое значение, чем в языке переводимого текста, что часто вводит в заблуждение переводчика. Это говорит о том, что переводчику нужно быть очень внимательным при переводе некоторых слов и словосочетаний.

Отдельно можно выделить сложность перевода юридических фразеологизмов. В обучении иноязычной юридической фразеологии следует сделать в первую очередь особый акцент на важность базового уровня языковой подготовки студента, поскольку реализация значения фразеологической единицы происходит в определенном контексте. Учитывая специфику структуры и образного переосмысления значения фразеологизма, чрезвычайно важно учитывать в каком окружении слов и в каком значении применяется тот или иной фразеологизм. От этого зависит качество и адекватность его перевода с одного языка на другой. Концепты, как правило, в разных языках подобны, но не тождественны. Так, право отражает все эволюционные процессы, происходящие в обществе. Реалии, начиная с геополитической ситуации той или иной страны, в большинстве случаев не совпадают. К тому же культурная составляющая также является неотъемлемой частью юридической фразеологии. Отсюда следует, что перевод юридической фразеологии является сложной задачей и требует профессиональной подготовки как в области права, так и в изучении иностранного языка.

Перевод юридических текстов предусматривает комплексную обработку юридического текстового материала по содержанию и по принятой фразеологической терминологии, поэтому одного только знания иностранного языка не достаточно для достижения полноценной эквивалентности при переводе юридических терминов в сфере уголовно-правовых явлений. По этим причинам, существует необходимость тщательного изучения правовых понятий и институтов, описываемых термином.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО И СТАТУСНОГО ПОТЕНЦИАЛА АКАДЕМИЧЕСКОЙ СТЕПЕНИ МАГИСТРА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

***Малевич В. Г.**, Белорусский государственный педагогический университет им. М.Танка*

Национальный социокультурный и международный статусный потенциал Болонского процесса во многом связан с уровнем владения несколькими иностранными языками. Это условие является обязательным правилом коммуникативной компетенции при получении связанных дипломов «Болонский магистр» одновременно в двух европейских университетах.

Наиболее востребованными на рынке интеллектуального труда и социального управления стран ЕС являются профессионально подготовленные специалисты с академической университетской степенью «Болонский магистр», которые имеют широкий спектр социокультурных навыков стран обучения, профессиональные знания, ориентированные на социальные перемены в глобальном международном сотрудничестве и, несомненно, свободно владеющие несколькими иностранными языками.

Однако статусный потенциал академической степени «Болонский магистр» не равнозначен в различных странах как Европы, так и Азии. Это должно учитываться в системе подготовки иностранных магистрантов, в том числе и при разработке методик образовательного процесса на двух иностранных языках.

Ведущие европейские университеты и официальные структуры ЕС позиционируют академическую степень магистра как квалификационную степень профессионально подготовленного специалиста-эксперта. Предполагается, что обучение проведено по индивидуальному плану профессиональной ориентации и выполнены все нормативы по получению академических кредитов Болонского стандарта. Эти специалисты владеют методологией опоры на мировые профессиональные достижения в широком спектре деятельности. Они, как правило, имеют навыки выполнения научного исследования в своей и смежных областях знаний и владеют всем полем современных информационных технологий и механизмами принятия решений. Дополнительно к этому ведущие европейские программы магистерской подготовки предусматривают обучение владению методами структурного системного анализа, переговорным процессом на нескольких иностранных языках и аналитическими навыками принятия сопоставительных решений в условиях постоянной адаптации к заметной динамике процессов глобализации.

В то же время в странах СНГ академическая степень магистра и ее творческий потенциал профессиональной конкурентоспособности практически не имеют значимого уровня интеллектуальной статустности. Все ограничивается лишь признанием магистерского диплома как второй ступени университетского образования. Даже после присоединения к Болонскому процессу не все государства СНГ приняли необходимые нормативные решения и не провели юридическое регулирование по приданию на практике академической ученой степени «Болонский магистр» статуса высокопрофессионального специалиста с индивидуальной исследовательской и аналитической подготовкой.

Известно, что статус высокой конкурентоспособности степени Болонского магистра со всеми юридическими и социально-экономическими гарантиями подтвержден во многих странах на законодательном уровне. Такая практика более пяти лет существует в КНР и США (аналог — Стенфордский магистр), а также используется практически во всех ведущих странах ЕС. Эти особенности и перспектива профессионального владения несколькими иностранными языками является привлекательной мотивационной базой для обучения в западных университетах большого числа иностранных студентов.

Так, в КНР значительно усилено государственное регулирование подготовки специалистов с академической степенью «Болонский магистр», владеющих европейскими иностранными языками. Китайские магистранты сегодня в Англии, Германии и Франции составляют большинство среди иностранных учащихся и в силу ряда социальных гарантий и условий, заметно адсорбируют среду иностранных граждан, стремящихся получить магистерскую подготовку в Республике Беларусь. В университетах Китая сегодня функционируют десятки агентств из Германии, Франции и США по распределению мест и субсидий для студентов на весь срок магистерской подготовки за рубежом, в том числе и для углубленного изучения нескольких иностранных языков. Вариативность обучения иностранным языкам формирует новые социальные перспективы профессиональных ориентаций активных членов глобального сообщества и заметно расширяет сферу их межкультурных коммуникаций.

В глобализирующемся мире открытого международного взаимодействия и культурного сотрудничества академическая степень «Болонский магистр» является интеллектуальным инструментом и сильным фактором построения общества знания и воспроизводства человеческого капитала.

Подготовка кадров высшей квалификации в цепи «бакалавр-магистр-доктор наук», владеющих несколькими иностранными языками, является стержнем государственных программ большинства европейских стран, становится фактором интеллектуального роста населения и базой формирования конкурентной стратегии инновационных университетов.

Именно на базе международного сотрудничества и академического партнерства, а также университетской мобильности сегодня наиболее интенсивно развиваются позитивные тренды в сфере магистерской подготовки. Они основаны на свободном владении несколькими иностранными языками, что является базой формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции и личной интеллектуальной конкурентоспособности.

РЕФЕРИРОВАНИЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА КАК ВАЖНЫЙ АСПЕКТ РЕЧЕВЫХ КОММУНИКАЦИЙ

Матвеева Н. А, Бурденкова В. С., *Белорусский государственный университет*

Реферирование является творческим интеллектуальным процессом, который включает в себя понимание основного содержания текста, преобразование информации аналитико-синтетическим путем и образование нового (вторичного) текста. Реферат — адекватное по смыслу изложение содержания первичного текста. Реферат отражает главную информацию, содержащуюся в первоисточнике, новые сведения, существенные данные.

Практически все преподаватели иностранного языка в высших учебных заведениях признают необходимость использования такого вида работы, как реферирование в рамках продвинутого этапа изучения иностранного языка. Не стоит забывать, что одной из задач обучения иностранному языку является формирование у учащихся навыков работы с иноязычной литературой в оригинале. Если на начальном этапе обучения широко применяются такие виды работы как перевод тексов и изучение спец.лексики, то на продвинутом этапе становится понятным, что их становится недостаточно и происходит переход к более сложным видам аналитико-синтетической обработки текста: реферированию и аннотированию.

В рамках обучения иностранному языку, реферат можно считать итоговой демонстрацией владения всеми типами языковых навыков (грамматикой, лексикой, письменной либо устной речью). Кроме того, данный вид работы может одинаково успешно применяться как на этапе контроля знаний, так и для обучения: при помощи реферирования можно не только определить уровень понимания прочитанного, умение быстро и емко воспроизводить текст, выделяя основное содержание с использованием ключевых слов, но и развить перечисленные навыки в процессе тренировки. Передача ключевой идеи и основного содержания исходного текста является сутью реферирования. Таким образом, реферат демонстрирует степень усвоения учащимися всего лексического и грамматического материала на практике.

В процессе обучения студентов с уровнем владения языка не ниже В 1, реферирование становится незаменимым видом самостоятельной работы, так как имеет огромный дидактический потенциал. Оно призвано продемонстрировать навыки логического построения речи, умение использования на практике специальной лексики по выбранной тематике.

Когда речь идет о реферировании публицистического текста общественно-политического характера, то оно приобретает дополнительное значение. Например, работая с новостями из страны изучаемого языка, учащийся становится вовлеченным в ее реалии и осознает, что он имеет дело с источником информации, к которому обращаются носители языка. Это служит дополнительной мотивацией для студента. Таким образом демонстрируется практическое применение иностранного языка.

Кроме того, для полного понимания освещаемой проблематики становится недостаточным хорошее владение различными аспектами языка, в данном процессе появляется необходимость в знании особенностей повседневной жизни, культуры, традиций, актуальной ситуации в стране изучаемого языка. Без сомнения, каждая статья одновременно и несет в себе определенный культурный код, и выступает источником для его изучения. Помимо знаний о ситуации в конкретной стране, публицистический текст в целом способствует расширению кругозора и интересов у студента, и как следствие, благоприятно складывается на процессе межкультурной коммуникации. С точки зрения языка, статьи являются отличным наглядным примером использования современного испанского языка, специальной лексики, устойчивых выражений, клише, фразеологизмов. Таким образом, реферирование новостных статей на испанском языке помогает не только лучше узнать и следить за ситуацией в стране, но и в целом способствует развитию общей и эрудиции студентов, что в свою очередь повышает коммуникативную компетенцию.

Говоря о структуре реферирования публицистического текста, то его можно разделить на три части:

— введение,
— собственно реферирование,
— заключение.

Введение не должно превышать 3—4 фразы, которые содержат информацию об основной теме статьи, а также о том, где, кем и когда она была опубликована. Собственно реферирование должно представлять собой раскрытие основной идеи статьи путем составления выжимки из ее ключевых моментов. А заключение должно стать логическим подведением финальной черты прочитанной статьи.

Для подбора материала для учебного реферирования рекомендуется использование не адаптированных статей из самых популярных испанских и латиноамериканских СМИ. Например, *El País, El Mundo, ABC, El Universal, Clarín.*

ФРЕЙМОВЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ТАМОЖЕННОЙ ЛЕКСИКЕ

Назарова Г. П., Шиманская О. Ю., *Белорусский государственный университет*

Термином «фрейм» обозначается принцип организации лексики, который, с одной стороны, лежит в основе представления знаний, а с другой стороны, выражает семантические отношения. В парадигме обучения иностранному языку для специальных целей понятие фрейма применяется для обозначения стереотипных ситуаций. В данном случае фреймы являются одновременно комплексами базовых номинативных единиц языка и — в то же время — когнитивными единицами, позволяющими логически структурировать изучаемую сферу языка.

Марвин Мински, один из ведущих американских специалистов по искусственному интеллекту, определяя понятие фрейма, указывает, что отправной точкой его теории служит тот факт, что человек выбирает из своей памяти некоторую структуру данных (образ) с тем, чтобы путем изменения в ней отдельных частей сделать ее пригодной для понимания тех или иных явлений и процессов. Таким образом, фрейм подразумевает структуру данных для представления стереотипной ситуации.

Структуру фрейма составляет вершина (тема, концепт) и слоты (терминалы), которые заполняются конкретными понятиями, раскрывающими возможные пути развития типичных ситуаций. В число слотов могут входить субъекты и объекты действий, этапы, содержание и результаты этих действий. Сложный, развернутый фрейм может включать в себя несколько уровней — субфреймов.

Специфика изучения дисциплины Английский язык профессиональной деятельности (*ESP (Customs)* / Английский язык для специальных целей (таможенное дело)) предполагает формирование профессионально-языковых компетенций студентов через ознакомление с широким кругом специализированной лексики и ее проработку в ряде коммуникативных ситуаций, а также в устном и письменном переводе.

Таможенная лексика образует относительно замкнутое лексико-семантическое множество, включающее в себя таможенно-экономическую и таможенно-юридическую сферы, а также публицистические тексты новостных хроник. Фреймы таможенной сферы объединяют структуры признаков, характеризующих участников и их действия (роли) в конкретных ситуациях, так называемых «сценариях». Сценарий задает ограниченное число составляющих — лексико-синтаксических элементов — и при этом за каждым элементом стоит фрейм.

Одним из частных примеров сложного фрейма является фрейм *таможенного контроля.* Субъекты таможенного контроля — *customs administrations, customs officials, Authorized Economic Operators (AEOs)* ‘таможенные органы и должностные лица, субъекты экономической деятельности’ — представляют субфреймы первого уровня.

Субфреймы второго уровня включают в себя основные виды таможенного контроля: *movement controls, inspection of goods and persons, examination of documents, risk management* ‘контроль за передвижением товаров, досмотр, проверка документов, система управления рисками’, а также основные виды деятельности в сфере таможен-

ного контроля: *Compliance and Enforcement, Procedures and Facilitation, Information Technologies* ‘правовое регулирование таможенной деятельности, таможенные процедуры, информационные технологии’.

Результаты действий, совершаемых участниками в ходе таможенного контроля — *release of goods, abandonment, destruction* ‘выпуск товаров для свободного обращения, отказ в пользу государства, уничтожение’, — составляют субфреймы третьего уровня.

Ко второму уровню также относится перечень законодательных инструментов (*legal instruments*): *Conventions and Agreements, Recommendations, Resolutions* ‘конвенции, соглашения, рекомендации, постановления’, представленных в субфрейме таможенного контроля следующими документами: *WCO Strategic Trade Control Enforcement Implementation Guide* ‘Практическое руководство по контролю торговли стратегическими товарами (КТСТ)’, *Guidelines for Post-Clearance Audit (PCA)* ‘Рекомендации ВТамО по пост-таможенному аудиту (ПТА)’, *Customs Enforcement Guidelines on Countering Money Laundering and Terrorist Financing* ‘Справочное руководство по борьбе с отмыванием денег и финансированием терроризма’.

С методической точки зрения, фреймовый способ упорядочивания таможенной лексики представляется целесообразным и полезным: он позволяет обобщенно представить участников, например, процедуры таможенного контроля и все возможные лексемы, используемые для обозначения их статуса; типичных действий, а также возможные результаты этих действий.

В данном случае рекомендуется предложить студентам составить смарт-карту или схему на основе предлагаемых фреймов, которая может стать зрительной опорой для построения ситуативных диалогов. Это открывает еще один мнемонический канал для запечатления иноязычной лексики — зрительный.

В многоуровневой структуре фрейма можно рассматривать различные явления и понятия. Так, например, субфрейм контрабандиста (*the smuggler*) имеет дополнительное ответвление, которое в обратном порядке описывает развитие ситуации, ставшей причиной идентификации преступления (*summary examination, detailed examination, contraband detection, the smuggle*r ‘упрощенный досмотр, углубленный досмотр, выявление контрабанды, контрабандист’). Такие фреймы можно эффективно использовать для создания ситуативных диалогов на основе типичных для данной ситуации субъектов коммуникации и речевых формул.

Таким образом, использование фреймов и сценариев в обучении таможенной лексике позволяет формировать у студентов профессионально-языковые компетенции в сфере таможенного дела, обогащает их лексический запас, формирует упорядоченное и логичное представление о взаимосвязи основных понятий в профессиональной сфере, формирует зрительно-мнемоническую базу для последующего воспроизведения изучаемых ситуаций и отдельных терминов и понятий.

РУБЕЖНЫЕ ПРОВЕРКИ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

Наумчик В. Н*., Республиканский институт профессионального образования*
Наумчик Р. П., Зайцева Л. А., Проконина Ж. В., *Белорусский государственный университет*

Экспорт образовательных услуг дает возможность молодым людям из разных стран получать образование в вузах Беларуси, в частности, в Белгосуниверситете. Языковая и коммуникативно-речевая компетенция будущих студентов — залог успешности их профессиональной деятельности.

В условиях обучения учащихся русскому языку как иностранному особое значение приобретает контроль их речевого развития. Контроль знаний обучаемых является органической частью учебного процесса. Он представляет собой важный элемент обратной связи, позволяя индивидуализировать работу каждого учащегося, увидеть особенности усвоения им той или иной темы, своевременно указать на характерные ошибки. Надежным инструментом контроля становятся контрольно-измерительные материалы — педагогические тесты.

Нами разработаны контрольно-измерительные материалы профессионально ориентированного владения языком, профиль гуманитарный . Тесты представляют собой совокупность заданий, отобранных на основе научных приемов для педагогического измерения профессионально ориентированного владения языком. При создании тестов учитывались три основные критерия их качества: надежность, валидность и объективность контроля речевого развития.

Надежность — отражение степени погрешности в педагогической оценке. Для определения надежности, как правило, используется метод экспертной оценки, когда качество теста оценивает группа специалистов. Валидность теста — это соответствие контрольно-измерительных материалов поставленной цели. Целью предлагаемого дидактического продукта является проверка уровня сформированности языковой компетенции слушателей, а также степени развития речевых навыков и умений в чтении, которые необходимы им для решения широкого круга когнитивно-коммуникативных задач в профессиональной сфере общения. Тесты затрагивают специфику таких предметов как история, философия, социология, журналистика, языкознание, литературоведение. Валидность теста зависит от условий проведения контрольного мероприятия. Распространенной причиной невалидности контроля является списывание, подсказки, предварительное «натаскивание», снисходительность, чрезмерная требовательность, отсутствие надлежащих условий для успешной работы учащихся. В таких случаях результаты контроля неадекватны поставленным задачам. Конечно же, многое зависит от контингента обучаемых, их нацеленности на овладение учебным материалом. Тестовые задания должны варьироваться с учетом конкретных условий.

Объективность — критерий, в котором сочетаются надежность, валидность плюс ряд аспектов психологического, педагогического, этического, ценностного характера. Предлагаемые тесты можно рассматривать не только как контролирующие, но и как тренировочные, поскольку они не только устанавливают уровень владения языком, но и дают возможность познакомиться с требованиями, процедурой и характером заданий предполагаемого испытания.

Структура тестов стандартная. Зачетная работа содержит 70 позиций и состоит из двух частей: I часть — лексико-грамматический тест (40 позиций), II часть — чтение (30 позиций). Первая часть включает задания на: определение средств выражения и значения падежных форм существительных и прилагательных единственного и множественного числа; употребление краткой формы имени прилагательного; определение структуры вопросительного предложения; синонимичные варианты моделей предложений, содержащих действительные (активные) причастия, страдательные (пассивные) причастия; определение соотношения двух одновременных и последовательных действий (деепричастный оборот, синонимичные модели предложений, содержащих деепричастия); определение связей между частями в сложносочиненном предложении, на употребление союзов «и», «а», «но», «но и», «или, «тоже» и др.

Вторая часть посвящена тестированию уровня сформированности речевых навыков и умений при чтении текстов с общим охватом содержания и изучающего чтения. Эта часть включает задания на: соответствие данной информации синонимичному варианту; понимание тематики прочитанных текстов; определение основных логико-смысловых связей в прочитанных текстах; выделение основной информации прочитанных текстов.

Иностранные учащиеся, достигшие уровня пороговой коммуникативной достаточности, должны уверенно владеть стратегиями и тактиками выбора языковых средств, используемых в учебно-профессиональной деятельности, средствами связи предложений и частей текста — композиционными, логическими и структурными.

РЕАЛИЗАЦИЯ РАННЕЙ ЯЗЫКОВОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЭКОНОМИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Павлова А. Н., *Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России*

В развитии общества в целом важнейшую роль играет доступное и качественное образование: высокий уровень образования является одним из значимых показателей общего, экономического и культурного уровня страны.

В настоящий момент основным противоречием в подготовке выпускников вузов является противоречие между ожиданием работодателя к соискателям, основанное на практико ориентированном подходе, и излишняя «теоретизированность» обучения в вузе. Работодателю невыгодно принимать на работу специалиста, которого потом придется «доучивать». В современном мире востребована способность использовать иностранный язык в профессиональных целях, при этом знание только одного английского языка оказывается недостаточным: сегодня требуются специалисты более высокого уровня, владеющие несколькими иностранными языками. Особенно это касается экономистов-международников, которые должны быть готовы работать в поликультурной среде, участвовать в переговорах в многоязычном сообществе, собирать, анализировать и интерпретировать данные, полученные из зарубежных источников информации. По словам Е. В. Воеводы можно с уверенностью сказать, что «сегодня российское общество не просто проявляет интерес к иностранным языкам, но рассматривает их как неотъемлемую часть общего и профессионального образования», при этом ощущается необходимость овладения несколькими иностранными языками (в том числе «с нуля») в рамках изучаемой профессии. Проблема обучения иностранному языку состоит в изучении второго иностранного языка с нуля, наличия ограниченного количества часов на его освоение и необходимости овладения профессионально значимыми компетенциями в условиях поликультурной среды

Актуальность обучения второму иностранному языку в рамках профессиональной языковой подготовки становится неоспоримой при обучении студентов, в профессиональные компетенции которых будет входить взаимодействие с международными партнерами.

Взаимодействие с иностранными партнерами означает коммуникацию, то есть, у экономистов-международников должны быть сформированы коммуникативная компетенция, лингвистическая (языковая), социокультурная, дискурсивная, предметная, прагматическая компетенции для решения различных задач и адекватного реагирования в различных ситуациях в процессе общения.

Было проведено исследование с целью выяснения отношения студентов, аспирантов и преподавателей к процессу обучения языку профессии при изучении второго иностранного языка с нуля. Для реализации исследования была разработана анкета, в которой респонденты выражали свое мнение по ряду тем: возможность изучения языка профессии на начальном этапе; составляющие языка профессии; возможность совмещения изучения языка профессии и культуры страны изучаемого языка; необходимость знания экономики; выбор тем для изучения; успешность реализации профессиональных навыков студента при изучении языка профессии на раннем этапе; проблема сложности перехода от текстов общего содержания к профессионально окрашенным текстам и другие. Отдельным блоком исследовался вопрос как экономист-международник применяет иностранные языки в процессе профессиональной деятельности.

На основании проведенного анкетирования были сделаны следующие выводы:

— существует потребность в изучении языка профессии на начальном этапе изучения иностранного языка;

— наблюдается высокая заинтересованность в совмещении изучения привычных тем и тематики по специальности;

— испытывается сложность студентом при переходе от текстов общего содержания к профессионально окрашенным текстам;

— подтверждается гипотеза, что изучение языка профессии на раннем этапе поможет в профессиональной деятельности.

По полученным данным отдельного блока исследования было выявлено, что респондентам необходима ранняя языковая профессионализация для установления контактов и общения с зарубежными партнерами, проведения переговоров, представления интересов компании, участия в конференциях, чтения профессиональной литературы.

Основываясь на вышеперечисленных данных, переходим к вопросу реализации ранней языковой профессионализации, в основе которой лежат следующие принципы: принцип сознательности и активности, наглядности, систематичности и последовательности, доступности, необходимости и достаточности, связи теории с практикой.

Эти принципы лежат в основе учебного пособия и методических материалов, используемых при обучении второму иностранного языку на раннем этапе. Кроме специально разработанных учебных материалов реализации ранней языковой профессионализации способствует применение проектно-исследовательской деятельности, кейс-анализ и игровые технологии (ролевые и деловые игры), благодаря которым формируются общекультурные и профессиональные компетенции, повышается мотивация, интерес и стимул к изучению иностранных языков.

Таким образом, реализация ранней языковой профессионализации основана на данных, полученных в ходе исследования отношения студентов, аспирантов и преподавателей к процессу обучения языку профессии при изучении второго иностранного языка с нуля, и состоит в создании профессионального дискурса, основанного на важных дидактических принципах, применения проектно-исследовательской деятельности, кейс-анализа и игровых технологий. Благодаря реализации ранней языковой профессионализации экономист-международник получает возможность более продуктивно и эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность и реализовывать свои профессиональные компетенции.

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ БЛОГ-ТЕХНОЛОГИИ

Пристром Е. С., *Белорусский государственный университет*

Интенсификация процесса обучения, и в частности профессионально ориентированного обучения иностранному языку, является одной из основных задач в вузе. Стремительное развитие информационных технологий и, как следствие, небывалый рост количества доступной информации и скорости ее обновления изменили социальный заказ системе образования. Постиндустриальное общество нуждается в творческих, инициативных личностях, а традиционная организация обучения иностранному языку с ее академизмом и ведущей ролью преподавателя не способствует обеспечению этой потребности. Справиться с поставленной задачей поможет использование самих технологий, а именно технологий Веб 2.0, которые отличаются простотой использования, доступностью, высокой степенью интерактивности и персонализации, безопасностью.

Интенсификация обучения — это передача большего объема учебной информации обучаемым при неизменной продолжительности или при сокращении сроков обучения без снижения требований к качеству профессиональной компетенции выпускника (М. В. Буланова-Топоркова, 2002). Совершенствование содержания учебного материала и методов обучения создают необходимую основу для решения данной задачи.

По мнению отечественных и зарубежных ученых, блог может быть одним из инструментов Веб 2.0 при обучении иностранному языку. Мы используем данную технологию в работе со студентами старших курсов, изучающих дисциплину «Деловой английский язык», направленную на формирование иноязычной коммуникативной компетенции специалиста в области маркетинга. Опыт оказался положительным. Надо отметить, что большая часть студентов владеет иностранным языком на продвинутом уровне и около 10 % имеет средний уровень. Студенты со средним уровнем владения иностранным языком при подготовке первых сообщений использовали компиляцию и перевод текстов других авторов. Но по мере продолжения работы удельный вес собственного продукта в сообщениях этих студентов рос.

Для учебных целей выделяют три вида блогов: блог преподавателя (интерактивная онлайн доска), индивидуальные блоги студентов и групповой блог. Мы используем блог группы, объединяющий в совместной работе преподавателя и студентов, так как считаем, что с учетом временного фактора и уровня КПД групповой блог является более рациональным.

На первом этапе мы разбираем типы сообщений, использующихся в блогах, а также их лексические, грамматические и стилистические особенности. Далее анализируется язык комментариев в блогах, целевые и этические аспекты их написания. После чего студенты получают задание изучить теоретический материал (объем материала

студенты варьируют сами в зависимости от уровня владения иностранным языком и личной заинтересованности той или иной темой), а затем они пишут сообщения с учетом изученного материала и кейсов в рамках общих направлений исследования, предложенных преподавателем. Конечным продуктом являются мультимедийные сообщения-рефлексии (400—600 слов), включающие текстовую, фото, аудио и видео информацию.

Использование блог-технологии позволяет отойти от традиционной работы с текстом по специальности: перейти от парадигмы обучения к парадигме учения. Студенты прорабатывают обширный материл по своей специальности, что на данном этапе в большей мере отвечает их потребностям, самостоятельно находят кейсы реальных компаний и высказывают собственное мнение по изучаемому вопросу. А так как формат блога включает еще раздел комментариев, то студенты имеют возможность обсудить и оценить наблюдения и выводы друг друга.

Работа носит условно самостоятельный характер, так как администратором блога является преподаватель, который корректирует ошибки в сообщениях, индивидуально для каждого студента размещает анализ типичных ошибок и рекомендации по улучшению языкового качества сообщений. Мы используем блог закрытого типа, т. е. к нему имеют доступ только приглашенные пользователи.

Для решения задачи интенсификации обучения блог-технология имеет ряд преимуществ. Прежде всего, это отличная форма организации самостоятельной, по настоящему креативной и личностно значимой, работы. С другой стороны, блог может быть использован как для текущего, так и промежуточного контроля. Причем данная форма контроля выполняет одновременно ряд различных функций: контрольно-корригирующую (выявляет степень овладения отдельными группами студентов навыками и умениями, помогает своевременно ликвидировать пробелы), контрольно-предупредительную (дает возможность обратить внимание студентов на навыки и умения, подлежащие проверке, и выявить сложности при усвоении материала), контрольно-стимулирующую и обучающую, контрольно-воспитательную и развивающую, а также контрольно-обобщающую. Работа над сообщением — это обращение к актуальному и инновационному опыту в сфере будущей профессиональной деятельности студентов. В нашем случае это еще и непосредственное совершенствование профессионального навыка, так как невозможно представить современного маркетолога без умений создания разных видов текстов при работе с технологиями Веб 2.0. Комментарии к сообщениям позволяют развить умения вести дискуссию, анализировать, развивают эмпатию. Закрепляются в контексте лексические и грамматические конструкции, совершенствуются навыки чтения, аудирования и умения письменной речи в разных функциональных стилях. Формируется потребность в использовании ИЯ как средства самообразования и саморазвития. Среди недостатков можно отметить, что данный вид работы достаточно затратный по времени для преподавателя.

КЕЙС-МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

***Пришвина В. В.**, Рязанский государственный радиотехнический университет*

Высшее профессиональное образование нацелено на подготовку специалистов, способных к мобильности, свободно владеющих своей профессией на уровне международных стандартов. В связи с этим внимание фокусируется на профиле специальности и профессионально-деловой составляющей иноязычного общения. Содержание обучения иностранному языку в вузе определяется особенностями будущей профессии. На занятиях по английскому языку необходимо обеспечить студентам возможность творчески использовать изученный языковой материал в реальных и вероятных ситуациях профессиональной деятельности, принимая во внимание, что иноязычное общение может происходить в официальной и неофициальной форме, в формате деловой переписки, конференции.

Задачей первостепенной важности является выбор наиболее эффективных методов обучения иностранному языку для преодоления противоречия между заявленными целями обучения и реальными практическими результатами. Среди ведущих тех-

нологий, способствующих формированию компетенций делового общения, можно выделить кейс-метод. Необходимо организовать процесс обучения так, чтобы образовательный результат проявлялся в формировании у студентов системы жизненно важных, практически востребованных знаний, умений и опыта, что позволит будущим выпускникам легко адаптироваться к жизни в профессиональной среде.

Кейс-метод представляет собой технику обучения, использующую описание реальных экономически и социальных ситуаций. Перед обучающимися стоит задача проанализировать предложенную ситуацию, понять суть проблем, предложить возможные варианты их решений и, наконец, выбрать наиболее эффективное из них. Реализация данного метода особенно актуальна для высшего образования, так как она позволяет вводить обучающихся в мир профессии и формировать основы профессиональной идентичности. Для этого профессиональная и познавательная деятельность должна быть востребованной и привлекательной для студентов.

В основе кейс-метода лежит моделирование, т. е. соответствующая содержанию обучения ситуация моделируется в реальных условиях. При организации занятий по иностранному языку с использованием кейс-метода преподаватель и обучающиеся проходят несколько этапов. На подготовительном этапе разрабатывается конкретная ситуация (сценарий) в соответствии с поставленными целями. Затем в обсуждение профессиональной ситуации включаются студенты, происходит знакомство с содержанием ситуации. Далее обучающиеся работают в группах, анализируя проблемы и вырабатывая адекватное решение. На итоговом этапе студенты представляют результаты своей работы, сравнивают варианты решений одной проблемы. К положительным сторонам такой формы работы можно отнести ее практическую направленность, высокую вовлеченность обучающихся за счет интерактивного формата, а также формирование практических навыков, необходимых в реальном рабочем процессе на иностранном языке.

Кейс-метод успешно применяется на занятиях по английскому языку со студентами первого курса факультета автоматики и информационных технологий РГРТУ. Так, например, в ходе изучения дисциплины «Культура речи и деловое общение» по теме «Трудоустройство на работу» определяется возможная проблемная ситуация, в данном случае это наем сотрудника и поиск потенциального работодателя в соответствии с востребованными на современном рынке труда навыками. Выполнение задания предполагает обсуждение основных тезисов, выдвигаемых работодателем и соискателем соответственно, сбор дополнительной информации об особенностях трудоустройства в сфере информационных технологий в России и в регионе, построение модели ситуации, т. е. собеседования. В ходе презентации результатов работы обучающиеся могут получить представление о возможных способах действий в проблемной ситуации с разных точек зрения.

Таким образом, кейс-метод формирует умение использовать адекватные языковые средства для достижения поставленной цели, строить логичное высказывание, реагировать на поведение собеседника в зависимости от обстоятельств. Кроме того, он эффективен при реализации связей между изучаемыми дисциплинами, в данном случае это английский язык и экономика. Работа в мини-группах позволяет не только обменяться мнениями, но и столкнуться с чужим опытом применения подходов для решения конкретных проблем, возникающих в реальной практике жизни, науки, бизнеса. Овладение навыками делового общения на иностранном языке позволит студентам успешно осуществлять трудовую деятельность в иноязычной среде, а также стать востребованными и конкурентоспособными специалистами на современном рынке труда.

СТРУКТУРНО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕКСТОВ-ОПИСАНИЙ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ

***Романенко М. А.**, Белорусский государственный университет*

Текст представляет собой семантически и синтаксически устроенное речевое произведение, обладающее тематическим и смысловым единством. Указанные особенности определяются экстралингвистическими факторами, т. е. теми реалиями внеязыко-

вой действительности, которые являются предметом коммуникации. Тематика коммуникации определяет также способ изложения и организацию языкового материала, т. е. лингвистику текста.

Анализ структуры текстов научных дисциплин биологического профиля (гистология, микробиология, генетика и др.) указывает на преобладание описательных структур в системной организации ткани текста. Превалирование означенных моделей обусловлено сущностными характеристиками данных наук, а также научно-исследовательской методологией познания, применяемой данными науками. К примеру, микробиология занимается системным изучением микроорганизмов: изучает морфологию, физиологию, биохимию, генетику этих организмов, их роль в природе и влияние на жизнь человека и животных. Очевидно, что тексты названных разделов микробиологии с лингвистической точки зрения представляют описания: морфология описывает строение и формы микроорганизмов, физиология описывает процессы их роста, развития, размножения и т. д.

Анализ текстов-описаний выявил актуальные для этого способа изложения модели, широко представленные в учебниках и учебных пособиях по обучению научному стилю речи.

1. Выражение квалификации лица, предмета, явления
что есть что;
что является чем;
что служит чем.
2. Характеристика сущности предмета, явления:
что заключается в чем;
что характерно/типично для чего;
что свойственно/типично чему.
3. Выведение определения термина, раскрытие его содержания:
что называется чем;
что называют чем;
что характеризуется чем;
что отличается чем (от чего).
4. Описание внешнего вида (форм, размеров, цвета), структуры, качеств, свойств:
что обладает чем.
5. Изменение качеств, свойств предмета, явления:
что становится/остается каким;
что приобретает что.
6. Характеристика состава, структуры:
что включает в себя что;
что состоит из чего;
что входит в состав чего.
7. Применение, использование:
применяется
что употребляется где
используется

Эти и некоторые другие модели являются грамматической программой, которой руководствуется преподаватель в процессе обучения восприятия, репродуцирования и продуцирования текстов по специальности описательного типа.

При отработке данных структур особое внимание следует уделять коммуникативно сильным вариантам, так как они являются наиболее типичными. Коммуникативно ослабленные варианты описанных моделей целесообразно вводить, используя контекст, в противном случае возможно искажение смысла сообщения.

АКТУАЛИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ РАБОТЫ С ТРАНСФОРМАЦИЯМИ НА ВНУТРИЯЗЫКОВОМ И МЕЖЪЯЗЫКОВОМ УРОВНЯХ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ

***Рыжов В. В.**, Белорусский государственный университет*

Английский и русский языки принадлежат разным языковым семьям, что объясняет принципиальные отличия на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях. Данный факт обуславливает сложность в овладении русскоговорящими людьми

английским языком. Актуализация использования последнего в контексте международных коммуникаций стала причиной возникновения высокого спроса в обществе на знание английского языка. Принимая во внимание то обстоятельство, что язык отражает в себе культурно-исторические особенности жизни народа, можно прийти к заключению о том, что овладение языком подразумевает не только освоение лексико-грамматической структуры языка но и верное ее соотнесение культурными, социальными, аксиологическими, прагматическими и т. п. особенностями народа-носителя языка. Подобная нативность в знании родного и иностранного языков носит название билингвизма.

В рамках обучения в языковом ВУЗе студенты работают с двумя видами перевода: дословным и смысловым. Первый вид перевода используется в педагогических целях для усвоения грамматических правил, контекста употребления отдельных лексических единиц, перекодировании слов и т. д.; второй вид, профессиональный, практикуется для подготовки профильных специалистов. Конечной целью такого перевода является передача смысла на иностранном языке. Ученые, занимающиеся разработкой методик обучения иностранных языков, заключают, что перевод дословный способствует более качественному усвоению всех специфических особенностей иностранного языка. Однако в тоже время подобный перевод делает необходимым использование знаний родного языка как призмы, через которую «преломляются» знания иностранного языка. Подобная зависимость носит названия субординативного билингвизма.

Деятельность профессионального переводчика предполагает четкое понимание контекстуальных смыслов, личностных мотивов и побуждение говорящего, знание широты семантического поля употребления слов, понимание оттенков слов, словосочетаний, предложений в разных контекстах. В случае с субординативным билингвизмом полная реализация вышеуказанных задач представляется невозможной, так как для этого потребуется усвоение крупных объемов информации, непосильных человеческому мозгу. Данный факт актуализирует освоение иностранным языком на уровне, приближенном к знанию родного. В этой ситуации справедливой можно считать следующее заключение: профессионализм переводчика во многом зависит от нативности владения иностранным языком, которая в полной степени не может быть достигнута посредством прямого перекодирования лексико-грамматической структуры с одного языка на другой; перевод связан с перенесение смыслового компонента с одного языка на другой, что означает, при обучении необходимо искать пути реализации смысла высказывания, использую инструменты различных языковых систем. В данном случае акцент переносится с изучения особенностей языка на изучения особенностей трансляции смысла на каждом языке.

Такая задача делает приоритетным не заучивание информации, разговорных тем, грамматических структур и т. п., а работу со смысловым компонентом как при работе с каждым языком в отдельности, так и при работе с языковой парой.

Одним из самых важных упражнений при аботе со смыслом является перефразирование, а также поиск эквивалентов. Здесь необходимым будет прибегнуть к воспроизведению лексико-синтаксических трансформаций, изменение лексико-семантических связей, формулировка объяснений, поиск синонимов/антонимов.

Также, принимая во внимание необходимость восприятия переводчиком крупных объемов информации, важным становится и работа с текстом: определение логической структуры повествования, создание нового плана воспроизведения текста; развертывание идеи текста; работа с текстом телеграммы; смена способа представления информации (с устной — на письмо, и наоборот), работа с разными стилистическими уровнями. Также работа с текстом может включать эвристический компонент: дополнение текста подходящими по смыслу деталями; передача информации воспринятой возможным свидетелем события; рассказ о событии с упором на восприятие последнего в зависимости от момента времени (до/во время/после события).

Необходимость владения иностранным языкам на одном уровне с родным является одним из основных условий профессионализма переводчика. Подобное условие актуализирует важность работы со смысловым компонентом как на внутриязыковом, так и на межъязыковом уровне.

К ВОПРОСУ О РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ НАВЫКОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛАГОЛЬНО-ИМЕННЫХ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ В РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Семенчуков В. В., Шикунова С. В. *Белорусский государственный университет*

Совершенно естественно, что в методической литературе часто говорится о том, что многие лексические и грамматические темы русского языка остаются недостаточно усвоенными иностранными студентами.

Об этом свидетельствуют устойчивые и распространенные речевые ошибки, возникающие у студентов даже в конце обучения.

Особенно подчеркивается многими исследователями, что большое количество ошибок, как в устной, так и в письменной речи, порождает именно глагольное управление (Балыхина, Игнатьева 2006, Виноградов 2006). Об этом, кстати, говорят и многие преподаватели-практики.

Это очень важный момент, поскольку формирование и совершенствование лексико-грамматических навыков имеют большое значение в становлении речевых умений при обучении продуктивной речи. Они являются базовыми для формирования и развития лингвистической компетенции в составе коммуникативной. Они же значительно влияют на остальные ее составные части — социолингвистическую, социокультурную, стратегическую, профессиональную и т. д.

В методике обучения РКИ обычно принято опираться на трехуровневую систему формирования речевых грамматических навыков С. Ф. Шатилова. По этой схеме формирование и совершенствование речевого грамматического навыка проходит в три этапа: ориентировочный, стандартизирующий, варьирующий.

В последние годы в работах Капитонова, Московкина, Щукина выделяется четвертый этап, творческий, который предполагает самостоятельное применение усвоенного материала в различных ситуациях. Естественно, именно четырехэтапная система больше отвечает потребностям, связанным с совершенствованием речевых навыков на основном этапе обучения РКИ.

Эта схема работает следующим образом: при формировании навыка на ориентировочном этапе нужно ознакомиться с новым материалом, а при совершенствовании главное внимание уделять систематизации материала, проведению ассоциативно — смысловых связей между различными частями изучаемого явления. На втором этапе осуществляется автомацизация навыка. При совершенствовании же — коррекция неправильно сформированных навыков и формирование новых. Изменение характера работы с учебным материалом на первом и втором этапах совершенствования, в отличие от этапов формирования, формирует возможности для осознанного употребления языковых явлений в речи и, кроме того, способствует предупреждению наиболее типичных ошибок с помощью учета трудностей в системе упражнений. На третьем, варьирующем этапе тренируется гибкость навыка. Творческий этап — это самостоятельное владение лексико-грамматическим материалом в ситуациях естественного общения.

Несмотря на одинаковое количество этапов, формирование и совершенствование навыков различаются с точки зрения задач, которые ставятся перед студентами. Например, на этапе совершенствования навыков большое значение получают следующие стратегии оперирования учебным материалом — повторение, систематизация, дедукция и т. д.

Исходя из опыта работы, можно выделить следующие глагольно-именные словосочетания в которых наиболее часто студенты делают ошибки при употреблении: *сотрудничать с кем/чем?, сделать работу, обращать внимание, устранить (часто устроить) ситуацию, соответствовать чему/кому?* (часто используется предлог с)*, посоветовать кому/чему/что, обращать внимание на что/кого, познакомиться с* (часто забывается предлог)*, поражаться чему, восхищаться чем, находится в центре, но ехать в центр*.

Также у студентов часто встречается непонимание семантических различий в управлении сходных по значению глаголов *учить/изучать, владеть/обладать,* незнание устойчивых глагольно-именных словосочетаний типа *обращать внимание,* упо-

требление лексики в ошибочном значении *(делать экскурсию)*. На письме возникают ошибки при использовании формально мотивированных словосочетаний, которое диктуется законами жанра. Например, *довести до сведения, принять меры, обратить внимание, сделать замечание, выразить уважение* и пр.

Очень часто в ходе работы по формированию и совершенствованию навыков употребления глагольно-именных словосочетаний эффективны такие виды деятельности, как: использование таблиц, схем, речевых образцов, в обобщенном виде иллюстрирующих своеобразие управления глаголов некоторых лексико-семантических групп; теоретические комментарии и примеры на основе оппозиций перед выполнением языковых упражнений определенной тематики; языковые упражнения, способствующие преодолению грамматических трудностей; условно-речевые упражнения (постановка вопросов и ответы на них, обсуждение прочитанного текста восстановление исходного текста по опорным словам, задания в игровой форме); речевые упражнения (составление рассказа, пересказ текста определенной стилевой направленности, написание мини-сочинений на заданные темы).

«КУЛЬТУРНАЯ ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ» КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Соловьёва Л. В., *Белорусский национальный технический университет*

На сегодняшний день можно с уверенностью отметить, что главной социополитической тенденцией современного мира является глобализация, которая, в свою очередь, оказывает влияние на все аспекты развития мирового хозяйства. Прежде чем говорить о влиянии глобализации на отрасль экономики и тех задачах, которые она ставит перед будущими специалистами, а, следовательно, и их преподавателями, следует подробнее изучить понятие «глобализация».

Большинство ученых понимают глобализацию как процесс преобразования мирового хозяйства в единый открытый рынок товаров, услуг, рабочей силы и т. д. Так Г. Колодко пишет: «Глобализация — это исторический процесс либерализации и интеграции рынков товаров, капиталов и труда, которые прежде функционировали в определенной степени изолированно, в единый мировой рынок». При этом ряд авторов связывает глобализацию с ростом экономической интернационализации, происходившей на протяжении XX в., результатом которой стало развитие взаимозависимости хозяйств не только стран, но и регионов. Согласно определению М. Интриллигейтора, глобализация означает «значительное расширение мировой торговли и всех видов обмена в международной экономике при явно выраженной тенденции к большей открытости, интегрированности и отсутствию границ».

Исходя из вышесказанного, ведение будущими выпускниками экономической деятельности в условиях глобализации требует от преподавателей экономических специальностей сформировать у студентов не только ряд профессиональных компетенций, таких как компетенция организационно-управленческой деятельности, аналитическая компетенция, компетенция научно-исследовательской и расчетно-экономической деятельности, коммуникативная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция и др.; но и помочь им изучить и понять культуры различных стран мира для развития у них «культурной осведомленности». Что касается понятия «культурная осведомленность», то существует ряд определений данного понятия. Некоторые зарубежные ученые *(R. Brislin, R. Worthley, B. Macnab)* утверждают, что «культурная осведомленность» это наблюдаемое явление, ответственное за культурное поведение и способствующее ответить на вопросы: что заставляет людей вести себя тем или иным образом, что является причиной подобных общих моделей поведения? Культурная осведомленность обусловлена необходимостью понимания сущности культуры и культурного воздействия одного предмета (индивида) на другого.

Представляется целесообразным знакомить студентов экономических специальностей с многообразием, особенностями и различиями деловой культуры различных стран мира с целью эффективного ведения ими международной деятельности. Развитие культурной осведомленности у студентов предполагает подробное знакомство их с особенностями ведения переговоров в разных странах, прогнозируемыми рисками предприятия в процессе разработки маркетинговой стратегии для запуска продукции в зарубежных странах, нормы делового этикета в той или иной стране и др. Все вышеперечисленное подробно рассматривается нами в процессе преподавания дисциплин «Деловое администрирование» и «Основы маркетинга», которые преподаются на английском языке. В ходе изучения раздела «Культура» изучаются особенности перевода и интерпретации рекламный слоганов, логотипов и даже брендов в зависимости от культурных и лингвистических особенностей той или иной страны. Прорабатываются и исследуются случаи отсутствия «культурной осведомленности» в процессе ведения международной деятельности и размеры убытков, которые они принесли владельцам предприятий. Студенты не только изучают эти примеры, но также ищут возможные варианты выхода из сложной ситуации и прогнозируют возможные трудности, с которыми можно столкнуться в будущем. Они проводят сопоставительный анализ делового этикета и культурных особенностей своей страны и других стран мира.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что формирование у студентов экономических специальностей культурной осведомленности стимулирует их творческое мышление, познавательную деятельность, учебную мотивацию, творческую активность личности, что, в свою очередь, способствует развитию у студентов познавательного интереса. По нашему мнению, именно развитие познавательного интереса у студентов является одной из основных целей преподавателя в процессе высшего профессионального образования.

ПОДГОТОВКА К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ СОИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

Сологуб И. М, *Белорусский национальный технический университет*

В настоящее время наблюдается расширение сотрудничества и бурный рост международных контактов во всех сферах человеческой деятельности. При подготовке и проведении деловых переговоров возникает много проблем, связанных с устранением языковых барьеров, а также учетом особенностей межкультурной коммуникации. Знание определенных критериев, которые меняются в зависимости от культурной и национальной идентичности участников, будет способствовать успеху проведения международных переговоров. В международной деятельности необходимо учитывать культуру страны, традиции, особенности менталитета, систему ценностей, тип мышления, стереотипы поведения, деловую этику, особенности мотивации, восприятие времени и т. п. Следовательно, при установлении деловых контактов с представителями различных культур важно внимательно относиться к национальным особенностям в процессе межкультурной коммуникации.

Важная роль в этом процессе отводится иностранному языку, в основе обучения которому лежит фактор участия обучающихся в непосредственной и опосредованной межкультурной коммуникации, рассматриваемой как диалог культур. Поэтому важно организовать изучение языка на межкультурном уровне, когда одна культура соприкасается с другой, в результате чего особенно наглядно проявляется их специфика, отражаемая в языке.

В процессе соизучения иностранного языка и культуры у студентов формируется «культурная осведомленность», которая подразумевает наличие у них знаний о том, что использование языковых и коммуникативных средств обусловлено нормами поведения, принятыми культурой говорящих. Составляющими «культурной осведомленности являются: осведомленность о существующих в родной культуре обучаемых нормам поведения; осведомленность об обусловленном иноязычной культурой поведении пар-

тнеров по общению; способность довести до сведения партнеров по общению культивируемую родной культурой точку зрения по тому или иному вопросу, собственное мировоззрение.

Существует несколько подходов к соизучению языка и культуры:

— страноведческий подход, где представлены сведения о культуре страны изучаемого языка;

— лингвострановедческий подход, согласно которому изучаемые языковые явления рассматриваются в плане содержащейся в них информации о культуре народа-носителя языка. Этот подход к описанию культуры позволяет выделить в ней ряд подсистем, имеющих влияние на поведение носителей языка и зафиксированных языком. Среди них выступают подсистема ценностей, норм, обычаев, знаний и символов.

— межкультурный подход, представляющий собой такую организацию учебно-познавательного процесса, при котором элементы культуры усваиваются в процессе специально смоделированной коммуникации с учетом их функционирования в общении. В результате происходит взаимосвязанное и взаимообусловленное развитие коммуникативной компетенции и ее компонентов.

Речевые ситуации, смоделированные на основе страноведческих и лингвострановедческих сведений о странах изучаемого языка, являются одним из средств реализации культуроведческого аспекта коммуникативного подхода к процессу соизучения иностранного языка и культуры. Моделируя такие ситуации нужно учитывать следующие требования: взаимосвязанное развитие компонентов межкультурной коммуникативной компетенции студентов и обеспечение доступа к иноязычной культуре через изучаемый язык; изучение и усвоение культурообусловленного поведения, присущего представителям иноязычной культуры; формирование осведомленности о культурных особенностях народа изучаемого языка, терпимости и уважения к поведению носителей иной культуры; достижение культурного взаимопонимания партнеров по общению; взаимосвязанное обучение родной и иноязычной культурам.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что интегрированное обучение языку и культуре способствует межкультурному пониманию. А для этого в процессе изучения иностранному языку необходимо концентрировать внимание личности на тех особенностях, которые значительно отличаются от подобных в родной культуре и могут порождать недоразумения в процессе общения с носителями изучаемого языка.

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МАГИСТРАНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Староверова Н. П., *Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации*

Формирование умений самостоятельной работы с оригинальной научной литературой и интернет-источниками на иностранном языке — одна из основных целей обучения иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза. Однако достижение высокого уровня сформированности научно-исследовательской компетенции не представляется возможным, если преподавание иностранного языка не коррелирует с преподаванием специальных предметов.

В Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации междисциплинарное сотрудничество Департамента языковой подготовки и профильных департаментов осуществляется на всех этапах обучения по нескольким направлениям: совместное обсуждение вопросов архитектоники учебных пособий, уточнения тематики и жанров профессионально ориентированных текстов при разработке учебных материалов, отбор лексического минимума, консультирование по поводу правильности перевода терминологического аппарата, проведение совместных научных исследований, руководство научной работой студентов и др.

Одним из примеров успешного взаимодействия Департамента языковой подготовки и Департамента финансовых рынков и банков является исследование, проведенное с целью развития познавательной активности и формирования исследовательских ком-

петенций с использованием интернет-источников у магистрантов, обучающихся по направлению «Финансы и кредит», при составлении научного обзора литературы для магистерской диссертации.

В ходе изучения данного вопроса было выявлено, что качественный обзор научной литературы в рамках данного направления требует обязательного изучения материалов зарубежных специализированных изданий. Это обусловлено тем, что результаты исследований, проводимых иностранными специалистами, содержат критический подход к анализу финансовых и денежно-кредитных систем, существующих в странах со схожими экономическими параметрами в течение многих лет, что делает их полезными и нужными при выработке стратегий развития финансового сектора в нашей стране. Использование результатов научных изысканий, представленных в работах зарубежных ученых, расширяет границы выбранной темы, позволяя исследователю не замыкаться на трудах только отечественных авторов и избежать искажений, вызванных неполным учетом в обзоре релевантных публикаций и монографий, изданных на иностранных языках.

Однако, студенты не только второго, но и третьего уровней обучения в российских высших учебных заведениях, не всегда прибегают к поиску, анализу и использованию литературы на английском языке. Одной из причин, препятствующих включению анализа оригинальных источников в магистерские диссертации, как показало исследование, является недостаточно сформированный уровень научно-исследовательской компетенции. В пределах аудиторных часов, отводимых на изучение иностранного языка в бакалавриате, не все студенты приобретают навыки работы со статьями по специальности на английском языке, хотя диссертации в магистратуре должны быть выполнены всеми обучающимися.

Принимая во внимание все вышеуказанное, преподаватели иностранного языка и банковского дела провели совместную работу по созданию алгоритма обзора научной литературы на иностранном языке.

На первом этапе совершенствовались умения работы с научной статьей. С этой целью были подобраны профессионально значимые, информационно и терминологически насыщенные, актуальные научные статьи, соответствующие специализации обучающихся, их интересам и заявленным темам исследования. Студенты изучали структуру статьи, ее основные разделы и их характерные особенности, терминологическую и языковую составляющие, учились обобщать результаты, делать выводы.

Целью второго этапа исследования явилось формирование навыков самостоятельного отбора иноязычных статей по теме исследования. Главным критерием для отбора публикаций была их релевантность научному вопросу по типу источника (монография, учебник, справочник, индексируемый/рецензируемый журнал, научный/научно-популярный журнал, рабочие версии документов и т. п.), год издания (интервал лет), количество цитирований публикации другими авторами и др.

Следующий шаг представлял собой комбинацию различных тактик поиска: просмотр ключевых профильных журналов и монографий на бумажном носителе (в читальном зале), поиск в электронных базах данных и в базах данных научного цитирования, доступ к которым осуществляется с компьютера, имеющего выход в интернет при наличии логина и пароля для удаленного доступа к этим ресурсам, просмотр списка источников в отобранных публикациях в конце статей и по окончании разделов в монографиях, а также поиск с помощью обычных интернет-поисковиков.

В ходе исследования было установлено, что правильность подборки статей на иностранном языке в электронных базах данных в значительной степени зависит от правильного перевода на английский язык названия научной работы и ключевых слов. Сравнительный анализ различных электронных баз данных, в частности *EBSCO Host*, выявил значительно большее число публикаций по вопросам социальной ответственности банков (532 против 46), управления риском ликвидности коммерческого банка (461 против 177), регулирования инвестиционной банковской деятельности (938 против 158), нежели крупнейшая российская база научных публикаций *eLIBRARY.RU*, что подтверждает необходимость изучения материалов на языке оригинала и их включение в обзор литературы по теме диссертационного исследования.

ФОРМЫ РАБОТЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ *QR*-КОДА НА ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Сухоренко Е. А., Шиманская О. Ю., *Белорусский государственный университет*

QR-код (англ. *quick response* — быстрый отклик) — матричный код (двухмерный штрихкод), разработанный и представленный японской компанией *Denso-Wave* в 1994 году. Один QR-код может содержать 7089 цифр и символов или 4296 букв, в том числе и кириллицу. К основным преимуществам *QR*-кода можно отнести возможность автоматического считывания информации различного формата: текстовой, *URL*- адресов, цифровых изображений и цифровых видеофайлов; экономию печатного места (в 1 *QR*- коде могут быть зашифрованы более 2 машинописных страниц текста), а также возможность восстановления информации при повреждении до 30 % изображения.

В настоящее время широкое использование *QR*-кодов становится возможным не только в рекламных текстах, но все чаще преподаватели находят им применение в процессе преподавания иностранного языка. Цель применения технологии на занятиях, в первую очередь, направлена на мотивацию обучающихся: современные способы передачи информации, обещание новых открытий и фактов при переходе по ссылке, создание ситуации проблемного обучения и прием отсроченной отгадки — вот те дидактические «крючки», которые благодаря *QR*-код-технологии помогут активизировать внимание студентов для последующей эффективной работы по изучению иностранного языка.

Безусловно, использование рассматриваемой технологии подразумевает высокую степень подготовленности преподавателя к занятию; перед занятием понадобится приложение, которое читает *QR*-коды (существует множество бесплатных приложений *QR*-кода для *Android* и продуктов *Apple*).

Рассмотрим некоторые виды заданий с использованием технологии *QR*-кода, вызывающие наибольший интерес у учащихся.

1. Создание резюме. Учащимся предлагается использовать *QR*-код в создании резюме: через код необходимо сделать ссылку на другой контент, такой как профессиональный веб-сайт или различные портфолио. Для данного вида работы можно как предложить студентам изменить в соответствии с задачей уже существующее резюме (тренировочный этап), так и — в последующем — создать собственное резюме с *QR*-кодом.

2. «Обучающие станции». Во время занятия преподаватель может разместить коды в различных местах аудитории, организуя таким образом поисковую деятельность учащихся. Использование графического органайзера в данном случае поможет облегчить взаимодействие со связанным контентом.

3. Самопроверка. Применения *QR*-кода как альтернативы текущей отметке может способствовать снятию напряжения у тревожных студентов, сделает процесс ознакомления с результатом текущего контроля похожим на игру. Так, можно попросить студентов проверить свои ответы, просканировав *QR*-код после завершения теста или задания. Преподаватель может визуально проверить, когда студенты проверяют свою работу, и как они работают. Данный метод помогает сделать обучение более индивидуализированным, а также облегчить рефлексию.

4. Самостоятельная работа. Технология *QR*-кодов предоставляет преподавателю современного вуза отличный способ направлять, контролировать и оценивать самостоятельную работу студентов. Разнообразие заданий определяется в соответствии с содержанием обучения.

Можно предложить студентам создать *QR*-коды для определенных тем, персоналий, терминов, изучаемых в соответствии с программой дисциплины. *QR*-коды соответствующих тем помещаются на стикер, а стикер — на спину каждого учащегося. Затем студенты перемещаются по аудитории и с помощью своих мобильных устройств читают коды с заданиями.

Еще один способ вовлечь большие группы учащихся в активную работу на занятии — это создание общей истории, доклада, новостной ленты и т. п. Например, каждая группа учащихся отправляется в своего рода тур по какой-то проблемной ситуации

(данное занятие может быть организовано как в помещении, так и на улице) и получает задание узнать о различных артефактах, помеченных *QR*-кодом, на своем пути. Чтение QR-кодов приведет их к пустой форме веб-страницы, на которой они могут записывать свои наблюдения и вопросы для дальнейшего исследования.

Во время выполнения задания студенты могут использовать мобильные камеры и микрофоны для записи, а вернувшись в аудиторию, они могут связать различные мультимедийные элементы с соответствующими страницами *QR*-кода, создавая новые проблемные задания для других учащихся. В альтернативной версии описанной методики учащиеся могут прикрепить свои собственные коды к артефактам и документировать информацию.

Таким образом, существует множество способов и приемов активизации учебной деятельности учащихся с помощью технологии *QR*-кодов. Скорость, легкость и доступность такой работы является огромным плюсом, а новизна и связь с интернет-технологиями делает ее по-настоящему мощным средством повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков.

ТЕХНОЛОГИЯ ОТБОРА СЛОВАРЯ-ТЕЗАУРУСА БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ СУБОРДИНАТИВНОГО МУЛЬТИЛИНГВИЗМА

Тучинский А. В., *Белорусский государственный университет*

Отбор безэквивалентной лексики французского языка осуществлялся в три этапа:

1) лингвометодический анализ словарных статей;
2) минимизация количества лексических единиц;
3) уточнение словаря-тезурусабезэквивалентной лексики.

Методом сплошной выборки был проведен лингвометодический анализ словарных дефиниций лексических единиц безэквивалентной лексики с целью выявления ее семантической сущности с учетом типологических особенностей денотативного и коннотативного значений. Материалом исследования послужили данные лексикографических источников: толковых и энциклопедических словарей, лингвострановедческих словарей французского языка и культуры, словарей русского языка. В результате было отобрано 1185 лексических единиц, обладающих «информационным параметром национальной языковой картины мира» (термин К. Н. Хитрика).

Важным для отбора словаря-тезауруса является минимизация количества лексических единиц. Поскольку словарные толкования дают общее представление о национально-окрашенном значении слов, а энциклопедические — о соответствующих понятиях, лингвометодический анализ был дополнен контекстуально-ситуативным анализом лексических единиц в тексте, позволившим провести анализ семантики безэквивалентной лексики с точки зрения ее способности быть репрезентантом культуры народа соизучаемого языка.

Для уточнения минимума безэквивалентной лексики французского языка, подлежащего усвоению будущими международниками, нами была учтена употребительность лексических единиц как комплексное проявление показателей частотности и распространенности. В соответствии с этим принципом на основании данных частотных словарей нами была выявлена частотность отобранных ранее лексических единиц. С целью определения степени их распространенности и стилистической неограниченности в современном французском языке были проанализированы произведения художественной литературы на французском и русском языках, аудиоматериалы, видеоматериалы, веб-страницы. Общий объем рассмотренного материала (включая лексикографические источники) составил 16 000 страниц, что позволило определить референтные ситуации, к которым принадлежит данная единица безэквивалентной лексики.

Контекстуально-ситуативный анализ обозначенного текстового материала показал, что культурные концепты наиболее полно проявляются в социально-бытовой и социально-культурной сферах общения. В аспекте межкультурной коммуникации из всех сфер общения наиболее важное значение имеет социально-бытовая сфера, пред-

ставляющая собой исторически первую сферу возникновения и существования культурных ценностей. Соответственно отбор безэквивалентной лексики французского языка, передающей культурные концепты языковой картины мира французского народа, осуществлялся в пределах социально-бытовой и социально-культурной тематики: «Достопримечательности Парижа», «География страны», «Музыка. Театр», «Живопись и архитектура», «Премии в области науки и культуры», «История страны. Культурные ценности», «Национальные праздники», «Спорт. Отдых. Здоровый образ жизни», «Кино», «Литература», «Выдающиеся люди Франции», «Социальная стратификация общества», «Общественные институты, политические партии и организации», «Мода. Дизайн. Декор», а также «Традиционная французская кухня».

Уточнение минимума безэквивалентной лексики в рамках обозначенной тематики было проведено с учетом представленности в ней культурных концептов. В результате в состав словаря-тезауруса было включено 448 лексических единиц, обозначающих реалии французской жизни и культуры в рамках социально-бытовой и социально-культурной тематики.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Филончик Е. И., *Белорусский национальный технический университет*

Изменения, которые происходят в современном обществе, оказывают значительное влияние на коммуникативные процессы: все больше новых форм коммуникации появляется в наши дни. Закономерно, что одним из самых прогрессивно развивающихся направлений сегодня становится межкультурная коммуникация, под которой обычно подразумевается адекватное взаимопонимание двух или более участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам. Проблемы межкультурной коммуникации наиболее ярко проявляются при ведении бизнеса, когда успех переговоров во многом зависит от того, насколько хорошо стороны осведомлены о национальных традициях, обычаях, этикете и особенностях ведения дел друг друга. Обучая студентов экономических специальностей, не следует забывать, что помимо профессиональных знаний будущие менеджеры должны обладать общей культурой и толерантностью, владеть обширными знаниями о менталитете и культурных особенностях различных народов.

Таким образом, основная задача обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур состоит в том, что они должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, являющимися носителями этих языков. На занятиях по деловому английскому языку для студентов экономических специальностей можно использовать различные способы одновременного преподавания языка и культуры. Ниже представлены лишь некоторые из них:

1. Индивидуальные сообщения по текущей теме занятия (например, особенности ведения деловых переговоров в различных странах). Студентам предлагается выбрать любую страну и подготовить десятиминутный обзор по теме. Остальные учащиеся конспектируют данное выступление, чтобы быть готовыми к аргументированному обсуждению. В конце занятия студенты разрабатывают, например, идеальную концепцию ведения переговоров в данной стране.

2. Групповые сообщения в рамках заданной темы, в которых сравниваются культурные особенности разных стран. Группа студентов до 4 человек в качестве домашнего задания готовит сообщение, например, о национальной кухне какой-либо страны. При этом информация должна быть актуальной, интересной, эмоциональной, представленной при помощи различных визуальных средств.

3. Ролевые игры, когда студенты имеют возможность почувствовать себя представителем другой национальности и, сохраняя особенности его культуры и языка, разыгрывают ситуации по теме. Такая форма работы на занятии требует от студентов серьезной подготовки, поиска материалов в различных источниках информации (книги, видеофильмы, телепередачи, интернет, личное общение с носителями языка).

4. *Power Point* презентации по теме. В наше время деловая коммуникация зачастую проходит в виде различных презентаций, поэтому одной из основных задач обучения деловому английскому языку студентов экономических специальностей является научить их правильно использовать этот вид работы. Жесты, интонация, темп речи, способы привлечения внимания аудитории отличаются в разных странах. Владеть языком тела, уметь правильно преподносить информацию для различных слушателей, а также удачно применять визуальные средства при проведении презентации — этим навыкам должны быть обучены успешные менеджеры.

5. Домашнее чтение как особый вид домашней работы. Учащимся дается задание по домашнему чтению на определенный период (например, на месяц), в конце которого на одном из занятий студенты обсуждают особенности менеджмента, встречавшиеся в данном художественном произведении. При этом преподаватель акцентирует внимание студентов на тех чертах героев, которые характеризуют их как носителей определенной культуры и менталитета. Такой метод помогает учащимся не только значительно расширить свой словарный запас, но и узнать новые реалии, характерные для данной страны, погрузиться в мир другой культуры.

6. Эссе на заданную тему. Данный вид работы позволяет студентам не забывать грамматику и особенности письменной речи, а также учит их правильно и структурировано излагать информацию.

При выполнении таких видов работы в аудитории и дома студентам приходится активно пользоваться иностранным языком как средством общения в живых, естественных ситуациях и, конечно, знакомиться с культурными реалиями разных стран. А это значительно способствует формированию способности будущих специалистов к участию в межкультурной коммуникации, что особенно актуально в наше время «смешения народов и культур», когда остро встает проблема развития толерантности и уважения к чужим культурам. Именно этим обусловлено всеобщее внимание к вопросам межкультурной коммуникации.

РОЛЬ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Хоменко Е. В., *Белорусский национальный технический университет*

Специфика содержания обучения иностранному языку в техническом университете заключается в профессиональной ориентации иноязычного образования, т. е. в интеграции иноязычной речевой компоненты со структурой профессиональной подготовки будущих специалистов на ситуативно-контекстной основе, исходя из необходимости решения профессиональных задач, связанных с использованием иностранного языка. Интеграция двух составляющих (лингвистической и профессионально-предметной) ведет к формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, что является главной целью курса обучения иностранному языку в техническом университете. Понятие *коммуникативной компетенции* включает несколько субкомпетенций, при этом наиболее значимой является дискурсивная компетенция, предполагающая знание различных типов дискурса, их жанровых разновидностей и языковых особенностей, а также умение создавать и понимать эти типы дискурса.

Понятие *дискурс*, используемое в теории обучения иностранным языкам, ранее соотносилось с понятием *текст* и трактовалось как связная последовательность речевых актов или предложений. В настоящее время дискурс определяется как языковое воплощение когнитивно-коммуникативной деятельности человека с учетом ее включенности в систему межличностного контекстно- и ситуативно-обусловленного взаимодействия, жанрового разнообразия и социально-групповой (институциональной, идеологической) маркированности. Параллельно дискурс определяется как совокупность тематически однородных текстов, соотнесенных с социальными параметрами его функционирования. Такая трактовка предполагает рассмотрение дискурса с учетом социологического, когнитивного и лингвистического аспектов его изучения. Социальная обусловленность дискурса предполагает его дифференциацию по сферам деятельности

человека, конкретным социальным практикам, что отражается в номенклатуре его типовых и жанровых разновидностей. Типология дискурса, таким образом, основывается как на собственно лингвистических, так и на экстралингвистических параметрах. В техническом университете изучают, прежде всего, те типы дискурса и их жанры, которые необходимы будущим специалистам для иноязычного общения в процессе их профессиональной деятельности. Так, приоритетным является научный дискурс. К наиболее употребительным жанрам научного дискурса в сфере профессионального общения можно отнести следующие: научный доклад, научно-учебную лекцию, дискуссию, научно-техническую статью, научно-популярную статью, аннотацию, реферат, презентацию, научный отчет.

В процессе обучения осуществляется анализ научного дискурса в целом и отобранных жанровых разновидностей: определяются их коммуникативные цели, структурные и лингвистические особенности. Затем выделяются коммуникативные ситуации, в которых используются отобранные жанровые разновидности научного дискурса. Так, например, к ситуациям, относящимся к профессиональной сфере общения, можно отнести: участие в научных конференциях, зарубежные стажировки, общение с зарубежными специалистами на предприятии, деловые переговоры, заключение контрактов и др. Следующий этап заключается в установлении статуса коммуникантов и их коммуникативных намерений (сообщить информацию, обсудить определенный вопрос, выразить свое отношение к обсуждаемой проблеме, сделать вывод, привести аргументы разных типов и отстоять свою точку зрения). Затем отбираются определенные языковые средства, необходимые для выражения конкретных коммуникативных намерений адресанта. К таким средствам относятся синтаксические средства выдвижения информации, лексические рационально- и эмоционально-оценочные единицы и др.

Содержание обучения профессиональному иноязычному общению, предполагающее создание дискурсивной компетенции, направлено на формирование у коммуникантов следующих умений: у адресанта — реализация определенных коммуникативных намерений в контексте конкретной ситуации общения и по отношению к определенному адресату, выбор типа дискурса или его жанра в соответствии с правилами речевого и неречевого поведения, характерных для данного культурного сообщества; у адресата — осознание коммуникативных интенций адресанта на основе анализа ситуации общения, восприятие и понимание репрезентируемой информации и выражение отношения к ней в зависимости от собственной коммуникативной цели.

Формирование дискурсивной компетенции включает такие этапы обучения, как: ознакомление с конкретной жанровой разновидностью научного дискурса (предъявление дискурса, представление коммуникантов, определение коммуникативных целей адресанта и адресата, анализ речевого и неречевого поведения коммуникантов); тренировка (выполнение упражнений для закрепления используемых в изучаемом жанре языковых средств); общение (создание и понимание изучаемого жанра на основе предлагаемой ситуации).

Таким образом, о сформированности иноязычной дискурсивной компетенции у выпускников технического университета свидетельствует владение структурными и лингвистическими особенностями построения основных типов иноязычного дискурса и их жанровых разновидностей; умение выбрать нужный тип дискурса и его жанр с учетом определенной коммуникативной ситуации; знание коммуникативной цели, достигаемой в ходе реализации ситуаций профессионального общения; знание норм вербального и невербального поведения, принятых в соответствующем социокультурном сообществе.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Хоменко С. А., Безнис Ю. В., *Белорусский национальный технический университет*

Проблема профессионально-личностной подготовки студентов и поиск наиболее эффективных путей для достижения поставленной цели — формирование и становление личности будущего инженера — является ключевой для современного иноязычно-

го образования в техническом университете. Внимание преподавателя должно быть направлено, прежде всего, на развитие у студентов потребностей, связанных с их профессиональной деятельностью и с необходимостью осуществлять коммуникацию на иностранном языке.

Для реализации поставленной цели в современной методике преподавания иностранного языка разрабатываются педагогические модели, позволяющие выявить факторы, которые необходимы специалисту для выполнения типовых задач в конкретной области профессиональной деятельности.

При разработке модели профессионально-личностной подготовки специалиста в технической области необходимо учитывать соотношение профессиональной модели, включающей в себя характеристику знаний, умений, навыков специалиста и его определенных личностных качеств, с моделью обучения, дифференцированной в зависимости от ступени системы профессионального образования. Профессиональная модель выпускника технического университета, представленная в квалификационной характеристике специалиста, является основой для построения содержания обучения.

Модель профессионально-личностной подготовки специалиста средствами иностранного языка, по мнению Э. Н. Маковской, включает следующие компоненты: содержательно-процессуальный, организационно-деятельностный, результативно-оценочный, мотивационно-ценностный. *Содержательно-процессуальный компонент* содержит определенный объем языковых знаний, речевых умений и навыков, необходимых для осуществления речевой коммуникации в профессиональной сфере. В данном случае нельзя исключать нормы вербального и невербального поведения субъекта коммуникации, характерные для определенного языкового коллектива. *Организационно-деятельностный компонент* связан с активностью обучаемого в учебном процессе, которая рассматривается с точки зрения построения процесса обучения и направленности обучаемого на конкретный результат. Иными словами, существует корреляция между процессом обучения с уровнем его организации. *Результативно-оценочный компонент* соотносится с уровнем развития самооценки, то есть с формированием рефлексивных умений. Рефлексивная самооценка подразумевает способность к оценке коммуникативных умений иноязычного речевого общения, а также эффективности выбора способов изучения иностранного языка. *Мотивационно-ценностный компонент* включает в себя ценностное отношение обучаемого к изучению иностранного языка, связанное с определенными целями (профессиональными, личностными и т. д.). Формированию мотивации способствует такая организация учебного процесса, когда в качестве мотива выступает стремление овладеть способами изучения иностранного языка, при этом учитывается отношение обучаемого к выполняемой им учебной деятельности.

Модель профессионально-личностной подготовки специалиста средствами иностранного языка содержит четыре уровня сформированности вышеобозначенных компонентов: нулевой (практически полное отсутствие развитости четырех структурных компонентов), недостаточный (невысокая степень сформированности структурных компонентов), достаточный (наличие устойчивых профессионально-значимых качеств обучаемого, его стремление к саморазвитию), оптимальный (высокая степень развития профессионально-личностных качеств, наличие большого объема специальных знаний и умений, способность творчески решать проблемные вопросы).

К критериям сформированности модели профессионально-личностной подготовки специалиста средствами иностранного языка относят следующие:

— диапазон профессиональных и языковых знаний, способность использовать иностранный язык в различных профессионально-ориентированных сферах общения (содержательно-процессуальный компонент);

— умение определить профессиональную цель и средства ее достижения, проявить настойчивость в достижении цели (организационно-деятельностный компонент);

— наличие рефлексивных умений, творческое отношение к профессиональной деятельности (результативно-оценочный компонент);

— наличие потребности в овладении иностранным языком, убеждение в его значимости для профессионального общения, стремление к его совершенствованию, ценностное отношение к приобретенным знаниям и умениям (мотивационно-ценностный компонент).

Рассмотренная теоретическая модель профессионально-личностной подготовки средствами иностранного языка представляет собой единство вышеперечисленных структурно-функциональных компонентов, имеющих разные уровни сформированности. Иностранный язык, таким образом, выступает как средство формирования профессионально-значимой личности, способной к саморазвитию и использованию своего личностного потенциалав профессиональной деятельности.

НОВЫЕ ПРИОРИТЕТЫ: УЧИТЬ УЧИТЬСЯ

Черкас В. В., *Белорусский государственный университет*

Процессы глобализации, мировой рынок труда, единое образовательное пространство, жесткая международная конкуренция обусловливают высокие требования, предъявляемые к профессиональным качествам специалистов, выходящих из стен высших учебных заведений Беларуси.

В связи с переходом на четырехлетнее обучение и сокращением соответственно учебных часов возникает вопрос, как при имеющейся учебной нагрузке достичь высокого уровня владения иностранным языком выпускниками ФМО БГУ, которые должны владеть не только лингвострановедческими, но и профессиональными компетенциями, быть способными разрабатывать планы и проекты в своей сфере, решать конкретные задачи и обеспечивать их выполнение.

Решение данной проблемы кажется очевидной: эффективное использование интенсивных методов обучения языкам, новейшие образовательные информационные и телекоммуникационные технологии, дистанционные курсы и т. д., акцент на самостоятельную работу.

В связи с этим затрагивается ряд многочисленных проблем, связанных с готовностью, подготовленностью студентов работать автономно, индивидуально, изменением роли самого преподавателя в образовательном процессе, где он выступает уже не в роли человека—источника и ретранслятора знаний, а больше как консультант и эксперт, посредник на пути к знаниям.

Общеизвестно, что обучение рассматривается как ряд последовательных действий, включающий определенные этапы:

— определение цели (лингвистическое, психолингвистическое и др.);

— выбор необходимых источников информации (книги, тексты, аудио- и видеоматериалы, интернет-ресурсы, словари и др.);

— определение способов, методологии, необходимых для достижения поставленной цели;

— выработка требований (сроки, индивидуально или в группе и т. д.);

— выполнение задания, поставленной задачи;

— контроль/самоконтроль (промежуточный, конечный) и оценка достигнутого результата;

Обычно под самостоятельной работой подразумевают три типа учебной деятельности обучающихся.

1. Студент получает подготовленный заранее учебный материал, задание с методологией его выполнения и определенные требования к конечному результату. Это наиболее распространенный вид самостоятельных работ, где обучающийся полностью подчиняется программным требованиям, где форма отчетности, объем работы, сроки представления конечного продукта четко определены преподавателем.

Автономность, самостоятельность студента в данном случае заключается лишь в физическом отсутствии преподавателя, он лишь вправе выбрать оптимальное для выполнения работы время и место.

2. Студент имеет ту или иную степень автономии в зависимости от доли участия в предлагаемой самостоятельной работе преподавателя, где последний проводит обычно консультирование, контроль и оценку самостоятельной работы. В данном случае обучающийся является активным участником процесса получения знаний, сам или совместно может принимать решения, касающиеся использования тех или иных источников информации, методических приемов и способов достижения желаемых результатов.

3. Студент полностью автономен, работает без преподавателя, по своему графику, в соответствии со своими желаниями и запросами сам определяет материал, объем, задачи, методы и планирует предполагаемый результат. Он занимается самообразованием, повышает свой языковой и профессиональный уровень самостоятельно.

В связи с вышесказанным на первый план выдвигается вопрос подготовленности, компетентности преподавателей, которые должны не только владеть на высоком уровне иностранным языком, знать языки специальностей, но и иметь солидную методологическую базу, для того чтобы дать студентам навыки самостоятельной работы, научить их учиться.

Преподаватель должен оказывать концептуальную, методологическую (советы в подборе материала с учетом уровня владения языком, потребностей, запросов; помощь в определении критериев оценки результата, порога реальных достижений «хорошо-плохо») и психологическую помощь своим студентам (определять слабые и сильные стороны, проблемы и успехи, ободрять, мотивировать, советовать и т. п.).

Особенно важно это для тех студентов, которыео имеет высокую мотивацию для дополнительного, самостоятельного изучения иностранного языка.

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Черник Н. Н., *Белорусский государственный экономический университет*

На современном этапе в системе высшего образования отмечается существование двух противоположных тенденций: с одной стороны, объем информации, предъявляемой студентам вузов всех специальностей, как в устной, так и письменной форме, для ее дальнейшей переработки и изучения, непрерывно растет, с другой стороны, сроки обучения остаются прежними, а зачастую значительно сокращаются. Организация самостоятельной работы студентов, когда ряд тем программы выделяется для самостоятельного внеаудиторного изучения студентами, не всегда позволяет решить возникшую проблему, а иногда и осложняет ее, поскольку, во-первых, увеличивает нагрузку преподавателя, и, во-вторых, способствует перегруженности студентов, лишая их свободного времени и, косвенно, мотивации к учебе. В связи с этим в настоящее время особенно актуальной становится проблема оптимизации образовательного процесса в учреждении высшего образования.

Под оптимизацией обучения понимают научно обоснованный выбор и осуществление наилучшего для данных условий варианта обучения с точки зрения успешности достижения его целей и рациональности затрат со стороны студента, преподавателя, учреждения образования. Оптимизация обучения, таким образом, предполагает тщательный отбор таких средств, приемов, методов, материалов, содержания обучения, которые дают возможность при наименьших затратах энергии, времени и денежных средств дать наибольшие и наиболее прочные результаты, соответствующие поставленной цели. Таким образом, перед методистами стоит важная задача — выявить, какими средствами можно добиться оптимизации обучения в современных условиях: какие факторы воздействуют на вариативность и эффективность учебного процесса, какие факторы обусловливают рост или снижение затрат, характер отношений между этими группами факторов.

Необходимо различать понятия эффективности и оптимизации учебного процесса. Принято считать, что повышение эффективности процесса обучения имеет место в том случае, когда растет его результативность, при этом способу достижения результатов не придают весомого значения. Однако увеличение результатов учебной деятельности может объясняться, например, чрезмерно высокой интенсификацией труда участников образовательного процесса (студентов и преподавателей) или значительными временными потерями, направленными на выполнение небольшой задачи. Очевидно, что такая результативность, достигаемая «любой ценой», будет оказывать негативное воздействие на образовательный процесс как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе.

Оптимизация представляет собой качественно иное явление, нежели эффективность, поскольку означает повышение результатов деятельности не любыми имеющимися средствами, а исключительно теми, которые принесут наибольшую выгоду при использовании в конкретной ситуации в определенный временной период. Более того, повышение эффективности не подразумевает роста качества, тогда как для оптимизации его максимум — обязательное условие. Оптимизация в образовательной деятельности означает достижение максимально возможного качества обучения в конкретных условиях высшего учебного заведения в определенный период времени.

Учебная деятельность не может быть оптимальной, если результат получен, а конечные цели не реализованы. Надлежащее целеполагание является ключевым компонентом оптимизации процесса обучения. Важную роль в постановке целей профессионально ориентированного обучения иностранному языку играет анализ коммуникативных потребностей свойственных новому поколению студентов.

В научной и методической литературе принято определять профессионально ориентированное обучение как обучение, которое базируется на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности. В области языковой подготовки специалистов разных профессий достижение оптимизации обучения возможно лишь при условии максимального приближения содержания, структуры и организации курса к реальным разнообразным и быстро меняющимся потребностям сегодняшних студентов.

Новейшие исследования показывают, что в студенческой среде интерес к предмету возникает и повышается в ситуации, когда обучаемые ясно представляют перспективы практического применения полученных знаний, понимают, что сформированные в ходе изучения дисциплины навыки и умения смогут повысить шансы на успех в будущей профессиональной деятельности.

В свете этого особую важность приобретают процедуры сбора информации о требованиях студентов к курсу профессионально ориентированного иностранного языка, с целью дальнейшего учета их потребностей при составлении учебных программ дисциплины. Учет интересов будущих профессионалов должен стать основой методических рекомендаций при планировании как всего курса обучения, так и каждого отдельно взятого занятия по дисциплине.

Таким образом, на современном этапе в системе высшего образования назрела насущная необходимость поиска путей оптимизации процесса обучения, в частности, профессионально ориентированному общению на иностранном языке, и один из них — учет коммуникативных и профессиональных потребностей студентов при постановке целей обучения, составлении учебных программ, отборе средств, приемов, методов и содержания обучения.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФРАЗЕОДИДАКТИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Шевцова В. А., *Белорусский государственный экономический университет*

Практика обучения иностранному языку свидетельствует о том, что в большинстве случаев студенты редко используют фразеологизмы в речи и зачастую не могут перевести устойчивые выражения без словаря. Пробелы в знаниях по фразеологии существенно затрудняют выполнение студентами важных коммуникативных задач и не позволяют им достигнуть достаточно высокого уровня владения иностранным языком.

Исследование фразеологии на материале немецкого языка расширяет арсенал лингводидактики, поскольку дает возможность прогнозировать и преодолевать трудности, возникающие при изучении немецкого языка как иностранного. Изучение фразеологических оборотов способствует также расширению лингвистического кругозора учащихся и более глубокому пониманию идиоматичности иностранного языка. Кроме того, уместное и грамотное использование фразеологизмов в процессе общения является показателем высокой речевой культуры.

Методика расширения фразеологического запаса студентов должна органично вписаться в сложившуюся систему работы по избранному предмету, не мешая осуществлению его основных задач. Фразеологические обороты входят в активный фразеологический запас только тогда, когда понято их значение. Если в процессе изучения лексики преподаватель часто ограничивается кратким определением значения, то в области фразеологии этого совершенно недостаточно. Причина этого явления не только в том, что фразеологизмы имеют в большинстве случаев переносное значение и часто выражают сложные понятия, но и в том, что образное значение фразеологического оборота допускает произвольные, неверные толкования общего значения фразеологизма. Чтобы правильно определить значение фразеологического оборота, необходимо выработать наиболее эффективные приемы и формы работы. Эти приемы целесообразно сочетать с методами по развитию навыков самостоятельного употребления фразеологического оборота, например, использования языкового портфеля. Метод языкового портфеля позволяет как студенту, так и преподавателю эффективно оценить результаты и достижения учебной деятельности. Кроме того, данный инновационный метод обучения иностранным языкам создает ситуацию развития и обеспечивает реальную вовлеченность в ход образовательного процесса. Так, например, преподаватель может предложить студентам составлять тематические карты в зависимости от пройденной темы.

В тематических (в другой терминологии — идеографических) классификациях слова или фразеологизмы группируются вокруг определенного концепта, с которым они семантически связаны и смысл которого в какой-то степени раскрывают. Тематическая характеристика лексики и фразеологии обусловлена социальной сущностью языка как средства общения и является важным принципом исследования и классификации слов и фразеологизмов. Лингводидактическая ценность тематических классификаций обусловлена тем, что при их использовании можно без труда отыскать наиболее подходящие слова или фразеологические обороты, соответствующие определенным жизненным ситуациям. Кроме того, при преподавании языка как иностранного тематические классификации способствуют более эффективному овладению языком, так как благодаря им фразеологизмы объединяются в группы, из которых затем (при формулировании текста) можно выбрать наиболее подходящий фразеологизм.

При составлении картотеки немецких фразеологических оборотов, студент систематизирует фразеологизмы по определенным темам, указывает синоним, выписывает несколько цитат с употреблением данного фразеологического оборота. Такие картотеки могут быть составлены по аналогии с тематическими классификациями, где на основе словарного значения весь фразеологический корпус немецкого языка разделен на девять групп, а именно: 1) внешний вид человека; 2) состояние человека (физиологическое, психологическое, материальное); 3) качества человека; 4) позиция человека, его отношение к окружающим людям и природе; 5) действия человека; 6) оценка ситуации, положение дел; 7) внутренний мир человека — внешний мир; 8) ситуационно-обусловленные фразеологизмы.

Для оптимизации процесса обучения немецкому языку по специальностям экономического профиля целесообразно предлагать студентам составлять картотеки немецких фразеологических оборотов с фразеологически активными лексемами *Geld* ‘деньги’, *Markt* ‘рынок’, *Preis* ‘цена’. О частотности данных групп фразеологических оборотов говорит их численная представленность. Так, по данным лексикографических источников лексема *Geld* входит в состав более 20 фразеологизмов, например, *das Geld nicht ansehen* ‘неэкономно обращаться с деньгами, быть расточительным’; *das große Geld machen* ‘зашибать деньгу’; *jmdm. das Geld aus der Tasche ziehen/lotsen* ‘выуживать у кого-л. из кармана деньги’, что свидетельствует о релевантности данной фразеологической группы.

При этом тематика рубрик, разделов, а также их количество определяется индивидуально для каждого студента. Ценность индивидуальной фразеологической работы заключается в том, что задумываясь над значением и особенностями употребления фразеологического оборота при систематизации языкового материала, студент глубоко проникает в сущность фразеологии, учится уместно и грамотно использовать фразеологический оборот в ситуации общения.

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЭТИКЕТА

Шумская Н. И., *Белорусский национальный технический университет*

Современный человек привык к парадоксам глобализирующегося общества: представители европейской цивилизации прекрасно разбираются в тонкостях азиатской кухни, в Азии основной одеждой является европейский костюм, происхождение музыки, которая захватила мир, либо африканское, либо латиноамериканское. Однако, как только начинается диалог представителей двух разных наций, выясняется, что правила приличия, а соответственно и правила поведения, могут весьма значительно отличаться.

Успешное развитие международных отношений, в том числе и торговых, легче происходит, если обе стороны в похожих ситуациях ведут себя одинаково, т. е. следуют определенному установленному этикету. Несомненно, что готовясь к переговорам с представителями другой страны, мы изучаем их правила поведения, обычаи и табу. Знание тонкостей культуры собеседника позволяет быстрее наладить контакт; но очевидно, что сотрудничество людей с разными культурными корнями возможно, если обе стороны знают границы, в которых возможно их взаимодействие.

Занятия по иностранному языку органично включают в себя изучение культуры страны изучаемого языка. При организации же занятий для студентов, которые в дальнейшем могут представлять республику на международном уровне, можно и необходимо добавлять знания по культуре разных стран, а так же изучать общепринятые правила поведения. При этом нет необходимости пытаться объять необъятное и изучить особенности большого количества наций и народностей, достаточно научить находить необходимый материал и анализировать его перед каждой важной встречей.

Изучение этикета на занятиях по иностранному языку обеспечивает практикоориентированность материала, так как позволяют развить у студентов следующие навыки:

— поддержания беседы — умение знакомиться и знакомить, знание разрешенных в разных культурах тем разговора;

— ведения переговоров — правильное использование слов для оформления высказывания и жестов для обеспечения выразительности;

— общения по телефону и знания особенностей телефонного разговора, а также телефонный этикет;

— презентации как своей компании и производимого ей продукта, так и самого себя в беседе с возможным работодателем;

— написания писем, в том числе писем-благодарностей, писем-поздравлений, писем-приглашений, а также ответов на вышеназванные письма.

Во время занятий, направленных на изучение этикета, необходимо использовать аудио и видео материалы, что повышает качество усвоения материала и развивает восприятие иноязычной речи на слух.

Помимо развития навыков устного и письменного общения занятия по усвоению этикета дают возможность расширить горизонты, повысить общую культуру поведения, воспитать человека восприимчивого к новшествам и готового меняться вслед за изменениями общества.

СЕКЦИЯ 5
ТРАДИЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

КОММЕНТИРОВАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Бедрицкая Л. В., Василевская Л. И., *Белорусский государственный экономический университет*

Одним из продуктивных способов развития навыков критического мышления является комментирование прочитанного материала. Вместо механического пересказывания чужих мыслей студенты учатся рассматривать предлагаемый текст/тексты с разных точек зрения и, привлекая материал разных дисциплин, углубляют собственное представление о сути вопроса. Таким образом происходит слияние языковой и предметных дисциплин, что приводит к интеграции языкового и предметного знания.

Обучение комментированию начинается с чтения с последующей работой над текстами. Работа с несколькими текстами дает возможность студенту услышать диалог или полемику авторов, что может стать прекрасным образцом для текста-комментария. Студент сравнивает структуру текстов, ход рассуждения авторов, силу и убедительность приводимых аргументов, способ выражения мнения (насколько легко или сложно это мнение прочитывается), уверенность и убежденность автора текста в высказываемой позиции и т. д. Идеальной представляется ситуация, когда студенты работают с текстами одной тематики, но представленными с точки зрения разных дисциплин, что придает обсуждаемому вопросу многогранность и объемность.

В методической литературе работа с текстом рассматривается с разных точек зрения, с разных ракурсов. Для нас работа студента с текстом — это еще и своего рода самоанализ: студент, читая текст, получает представление о том, что он знает по данной теме на момент чтения нового материала, и насколько имеющиеся знания помогают ему понять новую информацию; что нового он узнал, что понял, и что осталось непонятым; как изменился его взгляд на данную проблему и т. д. Когда студент говорит, что не понял текст, то это, как правило, свидетельствует об определенных пробелах либо в профессиональном знании, либо в знании языка. Эта возможность оценить уровень своих знаний является хорошей мотивирующей силой для дальнейшей работы студента, поскольку для комментария потребуются знания, выходящие за рамки данного конкретного текста.

Комментирование предполагает с одной стороны свертывание, а с другой — расширение информации. Свертывание информации — это, по сути, компрессия текстового материала до определенного объема, который может быть представлен 5—7 предложениями. Студент должен определить главную идею / главный тезис текста и 3—4 ключевых момента. И в то же время, комментирование как завершающий этап работы с текстом направлено на расширение и дополнение содержания текста: через анализ-синтез дается оценка прочитанному тексту, через обращение к теории, к авторитетным источникам приводятся аргументы в защиту своей точки зрения.

В комментарии студент должен четко разделять фактологическую информацию (конкретные цифры, расчеты, даты, имена), мнение (не всегда эксплицитно выраженное) автора текста и собственное мнение. Собственное мнение студента имеет смысл и может вызывать интерес, если оно опирается на мнение авторитетных авторов, демонстрирует знание предмета обсуждения, если оно учитывает предыдущий исследовательский опыт студента, а не находится на уровне общих клишированных фраз. У студента, в силу ряда причин, может не быть четкого представления о том или ином явлении. Но даже в таком случае он должен уметь сформулировать свою позицию, аргументированно объяснить невозможность прийти к однозначному выводу.

Обучение комментированию начинается с обсуждения текста в группе и является основным способом приобретения требуемых навыков и умений. Поскольку мы все воспринимаем и понимаем текст по-разному, обсуждение текста в группе ведет к по-

рождению нового смысла. При обсуждении также может происходить как сужение, так и расширение смысла, а может возникать и множественность смыслов. Именно в этом и проявляется сила обсуждения: оно помогает студенту увидеть то, что он, возможно, не увидел, не заметил сам, помогает посмотреть на какие-то идеи или факты из текста по-другому.

Ключом и главной мотивирующей силой в обсуждении служит четко сформулированный вопрос. Работа с вопросами — это важнейший из профессиональных навыков и умений.

Представить себе учебный процесс без вопросно-ответных заданий невозможно, но, как правило, это ответы студентов на уже готовые вопросы к тексту из учебника или вопросы, подготовленные преподавателем. Совсем другая картина получается, когда студент сам готовит вопросы по тексту или теме. Грамотная постановка вопроса сама по себе учит критическому мышлению. Естественно, это должен быть вопрос, требующий аргументированного, с опорой и цитатами из текста ответа. Формулирование такого вопроса побуждает самого студента более внимательно и критически подойти к чтению текста, найти в нем информацию, которая может вызвать разную трактовку. Одновременно такая работа повышает ответственность студента за результат: некорректно сформулированный вопрос снижает вероятность получения грамотного ответа, и студенту на ходу приходится уточнять, перифразировать и даже упрощать свой вопрос. И главное: работа с вопросами способствует развитию критического мышления, позволяющего разглядеть в тексте имплицитно поданную информацию, в очевидных данных увидеть нестандартную ситуацию, явление, что, в свою очередь, вынуждает и отвечающего находить нетривиальные ответы. Таким образом, работа с вопросами регулирует и дисциплинирует мыслительный процесс и спрашивающего, и отвечающего, делая его более целенаправленным и критическим.

ПРЕЗЕНТАЦИЯ ДОКЛАДОВ НА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ГРАММАТИКА»

Василина В. Н., *Белорусский государственный университет*

Одной из целей преподавания дисциплины «Теоретическая грамматика» студентам специальности «Современные иностранные языки» является формирование и развитие навыков научного мышления, творческого анализа языкового материала и научных концепций. В результате обучения студенты должны уметь определять сущность грамматических явлений, а также возможные аспекты их исследования. Для достижения этой цели в учебном процессе рекомендуется использовать презентацию студенческих докладов.

Презентация является важным элементом семинарских занятий по дисциплине «Теоретическая грамматика». Ее цель — привлечь обучающихся к творческой исследовательской деятельности. Презентация позволяет студентам продемонстрировать результаты своих исследований по теоретической грамматике. Подготовка презентации развивает способность студента точно и ясно выражать свои мысли, помогает овладеть навыками правильного представления информации, техникой публичного выступления, убеждения, умения отвечать на вопросы аудитории.

Презентация может проводиться как индивидуально, так и в групповой форме. Условия и форма проведения презентации определяются преподавателем совместно со студентами, которые могут выбрать метод презентации, дающий им возможность в эффективной форме поделиться своими знаниями. К важным условиям хорошо организованной презентации относится способность сосредоточить внимание на сущности проблемы, а также наличие подходящих примеров, которые способны подтвердить и аргументировать основные идеи презентации. В ходе доклада рекомендуется не только раскрыть основные теоретические положения проблемы, но и создать предпосылки для развертывания дискуссии вокруг ее практических аспектов. Для этого в основу презентации должны быть положены результаты исследований докладчика, что создает предпосылки для вывода семинара на исследовательский уровень. Существует ряд требова-

ний, предъявляемых к презентациям в студенческой аудитории: соблюдение временного регламента, содержательность, наглядное представление материала, научный стиль речи. При проведении и оценивании устной презентации необходимо учитывать умелое использование голоса, жестов, дополнительных материалов, выбор иллюстраций и другие факты.

Успех презентации на семинаре определяется следующими факторами: умением участников вызвать интерес к рассматриваемой теме, способностью четко и ясно изложить материал, навыками систематизации материалов и др.

Подготовку студентов к презентации докладов рекомендуется проводить в несколько этапов.

На первом этапе целесообразно ограничиться короткими сообщениями не более 4 минут. Его главная цель заключается в том, чтобы научить обучающихся составлять и пользоваться «картой сообщения». «Карта сообщения» включает в себя первую и последнюю фразы сообщения, а также опорный сигнал (или план) отдельного текста. На втором этапе преподаватель, по договоренности со студентами, начинает строго следить за соблюдением регламента сообщения. На третьем этапе осуществляется презентация доклада. Оптимальное время доклада составляет 5—7 минут.

В учебном процессе хорошо себя зарекомендовала такая форма проведения семинарского занятия с использованием презентации как семинар-конференция. Конференция предполагает выступление студентов с докладами, которые обсуждаются на занятии всеми участниками под руководством преподавателя. Конференция требует длительной подготовки и активного участия в ней всех студентов. Преподаватель выбирает нескольких студентов с высоким уровнем подготовки по изучаемой дисциплине, которые оказывают помощь при составлении плана проведения конференции и ее организации. Студенты-консультанты информируют однокурсников о теме семинара-конференции, а также составляют библиографический список по ключевым научным проблемам, выносимым на обсуждение. Преподаватель организует консультации для участников будущей конференции, на которых им даются рекомендации по подготовке выступлений. В ходе консультаций необходимо помочь студентам составить развернутый план докладов, выделив их основные положения. На самом семинарском занятии преподаватель регулирует процесс обсуждения при помощи вопросов, оценивая при этом ответы студентов. В ходе дискуссии желательно задавать вопросы открытого типа.

Использование презентаций на семинарских занятиях способствует развитию у студентов научного мышления, которое соответствует методологии теоретической грамматики, позволяет научить обучающихся библиографическому поиску в области грамматических исследований. Подготовка презентаций докладов развивает умение самостоятельно перерабатывать научную информацию по учебной дисциплине, самостоятельно делать выводы из сведений, содержащихся в специальной литературе.

КАРТИНКИ КАК СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ

***Гирина Е. Ю.**, Белорусский государственный университет*

Использование визуальной наглядности на занятиях по иностранному языку не теряет своей актуальности сегодня. Все большее внимание в современных педагогических учебно-методических пособиях уделяется работе с картинками, которые в свою очередь выступают также в качестве страноведческого компонента занятия. Картинки особо широко используются на начальном этапе изучения иностранного языка, преимущественно с целью побуждения студентов к высказыванию, например «речевой стимул», а также для приобретения знаний о стране, населении и культуре изучаемого языка (страноведческих реалиях). Необходимо отметить тот факт, что реакция студентов на картинки носит субъективный и спонтанный характер: представители разных культур воспринимают и интерпретируют одни и те же картинки по-разному. Каждый студент воспринимает картинку сквозь призму своих зрительных привычек, сформированных особенностями изображения предметного мира и реалий, характерных для его собственной культуры. В про-

цессе знакомства студента с культурой страны изучаемого иностранного языка им одновременно осуществляется рефлексия культуры, представителем которой он является. Эти два процесса лежат в основе изучения межкультурного страноведения.

Учитывая вышесказанное, преподавателю иностранного языка следует обратить особое внимание на выбор картинок, которые будут использоваться как страноведческий компонент на занятии. Такие страноведческие картинки должны отражать особенности культуры, истории, традиций и образа жизни населения страны изучаемого языка. Они, как фрагменты большого пазла, помогают студентам составить общую картину иноязычной культуры. В отдельных случаях для более правильного и полного восприятия картинки могут сопровождаться минимальной дополнительной информацией.

При отборе картинок для практического занятия по иностранному языку с интегрированным страноведческим компонентом преподаватель может руководствоваться общими и специальными критериями. К общим критериям можно отнести качество картинки, вызываемые ею эмоции, информационное содержание, соответствие интересам обучающихся, ее «открытость»; к специальным — фоновые знания студентов, аутентичность картинок, их актуальность, репрезентативность, схожесть и различие с культурой обучающихся.

С дидактической точки зрения можно выделить следующие три вида картинок: рисунки, логические картинки, картинки-аналогии.

К рисункам можно отнести нижеследующее:

— фотографии (документальные и художественные);

— собственно сами рисунки (реалистичные, карикатурные, комиксы);

— произведения живописи, проспекты, плакаты, рекламные объявления, пиктограммы, этикетки и т. д.

На начальном этапе изучения иностранного языка рисунки со страноведческой тематикой помогают преподавателю не только познакомить студентов с иноязычной культурой, но и объяснить определенные фразеологические особенности языка. Например, фразеологические обороты могут сопровождаться соответствующими иллюстрациями, что в значительной степени облегчает их понимание и усвоение. К логическим картинкам относятся графики, диаграммы, схематические изображения, которые отображают объективную информацию в цифрах. Студенты анализируют данную информацию, выявляют определенные закономерности и самостоятельно делают выводы. Используя логические картинки, можно наблюдать определенные страноведческие реалии в динамике, сделать сравнительный межкультурный анализ. В свою очередь картинки-аналогии чаще всего используются для объяснения определенных иноязычных грамматических структур.

Все три вида картинок могут использоваться в качестве страноведческого компонента на занятиях по иностранному языку. Насколько эффективным будет их использование, зависит от качества самих картинок и очевидности их информационного содержания. Картинки должны помогать в организации учебного процесса, а не усложнять его. Следовательно, преподавателю необходимо особо тщательно подойти к выбору картинок, которые будут использоваться с той или иной целью на занятиях.

В зависимости от поставленной преподавателем цели картинки могут выполнять различные функции в образовательном процессе: рефлексивную, мотивационную, информационную; выступать в качестве наглядности или «речевого стимула». При использовании современных информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранным языкам картинки стали использоваться как особый педагогический прием для запоминания иностранных слов и фраз, а также грамматических явлений. Согласно современным исследованиям в области психологии и педагогики, процессы запоминания происходят намного быстрее с использованием не только звукового и графического, но и визуального образа слова или фразы, т. е. при взаимодействии всех ощущений. Использование картинок особо эффективно на занятиях по страноведению, когда студентам необходимо запомнить большой объем информации на иностранном языке. Содержащаяся в картинках страноведческая информация помогает вызвать у обучающихся интерес к иноязычной культуре, создать условия для иноязычного общения, как результат, сформировать коммуникативную иноязычную компетенцию.

ГАЗЕТНАЯ СТАТЬЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПО РАЗВИТИЮ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Гриневич Е. В., *Белорусский государственный университет*

На занятиях делового английского в фокусе изучения используются газетные статьи, взятые из таких источников как *the Financial Times, the Economist* и т. д. Данные газеты относятся к достоверным источникам и не нуждаются в дополнительном анализе изложенного в них материала, но количество Интернет-ресурсов растет с каждым днем, и большая часть новостей является недостоверной. Как показывает анализ газетных заголовков, отличить настоящую новость от фальшивой бывает порой затруднительно. В данном случае, решением проблемы может быть формирование и развитие на занятиях английского языка навыков критического мышления на базе газетных статей деловой направленности.

Рассмотрим два важных понятия — критическое чтение и само критическое мышление. В чем принципиальная разница между ними? Критическое чтение это, в первую очередь, техника, позволяющая увидеть основную идею и информацию в тексте. Для этого применяется алгоритм чтения статей. Критическое мышление базируется на результатах критического чтения, идет вглубь и помогает оценить полученную из текста информацию и позволяет увидеть то, что может быть не видимо для читателя на первый взгляд.

При анализе газетной статьи будем следовать следующим пунктам.

— В каком печатном издании была опубликована данная статья, дата публикации, заголовок. На данном этапе студентам предлагается сделать предварительные умозаключения о возможном содержании статьи, опираясь на общее развитие и изученный ранее материал в рамках лекций по специальности.

— Далее изучается подзаголовок статьи, если таковой имеется. Акцент при анализе ставится на ключевые слова, использованные как в заголовке, так и в подзаголовке. Одним из вопросов на данном этапе является определение отношения автора к излагаемой тематике.

— Далее анализируется сам текст и его структура с точки зрения содержания. Сколько смысловых частей содержит текст, как они относятся друг к другу, ключевые слова в каждой части, обобщение ключевых слов в тезисы. Определение ключевых идей текста, дальнейшее обобщение этих идей в одну глобальную ключевую идею.

— При чтении текста делается акцент на незнакомую лексику, такие слова выделяются, определяется оттенок слов, их коннотация, а также определяется имплицитное или эксплицитное значение, что помогает увидеть то, что на первый взгляд неразличимо.

— Особое внимание уделяется цитатам, приведенным фактам, цифрам, другим данным. Отмечаем, что использование такой информации позволяет отличить достоверный материал от выдуманного. Однако, даже такие данные требуют дополнительной проверки.

— Анализируются найденные стилистические приемы, которые в дальнейшем подвергаются оценке с целью ответа на вопрос, зачем они были использованы в данном тексте.

После критического прочтения текста и сбора данных, стилистических приемов, определения структуры статьи, выделения ключевых идей можно переходить к оцениваю полученных данных. Именно на этом этапе важно подвергать сомнению полученные данные. Критическое мышление предполагает у обучающихся умение задавать вопросы, приводить аргументацию, делать выводы, высказывать свое мнения, используя фоновые знания.

Наиболее эффективным упражнением по развитию критического мышления, структурирования отобранного материала и выделенных ключевых слов является использование ментальных карт (*Mindmaps*). Данный инструмент не ограничивает студентов в выборе способа подачи и изложения проанализированного текста. Студенты с аналитическим мышлением и студенты с творческим мышлением одинаково свободно находят

пути выражения при помощи этого упражнения. Составлять ментальные карты можно как дома, так и на занятиях в группах или парах. В данном случае формируется навык командной работы и все студенты оказываются вовлеченными в обучающий процесс.

Анализ газетных статей, составление ментальных карт, выявления мотивации автора статьи — достаточно сложные задания и для достижения эффекта требуется проведение занятий по развитию критического мышления на регулярной основе. В зависимости от уровня подготовленности у студентов данный вид работы вызывает сложности разной степени, но через 2—3 месяца появляются первые результаты, которые в дальнейшем закрепляются и развиваются.

Развитие критического чтения и в дальнейшем критического мышления увеличивают скорость прочтения и восприятия информации, позволяют анализировать любую поступающую информацию и аргументировать мнение.

СИМУЛЯЦИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

***Денисова Г. Г., Романович Р. Г.**, Белорусский государственный университет*

Современная мировая экономика с многообразием культур, ценностей и практик требует от менеджеров быть готовыми применить знания и умения, полученные в своей родной среде, в совершенно новом контексте. Экономическое развитие постоянно требует переориентации и модификации учебных программ, а процесс обучения направлен на развитие умений и навыков в соответствии с потребностями рынка.

В последнее время в учебном процессе наблюдается тенденция к использованию симуляции как метода интерактивного обучения. Создание реальной жизненной ситуации используют в средней школе, в высших учебных заведениях, в постдипломном образовании. В связи с тем, что обычные методы и инструменты, используемые для обучения навыкам ведения бизнеса, являются недостаточными ввиду сложности современных организаций и непредсказуемой динамики рынка, симуляция помогает подготовить специалистов, способных справиться с кризисной ситуацией и принимать правильные решения.

Моделирование ситуаций через ролевые игры не является чем-то новым. Китайские военачальники использовали симуляцию в виде настольной игры для прогнозирования военных действий и обучения тактике и стратегии еще 3000 лет назад до нашей эры. Согласно некоторым источникам, первая бизнес симуляция, направленная на выработку навыков принятия решений, была проведена в 1956 году в Америке. С того времени тысячи менеджеров участвуют в деловых играх. Использование симуляции в учебных заведениях рассматривается как один из интерактивных методов, который позволяет достигнуть цели обучения.

К сожалению, толковые словари больше сбивают с толку, чем объясняют термин «симуляция». Согласно словарю Ожегова, *СИМУЛЯЦИЯ, — и, ж. Притворство, ложное утверждение или изображение чего-н. с целью ввести в обман, в заблуждение.*

А словарь *The Merriam-Webster Dictionary,* помимо совпадающего значения, дает еще одно: *the imitation by one system or process of the way in which another system or process works.* Опираясь на это значение, симуляция в учебном процессе — создание ситуации, максимально приближенной к жизненной, где участники будут вести себя как в жизни.

Хотя многие авторы считают, что игра и симуляция взаимозаменяемы, их основное отличие в том, что в игре участники играют заданную определенную роль, исполняют ее по своему сценарию, но финал от них не зависит, так как они не могут влиять на другие роли. Симуляция предполагает, что участники соревнуются, взаимодействуют друг с другом, действуют на свой страх и риск, как в реальной жизни, их роли постоянно зависят от обстоятельств и других людей. Участники получают сценарий и роли вместе с целями, которые надо достичь, ресурсами, которые необходимы для достижения цели, правилами и инструкциями. Их взаимодействие с другими участниками является более важным, чем исполнение роли. Симуляцию можно рассматривать как case study, где учащиеся не смотрят на ситуацию со стороны, а являются ее активными участниками.

Преподаватели иностранного языка используют симуляцию для закрепления языкового материала и как упражнение для выработки беглости речи, а также для получения профессиональных навыков, таких как: умение проводить переговоры, делать презентации, а также развивать критическое мышление, умение принимать и обосновывать рискованные решения. Как правило, при хорошей организации симуляции лексические и грамматические ошибки быстро исчезают или отсутствуют. У учащихся исчезает страх говорить на иностранном языке и появляется долгосрочная мотивация изучать иностранный язык, так как он — средство для достижения цели.

Основное требование при организации симуляции — участники должны иметь определенные знания и умения, позволяющие им участвовать в этой деятельности. Помимо этого, материалы должны соответствовать уровню языковой подготовки учащихся. В случае отсутствия материалов определенного уровня, преподаватель всегда может адаптировать или упростить имеющиеся разработки для более продвинутых учащихся, которые, как правило, более доступны.

Преподавателю следует иметь в виду, что какой бы ни был интересный материал с лингвистической точки зрения, он не приемлем, если картинки размыты, аудио и видео не очень хорошего качества, а задания непонятны. В деловом мире существуют очень высокие требования к презентации материала, поэтому преподаватель должен служить своего рода образцом подачи информации.

Симуляции и ролевые игры, вместе и по отдельности, создают для учащихся реалистичную, но вместе с тем безопасную среду для получения профессиональных и языковых навыков, ибо междисциплинарный подход лежит в основе обучения языку для специальных целей.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕО НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ

Жуковец О. С., Ахименя Г. И., *Белорусский государственный университет*

Видео — универсальный инструмент в руках преподавателя иностранного языка. Применение актуальных видеоматериалов на любом уровне изучения делового английского приближает процесс обучения к реалиям будущей профессиональной деятельности студентов, стимулирует дискуссию, повышает мотивацию и эффективность преподавания.

Можно выделить несколько ключевых направлений использования видео на занятиях по деловому английскому.

Видео как стимул. Просмотр видео — эффективный способ начала урока и погружения студентов в его проблематику. Опираясь только на содержание видеосюжета, студенты могут спрогнозировать тему связанного с ним занятия. Одним из способов погружения в бизнес реалии является использование видеороликов *Vox Pops*. На обсуждение выносятся два или три вопроса, которые студенты впоследствии могут задать друг другу или специалистам, работающим в соответствующей области. Это позволяет учащимся провести свое мини-исследование. Использование видеосюжетов особенно полезно в небольшой группе, где может быть не так много студентов с альтернативной точкой зрения. Мнение профессионала со стороны (на видео) позволит иметь многообразие подходов, необходимое для всестороннего изучения и обсуждения проблемы.

Видео как основа для дискуссии. Фрагменты из документальных фильмов, новости могут использоваться для подробного обсуждения специфических проблем определенных сфер бизнеса. Осмысленное обсуждение профессиональной проблематики — одно из преимуществ видео.

Видео как источник профессиональных знаний. Одним из ключевых преимуществ видео является то, что оно дает студентам возможность познакомиться с практическим опытом профессионалов на примерах, аутентичных интервью с бизнес-экспертами, которые рассказывают об особенностях работы в той или иной отрасли. Такие темы, как лидерство, культурная осведомленность, управление качеством и т. д., могут быть проиллюстрированы с помощью видеосюжетов.

Видео как тренажер навыков коммуникации. Формат видео подразумевает разнообразие жанров и сюжетных линий. Более того, в нем могут быть обыграны различные

ситуации делового общения, такие как интервью, переговоры, презентации, телефонные звонки и т. д. Анализ этих речевых моделей и их последующее воспроизведение крайне полезны для обучения навыкам деловой коммуникации.

Видео для пополнения словаря деловой лексики и совершенствования навыков аудирования. Один из самых эффективных способов применения видео — обучение лексике и восприятию речи на слух. Визуальная опора дает хороший толчок к пониманию и запоминанию новых слов. Многообразие видеороликов позволяет вводить лексические наборы, применимые в разных ситуациях профессионального общения. Во время работы с видеосюжетом полезно разрешать студентам самостоятельно пользоваться кнопкой воспроизведения и паузы, чтобы овладение новыми лексическими навыками было управляемым и осознанным. С той же целью можно включить субтитры. Такая возможность автономии студента является одним из основных достоинств видео.

Обратный способ применения видео, когда студенты сами снимают мини-сюжеты на заданную тему, очень эффективен на продвинутом этапе обучения. Развитие современных технологий дает возможность быстро создавать небольшие фильмы и демонстрировать их в аудитории. Это развивает критическое и творческое мышление, позволяет преподавателю проводить итоговый контроль нестандартным способом, привносит оживление и непринужденность в атмосферу занятий.

Правильно подобранные и удачно интегрированные в основную структуру занятия видеоматериалы не только повышают эффективность процесса обучения, но и пробуждают желание студентов использовать иностранный язык в общении на профессиональные темы.

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ СЦЕНИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ

Кирильчик Т. К., *Белорусский государственный экономический университет*

Эффективность разработанной методики проверялась в течение пяти лет (2012—2017 гг.) в ходе практических занятий и включала анкетирование, диагностирующий срез, экспериментальное обучение, промежуточные и итоговые срезы. Цель экспериментального обучения заключалась в определении эффективности методики поэтапного овладения учащимися умениями ИДО на основе пошагового развертывания *скрипта* культурно обусловленного сценария с учетом особенностей ситуации межкультурного общения. Экспериментальной проверке подлежала следующая *гипотеза*: обучение ИДО будет более эффективным при условии использования технологии сценирования, как моделирование скрипта культурно обусловленного сценария на основе использования комплекса коммуникативно-ориентированных заданий, разработанного с учетом пошагового развертывания лингводидактических единиц диалога и этапов формирования умений ИДО: Экспозиция (*Pre-activity*) — Речевое взаимодействие (*While-activity*) — Активизация (*Post-activity*) в связи с предъявленной ситуацией межкультурного общения.

Для определения эффективности разработанной методики обучения ИДО было проведено экспериментальное обучение, которое осуществлялось в естественных условиях образовательного процесса. В эксперименте участвовало 2 контрольные (КГ) и 4 экспериментальные группы (ЭГ), по 8 человек в каждой. Небольшое количество участников эксперимента было компенсировано приемом перекрещивания, это гарантировало величину допускаемой ошибки, не превышающую 0,05 при величине вероятности 0,95 и величине вероятности появления события 0,5, что отвечает требованьям, предъявляемым к педагогическим экспериментам. Нами также постоянно осуществлялся сбор данных, их статистическая обработка и предварительный анализ полученных результатов на каждом этапе обучения. Фрагменты уроков, на которых проводились промежуточные и постэкспериментальные срезы, были записаны на диктофон.

К числу основных *задач* экспериментального обучения ИДО, решение которых обеспечивает реализацию технологии сценирования, отнесены:

1) выявить степень владения обучающимися навыками и умениями пошагового развертывания структурных и функциональных единиц диалога на основе использования технологии сценирования;

2) определить эффективность разработанного комплекса коммуникативно-ориентированных заданий.

В качестве *неварьируемых условий* проведения экспериментального обучения определены следующие:

1) уровень языковой подготовки обучающихся в коррелирующих парах экспериментальных и контрольных групп (о чем свидетельствуют результаты предэкспериментального среза);

2) предметно-тематическое содержание, определенное в соответствии с календарно-тематическим планированием на основе УМК для 7 класса;

3) количество учебного времени, отведенного на обучение ИДО (10—15 минут урока; экспериментальное обучение по каждой теме в ЭГ и КГ состояло из 5 занятий);

4) наполняемость учебных групп (8 человек);

5) единовременность/параллельность проведения текущего и постэкспериментального срезов и их идентичность;

6) критерии оценки уровня сформированности у обучающихся навыков и умений пошагового развертывания структурных и функциональных единиц диалога на основе использования технологии сценирования.

В качестве показателей уровня сформированности у обучающихся умений ИДО были определены следующие **критерии и параметры**:

Сравнение результатов диагностирующего, промежуточного и итогового срезов экспериментального обучения, проводились в соответствии с избранными критериями, отражающими уровень сформированности у учащихся умений межкультурного речевого взаимодействия, необходимых для формирования скрипта культурно обусловленного сценария — *содержательности, целенаправленности, самостоятельности и продуктивности.* По данным критериям нами были введены конкретизирующие параметры:

— адекватность решения испытуемыми коммуникативной задачи в связи с предъявленной ситуацией межкультурного общения;

— оценка уровня сформированности у обучающихся навыков и умений пошагового развертывания структурных и функциональных единиц диалога на основе использования технологии сценирования;

— степень сформированности культуроведческих навыков речевого взаимодействия коммуникантов;

— количественные показатели сформированности речевых умений.

На завершающем этапе обучения был проведен **постэкспериментальный срез**, целью которого явилось определение степени владения обучающимися навыками и умениями пошагового развертывания структурных и функциональных единиц диалога на основе использования технологии сценирования. Обучающимся было предложено разыграть *скрипт* культурно обусловленного сценария по предложенной теме с учетом поставленной коммуникативной задачи и особенностями изменяющейся ситуации общения, моделирующей диалог культур. Анализ результатов постэкспериментального среза подтвердил эффективность предложенной методики обучения ИДО на основе использования технологии сценирования.

СИСТЕМА ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ (первый сертификационный уровень)

Кишкевич Е. В., Семенова С. М., Януш Л. А. Проконина Ж. В., *Белорусский государственный университет*

Для эффективности организации процесса обучения необходима последовательная, грамотная система контроля.

Система тестовых заданий, используемых в практике диагностики речевого развития на факультете доуниверситетского образования БГУ, разработана на основе Типовой учебной программы для иностранных слушателей подготовительных факульте-

тов и отделений высших учебных заведений «Русский язык как иностранный» и «Диагностических тестов речевого развития по русскому языку как иностранному». Созданные тестовые задания позволяют оценить степень сформированности языковой и коммуникативно-речевой компетенций иностранных учащихся в пределах уровня пороговой коммуникативной достаточности, или первого сертификационного уровня.

При разработке тестовых заданий учитывались общие требования (стандартная инструкция; корректность формулировки условия и др.) и специальные требования к составлению данного вида контроля знаний. Важным моментом при проектировании теста является также соблюдение определенных этапов работы: постановка цели тестового контроля; подбор и разработка учебного материала; экспериментальная апробация и др.

На примере разработанных методических рекомендаций по проведению контрольных работ можно проследить структуру, содержание, цели, методику формирования итоговой оценки тестовых заданий. Каждая контрольная работа содержит следующие разделы: лексико-грамматический тест, чтение (монологическая и диалогическая устная речь по заданным коммуникативным ситуациям), аудирование, письменное монологическое высказывание.

Контроль осуществляется в письменной форме в виде заданий тестового характера, направленного на проверку изученного лексико-грамматического материала, целью которого является определение знаний и умений в решении грамматических задач, соответствующих определенному этапу обучения. При проведении контроля предпочтение отдается традиционным заданиям закрытой формы: на установление правильной последовательности, соответствия, множественного выбора.

Раздел «Чтение» состоит из заданий с различными коммуникативными установками: прочитать описание ситуации и выбрать правильный вариант ответа; прочитать русскую пословицу и выбрать правильное ее объяснение; прочитать текст и кратко передать его содержание и т. д.

Текстовый материал содержит биографическую информацию о замечательных белорусских деятелях науки и культуры, природных заповедниках, парках, музеях, исторических памятниках и других интересных местах республики Беларусь.

В разделе «Говорение» проверяются и оцениваются знания и умения обучающихся в создании собственного текста на заданную тему, в понимании вопросов собеседника, в реализации различных коммуникативных интенций в значимых ситуациях социально-бытовой и социально-культурной сферах общения. Задания состоят из проверки речевых навыков в монологическом продуцированном слушателем высказывании и в интерактивной диалогической ситуации, с учетом общепринятых социально обусловленных норм речевого этикета.

Цель заданий в разделе «Аудирование» — оценить знания и умения в понимании информации, содержащейся в высказывании, в восприятии на слух каждой смысловой части сообщения, в умении идентифицировать информацию с достаточной степенью полноты и точности.

В разделе «Письмо» проверяются и оцениваются знания и умения слушателей в создании письменного монологического высказывания на предложенную тему, использования изученных грамматических форм и лексического материала в соответствии с правилами и нормами русского языка.

Известно, что основное различие между традиционными контрольными заданиями и тестовыми заданиями заключается в том, что последние всегда предполагают измерение с использованием специальной шкалы/матрицы для формирования итоговой оценки. Дифференцированные параметры оценки по видам речевой деятельности, аспектам языка, качественная и количественная значимость изменяется в зависимости от этапа обучения на факультете.

В соответствии с учебными программами слушателю необходимо выполнить по три контрольные работы в каждом семестре, пройти промежуточную аттестацию — сдать письменный и устный экзамен по «РКИ. Общее владение» за базовый уровень владения РКИ. Кроме того материалы диагностических тестов используются при проведении различных контрольных срезов и мониторингов.

Итоговая аттестация за курс подготовительного факультета представляет собой зачет по «РКИ. Профессионально ориентированное владение» (в зависимости от профиля обучения) и экзамен по «РКИ. Общее владение. I сертификационный уровень» (письменная и устная часть). Аттестация считается успешной при получении слушателем оценки от 4 (62 % выполненных заданий) до 10 (100 % выполненных заданий).

Таким образом, применение тестовых заданий, несомненно, дает ценные результаты для эффективной организации процесса обучения.

ДЕЛОВАЯ ИГРА В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА (на примере экономического факультета БГУ)

Ковальчук А. М., Кудырко И. В., Трубочкина И. А. *Белорусский государственный университет*

На современном этапе развития общества интенсивные интеграционные процессы, расширение делового сотрудничества с зарубежными партнерами, необходимость обсуждения совместных проектов, а также решения насущных задач лингвистического обеспечения профессиональной деятельности существенно меняют задачи профессиональной деятельности будущих специалистов. От каждого выпускника вуза требуются умения вступать в профессиональные контакты с коллегами и зарубежными партнерами, пополнять знания в области своей специальности из различных информационных источников. В этой связи иноязычное образование для профессиональных целей диктует необходимость использования современных социальных образовательных технологий в процессе обучения профессионально ориентированному английскому языку.

Обучение английскому языку будущих экономистов ориентировано на формирование навыков и развитие умений профессионального иноязычного общения. Одной из наиболее эффективных технологий обучения, позволяющей решать поставленную задачу, является *деловая игра.* Данная технология используется для создания различных типичных ситуаций общения максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности и стимулирования субъектов образовательного процесса к высказыванию в рамках заданных ситуаций, что ведет к более эффективному профессиональному взаимодействию.

Деловая игра рассматривается нами как педагогический прием моделирования различных управленческих и производственных ситуаций, имеющих целью обучение отдельных личностей и групп принятию решений.

Нами накоплен достаточно богатый опыт использования деловых игр при обучении студентов иноязычному профессионально ориентированному общению. Одним из факторов, определяющих значимость данного вида деятельности, является ее ориентированность на развитие творческого потенциала личности будущего специалиста и его самообразования, возможность создания мотивационной среды.

В любой деловой игре можно выделить следующие этапы:

1-й этап: обсуждение проблем, целей и содержания деловой игры, этапов и сроков реализации, способов представления, промежуточных стадий и форм отчетности;

2-й этап: определение состава и обязанностей участников на каждом этапе и, при необходимости, промежуточных стадий деловой игры;

3-й этап: сбор информации на каждом этапе и его последующая систематизация (приветствуется разнообразие источников: печатные и Интернет-издания, социальные сети, выпуски новостей экономической направленности как на иностранном языке, так и на родном языке);

4-й этап: определение номенклатурных форм поэтапного предъявления информации: портфолио, рекламный проспект, презентация проекта и т. д.;

5-й этап (в случае пролонгированной деловой игры): проведение презентаций на каждом этапе с последующим обсуждением достигнутых результатов;

6-й этап: итоговая презентация и рефлексия.

Следует отметить, что деловые игры целесообразно использовать на заключительном этапе изучения каждой темы. Так, на экономическом факультете в рамках программной темы «Венчурный капитал» проводится деловая игра под названием ***«Make your pitch»***. Суть игры состоит в том, чтобы убедить потенциальных инвесторов (бизнес ангелов) профинансировать идеи новых компаний или предпринимателей, начинающих свой бизнес. Стартапы приглашены на *BNT* (американский канал) под названием *Make your pitch*, где у них есть возможность представить свою идею в форме портфолио (рекламного проспекта, презентации проекта) богатым инвесторам. В презентации продукта команды должны указать сведения о сумме денежного вливания и четко определить сроки самоокупаемости продукта. В процессе презентации бизнес-модели инвесторы задают дополнительные вопросы с целью лучшего ознакомления с потенциальным партнером. На заключительном этапе бизнес-ангелы выбирают два продукта, которые они готовы профинансировать в обмен на долю компании и комментируют свой выбор.

Деловая игра в обучении иноязычному профессионально ориентированному общению студентов неязыкового вуза позволяет наиболее рационально и максимально эффективно организовать весь процесс обучения, имитируя условия реального делового общения, что, в свою очередь, положительно влияет на становление будущих специалистов.

WHAT I WANT TO DO — ПРЕДПОЧТЕНИЯ И ПОЖЕЛАНИЯ СТУДЕНТОВ ОТНОСИТЕЛЬНО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Косточкина О. В.*, Белорусский государственный университет*

Данная работа представляет собой завершение начатого в 2016/2017 уч. г. исследования с целью повышения мотивации изучения иностранных языков на факультете международных отношений БГУ, когда был проведен опрос 18 студентов 4 и 5 курсов ФМО БГУ специальностей «Международные отношения» и «Международное право», позволивший определить отношение студентов как к домашнему заданию, так и к самостоятельной работе по первому и второму иностранным языкам. Полученные результаты прошли апробацию в октябре 2016 г. на X Международной научной конференции «Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам» и представлены как в сборнике материалов данной конференции, так и в шестом выпуске электронного сборника факультета «Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ».

Для сбора информации использовался опросник, который состоял из 16 вопросов, изложенных в книге *Leysley Painter 'Resource books for teachers: Homework'*. Первые вопросы касаются отношения к домашней работе (*Setting up homework*). Вторая часть опросника ориентирована на учебную автономию при обучении иностранным языкам (*How I learn*). Третья часть представлена в виде 5 вопросов, касающихся личных предпочтения и пожеланий студентов относительно организации учебного процесса обучения иностранным языкам — *WHAT I WANT TO DO*.

Ответы на первый вопрос «Что Вам нравится больше всего делать на иностранном языке?» можно условно представить в виде трех направлений: введение («работать с новой лексикой и грамматикой», «изучать что-то новое»), тренировка («слушать музыку», «смотреть фильмы», «читать», «переводить») и создание («составлять аннотации», «обсуждать актуальные и интересные вопросы», «говорить», «высказывать свое мнение»). Отдельно следует выделить следующие ответы, указывающие на необходимость создания ситуации успеха.

— «Нравится, когда начинаешь понимать то, что говорят (носители языка). И когда улавливаешь некоторые знакомые слова, то получаешь какое-то наслаждение, что «А это слова я знаю, да!»;

— «Видеть результат своих усилий».

Второй вопрос касался новостных программ. 72 % опрошенных ответили утвердительно на вопрос «Слушаете ли Вы (читаете, смотрите) новости?», 11 % — отрицательно , 17 % честно признались, что новости для них — «это скучно, но хорошо помога-

ет». Примечательным является тот факт, что практически все ответившие утвердительно студенты отмечают сложность восприятия иноязычной речи на слух в новостных программах, однако при этом указывают на значительные преимущества такого материала для процесса обучения, а именно:

— «слух привыкает к темпу речи»;
— «это помогает расширить свой словарный запас»;
— «помогает развитию устной речи».

Третий вопрос звучал следующим образом: «Нравится ли Вам читать на иностранным языке? И если да, то что?». 95 % студентов ответили «Да», выстроив свои предпочтения в чтении следующим образом: романы, детективы, новости, «любой текст», юридические тесты, научные тексты, фантастику.

Особый интерес представляет один из комментариев к ответу: «Студентам необходимо как можно больше читать. Это правильно. Но в моем случае нужно развивать любовь и еще больший интерес к данному процессу. Больше люблю смотреть, чем читать. Чтение не всегда доставляет удовольствие».

Четвертый вопрос предоставлял возможность выяснить, любят ли студенты вести переписку и делать записи на иностранном языке. Как оказалось, всего 1 человек ведет дневник, однако большинство переписываются (*chatting*) на иностранном языке, так как «Не секрет, что вся молодежь сейчас «живет» в соц.сетях, так что конечно же «Да!»» (27 % опрошенных ответили отрицательно на вопрос о ведении переписки). Вместе с тем примерно половина студентов ведет деловую переписку на иностранном языке, использую электронную почту (e-mailing).

Последнее задание опросника представляло собой незаконченное предложение «Если бы я был преподавателем, то я бы попросил своих студентов…». Как и следовало ожидать, треть студентов не ответила на этот вопрос, хотя задание было анонимным. Вторая треть ответов была направлена на активизацию работы с лексикой. Оставшаяся треть наиболее интересных советов студентов состоит в следующем (текст авторский, стиль сохранен):

1. «*Prepare a speech on any topic they really like, with some questions to the audience, so that it will be some kind of heated discussion. Or maybe to prepare some role-playing task*».
2. «Я бы поинтересовалась их предложениями, идеями касательно того, как бы они [сами преподаватели] хотели, чтобы проходили их пары».
3. *«Make new friends (who are native speakers) in social networks and spend more time chatting with them».*
4. «Больше читать иностранной литературы. Задавала бы смотреть различные интересные видео / фильмы».
5. «Не стесняться разговаривать на иностранном языке».
6. *«Record themselves speaking in a foreign language. And I would offer them replay movie scenes or take a movie in which they would play as actors and actresses».*

Таким образом, данный опрос, целью которого является поиск новых способов повышения мотивации изучения иностранного языка среди студентов 4 и 5 курсов ФМО БГУ специальностей «Международные отношения» и «Международное право», позволил выявить, что у студентов сформировано не только положительное отношение, но и понимание необходимости домашнего задания по иностранным языкам; учебная автономия как способность организовывать свое обучение и оценивать его результаты сформирована так же активно приветствуется студентами, а их искренние комментарии позволяют внести коррективы в стиль преподавания, тем самым разнообразить работу как студентов, так и преподавателей.

А самый ценный совет, который дал один из участников опроса, на наш взгляд — *«Study English. It's useful!»*

СМЫСЛОВАЯ КОМПРЕССИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕМАТИКИ

Кукьян Е. П., *Белорусский государственный университет*

Современные условия межкультурной коммуникации и глобализация общества, а также сложившаяся ситуация языковой подготовки специалиста-международника при

постоянно нарастающем объеме информации на современном этапе диктуют необходимость совершенствовать навыки понимания прочитанного иноязычного текста с целью развития будущих профессиональных компетенций студентов.

Чтение, как рецептивный вид речевой деятельности, является на данный момент основным, эффективным и широко доступным источником получения необходимой информации для обучающихся. Работая с текстами общественно-политической тематики, будущему профессионалу необходимо обладать развитыми компетенциями информационной обработки профильно-ориентированной литературы.

И. М. Шутова в своей статье «К проблеме языковой подготовки будущих специалистов» отмечает, что «...одна из основных задач языковой подготовки специалистов в неязыковом вузе — умение извлекать профессионально важную информацию из оригинальной научной литературы по специальности».

Овладение навыками и приемами работы с аутентичными материалами профессионально ориентированной тематики: умение извлекать нужную информацию по конкретной проблематике и передавать содержание своими словами — длительный процесс, и важная роль в данном процессе отводится преподавателю иностранного языка.

Автор статьи определяет реферирование как один из видов сложной смысловой компрессии и обработки исходных иноязычных материалов, когда путем сжатия смысловых структур первичного текста получается вторичный текст. По мнению автора, работа с текстом должна, находится в центре, как аудиторного учебного занятия, так и при выполнении управляемой работы студентов.

Аутентичные тексты, которые характеризуются логической целостностью и тематическим единством, представляют широкое поле деятельности педагога по обучению студентов профессионально ориентированной лексике, грамматическому наполнению, ситуативным языковым средствам, культурологическому, лингвострановедческому аспектам и т. п.

Следует отметить, что на кафедре романских языков выстроилась определенная система работы при работе с текстом профессиональной тематики. Начиная уже с младших курсов, преподаватели разрабатывают многочисленные задания для совершенствования навыков понимания иноязычного текста и выхода на устную речь в дальнейшем. Кроме этого, на старших курсах уровень сформированности навыков реферирования контролируется при текущем контроле, а также выносится на итоговый контроль, и является одним из основных заданий на государственном экзамене по иностранному языку. Сама технология работы с текстом направлена на обучение студентов умению видеть главное и второстепенное, разделять частное от общего, делать гипотезы и определять выводы в исходном материале.

Поскольку каждый текст состоит из абзацев множество упражнений направлено на нахождения главной мысли этого структурного компонента текста. В каждом из абзацев студенту необходимо найти и выделить главное предложение, в котором спрятана идея автора.

Если студент затрудняется выполнить это задание, преподаватель предлагает ему найти ключевые слова, по которым следует самому составить предложение, отражающее главную идею.

Данные упражнения позволяют обучающимся научиться отбрасывать детали, описательную информацию и примеры. Все это не включается во вторичный текст.

Среди других приемов развития навыков языковой компрессии при работе с текстом можно указать следующие: пользование перифразой, прибегание к синонимичным заменам, выбор соответствующих языковых средств, выстраивание композиции, составление тезисов и пр.

Развивая навыки языковой компрессии, очень важно работать над изучением дискурсивных маркеров, владение которыми сделает вторичный текст связным, логически выстроенным и тем самым, значительно повысит уровень монологического высказывания студентов.

Также преподавателю не стоит забывать, что при изложении текста студентами нельзя включать собственные суждения и личное мнение по обсуждаемой проблематике, так как данный вид работы предполагает предъявление только чужих мыслей и идей.

Подводя итоги вышесказанному, следует отметить, что этап реферирования характеризуется сложным мыслительным процессом референта, требует от него не только достаточных знаний иностранного языка, но и отработанных навыков и умений смысловой компрессии иноязычного текста.

Поэтому преподавателям важно ориентировать студентов на освоение данной работы, а также искать новые формы и методы обучения, развивающие профессиональные качества будущих специалистов.

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ УРОВНЯ УСВОЕНИЯ ЛЕКСИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ладик Н. А., *Белорусский государственный университет*

Владение иностранным языком является неотъемлемой составной частью подготовки специалистов в области международных отношений. В связи с новыми стандартами, развитие иноязычной коммуникативной компетенции предполагает, наряду со всеми ее составляющими, усвоение специализированной и общепрофессиональной лексики для осуществления профессиональной коммуникации на иностранном языке.

При формировании навыков иноязычного общения особое внимание необходимо уделять овладению студентами определенной лексикой в рамках учебных тем. Это будет способствовать успешному усвоению знаний и созданию благоприятной обучающей среды, поскольку расширение лексического материала позволяет не только снять языковые трудности, но и дает возможность студентам обрести уверенность при выполнении коммуникативных заданий и увеличить объем речевых действий на иностранном языке.

Способы представления новой лексики на занятии могут отличаться. Это и использование интеллект-карт, флэш-карточек, электронных словарей, выполнение ряда лексически-направленных упражнений, заданий в онлайн-режиме, подключение лексических игр и т. д. Отбор лексических единиц по определенной учебной теме может осуществляться УВО, как например, в случае создания электронных учебно-методических комплексов, так и самим преподавателем, либо может предлагаться для разработки студентам в рамках самостоятельной работы.

При отборе лексики в качестве опоры для построения высказываний в рамках определенной темы следует выделять часто встречающиеся и значимые слова, словосочетания, клише, термины, а также необходимо учитывать индивидуальные особенности обучаемых и количество часов, отведенных на изучение данной учебной темы. Так, лексический минимум по теме *«Political parties in the UK»* может быть представлен следующим лексическим наполнением: *Conservative Party, Labour Party, Liberal Democratic Party, Scottish National Party, Democratic Unionist Party, Sinn Féin, Plaid Cymru, Social Democratic and Labour Party, Ulster Unionist Party, UK Independence Party, Green Party of England and Wales, Alliance Party of Northern Ireland, Scottish Green Party, Green Party in Northern Ireland, the Whigs, the Tories, bipartisan, campaign, coalition, consensus, conservative, debate, democratic, deputy leader, economic protest parties, enjoy a privilege, faction, government policies, incumbent (leader), labour, landslide victory, major party, merge, ministerial offices, minor party, multiparty, one-party system, opposition, partisanship, party in power, party competition/identification/image/machine, policy, political party, politics, proportional representation, plurality, pursue a policy, put forward, rank-and-file members, referendum, single-issue parties, splinter parties, ticket-splitting, two-party system, Thatcherite, trade union, vote, winner-take-all system.*

Ознакомление с новым материалом, включая раскрытие значения слова (семантизация), может осуществляться как бесперевводным так и переводным способом. Если в упомянутой учебной теме *«Political parties in the UK»* значения слов можно раскрыть через английские дефиниции, то в другом случае можно использовать переводной способ семантизации. Например, при работе над темой ООН можно предложить студентам найти в тексте эквиваленты на английском языке, соответствующие фразам на родном языке: хрупкий и нестабильный мирового порядок; геополитические конфликты; поло-

жить конец конфликту; выступать против военных угроз одного государства в отношении другого; решать мирно, с помощью диалога; в полном объеме соблюдать соответствующие резолюции Совета безопасности ООН; вооруженное вмешательство; обратиться в ООН с призывом ввести в страну международные вооруженные силы; страдать от политической нестабильности; назначить специального представителя; жить в эпоху нестабильности, неравенства, несправедливости, нетерпимости; справиться с этими проблемами; коллективная ответственность мировых лидеров; разрешать (вопросы) на основании взаимопонимания, уважения ценностей и верований других людей; ответить на ожидания международного сообщества более результативной, прозрачной и подотчетной работой.

Выбор способа семантизации зависит от цели занятия, уровня языковой подготовки студентов, а также необходимости использовать переводческие умения и навыки в дальнейшей профессиональной деятельности. Изучение лексических единиц в рамках определенной темы не должно сводиться каждый раз к бездумному заучиванию. Активизация вокабуляра должна сопровождаться выполнением достаточного количества упражнений, многократным повторением и воспроизведением лексических единиц в различных профессионально значимых учебных ситуациях.

Таким образом, использование лексических опор способствует грамотному построению высказываний, обеспечивает точное понимание текстового, аудио и речевого материала, помогает изучить специализированную лексику, необходимую для использования в будущей профессиональной деятельности.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

***Майсюк Ю. Л., Торопова Л. П.**, Белорусский государственный университет*

Тенденции развития современного общества оказывают непосредственное влияние на процесс подготовки специалистов с высшим образованием. Требования, предъявляемые к выпускникам вузов, включают не только владение профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и умение общаться с представителями различных культур, способность анализировать информацию профессионального характера, в том числе и на иностранном языке, находить возможности для саморазвития и совершенствования в рамках выбранной профессии. Изучение делового иностранного языка в вузе обеспечивает студентов необходимым арсеналом средств, необходимых для успешного решения этих задач, расширяет профессиональные горизонты обучаемых и, в конечном итоге, закладывает фундамент их успешной карьеры.

Рассмотрим задачи, которые стоят перед преподавателем делового иностранного языка в вузе. Прежде всего, следует отметить, что понятие «деловой иностранный язык» включает в себя как элементы повседневного общения (приветствие, *small talk*), общий деловой иностранный язык, затрагивающий сферы делового общения, независимо от отрасли (менеджмент, ведение переговоров), и, наконец, профессиональная терминология, характерная для данной специальности (например, лексика таможенной службы). Все эти аспекты рассматриваются детально на разных этапах обучения. Помимо этого, преподавателю необходимо уделить внимание как совершенствованию языковых умений и навыков, так и всех видов речевой деятельности в рамках ситуаций профессионального общения. Принимая во внимание указанные выше особенности, можно утверждать, что основной задачей, стоящей перед преподавателем делового иностранного языка является обучение деловой коммуникации, которое предполагает овладение обучаемыми лингвистической, дискурсивной и межкультурной компетенцией.

Лингвистическая компетенция включает в себя овладение общепрофессиональной и узкоспециальной лексикой, базовой грамматикой, характерной для устной и письменной речи, а также фонетикой, включающей в себя как правильное произношение звуков, так и расстановку ударений, ритма и интонации, характерной для изучаемого языка. Несмотря на то, что лексический компонент является приоритетным, необхо-

димо помнить о тесной взаимосвязи вышеперечисленных аспектов языка для построения грамотной речи. Так, например, слово market может сочетаться с прилагательными, обозначающими характеристики *niche market, developing market, место European market*, при этом преобладают определенные грамматические модели (*French market, а не market of France*). Использование правильных лексико-грамматических моделей, корректное фонетическое оформление высказывания характеризует речь образованного человека, и, таким образом, является объектом пристального внимания преподавателей иностранного языка.

Процесс овладения лингвистической компетенцией, при всей его важности, не должен быть оторван от дискурса, или ситуации общения. Типичными ситуациями делового общения являются переговоры, презентации, встречи, обмен корреспонденцией. Выбор речевых образцов и регистра общения должен соответствовать ситуации общения и способствовать достижению поставленных задач. Преподавание делового иностранного языка включает моделирование таких ситуаций, путем включения в учебный процесс таких видов деятельности как ролевые игры, симуляции, кейсы, мозговой штурм. Многие виды письменных работ, такие как написание различных видов деловых писем, отчетов, служебных записок также связаны с ситуацией общения и способствуют развитию дискурсивной компетенции.

Межкультурная компетенция подразумевает знание особенностей коммуникативного поведения представителей различных культур и использование полученных знаний для успешного взаимодействия с ними. В условиях развития современного общества этот компонент приобретает все большее значение, так как выпускники вузов имеют реальную возможность продолжить обучение за границей, работать в международных компаниях, сотрудничать с зарубежными партнерами. Основы межкультурного взаимодействия рассматриваются в ходе проведения занятий на факультете международных отношений (культуры высокого и низкого контекста), однако, некоторые особенности поведения представителей различных культур не столь очевидны на первый взгляд, объясняются традициями, системой ценностей, принятыми в обществе моделями поведения, и требуют детального изучения, например, в рамках самостоятельной работы студентов.

Следует отметить, что обучение деловому иностранному языку способствует совершенствованию общеобразовательных умений и навыков, таких как поиск и проверка достоверности информации, анализ текстов, аннотирование, реферирование, построение различных логических схем, упрощающих восприятие и запоминание информации (*word webs, mind maps*). Занятия по деловому иностранному языку на продвинутом этапе включают чтение оригинальной литературы по специальности, анализ прочитанного, сопоставление информации, полученной из разных источников. Тенденция увеличения роли самостоятельной работы в образовательном процессе делает эти умения необходимыми для успешного обучения. Полученная студентами информация в дальнейшем может быть использована для составления кейсов компаний, подготовки презентаций, докладов на конференциях, как в рамках обучения деловому иностранному языку, так и в ходе подготовки к занятиям по специальности.

Таким образом, изучение делового иностранного языка в вузе является многоплановой дисциплиной, осуществляется в тесной связи с общеобразовательными дисциплинами и дисциплинами специальности, и способствует, в конечном итоге, формированию всесторонне развитой личности, способной успешно конкурировать на рынке труда.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ ПИСЬМУ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Медведева Е. М. , Ткаченко В. В., *Белорусский государственный университет*

Обучение письменной речи является неотъемлемой частью обучения иностранным языкам в высшем учебном заведении. Грамотное владение как устной, так и письменной речью является необходимым условием подготовки высококлассных специалистов

для успешного профессионального взаимодействия. Это соответствует требованиям, предъявляемым к современным специалистам, которым в настоящее время приходится иметь дело с большим количеством деловой документации на иностранном языке. Таким образом, неотъемлемой частью процесса подготовки студентов является формирование навыков письменного делового общения.

В сфере письменного делового общения на английском языке существуют определенные правила, нормы и особенности стиля написания, обусловленные национальными и культурными особенностями, которые зачастую вызывают определенные трудности у студентов. Кроме того, зачастую у студентов отсутствуют навыки работы с деловой корреспонденцией на родном языке, отсутствует понятие структуры и компонентов делового документа. Поэтому в процессе работы по обучению деловой переписке необходимо обращать внимание студентов на разницу принятых норм в родном языке и в англоязычной среде и недопустимость переноса правил делового общения родного языка на иностранный.

Обучение деловой коммуникации можно осуществлять на разных ступенях обучения и в зависимости от степени подготовки студентов предлагать разные формы и методы работы. На разных этапах обучения необходимо знакомить студентов с различными видами деловых писем и профессионально-деловой корреспонденции, которые встречаются в современном деловом пространстве. В процессе изучения студенты знакомятся со структурой, анализируют ее и особенности различных видов деловых писем, изучают стилистические различия делового и разговорного стилей, языковые клише и устойчивые выражения. Все это является отличительной особенностью английской деловой корреспонденции.

В процессе изучения особенностей делового письма студенты овладевают официально-деловым стилем речи. Значимая роль отводится изучению специфической терминологии, фразеологии, клише, всякого рода сокращений, аббревиатур, которые являются характерными особенностями языка этого стиля. Также необходимо подчеркивать недопустимость переноса разговорных лексических единиц в официально-деловой стиль английского письма. Что касается синтаксических особенностей деловой речи, то наиболее общими из них являются длинные предложения со сложной структурой, наличие пассивных конструкций, инверсий, предложения с большим количеством причастных и инфинитивных оборотов.

Деловые письма подчиняются довольно строгим композиционным правилам. Чрезвычайно важно акцентировать внимание студентов на основных структурных компонентах делового письма, особенностях употребления стилистически корректных вариантов приветствия и окончания, составных частях письма и расположении элементов.

Необходимо отметить важность предъявления студентам образцов аутентичной деловой корреспонденции для ознакомления и анализа. Это ведет к четкому пониманию того, как осуществляется практическое применение полученных знаний в случаях реального делового общения и способствует более успешному овладению навыками ведения деловой переписки.

В завершение следует отметить, что обучение деловому письму студентов вуза является обязательным условием их успешной профессиональной интеграции на современном рынке труда. Знание законов иноязычной деловой коммуникации позволит современным специалистам успешно осуществлять взаимодействие с иностранными партнерами, налаживать межкультурные связи и успешно конкурировать в бизнес среде.

КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧЬЮ СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Морева Л. А., Турло В. П., *Белорусский государственный университет*

В учебной программе по практике устной и письменной речи указывается, что каждый студент, оканчивающий ВУЗ, должен уметь вести диалог в ситуациях официального и неофициального общения по тематике дисциплины, при этом успешно реализуя коммуникативное намерение. В ходе работы над формированием навыков диалоги-

ческой речи важно включать контроль и оценку достигнутого уровня студентами. Контроль является логическим завершением каждого этапа работы. В ходе текущего, промежуточного или итогового контроля проверяется, достигнута или нет поставленная преподавателем цель.

Ведущие методисты указывают, что основными показателями при оценке уровня владения студентами диалогической речью являются: быстро и правильно реагировать на реплики партнера, активно включаться в реальную деятельность, а также грамотно пользоваться грамматическими и лексическими структурами с учетом коммуникативной ситуации. Важно определить, насколько студенты понимают партнера, принимают его роль, свободно общаются на английском языке, успешно решают речевые задачи в двустороннем диалоге.

Кроме того, в качестве определяющего критерия при контроле и оценке качества владения студентами диалогической речью является также решение коммуникативной задачи. Коммуникативная задача может быть решена как в полном объеме, достаточно, частично, так и не решена вообще. Все это определяется количественными и качественными показателями. Количественные показатели определяют количество и объем реплик, простых и сложных предложений, речевых клише для оформления реплик.

Так, например, студент может не понять вопрос, и, естественно, ответной реплики не последует. Реплики могут иметь форму простых предложений, минимальное содержание контактной лексики или ее отсутствие вообще.

Качественным показателем решения коммуникативной задачи является степень того, насколько студент владеет проблемой, предложенной для диалога, насколько уверенно он чувствует себя в этой ситуации, как взаимодействует с партнером.

Можно выделить несколько уровней владения диалогической речью. Начальный уровень характеризуется согласием или несогласием с утверждением партнера по диалогу. Второй уровень предполагает высказывание утверждений в соответствии с ситуацией общения, а также насколько свободно говорящий использует в речи разговорные формулы для выражения различных понятий (просьба, совет, предложение, благодарность и т. п.) Третий уровень предусматривает наличие примеров или аргументов, которые приводит говорящий. Четвертый уровень показывает умение студентов составлять диалоги, содержащие многочисленные фразы-клише на профессиональные темы, обмениваться информацией, вести диалог-беседу, диалог-дискуссию, побуждая собеседника к продолжению разговора, выражая согласие или несогласие в ситуациях общения.

Считается, что к качественным показателям степени решения коммуникативной задачи можно отнести также точность высказывания. Точность высказывания характеризуется лексико-грамматической и фонетической правильностью речи, разнообразием используемых языковых и речевых средств.

Полное решение коммуникативной задачи — это осуществление речевой деятельности двух собеседников, принятие ими самостоятельного решения по предложенной ситуации: дать оценку полученной информации, изменить свое отношение к какому-либо событию, факту, поддержать говорящего, принять компромиссное решение и т. д.

Наиболее действенным способом контроля у студентов диалогических умений является предъявление им задания, где дается тема и ситуация, в которой запрограммировано речевое общение студентов.

Можно воспользоваться контролем умений диалогической речи у студентов в процессе ролевых игр ситуативного моделирования. Здесь мы проверяем, способны ли студенты применять приобретенные знания речевых умений и навыков в обстановке максимально приближенной к реальности.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ

Пасейшвили И. Н., Шмидт Т. В., *Белорусский государственный университет*

Стремление стать успешным поощряется в современном мире и для молодых амбициозных людей становится целью, для достижения которой нужно развивать навыки делового общения. Курс делового английского для студентов экономических спе-

циальностей факультета международных отношений спроектирован с целью обучения эффективному общению на английском языке в профессиональном контексте. Студенты отделений «Мировая экономика», «Менеджмент в сфере международного туризма», «Таможенное дело» расширяют свой словарный запас, развивают способность писать и говорить на английском в ситуациях социального и профессионального взаимодействия, знакомятся с новой терминологией, приобретают навыки, необходимые при проведении переговоров, телефонных разговоров, в письменных отчетах и сообщениях, составлении презентаций.

Материалы, используемые на занятиях можно разделить на два типа: обсуждение бизнеса на базе текстов из газет и журналов и язык, используемый при осуществлении деловой активности, как в письменной форме, в виде электронных сообщений и отчетов, так и в устной форме, а именно записи совещаний, переговоров и телефонных разговоров.

Учебник *«Market Leader»* предлагает тексты, интервью с профессионалами, задания для моделирования ситуаций делового общения. Несмотря на разнообразные типы заданий и актуальность предлагаемых тем материал изложен точным языком, а коммуникативные ситуации представлены в несколько прямолинейной манере. За ясной, точной репликой первого собеседника следует такой же точный ответ второго собеседника. В реальной деловой ситуации реплики собеседников часто завуалированы расплывчатыми терминами, и их смысл может быть понятным, но не выражен прямо. Также студенты должны быть готовы к тому, что не всегда в реальном деловом общении собеседники будут проявлять должную степень вежливости и терпения.

Большинство учебников по деловому общению делает акцент на существительных, тогда как глаголы являются одним из главных элементов, который показывает, что бизнес ориентирован на действие. К тому же изучаемая лексика может быть разделена на типично деловую, такую как *«export», «manufacture», «franchise»,* и слов общего значения, которые могут быть использованы в бизнес-ситуациях, например, *«plan»*, *«forecast», «venture».* Не стоит пренебрегать подобными словами, они могут быть полезны при составлении высказываний на любую тему, включая деловые ситуации.

В реальной трудовой деятельности специалистам приходится заниматься перепиской все время. Предложения для клиентов, докладные записки менеджерам, постоянный поток электронных сообщений коллегам являются разными по содержанию и стилю. Студенты должны научиться составлять письма так, чтобы адресат обратил на них внимание, выделил их из огромного количества корреспонденции. Полезным будет разбор писем, предоставленных сотрудниками компаний, с целью запомнить выражения и формулы, стиль и структуру письма, используемых в реальной ситуации делового общения.

Основное правило деловой переписки — излагать основную мысль в начале письма. Рекомендуется сообщать тему письма с пометкой *«Subject»*. Если это ответ на полученное письмо, можно указать это с пометкой «Re» («В ответ на»). Правила этикета предписывают сообщать отправителю о том, что письмо получено. Сэкономить время помогут фразы *«Well-received», «Well-noted», «Duly noted»*. Также можно напомнить о себе, если ответ задерживается. Следует извиниться и за свой поздний ответ, используя подобные фразы: *«Thanks for your email and apologies for the late reply», «Sorry for my belated feedback».*

В переписке с деловыми партнерами следует придерживаться более официального стиля, в то время как коллеги, очевидно, поймут общепринятые аббревиатуры. *«FUP»* или *«follow-up»* используется, чтобы сообщить о продолжении обсуждения вопроса. При помощи аббревиатур *«EOB («end of business day»)* или *«SOB («start of business day»)* назначают срок исполнения задания или совещание на конец или начало дня. *«TBD («to be determined»)* или *«TBA» («to be announced»)* говорят о том, что сроки еще не назначены. Несколько необычно выглядят аббревиатуры, обозначающие оплачиваемый отпуск или отгул — *«PTO» («paid time off»)* и *«OoO» («Out of office»)* соответственно. *«Cc»* становится глаголом в выражении *«Cc me»* (т. е. «Поставьте меня в копию»). Выражение *«Include me in the loop»* является просьбой включить вас в переписку.

Не стоит использовать слишком много специализированной лексики, хотя иногда терминологии трудно избежать. Все же длинные сложные слова, акронимы и аббревиатуры отвлекают внимание и могут быть не распознаны получателем. Многословие в

деловой переписке не приветствуется. Перечитывая написанное, нужно убедиться, что каждое слово нужно для выражения главной цели письма. Избегая предлогов, можно превратить, например, *«point of view»* в *«viewpoint»*, а существительные, особенно те, которые заканчиваются на —*ion* заменить глаголами действия *(protection-protected)*, что придаст динамичности письму.

Для того, чтобы сделать письмо структурированным, логично соединить его части, нужно заранее продумать его содержание. Написав письмо, необходимо перечитать его, чтобы определить, ясно ли выражен смысл.

Курс делового английского должен подготовить студентов к сложностям реального общения, со всей его неопределенностью и отступлениями. Составители учебников используют оригинальные тексты и документы, однако задача преподавателей — найти оптимальное соотношение использования английского для описания бизнес-ситуаций и реального общения. Проблема в том, что не всегда удается найти подходящие материалы, однако без них невозможно приблизить воспроизведение деловых ситуаций на занятии к реальному деловому общению.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИГРОВОЙ ФОРМЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЛАГОЛОВ С УПРАВЛЕНИЕМ

Плащинская Т. З., *Белорусский государственный университет*

Перед преподавателем стоит задача, подобрать такие упражнения по грамматической теме, чтобы с их помощью обучающиеся могли быстро, эффективно, качественно отработать данную структуру, запомнить ее и, главное, использовать не только на занятиях, но и за пределами аудитории, в повседневной жизни, общаясь на иностранном языке. Содержание, количество и качество упражнений являются здесь решающим фактором. И то, что знания, приобретенные обучающимися в игровой форме, запоминаются быстрее и дольше сохраняются в памяти, является неоспоримым. С помощью игры они учатся не для далекого будущего, а, напротив, используют новую структуру сразу же на практике. Запланированная игра по грамматике не должна являться исключением на занятиях иностранного языка. Увлекательные грамматические упражнения и задания мотивируют обучающихся, развивают их положительное отношение к изучаемому языку и могут использоваться для развития всех видов речевой деятельности. Игровые упражнения часто подразумевают работу в парах, группах, что способствует развитию умения обучающихся работать в команде, проявлять свои коммуникативные навыки и творческие способности.

Например, для отработки немецких глаголов с управлением можно использовать наряду с традиционными заданиями и следующие упражнения в игровой форме.

1. Упражнение «Домино». Преподаватель готовит карточки, состоящие из двух частей — на первой части глагол, на второй — предлог: |*auf Akkusativ*| *sich erinnern.* Следующий игрок должен ходить карточкой, на которой будет предлог *an Akkusativ*, например, *an Akkusativ*| *sorgen* и т. д. Такое упражнение подразумевает работу в парах или небольших группах. Обучающиеся могут контролировать друг друга, исправлять при необходимости.

2. Упражнение с кубиком. Преподаватель готовит список немецких глаголов с управлением на большом листе бумаги. Каждому глаголу присвоен номер. Обучающиеся по очереди бросают кубик, который указывает, на сколько шагов они ходят. С глаголом, который пришелся на данный ход, играющий должен составить предложение (в настоящем, прошедшем времени, в сослагательном наклонении и т. п.). Здесь, в зависимости от уровня знаний группы, можно предложить и конкретную тему, по которой придумывается предложение.

3. Упражнение «Пазл». Большой лист бумаги разрисовываются на треугольники разных размеров; на боковых сторонах одних треугольников пишутся глаголы, на соседних — соответствующие предлоги с управлением. Лист разрезается по треугольникам, задача обучающихся собрать пазл, в чем им поможет знание темы. Это упражнение можно выполнять как в парах, так и в командах. Оно носит соревновательный характер, кто быстрее соберет пазл.

4. Упражнение для обучающихся с более высоким уровнем владения немецким языком. Преподаватель предлагает обучающимся листы бумаги, на каждом из которых написано по одному предлогу с управлением. По знаку преподавателя они начинают писать глаголы, употребляющиеся с данным предлогом и падежом. Эти листы передаются студентами по кругу, дополняются списки глаголов. После того, как к каждому предлогу будет написано глаголов 8—10, наступает второй этап игры: каждый обучающийся тянет один лист со списком глаголов к данному предлогу и должен придумать (написать) историю (рассказ, диалог, стихотворение и т. п.), где должны быть все глаголы из этого списка. Можно предложить выполнять вторую часть задания в парах. По окончании работы каждая пара делает презентацию своей работы перед аудиторией.

5. Очень увлекательным обучающиеся находят тестовое задание, выполняемое по окончании изучения темы «Глаголы с управлением». Суть его состоит в том, что обучающиеся выбирают один правильный ответ из трех — четырех предложенных и закрашивают соответствующий участок на схеме картинки, приведенной ниже. Если все выполнено корректно, то вырисовывается определенная фигура, например, бабочка, черепаха или собака. Это упражнение позволяет обучающимся самим себя контролировать и при необходимости корректировать.

Как показывает практика, вышеприведенные упражнения позволяют обучающимся отработать немецкие глаголы с управлением быстро, эффективно, интересно, что ведет к повышению мотивации изучать язык, пользоваться им грамматически правильно.

МНЕМОТЕХНИКА: УЧИМ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ

***Полупанова Е. Г.**, Белорусский государственный университет*

Обучая английскому языку на факультете международных отношений, мы приоритетно ориентированы на главную цель — подготовку переводчика-референта. И именно вокруг этой цели строим всю систему обучения иностранному языку.

На специальности «Лингвострановедение», в течение 3—5 курсов мы учим английскому языку по программе дисциплины «Практика перевода западного иностранного языка» (английского). На 1—2 курсах мы работаем по программе «Западный иностранный язык» (английский) и этот период является, до некоторой степени, подготовительным этапом, на котором, в том числе, поэтапно вводятся и элементы важные для профессиональной деятельности будущего переводчика.

К таким элементам, в частности, относится использование мнемотехники для тренировки памяти необходимой для успешного последовательного устного перевода. А именно устный перевод является важнейшим направлением нашей обучающей деятельности. О том, как мы это делаем в нашей практической работе, ниже в данной статье.

Мы, вслед за многими авторами, рассматриваем мнемотехнику как технологию, которая предлагает приемы, способствующие увеличению объема памяти обучаемых за счет активизации их резервных возможностей. Мнемотехника особенно «хорошо работает» для развития позиционной памяти, когда большой объем информации запоминается в определенной последовательности.

Мы опишем лишь один прием, который системно во всем его многообразии используем при изучении программных тем. Прием этот называется «Снежный ком». Особый интерес, думается, представляют его многочисленные уровни, подуровни и варианты. В качестве примера возьмем тему «Учеба в университете», 1 семестр. Преподаватель называет одно слово — существительное в единственном или множественном числе. Итак, преподаватель говорит: *«skills»*, студент 1 повторяет его и добавляет свое слово из этого же ряда: *skills, habits,* студент 2 повторяет в той же последовательности первые два слова и добавляет свое: *skills, habits, courses* и т. д. Как правило, трудности начинаются после 7—8 слов, но усилиями всех, особенно на начальном этапе, задача решается достаточно легко. В дальнейшем при регулярном использовании этого приема с изучением каждой новой темы, постепенного усложнения и по мере формирования соответствующих умений студенты успешно справляются с запоминанием большого количества лексических единиц.

Варианты усложнения базового приема.

Уровень 1: а) называние и запоминание разных частей речи в одном смысловом ряду: *skills, engaged, academic, etc;* б) устный перевод по памяти всех слов в конце цепочки.

Уровень 2: а) называние и запоминание разных прилагательных к одному существительному. Например, преподаватель — *transferable skills*; студент 1 — *transferable skills*, *personal skills*; студент 2 — *transferable skills*, *personal skills, life skills, etc*; б) перевод по памяти всех слов, который письменно делают все последующим обсуждением в парах/мини-группах или индивидуально (учитываем этап, возможности студентов и сложность задания).

Уровень 3: а) называние и запоминание разных прилагательных к разным существительным, которые представляют активную лексику конкретной темы. Например, преподаватель — *transferable skills*; студент 1 — *transferable skills*, *personal abilities*; студент 2 — *transferable skills, personal abilities, academic disciplines,etc;* б) перевод (выбираем наиболее адекватный вариант).

Уровень 4: а) преподаватель 1—2 раза называет цепочку слов или словосочетаний (8—9); б) повторение; в) перевод.

Конечно, надо понимать, что усложнение допустимо лишь тогда, когда студенты успешно справляются с базовым заданием. Усложнение вводится не сразу по каждой теме, а по мере формирования соответствующих навыков. Мы просто привели примеры на основе одной темы. Как правило, в первом семестре мы используем только базовое задание. Однако, если студенты легко начинают справляться с ним, то можно приступать к усложнению. Соблюдаем важные общедидактические принципы: целесообразности, от простого к сложному, системности.

Вариантом этого приема является прием «Цифровой снежный ком». Само название говорит о том, что он используется для того, чтобы научиться запоминать разного рода цифровую информацию. Он эффективен при изучении страноведческих тем: по истории стран изучаемого языка — даты, по географии — важные цифры. Принцип тот же. Сначала повторяем только цифры. Усложнение — цифровая и словесная информация. Следующий этап — переводим.

Некоторые выводы.

Мнемотехнические приемы — неотъемлемая составляющая качественной подготовки переводчика-референта. Они интересны студентам, которые часто воспринимают их как увлекательную игру.

Мнемотехнические приемы эффективны только тогда, когда на занятии создана комфортная эмоционально-психологическая обстановка. Главное все-таки не дух соперничества, а взаимопомощь и тогда все обязательно получается у всех и каждого.

Мнемотехнические приемы органично вписываются в систему взаимосвязанного овладения иностранным языком и культурой стран изучаемого языка с акцентом на специфические особенности подготовки переводчика-референта, которому профессионально важно иметь хорошую позиционную память.

ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКИХ ВРЕМЕН В ВУЗЕ

Романович Р. Г., Костерова Н. А., Денисова Г. Г., *Белорусский государственный университет*

Для русскоговорящих людей, изучающих английский язык, очень часто представляет трудность понимание временных форм английского глагола. Всех пугает их количество. Если в русском языке всего три времени: настоящее, прошедшее и будущее, то в английском языке их двенадцать. А если учитывать еще и будущее-в-прошедшем, то и все шестнадцать.

Согласно школьной программе, ученики начинают изучать времена по очереди. Сначала знакомятся с простыми временами, затем с продолженными, или длительными, после чего переходят к перфектным и перфектным длительным. Английские простые времена зачастую ассоциируются с русскими временами и трудностей не вызыва-

ют. Но как только начинается изучение других времен, сразу возникает вопрос, а зачем они нужны и почему не говорить, как по-русски, используя только простые времена. Особую трудность представляют перфектные времена. Очень многие не могут понять, в чем отличие простого прошедшего времени от настоящего совершенного. И часто студенты, которые так и не поняли этого в школе, задают такие вопросы.

Для того, чтобы у студентов быстро сформировать общее представление об английских временах и их понимание, надо в самом начале показать схематично на линии времени место каждого из английских времен. Здесь важно сразу же делать обобщения. Сначала следует показать и объяснить основные значения каждой группы времен. Например, все продолженные времена *(Continuous)* обозначают действие, которое длится в определенный момент, а уже этот момент может быть, как в настоящем, так и в прошедшем и в будущем. Простые времена *(Simple)* обозначают обычные, повторяющиеся действия, факты. Перфектные времена *(Perfect)* обозначают действия, совершенные к определенному моменту, а перфектные длительные времена *(Perfect Continuous)* обозначают действия, которые длятся и завершаются к какому-то моменту. Очень важно при объяснении рисовать всю эту схему на доске. Как правило, после такого объяснения студенты начинают понимать времена лучше, так как они видят перед собой наглядно целостную картину всех времен. Сразу после объяснения очень полезно делать упражнения на перевод с русского языка на английский, используя все времена. При этом происходит закрепление изученного материала.

Немаловажно дать студентам таблицу указателей на времена и сделать необходимые пояснения. Надо заострить внимание на том, что одни и те же указатели могут употребляться в разных временах, например, *never, always, just, recently, Look!* Многие студенты употребляют наречие *always* только в простых временах, и не знают, когда его можно использовать в перфекте. Также для студентов часто становится неожиданностью употребление наречия *just* в продолженном времени в значении «как раз». Они привыкли, что *just* является указателем на перфект в значении «только что». Студенты должны научиться понимать, что в первую очередь надо смотреть на смысл предложения, а не на указатели.

И лишь после того, как студенты поняли основное значение всех времен, можно переходить к более подробному, детальному изучению каждого времени отдельно. Ведь здесь есть еще много нюансов, которые надо постичь, и которые в школе не изучаются.

Надо отметить, что всегда находятся студенты, у которых в школе не были сформированы навыки употребления глагольных форм в тех или иных временах. А некоторые студенты даже не уверены в употреблении основных английских глаголов *be* и *have*. Таким студентам надо обязательно дать таблицу спряжения глаголов во всех временах.

Неправильные глаголы также часто вызывают затруднения. Необходимо добиваться, чтобы эти глаголы были хорошо выучены.

Грамматические навыки формируются после неоднократного повторения одних и тех же структур. Упражнения, которые студенты выполняют на занятиях и дома, способствуют закреплению материала и формированию устойчивых навыков. Для домашних заданий желательно использовать учебники Британских авторов, таких как, *Thomson, Virginia Evans, Michael Vince, Malcolm Mann* и другие. В этих учебниках дается не только теоретический материал, там имеется огромное количество упражнений для тренировки и закрепления изученного материала. Выполняя большое количество упражнений, можно довести употребление времен до автоматизма. Особенно много упражнений на сравнение употребления различных времен имеется в учебнике Exercises авторов Thomson и Martinet, немало их и в учебниках *Round Up 6 (Virginia Evans), First Certificate Language Practice (Michael Vince), Destination B2 (Malcolm Mann, Steve Taylore-Knowles), Macmillan English Grammar In Context (Michael Vince), Grammarway (Jenny Dooley, Virginia Evans)* и многих других. Сейчас имеется широкий выбор учебников, и каждый преподаватель может подобрать те учебники, которые лучше всего подходят для того уровня подготовки студентов, с которым они пришли в ВУЗ. Здесь даже можно осуществлять индивидуальный подход. Если преподаватель выбрал учебник оптимальный для конкретной группы, но, допустим, кто-то из студентов уже занимался по этому учебнику, будучи абитуриентом, то ему всегда можно предложить какой-то другой, соответствующий его уровню знаний.

Таким образом, мы видим, что в работе над английскими временами в ВУЗе нужен другой подход. Задача преподавателя — выровнять всех студентов в группе, подтянуть слабых и, в то же время, не допустить, чтобы у наиболее подготовленных студентов пропал интерес к учебе.

К ВОПРОСУ О НАИБОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДИКАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ткаченко В. В., Медведева Е. М., *Белорусский государственный университет*

Образование, как и любая другая сфера деятельности общества сделала огромный скачок в своем развитии за последние годы. Традиционная образовательная методика, которая базировалась на объяснении преподавателем нового материала, может и остается полезной в некоторых случаях, но образование сегодня акцентирует основное внимание на стремление студентов к знаниям и желанию учиться, поощряя их любознательность. Огромное количество разнообразных образовательных методик появилось благодаря изменениям в преподавании. Многие из этих методик не новы. Использование в аудитории новых технологий дали образованию новый виток, позволяя нам найти новые подходы к традиционным методикам. Следующие методики стали популярными вследствие интеграции технологии в образование.

Flipped Classroom

Эта модель в основном опирается на самостоятельную подготовку студентов к занятиям. Таким образом, группа превращается в динамичное сообщество, в котором студенты тщательно работают над тем, что они подготовили. Студенты готовят тему к предстоящему занятию. Это позволяет им изучить больше дополнительного материала, полагаясь на любознательность.

DesignThinking

Этот метод основан на необходимости найти решение проблем повседневной жизни через анализ, мозговой штурм и другие инновации и творческие идеи. Хотя этот структурный метод может быть запутанным, так как некоторые ситуации не всегда имеют пути решения. Тем не менее, этот метод подготавливает студентов к реальной жизни и поддерживает их стремление узнать новое, совершенствует аналитические навыки и творческий подход. Этот метод часто используется в мастер-классах, чтобы анализировать реальные случаи, с которыми компании сталкивались в прошлом.

Self-learning

Стремление к знаниям — это основная движущая сила в обучении. Являясь главным принципом в обучении, бессмысленно заставлять студентов заучивать большие объемы текстов, которые они вскоре забудут. Ключ к успеху — это позволить студентам акцентировать внимание на изучение тех тем, которые им интересны и изучить их самостоятельно. Самым распространенным методом для самостоятельной работы является использование развивающих карточек. Преподаватели могут акцентировать внимание на развивающие карточки и дать студентам возможность самостоятельно расширить и развить идеи. Например, если основной темой является «Тело человека», студенты могут подготовить карточки по разнообразным органам, костям и болезням, которые есть у человека. На последующем этапе студенты оценят эти карточки и смогут работать друг с другом, пополняя свой лексический запас с помощью тематических развивающих карточек. К последнему этапу студенты полностью изучат слова по данной теме.

Gamification

Изучение материла посредством игр — это одно из самых изученных методов, особенно на раннем этапе. Играя, студенты изучают материал, даже не замечая этого. На обучение при помощи игры может быть эффективным на любом этапе. Этот способ также помогает мотивировать студентов. Преподавателю следует разработать проекты, подходящие для его студентов, учитывая их возраст, уровень подготовки, чтобы задания были для них интересны. Одним из вариантов может быть создание кроссвордов на определенные темы. Студентам всегда интересно проверить знания друг друга и определить кто из них лучше. Таким образом, они могут посоревноваться и получить удовольствие от обучения.

Social networks

Использование социальных сетей в аудитории является разновидностью изучения языка посредством игры. Сегодня студенты пользуются социальными сетями, поэтому с уверенностью можно сказать, что нет необходимости мотивировать использование их в изучении языка. Способы применения этого метода могут быть разнообразными, так как существует сотни социальных сетей и возможностей. В качестве примера можно дать задание просмотреть страницы их любимых актеров и исправить грамматические ошибки.

Как видите, существуют разнообразные методики, которые могут помочь преподавателю создать непринужденную, дружелюбную атмосферу в аудитории.

РОЛЬ И МЕСТО САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУЯЗЫКУ

Торопова Л. П., Бореко С. Г., *Белорусский государственный университет*

Традиционной парадигмой в сфере высшего образования является парадигма «обучения», согласно которой главной задачей учебного заведения является обучение, т. е., обеспечение преподавания, транслирования знаний от преподавателей к студентам, что предполагает, что одним из основных критериев эффективности работы вуза является качество преподавания. Однако при данном понимании нивелируется роль студентов, которые на самом деле являются главными игроками, академические успехи которых должны быть определяющими показателями эффективности учебного заведения. Такого рода несоответствие привело к тому, что на современном этапе наблюдается смена парадигм — от парадигмы «обучения» к парадигме «учения», под которой понимается создание учебным заведением условий для учения студентов. Высшее учебное заведение, работая в рамках парадигмы «учения», будет постоянно отслеживать и модифицировать свою деятельность для успешного достижения поставленных задач. При этом в центр учебного процесса ставится студент с его профессиональными и индивидуальными потребностями, интересами, индивидуальными личностными особенностями и опытом предыдущего учения.

В деле обеспечения новой парадигмы большая роль отводится самостоятельной работе студентов, поскольку в парадигме «учебы» цель состоит не в трансляции знаний, а в создании, условий, среды, в которой студент научится открывать и добывать знания самостоятельно. Сказанное выше соответствует потребности современного человека в осуществлении учения в течение всей жизни, ибо, как хорошо известно, информация, в том числе и профессиональная, быстро устаревает, и без постоянного самообразования в различных сферах специалист не будет способен успешно конкурировать на рынке труда. Сравнение количества часов на аудиторную и самостоятельную работу в отечественных и зарубежных университетах показывает, что по-прежнему акцент у нас делается на аудиторную работу студентов под руководством преподавателя, в то время, как в зарубежных вузах акцент сделан на организацию самостоятельной работы. Контекст Болонского процесса предусматривает усвоение большого количества учебного материала в рамках самостоятельной работы, в том числе и материала по иностранным языкам.

Наблюдения за работой студентов по написанию докладов, рефератов, курсовых проектов позволило сделать вывод о том, что студенты не владеют методами и приемами самостоятельной работы, имеют весьма поверхностное представление о том, как осуществляется поиск нового знания (нового для них), зачастую безответственно относятся к заимствованию чужих идей, не имеют опыт изложения идей в различных стилях, демонстрируют отсутствие психологической готовности к самостоятельной работе и т. д.

Организация самостоятельной внеаудиторной работы по иностранному языку — это разработка преподавателем ряда заданий, выполняя которые студент был бы способен овладевать иностранном языком без непосредственного участия преподавателя, но под его постоянным руководством. Следует учесть, что к самостоятельной рабо-

те студент должен быть определенным образом подготовлен, т. е. сформированы определенные знания навыки и умения, такие как умение работать с литературой, конспектировать, умение составить план действий, знание требований к написанию эссе, знание типологии эссе ит. д., которые будут в дальнейшем использоваться в самостоятельной работе. Такого рода умения должны быть сформированы на самом начальном этапе обучения студентов, для чего целесообразно предложить студентам междисциплинарный курс по обучению навыкам самостоятельной работы. В дальнейшем преподаватель сможет ожидать правильного выполнения заданий с опорой на сформированные умения и навыки.

В плане организации самостоятельной работы иностранный язык как предмет представляет определенную трудность, принимая во внимание его многоаспектность: речевые (говорение, чтение, письмо, аудирование) и языковые аспекты (фонетический, лексический, грамматический). Говорение предполагает непосредственное участие студента и преподавателя, вряд ли можно ожидать, что студент будет в одиночку разыгрывать диалог, а вот задания по чтению, письму, аудированию могут быть широко использованы в самостоятельной работе. Работа над лексическим и грамматическими аспектами с целью сформировать устойчивые навыки правильного употребления грамматических форм и структур, практически доведя его до автоматизма, также может эффективно осуществляться во внеаудиторной самостоятельной работе.

Современные информационные образовательные технологии предоставили широчайшие возможности для их использования в самостоятельной внеаудиторной работе студентов. Нам представляется целесообразным в систему заданий на самостоятельную работу включить следующие: задания, основанные на использовании компьютерных технологий (интерактивные тренировочные и контролирующие упражнения в формате *HTML* с использованием текстовой, графической аудио- и видеоинформации; он-лайн дискуссии; групповая работа он-лайн; работа по поиску информации; подбор иллюстративного материала; подготовка мультимедийных презентаций.

АКТУАЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ОСНОВАМ БИЗНЕС-ЭТИКИ НА УРОКАХ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО

***Храмцова М. В.**, Белорусский национальный технический университет*

Выходя на международные рынки и занимаясь бизнесом в иноязычной культурной среде, лидеры современных компаний выступают моральными агентами в принятии важных решений и представляют лицо своей страны. Таким образом, они несут ответственность за ее престиж и имидж на международном уровне.

Сегодня мы являемся свидетелями множества скандалов в мире бизнеса, связанных с коррупцией, финансовыми преступлениями, а также угрожающими последствиями безответственного отношения к окружающей среде, соответственно, бизнес этика и корпоративная ответственность международных компаний попадают в центр общественного внимания и жаркой полемики по всему миру.

Выпускники экономических факультетов высшей школы, будь то будущие менеджеры, бухгалтеры или маркетологи неизбежно сталкиваются за дверьми университета с определенным моральным дуализмом. Ссылаясь на слова Майкла Дэгни руководителя организации «Этический ресурсный центр», сегодня каждый руководитель младшего, среднего или высшего звена противостоит соблазну повесить свою этику на гвоздь и сказать: «А теперь я занимаюсь бизнесом и вынужден действовать НЕ так как, как учу своего малолетнего сына». Преодоление такого рода дуализма лежит в области превращения бизнес этики в одну из главных составляющих культуры компании и главного приоритета в процессе принятия решений.

В связи с вышесказанным формирование представлений об основах бизнес этики, этических кодексах, а также изучение лучшего опыта по созданию этической культуры компании входит в программу курса бизнес- английского для студентов экономических факультетов высшей школы. И преподаватели делового английского вносят свой вклад

в решение этой задачи, при изучении непосредственно раздела *«Business Ethics»*, либо обсуждая этические аспекты других разделов, например, *«Managing people», «Conflict», «Crisis management», «Competition»* и т. д.

Работая над такими темами как взаимоотношения с клиентами, управление персоналом или финансовые катастрофы студенты неизбежно упираются в этический аспект перечисленных областей деловой активности. На занятиях им приходится формулировать свою позицию по отношению к таким сложным вопросам как: деньги — цель или средство; «подтолкнуть ли падающего» или прибегнуть к протекционизму в условиях открытого рынка и жесткой конкуренции; все ли средства хороши в рекламе и множество других.

Обсуждение текстов, аудио и видео материалов, содержащих интервью или отрывки из фильмов с нравственными аспектами бизнеса, дает возможность студентам глубже осознать общечеловеческие этические ценности и принципы, попрактиковаться в приложении этих принципов к предложенным ситуациям, а также спрогнозировать их последствия для бизнеса, общества или окружающей среды.

Интернет сегодня представляет собой постоянно обновляющийся источник «живых» и увлекательных видео сюжетов и сборников кейсов. В поиске сюжетов преподаватель может обратиться к новостному сайту ***The BBC News*** *http://www.bbc.com/news/* или сайту ***Breaking News English*** *http://www.breakingnewsenglish.com/* и отбирать материал о этических нарушениях в разделе бизнес. Каждое видео длится не более 2—3 минут, и снабжено краткой обзорной статьей, которая поможет ввести студентов в тему новостного сюжета.

Например, исходя из собственного опыта, использование на занятиях таких авторских видео, как *«Privilege game» (https://www.youtube.com/watch?v =AOMpxsiUg2Q)* или *«Modern education» (https://www.youtube.com/watch?v= iKcWu0tsiZM)* позволяет обсудить со студентами актуальные этические проблемы на близком им материале, насыщенном социальной иронией, стимулирующим мысль и активные высказывания. Тем более что вопросы расовой и гендерной дискриминации, дискриминации лиц преклонного возраста или проблема нечестных методов конкуренции никогда не уходили с повестки дня. В результате студенческая группа приходит к определенным этическим выводам и установкам, полезным для их будущей деятельности на поприще принятия бизнес решений.

В качестве кульминации изучения темы бизнес этики можно предложить студенческой группе кейсы или ролевые игры. Имитация реалистичной ситуации, требующей неординарного разрешения этической дилеммы, дают возможность применить на практике представления и идеи, полученные при анализе текстов, прослушивании интервью и презентаций. Задача преподавателя направлять дискуссию и помогать выходить из тупика в ситуации сложного выбора, например, «наименьшего зла при отсутствии других вариантов».

Пускай многие считают, что этике нельзя научить, но сама попытка обратить студента и будущего бизнесмена глазами в душу во время имитационной или реальной жизненной ситуации стоит затраченных усилий.

В заключение стоит упомянуть тот факт, что бытует стойкое убеждение в том, что альтруизм встроен в человеческую ДНК, и душа человека по своей природе христианка, поэтому преподавателю на занятиях, посвященных бизнес этике, остается только подвести рациональную базу под эту естественную склонность или свойство человеческой натуры.

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТА И УСПЕШНОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Чернецкая Н. И., Романович Р. Г., *Белорусский государственный университет*

Процесс познания неразрывно связан с таким понятием как мотивация и является предметом исследования ученых на протяжении многих лет. Ценность мотивации неоспорима в осуществлении любой деятельности человека, а для осуществления успешной учебной деятельности приобретает особое значение, так как эффективная подготовка специалиста в любой сфере формирует личность, способную достичь высоких результатов.

Произошедшие изменения в обществе, стремительное развитие информационных технологий наложили бесспорный отпечаток и на отношение обучаемого к изучению иностранных языков. В настоящее время престижно знать иностранный язык и уметь использовать его в реальной коммуникации, а английский язык является признанным средством международного речевого общения. Английский язык используется как для социокультурного, так и для делового и профессионально ориентированного общения. Вследствие этого существенно повысился уровень мотивации студента к изучению английского языка. При этом помимо внешней мотивации (мотивы социального престижа, зарплата), играющих большую роль для будущей профессиональной деятельности студентов, сильна и их внутренняя мотивация.

Значение мотивации обучаемого к изучению английского языка привлекло внимание преподавателей Белорусского государственного университета (БГУ) и явилось предметом исследования, проведенного в 2011 г. Представленное краткое описание результатов анкетирования студентов первого, третьего и пятого курсов БГУ ФМО позволило сделать выводы, что «студенты третьего и пятого курсов все меньше и меньше ориентируются на другие виды внешней мотивации, такие как: «Язык знают мои родители, а я хочу быть как они»; «Изучаю как программный предмет, хочу иметь хорошую отметку»; «Не хочу быть хуже товарищей». Авторы исследования, интерпретируя результаты проведенного анкетирования, считают, что можно «говорить о подавляющей роли внутренней мотивации в течение времени обучения в высшем учебном заведении».

Коммуникативный метод, применяемый в практике обучения иностранному языку в высшей школе, создает прочную основу для повышения мотивации обучаемого и позволяет разнообразить учебный процесс, уйти от использования однообразных форм работы в высшем учебном заведении. Этот метод привнес в методику преподавания иностранного языка технологии, позволившие соединить академическое изучение иностранного языка с его использованием в реальной ситуации. Этому способствует использование игровых методов, проведение дискуссий, дебатов, переговоров, которые также повышают внутреннюю мотивацию студента. Умение вести дискуссию, работать в группе, разрешать конфликты, слушать других студентов повышает не только мотивацию, но и способствует развитию у студента социальной компетентности. Подготовка докладов, презентаций («Достопримечательности Минска», «Известные замки Беларуси», «Великие первооткрыватели») с последующим их обсуждением на английском языке, активизирует познавательную активность студента и способствует формированию самообразовательной компетенции. При подготовке мини-сообщений широко используются ресурсы Интернета. Доклады по теме «Великие первооткрыватели», «Память человека и ее ресурсы», «Кембридж: цифры и факты», «Международные организации ЮНИСЕФ, ЮНЕСКО» сопровождались подобранными аутентичными видеоматериалами (*«The Mystery of Memory», «Understanding Memory»*). Просмотрев рекламный видеофильм о Кембридже *(Cambridge in Numbers»)*, студенты по аналогии с ней подготовили компьютерную презентацию о БГУ.

Мотивация студента повышается, когда на занятии используются аутентичные видеофильмы на английском языке *(«Stepmother», «The Galapagos Islands»)*, видеоматериалы «Речь Стива Джобса перед выпускниками Стэнфордского университета в 2005 г.», лекции по экономике, интервью известных общественных деятелей и звезд шоубизнеса. Проверяя знания лексики и грамматики, навыки аудирования, рекомендуется использовать следующие сайты: *«Exam English», «Stuff Media Interactive Education», «Testden», «Speak-fluent-English».* Методические рекомендации и упражнения, позволяющие эффективно обучать студента написанию эссе и других письменных работ, содержатся на сайте *«Good Luck TOEFL»* . Таким путем обеспечивается непрерывный процесс самообразования и самосовершенствования студентов.

Таким образом, использование разнообразных методов работы в рамках коммуникативного подхода при обучении английскому языку позволяет поддерживать и стимулировать как внутреннюю, так и внешнюю мотивацию студентов. В результате повышается уровень мотивации студента к изучению английскому языку.

СОЗДАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ПРАЗДНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ШВЕДСКОМУ ЯЗЫКУ

Швайко Е. С., *Белорусский государственный медицинский университет,*
Круглик А. Д., *Минский государственный лингвистический университет*

Несомненно, что необходимость изучения иностранного языка как средства общения, возрастает год от года. Поэтому и элементы лингвострановедения приобретают все большую значимость в процессе овладения языком.

Начиная с XIX в. одно из непременных условий эффективному обучению иностранному языку было знакомство с реалиями страны изучаемого языка, с ее культурой. Все это создает эффективные предпосылки для ознакомления студентов с новой для них действительностью в процессе иноязычной коммуникации. Наибольший интерес в этом отношении вызывают национальные праздники.

Швеция — страна с разнообразными культурными традициями. Очень много праздников были заимствованы шведами в процессе интеграции с другими странами. Аутентичные шведские праздники привязаны в основном к смене времен года.

Знакомство студентов можно начинать с интереснейшего в своих традициях праздника святой Люсии. Считается, что это один из самых светлых праздников, несмотря на празднование его в самое темное время суток. Праздник назвали в честь итальянской девушки, которая, согласно легенде, жила в городе Сиракузы в конце 200-х гг. нашей эры. Девушка была богатой аристократкой, обещанной в жены язычнику. Узнав, что Люсия раздала свое приданное бедным, жених обвинил ее в христианстве. А, как известно, христиане преследовались гонения. И девушка была приговорена к мучительной смерти. Но как ни пытались приставы, не смогли сдвинуть девушку с места. Тогда решили сжечь ее на костре, но хворост сгорел, не причинив ей вреда. Конец жизни Люсии положил палач, отрубив ей голову.

В этот день незамужние девушки гадают на своего будущего мужа, ставя свои башмаки под кровать. А хозяйки очищают дом от мелких вредителей, выметая веником и говоря *«Uppochut, råttorochmöss, lopporochlöss!» — «Вон из дома, крысы и мыши, блохи и вши!».* Дело в том, что имя Люсия созвучно со шведским словом *«lus» — «вошь».*

Еще один аутентичный шведский праздник Мидсоммар, который у нас соответствует празднику Ивана Купалы. Это праздник самого длинного дня в году. Своими корнями уходит еще в язычество. Мидсоммар связан с многочисленными народными поверьями. Роса, собранная на церковном кладбище в ночь на Мидсоммар, наделена целебными свойствами, а сломанные ветки деревьев снимают порчу и излечивают болезни.

Не менее интересно было празднование *Kyndelsmäss,* который в старину он имел большое значение. Как и многие другие шведские церковные праздники, *Kyndelsmäss* имеет две составляющие — христианскую и простонародную.

Слово *«kyndel»* переводится со старо—шведского как *«свеча», «mäss» — «месса».* Также этот праздник еще называют — *«jungfru Mariekyrkogång»* (шествие девы Марии в Храм). По древнему обычаю, женщина, родившая сына, через сорок дней после родов приносит в храме очистительную жертву. А в народе этот праздник считался серединой зимы и праздновался 2 февраля. Считалось, что в этот день медведь просыпается и меняет мох в берлоге, а затем засыпает, но уже на другом боку.

Таким образом, при использовании элементов лингвострановедения при обучении шведскому языку, у студентов появляется стремление максимально приблизить их речевую деятельность к реальным условиям. Внедрение в учебный процесс реалий страны изучаемого языка позволяет воспитать в студенте не только уважение к своей стране и ее культуре, но и также ценить и уважать культурное наследие других народов, а также стремится к взаимопониманию и межличностному общению.

ОБ АДЕКВАТНОЙ КОРРЕКЦИИ ОШИБОК ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ РЕЧИ

Шмидт Т. В., Пасейшвили И. Н.*, Белорусский государственный университет*

Ошибки — это естественная часть процесса обучения. Они являются свидетельством того, что учащиеся не боятся экспериментировать с языком. Однако, чтобы оказать студентам помощь в овладении языком как системой, ошибки необходимо адекват-

ным образом исправлять. Корректирующая обратная связь — это реакция на те высказывания учащихся, в которых содержатся ошибки, с целью информирования их о том, что они некорректно сформулировали желаемую форму. Вид обратной связи может разниться в зависимости от цели конкретного задания, к примеру, это может быть беглость или грамматическая правильность. Если в заданиях, нацеленных, прежде всего, на развитие беглости речи, преподавателю не следует исправлять все ошибки своих студентов, с тем, чтобы не препятствовать ученикам, которые пытаются высказать свои идеи и чувства и, на самом деле, люди часто могут донести свою точку зрения несмотря на допущенные ошибки. В таком случае обратная связь имеет отложенный характер, если только ошибки студента не препятствуют восприятию смысла. Однако в тех заданиях, основной целью которых является развитие грамматически и лексически правильной речи, преподаватель останавливает студента с целью внесения необходимых корректив.

Существуют различные методы исправления ошибок, к которым мы могли бы отнести следующие: уточняющие и наводящие вопросы, просьба пояснить сказанное, разъяснения, металингвистические комментарии, а также явная коррекция допущенной неточности. Ошибки могут исправляться как преподавателем, так и студентами, либо самим студентом, допустившим ее. Во многих случаях, студенты предпочитают сами исправлять собственные неточности, воспользовавшись наводящими вопросами преподавателя. Чаще всего, студенты хотят, чтобы их ошибки исправляли преподаватели, а не однокурсники. Важность понимания этого момента состоит в том, что несоответствие между поведением преподавателя и предпочтениями студентов будут негативно отражаться на всем процессе обучения. Таким образом, основным вопросом, верный ответ на который пытается найти каждый преподаватель, состоит в следующем — в чем заключаются предпочтения студентов в плане исправления их ошибок, допускаемых ими в устной речи? Также важно выяснить, каким именно образом предпочтительнее исправлять ошибки в двух разных видах заданий — направленных на развитие беглости речи либо на развитие грамматически и лексически правильной речи. Основным нашим предположением является следующее — на самом деле, студенты предпочитают, чтобы их исправлял преподаватель, независимо от вида задания. Причиной тому, вероятнее всего, служит то, что преподаватель, с точки зрения студентов, обладает наивысшим авторитетом в данной группе и рассматривается ими как наиболее компетентный специалист. Что же касается исправления ошибок студента его однокурсниками — к этому нужно подходить весьма аккуратно и дозированно, так как некоторые студенты испытываю в этом случае неловкость и боятся «потерять лицо», что отрицательно влияет на их самооценку. Самокоррекция также была предпочтительна в ходе заданий, направленных на развитие грамматически и лексически правильной речи. Это указывает на то, что студенты также стремились взять на себя ответственность за собственные результаты.

Коррекция ошибок должна выполняться с учетом предпочтений студентов и того, каким образом это влияет на эффективность их обучения. Это зависит, в том числе, от подверженности студента внешним влияниям и критике, от уровня тревожности, уверенности в себе и готовности правильно отреагировать на исправления. В этом контексте преподавателям необходимо следить за тем, насколько коррекционная обратная связь вызывает индивидуальное беспокойство и соответственно корректировать эту обратную связь.

Исправляя своих студентов, преподавателям необходимо убедиться, что студент, который изначально делал ошибку, может исправиться и образовать правильную форму. Это можно сделать, воспользовавшись наводящей фразой (к примеру, напоминая студенту, что он употребляет третье лицо единственного числа), чтобы он знал об ошибке и мог исправить себя. За этим может последовать и исправление преподавателем, если студент не сможет дать правильный ответ. Эта стратегия, которая включает в себя как коррекцию преподавателем, так и коррекцию самим студентом, делает студентов более вовлеченными в процесс обучения и помогает им становиться автономными. При этом преподавателю следует создать атмосферу, которая поддерживает взаимную терпимость и объективность в исправлении ошибок.

Наконец, крайне важно отметить, что, несмотря на преимущества обратной связи, чрезмерная коррекция вредна. Чтобы избежать этого, преподаватель, в случае заданий, направленных на развитие лексически и грамматически правильной речи, может при-

бегнуть к методу коррекции только заранее выделенных им позиций, к примеру, относящихся к активно изучаемому на данный момент материалу. В случае же заданий, направленных на развитие беглости, имеет смысл коррекция исключительно только самых существенных для смыслоразличения неточностей.

Таким образом, как показывает опыт, ряд студентов предпочитают, чтобы их исправлял лично преподаватель, и могут негативно реагировать на исправления со стороны других студентов. Такой способ целесообразно использовать как основной канал обратной связи, в дополнение к самокоррекции и коррекции со стороны сверстников.

СЕКЦИЯ 6
СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ФОРМИРОВАНИЕ И ОСОЗНАНИЕ СВОЕЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КАК ИНСТРУМЕНТ В ПРОДВИЖЕНИИ ИДЕАЛОВ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Антонович Н. Ю., *Белорусский государственный экономический университет*

Гуманистическая парадигма в образовании завоевала прочные позиции. Принцип «все мы — разные, все мы — уникальные» существенно повлиял на то, чему и как обучают в современных учебных заведениях. Гуманистическое обучение — это обучение, при котором основное внимание сосредоточено на том, как учащиеся думают о себе, и что их мотивирует. Это обучение, которое дает возможность учащимся открыть себя и развить самосознание. Это обучение, которое стимулирует эмоциональное развитие и использует процессы, протекающие между отдельными людьми или в группах. Это обучение, которое поощряет использование воображения и чувств в процессе обучения.

Целью гуманистического образования является *самоактуализация*. В иерархии потребностей по Маслоу (1962 г.) самоактуализация занимает верхнее положение. Это вершина роста после удовлетворения таких потребностей, как физиологические, потребности в безопасности, потребность в уважении и других. Самоактуализировавшиеся учащиеся ощущают свою целостность, единение, способность использовать свои таланты. В этом состоянии они испытывают меньше напряжения, меньше торможения мышления и меньше сомнений в своих возможностях, что позволяет им вести себя спонтанно, творить, выражать наиболее совершенно свое истинное «я». Одним из многих факторов, способствующих самоактуализации, можно назвать самопознание и как следствие — *чувство идентичности*.

Стремление к идентичности — одно из наиболее выраженных трендов современного социума, судя по наличию разных групп и субкультур. Для преподавателей иностранного языка эту тему можно назвать актуальной и потому, что, ввиду утраты монополии на предоставление знаний и формирование навыков, на методику преподавания и создание условий для языковой практики, мы должны подумать, как сделать наши занятия максимально привлекательными для современных учащихся. Гораздо более интересным, чем язык, для них является окружающий мир и разговор о них самих. Поэтому задачей преподавателя становится помощь обучающимся в расширении их кругозора и формировании чувства идентичности.

Гордон Маршалл отмечает, что в современной социологии не существует четко сформулированного понятия идентичности. Но социологи и психологи подразумевают под ним «ощущение себя, чувства и мысли о себе». Важно отметить, что «себя» ассоциируется с субъективным ощущением индивидом своей уникальности и идентичности. Социологи отмечают, что ощущение себя и мысли о себе формируются под влиянием культурных ожиданий по отношению к тем ролям, которые мы играем в жизни, т. е. наше ощущение себя зависит от того, как окружающие видят нас и интерпретируют наше поведение.

Приобретение идентичности сопряжено с процессом социализации в определенной группе людей и ассоциированием себя с ней, а также отделения себя от других людей с другими характеристиками (гендерными, этническими и др.). Процесс приобретения идентичности также сопряжен с выбором, который мы делаем в пользу той или другой идентичности (партийная принадлежность, степень вовлеченности в общественную работу). Доступ к идентичности может регулироваться такими институтами, как государство и средства массовой информации.

Осознание своей идентичности является не только фактором самоактуализации, но и условием понимания других людей и объединения с ними. Это чувство расширяет горизонт стремлений и возможностей, а также приносит радость обретения себя.

Большинство учреждений образования, являясь государственными институтами, располагают возможностями для создания условий для данного процесса. Преподаватели иностранного языка могут использовать различные задания, выявляющие уникальное мироощущение и мировоззрение обучающихся. Например, можно использовать задания на воображение, когда описывается непростая ситуация, дилемма, и обучающимся предлагается пофантазировать, что произойдет далее.

Интересны для обучающихся и различные виды психологических тестов. Например, «Являетесь ли вы стрессоустойчивым?» или «Есть ли в вас потенциал лидера?». Важно делать акцент на достижениях обучающихся, обсуждать не только их успеваемость в группе, но ситуации преодоления трудностей и побед над собой. Полезной может оказаться история советского поэта Евгения Евтушенко, из его автобиографии, переведенной на английский язык — *«Precocious Autobiography»*. Захватывающими могут быть дискуссии, направленные на формирование гендерной, этнической, профессиональной идентичности.

Учебный процесс, в центре которого находится обучающийся с его интересами, ценностями, темпераментом, когнитивным стилем и т. д. стимулирует его активность, самопознание, развитие всех сфер его личности, включая самооценку.

РОЛЬ ПРОПОЗИЦИИ И ПРЕСУППОЗИЦИИ В ДИДАКТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Ахраменко Л. С., Назарова Г. П., *Белорусский государственный университет*

Одним из важнейших критериев эффективного обучения является успешность усвоения учебной информации учащимися, под которой подразумевается эффективное восприятие нового материала. Но зачастую данный критерий не соблюдается ввиду нарушения принципов последовательности и систематичности (т. е. логически непоследовательная подача материала, отсутствие членения информации на взаимосвязанные аспекты).

Необходимо помнить, что *дискурс* — это текст, взятый в событийном аспекте, поэтому он должен обладать теми же категориями, что и текст (например, категории связности, когезии, континуума, ретроспекции, проспекции, интеграции, членимости). Только при наличии этих категорий дискурс приобретает когерентность (т. е. глобальную связность и целостность). Установить информационную когерентность текста, а, следовательно, реализовать основные дидактические принципы обучения (в частности, последовательности) помогают пропозиционные стратегии.

Создавая текст, преподаватель должен категоризировать информацию на пропозиции (одна пропозиция соответствует кванту информации, а квант информации соответствует определенному аспекту данной темы), а также выстраивать их в правильной последовательности, чтобы достичь информационной когерентности текста. Следовательно, пропозиционные стратегии способствуют поэтапному введению информации и правильному распределению информации, что приводит к адекватному усвоению нового материала. Данное правило лежит в основе дидактических принципов последовательности и систематичности (так как логический переход от одной порции информации к другой обеспечивает глубокое осмысление содержания усваиваемых знаний).

Когерентность дискурса также зависит от степени адаптивности «нового» к объему включенного «данного». «Данное» — предварительные или фоновые знания, дающие учащимся возможность адекватно воспринять текст. Адекватное восприятие нового невозможно без информационной готовности учащихся, которая предполагает наличие предварительного знания или пресуппозиции. Преподаватель должен вводить новый материал с опорой на уже усвоенные кванты информации (изученный материал).

Данный принцип также важен при разработке рабочих программ, предполагающий правильное распределение тем (т. е. логическая последовательность и опора на предыдущие знания). Такая закономерность лежит в основе дидактического принципа доступности (т. е. обеспечение связи нового знания с уже усвоенной информацией), прочности (так как происходит вторичное закрепление, а также переосмысление усвоенной информации при ее актуализации в ходе введения нового материала).

Реализовать эти принципы на учебных занятиях помогает *метод проектов*, когда определенная тема разбивается на порции, что способствует иерархической организации содержания материала, (а, значит, реализации дидактического принципа последовательности), с последующим распределением каждой порции информации определенному учащемуся (т. е. каждый обучающийся отвечает только за определенный аспект темы, самостоятельно разрабатывая упражнения на закрепление данного аспекта).

Таким образом, когнитивные термины «*пропозиция*» и «*пресуппозиция*» помогают преподавателю понять закономерности когнитивной обработки (восприятия) информации и, опираясь на данные закономерности, категоризировать информацию (распределяя информацию по отдельным пропозициям) для последующего эффективного восприятия учащимися, и тем самым реализовать основные дидактические принципы обучения.

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА РЕШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ

Говорова Н. И., *Белорусский государственный университет*

С точки зрения психологии речевое общение представляет собой решение специфической задачи, которая обычно является коммуникативной задачей. Как и любая задача, она представляет собой цель, заданную в определенных условиях. Условия определяют способ достижения цели, то есть способ решения коммуникативной задачи.

Остановимся на тех условиях, которые влияют на процесс решения задачи. Обычно выделяются внешние условия, не зависящие от субъекта, и внутренние как комплекс субъективных факторов.

В процессе обучения чаще всего имеют место цели, формируемые извне. Но чтобы эта некая абстрактная цель стала целью для данного субъекта, регулятором его поведения, необходимо не только понимание самого содержания цели, но и личностное принятие ее, субъекта. Считается, что правильно повторенная инструкция или задание, в которых содержится цель действия, являются надежным критерием того, что цель принята. Однако это не так. Процесс превращения требования, задаваемого извне, в индивидуальную цель очень сложен. Он состоит в интеллектуально-эмоциональной оценке данного требования по различным параметрам, в результате которой устанавливается связь между данной целью — требованием и иерархией мотивов субъекта. Только после этого на основе предъявляемого к обучаемому требования формируется индивидуальная цель.

Очень важную роль в процессе принятия цели играет формулировка задания. Нельзя, например, включать в формулировку задания слова типа «представьте себе», «вообразите» и т. д. Это создает впечатление нереальности происходящего. Напротив, формулировка типа «Вы являетесь представителем фирмы, производящей компьютеры. Расскажите о последних достижениях в этой области» сразу ставит обучаемого в ситуацию, требующую от него быстрого реагирования. Здесь нет места для колебаний (Я не могу себе это представить, так как ничего не знаю о компьютерах). Вы сообщаете об уже известном факте. Даже если это и не соответствует действительности, обучаемые, принявшие правила вашей игры, не станут его опровергать. Точно так же формулировки типа «Попробуйте уговорить», «Попытайтесь убедить» и т. д. создают впечатление неуверенности, сомнения преподавателя в том, что обучаемый сможет достичь поставленные перед ним цели. Формулировка задания должна отражать уверенность обучающего в том, что цель может быть достигнута, и настойчивое требование действовать определенным образом: уговорите, убедите, узнайте, позвоните и т. д. Конечно, это не касается тех случаев, когда преподаватель преднамеренно создает конфликтную ситуацию, в которой один обучаемый должен просить о чем-то, а другой получает задание отказать в просьбе.

Формулировка задания должна быть по возможности краткой, особенно на начальном этапе обучения (два, максимум три предложения); но тем не менее включать в себя все перечисленные выше компоненты. Только в этом случае мы можем говорить о ее воздействии на процесс принятия цели, то есть процесс превращения коммуникатив-

ного задания, данного обучающим, в коммуникативную задачу (индивидуальную цель) для обучаемого. Степень принятия цели как одно из внутренних условий успешного решения коммуникативной задачи, по мнению многих авторов, определяется критичностью и внушаемостью субъекта.

Чтобы внушающее воздействие было более эффективным, в формулировку требования необходимо включить аргументацию в виде эмоционально-логического обоснования его принятия и достижения.

Наличие положительной априорной оценки дает дополнительный стимул для выполнения задания. Испытуемый не прекращает работу, как в случае с отрицательной априорной оценкой, а движется дальше, выполняет задание, действует. Обнаружив ошибку, он легче ее исправляет и достигает намеченной цели.

Что касается исключения критики, то, несомненно, она должна быть минимальной, особенно на начальном этапе. Исправлять ошибки можно, например, так, как предлагал Г. Пальмер, переспрашивая и тактично подсказывая правильный вариант. Переход количества в качество, безусловно, имеет место там, где обучаемому дают возможность свободно излагать свои мысли, даже если при этом он допускает ошибки. Этот процесс можно наблюдать в группах интенсивного обучения иностранному языку.

Возвращаясь к проблеме критичности и внушаемости, еще раз подчеркнем, что она имеет большое значение для обучения иноязычному речевому общению. Снижение критичности обучаемого по отношению к собственному высказыванию и высказываниям других людей и повышение внушаемости по отношению к собственным целям и целям-требованиям, формируемым извне педагогом, являются мощным средством повышения эффективности обучения.

ДЫНАМІКА ПЕРААДОЛЕННЯ ПСІХАЛАГІЧНЫХ БАР'ЕРАЎ У РАЗМОВЕ НА ЗАМЕЖНАЙ МОВЕ

Дзятчык М. І., *Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт*

Асноўная мэта, дзеля якой мы вучым замежную мову, — гэта камунікацыя з іншымі людзьмі, абмен вопытам і ведамі. Аднак, хоць мы і надзелены дарам мовы, далёка не заўсёды можам адэкватна яго выкарыстоўваць. Маецца на ўвазе сама сутнасць інфармацыі, якую мы хочам перадаць суразмоўцу, ці форма яе падачы.

Пры спробе выкарыстоўваць замежную мову на практыцы часам нават у самога балбатлівага чалавека знікае голас, пацеюць далоні, блытаюцца думкі і забываюцца нават самыя простыя словы.

Як жа пераадолець гэты бар'ер?

Часцей за ўсё страх маўленьня тлумачаць псіхалагічнымі асаблівасцямі чалавека: маўляў, ёсць інтраверты і экстраверты, вось першым нават зносіны на роднай мове даюцца нялёгка, што ўжо казаць аб замежнай. Не будзем спрачацца з псіхолагамі і дакажаваць, што адзін і той жа чалавек у розных кампаніях можа выяўляць сябе зусім парознаму...

Адзначым толькі тое, што ў вывучэнні замежных моў са страхам што-небудзь сказаць не так сутыкаюцца практычна ўсё. І нават той, хто вельмі добра валодае замежнай мовай, асцерагаецца зрабіць памылку, падвергнуцца крытыцы, пададацца смешным...

Нашы страхі яшчэ моцна сядзяць у нас і тармозяць наша развіццё. Аднак, калі прапанаваць навучэнцу выказаць сваё меркаванне па тэме, якая яго жыва цікавіць, справакаваць жаданне спрачацца і закрануць сюжэт, да якога ён не абыякавы, жаданне пераканаць суразмоўцу пераважвае ўсе ўнутраныя бар'еры. І тут асаблівая роля ўскладаецца на «мадэратара», гэта можа быць або носьбіт мовы ці дасведчаны выкладчык, які добра валодае замежнай мовай і можа прапанаваць стратэгіі хуткага пошуку патрэбных слоў ці канструкцый.

Размаўляючы на замежнай мове, мы не можам выкарыстоўваць толькі тыя словы, якія ўжо нам знаёмыя. Абыходзіць бокам пакуль яшчэ невядомыя выразы нам перашкаджае ўнутраны дыялог на роднай мове. І пазбавіцца ад яго ніяк не атрымаецца, хіба што на некаторы час крыху захапіцца сэнсам самой гутаркі. А далей «жангляваць» ужо

адкладзенымі ў памяці лексічнымі адзінкамі, смела ўжываць «інтэрлексы», хай яны нават першапачаткова будуць фанетычна адрозніваца ад ладу вывучаемай мовы, вас зразумеюць і падправяць, а камунікацыя усё адно адбудзецца. Не сакрэт, што ў наш час асноўная маса моладзі ў той ці іншай ступені валодае ангельскай мовай. Але варта перасцерагчы ад спробаў «сысці ў інгліш» пры размове з носьбітам іншай мовы.

Так, знікне псіхалагічны дыскамфорт, бо ангельская «не родная» для абодвух суразмоўцаў, але адначасова і сама размова, і зносіны стануць больш павярхоўнымі, «сурагатнымі», не адлюстроўваючы ваш унутраны далягляд.

Не так даўно на кафедры раманскіх моў для развіцця моўных навыкаў студэнтаў быў створаны франкафонны дыскусійны клуб. Першапачаткова ён быў задуманы як магчымасць не страціць навыкі маўлення для тых нешматлікіх студэнтаў, хто вывучаў французскую мову ў якасці першай замежнай у школах, гімназіях і ліцэях, а паступіўшы ў БДУ на ФМА, сутыкнуўся з аб'ектыўнай неабходнасцю вывучаць англійскую як першую мову. Але парадаксальным чынам сталася, што англафоны, якія толькі пачалі вывучаць французскую, апынуўшыся ва ўмовах ажыўленай дыскусіі, вельмі хутка пачынаюць авалодваць новай для іх мовай, павышаецца зацікаўленасць, паступова сыходзіць скаванасць, а гэта, уласна кажучы, і ёсць мэта любога навучання. Абыходзіць бокам новыя выразы нам перашкаджае ўнутраны дыялог на роднай мове. І пазбавіцца ад яго ніяк не атрымліваецца, хіба што на некаторы час крыху захапіцца сэнсам самой гутаркі.

Як дапамагчы які навучаецца дасягнуць найлепшых вынікаў у камунікацыі?

Універсальнага спосабу, на жаль, няма. Але мы адзначым некаторыя пункты, якія, варта давесці да ведама навучэнца і, несумненна, будуць карысныя ўсім.

1. Адэкватна ацэньвайце свой моўнай ўзровень. Але і камплексаваць не варта. Калі вы толькі пачалі вучыць мову, не чакайце ад сябе шыкоўных маналогаў на філасофскія тэмы. Таму варта пастаянна займацца мовай, назапашваць слоўнікавы запас і трэніраваць граматыку.

2. Гаварэнне таксама трэба практыкаваць. Рэгулярна. Калі на першым часе вы саромеецеся выходзіць на сувязь з носьбітам мовы, размаўляйце перад люстэркам, запісвайце сябе на дыктафон ці відэакамеру. Апошнія два варыянты добрыя яшчэ тым, што праслухаўшы запіс, вы зможаце лепш зразумець, над чым яшчэ варта папрацаваць.

3. Знайдзіце сабе тандэм-партнёра, з якім у вас ёсць агульныя інтарэсы. Так у вас будзе больш агульных тэм для размоў і паразуменне.

4. Падчас навучання завучваць цэлыя фразы. Менавіта на гэтым пабудаваная сістэма навучання. Вывучаныя ў кантэксце словы хутчэй трапляюць у доўгатэрміновую памяць, а за кошт гэтага ў гутарцы будуць усплываць у розуме ў патрэбны час.

5. Дазвольце сабе рабіць памылкі. Размаўляючы на роднай мове, мы нават не заўважаем як шмат памылак — граматычных і лагічных — мы здзяйсняем. Але калі гэта не суправаджаецца крытыкай з боку суразмоўцы, то і прычын для з'яўлення якога-небудзь псіхалагічнага блока няма.

О ПРЕОДОЛЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Долидович О. В., Литвиненко О. Л., *Белорусский государственный университет*

Такой многогранный процесс как обучение иностранному языку предполагает не только овладение иноязычной компетенцией, но и развитие коммуникативной гибкости, психологической готовности применять язык в различных жизненных ситуациях, верить в свои силы и способности, не бояться ошибок и неудач, т. е. преодолевать определенные психологические барьеры.

Можно определить основные факторы, под влиянием которых появляются психологические барьеры при изучении иностранного языка:

— индивидуальные свойства внимания, продуктивность долговременной, кратковременной, оперативной памяти, уровень сформированности языковых механизмов и смыслового запоминания;

— особенности мотивации: ориентация на успех или опасение неудач, потребность в достижении цели, в освоении иностранного языка, преобладающие мотивы к изучению иностранного языка;

— индивидуальные качества личности: закрытость к инновациям, ригидность, пассивность, эмоциональная нестабильность, недостаточная самостоятельность, низкая ответственность, высокий уровень личной тревожности;

— характер отношения к иноязычной реальности как предмету освоения и к самому процессу изучения иностранного языка, возникающие при этом эмоции.

В зависимости от источника возникновения психологических барьеров исследователи выделяют *психофизические* (отсутствует контакт преподавателя и студента, значительное различие между их темпераментами); *информационные* (несоответствие учебных материалов и темпов обучения потребностям и возможностям студента); *эмоциональные* (повышенная тревожность студента, неуверенность в своих силах, зажатость, боязнь ошибки); *оценочные* (необъективная, по мнению студента, оценка); *смысловые и межкультурные (*студент не учитывает правила общения, не умеет использовать иноязычные языковые средства, неправильно понимает высказывание собеседника как представителя другой культуры).

Среди стратегий преодоления психологических барьеров в процессе изучении иностранного языка можно выделить повышение мотивации и уверенности в своих силах и снижение языковой тревожности.

Одним из главных факторов успешности обучения является мотивация. Для ее повышения у преподавателя есть целый арсенал средств и приемов. Он может выбрать наиболее подходящую методику обучения в зависимости от индивидуальности студента; создать непринужденную обстановку на занятиях; шире использовать задания творческого характера, ролевые игры, видеофильмы, невербальные средства общения; моделировать ситуации живого языкового общения, близкие к реальным (диалоги, полилоги); привносить в обучение элементы культуры и истории изучаемого языка.

Уверенность в своих силах имеет существенное значение в понижении тревожности. Неуверенность в себе, заниженная самооценка, боязнь сделать ошибку, опасение неудач ведут к повышенной тревожности. Тревожность может быть вызвана необходимостью общаться на неродном языке, напряженной обстановкой на занятии, контролем знаний и умений (тест, экзамен), а также боязнью плохой оценки со стороны других студентов или преподавателя.

Студентам с повышенной тревожностью целесообразно давать задания, не предполагающие совместных проектов и дискуссий, либо ставить их в пары с тем, кто чувствует себя уверенно и комфортно. Проведение занятий в благоприятной, непринужденной, гармоничной обстановке, поощрение, похвала, игнорирование ошибок, не затрудняющих коммуникацию, помогут студентам понизить тревожность и преодолеть психологические барьеры.

Психологические проблемы могут присутствовать при обучении любому языку. Одна из задач преподавателя — снизить напряженность, найти оптимальный вариант, при котором каждый студент будет чувствовать себя уверенно, сможет добиться поставленных целей и сделает это в максимально комфортной для него обстановке.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛЕКСИКОНА У НОСИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Королёва Н. А., *Минский государственный лингвистический университет*

Организация иноязычного лексикона является одной из важнейших и перспективных областей исследования в психологии речи. При двуязычии необходима разработка целостной психологической концепции функционирования индивидуального знания, так как ассоциации — сложное образование, истинная природа которых может быть понята и объяснена лишь на основе их комплексного изучения. Анализ ассоциативных полей лежит в основании исследования лексикона — совокупности номинаций, упорядочивающих знания человека о мире.

Нами организовано экспериментальное исследование, целью которого являлось проведение сравнительного анализа связей в лексиконе носителей английского языка и студентов, изучающих английский язык в качестве хобби на уровне не ниже среднего. В лабораторном эксперименте приняли участие четыре носителя английского языка из США и Великобритании и четыре студента, изучающих английский язык на курсах.

Основным методом исследования был выбран ассоциативный эксперимент (направленный и свободный), в ходе которого испытуемые выполняли семь заданий. В первой серии участники исследования продолжали список из трех слов видовым понятием *(History, Mathematics, Handicraft — Literature)*. Во второй серии испытуемые подбирали родовое понятие к трем видовым *(Russia, Spain, China — countries)*. В третьей серии на каждый стимул предлагалось назвать реакцию по контрасту *(black — white)*. В четвертой серии участники эксперимента исключали лишнее слов из четырех предложенных *(gorgeous, charming, **nasty**, lovely)*. Задачей пятой серии было назвать к предложенному слову понятие, смежное с ним в пространстве или во времени *(morning — breakfast, sea — shore)*. В шестой серии испытуемые предлагали несколько ассоциаций к одному стимулу в течение 8 секунд. Седьмая серия представляла собой свободный ассоциативный эксперимент, где испытуемый отвечал на стимул первым пришедшим в голову словом. Быстрота являлась обязательным условием работы в эксперименте. Стимульный материал предъявлялся на слух. Реакции испытуемых записывались с помощью компьютерной программы *Audacity* — аудиоредактора звуковых файлов. Длительность эксперимента составила 80 минут.

Всего получено и проанализировано 3146 реакций носителей языка и 2662 реакции студентов.

Согласно экспериментальным данным, наиболее частотные реакции представлены одно-, двусложными лексическими единицами, что может свидетельствовать об экономии энергетических ресурсов испытуемыми. В лексиконе носителей английского языка обнаружены следующие закономерности. Во-первых, знания об окружающем мире более систематизированы, отсутствуют языковые лакуны. В частности, студенты описывают окружающий мир в общих чертах. В категории «цветы» у белорусских студентов представлены наиболее частотные прототипы *роза* и *ромашка*, а носители языка предлагают в качестве реакций *poppy 'мак', lavender 'лаванда'*. Стимул *plant 'растение'* вызывает у носителей такие реакции, как *stem 'стебель', petal 'лепесток'*, в то время как студенты видят картину шире, говоря о *траве, саде,* или *земле*, в которой растение произрастает. У студентов *metal 'металл'* ассоциируется, прежде всего, с музыкой. Носители языка называют виды металлов, например, *nickel 'никель', chrome 'хром', copper 'медь'*. Следует заметить, что некоторые из видов металлов являются интернациональными словами. Возможно, данные лексические единицы представлены в лексиконе студентов, но им необходимо больше времени, чтобы прореагировать таким образом.

Во-вторых, носители языка имеют тенденцию предлагать в качестве реакций имена собственные: названия стран (*US 'США'*), штатов (*Kentucky 'Кентукки'*), островов (*Bali 'Бали'*) легендарных музыкантов (*Elvis 'Элвис'*) или президентов (*Obama 'Обама'*), а также белорусские реалии *(Lenin Square 'Площадь Ленина'*). Примечательным является воздействие рекламы и телевидения на лексикон носителей: *bonaqua* (минеральная вода), *kitkat* (шоколадный батончик, который ассоциируется с перерывом в рекламе), *Postman Pat* 'Почтальон Пэт' (герой зарубежного мультфильма). Реакции такого рода отсутствовали у студентов.

В-третьих, ассоциативный эксперимент отражает специфику хранения многозначных слов в индивидуальном сознании. Так, обнаружены различия в том, какое из значений многозначного слова актуализируется первым у носителей и студентов. Например, *nail как 'ноготь'* у студентов вызывает реакцию *finger 'палец'* в контрасте с *nail 'гвоздь'* с реакцией *hammer 'молоток'*. Еще одним ярким примером может быть *bear 'медведь'* для студентов и *bear 'держать'* — *in mind* 'в голове' для носителей. Отметим, что стимул медведь также вызывает звукоподражательные реакции у носителей — *growl 'рычать'*.

Основываясь на данных лабораторного эксперимента, можно говорить о незначительных различиях в скорости реагирования студентов и носителей английского языка. В лексиконе студентов появляются связи, типичные для носителей иностранного язы-

ка и отличные от таковых родного *(to break a habit 'избавиться от привычки, а не сломать'),* но этот процесс не является завершенным. Более совершенный лексикон носителей отличает богатство ассоциативных связей, как по вертикали, так и по горизонтали. Как показал эксперимент, слова, находящиеся в ядре лексикона, актуализируются быстрее, чем те, что находятся на периферии. При более совершенном владении языком ядро лексикона расширяется в результате языкового опыта.

МОТИВАЦИОННАЯ ОСНОВА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК ОДИН ИЗ КОГНИТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Круглик Н. А., *Белорусский государственный медицинский университет*

В настоящее время в условиях образовательной реформы остро встал вопрос об эмотивном компоненте в процессе обучения. Мотивы играют огромную роль в формировании целостной личности, которая стремится к единству образа мышления и поведения.

Мотивация учения — это система побуждающих действий преподавателя, который стремится направить учебную деятельность на более глубокое овладение предметом. Задача преподавателя состоит не только в создании благоприятных условий для изучения языка, но и также в дополнении их новыми идеями, задумками для более глубокого изучения иностранного языка, а также использование новых форм и методов организации познавательной деятельности и стремление развивать потребности познания иноязычной речевой деятельности.

При изучении любого иностранного языка существует взаимосвязь между рациональной и эмоциональной готовностью к узнаванию, которая, как правило, связана с сильными эмоциональными переживаниями.

Как известно, любое получение знаний человеком неразрывно связано с переживанием, а для любой успешной учебной деятельности необходима тесная взаимосвязь эмоций и усвоения учебного материала.

Если у студента в процессе обучения преобладают положительные эмоции, то он в большей степени готов к самореализации, готов больше применять умственных усилий для реализации поставленных задач, по сравнению со студентами, которые испытывают отрицательные эмоции. Таким образом, эмоции — это один из мотивационных факторов в процессе обучения иностранным языкам.

Если говорить об эмоциональных мотивах изучения иностранного языка, то эмоционально мотивированным обучение любому иностранному языку становится в том случае, если учебный материал и сами занятия представляют интерес для обучаемых. Высокая эмоциональная мотивированность обучения любым иностранным языкам способствует значительной интенсификации учебного процесса. Задача преподавателя — активизировать учебный процесс с помощью воздействия на мотивацию студента.

Мотивация учебной деятельности студентов — одна из существенных детерминант успешности их обучения в вузе. Она определяется организацией учебного процесса. Эмотивный компонент также способствует организации интересных занятий, так как призван активизировать познавательную деятельность студентов.

В познавательной деятельности к эмотивному компоненту относятся *развитые чувства, любопытство, желания, ситуативные эмоции и др.* Актуальная установка, возникшая в результате эмоционального стимулирования, приводит к активизации эмоции, вызывает переживания, влечения, которые ведут к образованию познавательного интереса. Возможность научиться и лично участвовать в чем-то рассматривается как источник интереса, а эффективное мышление, обучение и достижение — как его следствие. Причинами интереса могут быть любопытство, желание узнать новое, чувство достижения результата, мысли о будущем, удовольствие, энтузиазм. В свою очередь интерес может усиливать любые побуждения.

Успешность языковой подготовки зависит от методики преподавания, от правильно разработанных методических приемов с учетом целей и задач обучения данному языку.

Для достижения эффективности обучения большую роль играют учебно-методические пособия, с которыми работают студенты. Отбор материала является первым шагом на пути формирования положительных учебных мотивов. Для активизации лексического материала по специализации, для успешного его усвоения и употребления в речи необходимо подбирать тексты с определенной целевой установкой.

Поскольку тексты являются основным стержнем при обучении латинскому языку, то при их подборе должны соблюдаться следующие принципы: 1) тексты должны создавать необходимую мотивацию, вызывать интерес к их предметному содержанию; 2) быть проблемными и вызывать студентов на решение проблемных задач.

Таким образом, отбор текстов по специальности проходит с учетом степени их информативности.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПОСТАНОВКА ЦЕЛИ

Кулик В. В., *Белорусский государственный университет*

Годы преподавания английского языка в Минском государственном лингвистическом университете и на факультете международных отношений Белорусского государственного университета привели меня к мысли, что помимо обязательного курса «Методика преподавания иностранного языка» студентам-педагогам английского языка хорошо бы ввести еще один курс методики, а именно «Методика изучения английского языка», как своего рода введение в профессию.

Эффект от вложенных усилий был бы гораздо значительнее. Ведь если бы все зависело только от методики преподавания, то у одного преподавателя все студенты достигали бы одинаковых результатов. На практике это не так, потому что изучение иностранного языка — это в первую очередь целенаправленная деятельность самого студента, изучающего язык. Многие, например, полиглоты могут обходиться вообще без преподавателя и демонстрируют блестящее владение новым иностранным языком.

Однако даже занимаясь с педагогом, последовательное использование сознательно выработанной для себя методики изучения иностранного языка может приводить к впечатляющим результатам.

Главной задачей такого курса на мой взгляд должна стать выработка эффективных приемов изучения иностранного языка. В первую очередь, в области постановки текущих и конечных задач: это должна быть хорошо сформулированная цель. Бессмысленно учить язык вообще, хорошо бы четко себе представлять где и когда этот язык будет использоваться и что студент должен уметь делать на этом языке. Более того, сенсорно себе представить то состояние компетенции, к которому он хотел бы прийти. Таким образом, *цель должна быть конкретной*.

Цель должна быть измеримой: студенту необходимо понять, как он сам может проверить, насколько он продвигается в языке.

Цель должна быть достижимой, то есть в пределах контроля учащегося. У каждого человека есть все биологические ресурсы для изучения любого иностранного языка. Хорошо бы продумать, что конкретно изменится к лучшему в твоей жизни, какие еще более важные цели станут возможны благодаря языку.

Цель должна быть реалистичной, это значит студенту необходимо учитывать заранее возможные затруднения, проявить настойчивость и гибкость, чтобы не сойти с дистанции.

Цель необходимо четко распределить по времени. Довольно часто можно слышать от студентов: «Я восемь лет учил английский в школе и вот уже два года в университете, а говорю по-английски с трудом», «С моим английским я стесняюсь выступать на конференции». Хуже всего здесь не слабый результат, а складывающееся мнение, что это нормально постоянно вращаться по кругу и начинать с надоевших азов. Очень важно для студента привязать программу изучения языка к конечному сроку, а также к промежуточным срокам, когда он мог бы сам проверить свое продвижение в английском языке. Пока что этим интенсивно занимаются только преподаватели.

Цель должна формулироваться с позитивным настроением. Негативные формулировки типа «Не хочу, чтобы меня все время отчитывали», «Не хочу, чтобы меня игнорировали на работе», как считают психологи, никуда не ведут, а скорее отрицают следующее за ними действие. Склонность к позитивной или негативной формулировке задач превращается в устойчивую привычку мышления. В любой культуре можно встретить людей, руководствующихся движением к цели, и людей, стремящихся избежать нежелательного. Например, некоторые русские негативные императивы желательно переводить позитивом, так как правильный английский эквивалент содержит положительную коннотацию, и они воспринимаются англичанами как нарушение нормы: Не вмешивайся в чужие дела — *Mind your own business*. Не пропадай — *Stay in touch*. Не падай духом — *Cheer up*. Не торопитесь — *Take your time*.

Цель должна быть дружественной. Некоторые авторы называют это экологией целей. Казалось бы, причем здесь экология, однако значение этого слова в буквальном смысле — это дружественность по отношению к окружающей среде. По отношению к цели изучения английского языка, это понятие гораздо шире. Оно означает не только дружественность к миру, но и по отношению к самому себе. Важно задать себе вопрос, какие еще проекты, увлечения, интересы, человек хотел бы реализовать в намеченный период времени, как все это совместить. Когда учтены запросы всех сторон индивидуальности, оказывается соблюденной общая экология личности, тогда цели не противоречат одна другой, а начинают работать друг на друга.

Исходя из своих собственных наблюдений преподавателя английского языка, можно сказать, что многие студенты хотели бы овладеть английским языком на более высоком уровне, но они не знают, что предпринять, чтобы эффект от прилагаемых усилий стал плодотворнее. Такой курс как «Методика изучения иностранного языка» оказал бы неоценимую помощь в создании максимально активной познавательной и творческой деятельности, в процессе которой иностранный язык усваивается наиболее легко и естественно, причем это относится как к студентам, так и преподавателям. Он может помочь организовать достижение новых, более продвинутых задач: как сочетать задачи, связанные с изучением иностранного языка, с достижением других жизненно важных целей, как находить время на все, как выработать свои внутренние критерии успеха.

КОМУ ИТАЛЬЯНСКИЙ ЯЗЫК УЧИТЬ ЛЕГКО

Лосева С. А., Чуприна Е. А., *Белорусский государственный университет*

Знание иностранного языка имеет все возрастающее значение в современной жизни, но выбрать «свой» язык из множества не так просто. Исследователи постоянно изучают, кто лучше осваивает иностранный язык. Цель данного исследования более конкретна и направлена на аспекты изучения итальянского языка, хотя и не ограничивается ими. Общие психологические аспекты изучения иностранных языков помогают раскрыть эту тему наиболее полно.

Каким ученикам легче дается изучение итальянского языка? Безусловно, изучить любой иностранный язык легче тем, кто сформировал лингвистическое чутье и лингвистическую грамотность, изучая родной язык. Лингвистическим чутьем пользовался в жизни абсолютно каждый из нас в детстве, когда учился говорить на своем родном языке, а значит, этим навыком в определенной мере обладает каждый из нас. Лингвистическую грамотность мы приобретаем в результате регулярной работы с языком. По-видимому, в большей степени она основана на чтении и письме, а также особенностях памяти — зрительной и слуховой. Тренировка этих видов памяти очень важна для желающих успешно изучить иностранные языки, в том числе и итальянский. Что касается итальянского языка, то на слуховой памяти стоит остановиться отдельно, а если точнее, то речь идет о музыкальном слухе. Если вы имеете музыкальный слух, увлекаетесь музыкой, танцуете или играете на музыкальных инструментах, вы будете легче улавливать итальянские интонации и итальянский акцент, ведь итальянский язык очень музыкален. Искусство *bel canto* обязано своей красотой мелодичному итальянскому языку. В свое время считалось, что петь по-итальянски не просто удобно, а единственно

возможно. Может быть, поэтому Италия подарила миру столько выдающихся певцов и оперных шедевров? Музыкальность итальянского языка объясняется тем, что все слова, за исключением некоторых предлогов и заимствований, заканчиваются на гласный. Именно по этой причине модуляция слогов в итальянском языке очень интересна: некоторые слова, если брать их в отдельности, демонстрируют произношение, которое отличается от произношения, звучащего в контексте. Есть и другая характеристика, которая отличает итальянский язык от других языков и делает его музыкальным и лирическим — использование двойных согласных. Именно эта фонетическая особенность часто очаровывает слушателя и оставляет ощущение ритмичного танца под звучание итальянского языка.

Язык — навык, который развивается в процессе общения. Когда мы приступаем к изучению иностранного языка, в силу вступают личные качества человека, которые могут ускорять или тормозить процесс. Если человек открыт, общителен и обладает естественным природным артистизмом, то именно итальянский язык ему будет изучать легко, особенно в языковой среде, то есть среди итальянцев. Общительность и открытость — две основные черты, которые характеризуют итальянский менталитет. Итальянцы очень любят понятие *«socievole»* — общительный. Представители северных наций со своей сдержанностью и хладнокровием часто испытывают дискомфорт от стремления итальянцев к общению. Для итальянцев является обычным делом завести разговор с незнакомцем и считается абсолютно нормальным побеседовать о чем-то с продавцом, барменом или официантом.

Установлено, что такое свойство личности, как темперамент оказывает существенное влияние на изучение иностранного языка. Можно смело предположить, что люди, обладающие холерическим и сангвинистическим темпераментом, легче и быстрее осваивают разговорную речь. Они с легкостью вступают в беседу и не испытывают языкового барьера. Хорошая вербальная память и быстрая реакция помогают холерику легче осваивать язык, а общительность и обаятельность способствуют развитию языковых навыков сангвиника. Нельзя не отметить и такую особенность — часто изучение итальянского языка положительно влияет на характер очень застенчивых людей. Невозможно, находясь среди итальянцев, быть в стороне от общения. Итальянцы очень много общаются и после работы, и после учебы. Они бесконечно благодарят друг друга, извиняются, рассыпают комплименты и проявляют вежливость. Такую контактность и открытость вполне можно воспитать в себе, изучая итальянский язык. Впрочем, о воздействии языка на личность человека давно писал известный американский лингвист Бенджамин Ли Уорф, который утверждал, что язык несет в себе особое мировоззрение, оказывающее сильнейшее влияние на его носителей.

И еще один важный и редко упоминаемый аспект, играющий большую роль при изучении иностранного языка. Можно часто наблюдать, что хорошие результаты в изучении языков имеют спортсмены. Спорт приучает человека к трудолюбию и дисциплине, что является безусловным фактором успеха любого обучения. Человек понимает: чтобы достичь успеха, нужно приложить усилия. Прослеживается и физиологическая закономерность: у людей, ведущих активный образ жизни, лучшая работоспособность памяти и мозга в целом. Во время физической активности к мозгу приливает кровь с питательными веществами и кислородом. Следствием регулярной физической активности является более качественное мышление и хорошая память, что необходимо при изучении иностранных языков.

ADULT LEARNING FACTORS OF MOTIVATION

Майборода Р. М., *Николаевский национальный университет имени В. А. Сухомлинского*

Learners' behavior, perspectives and mental states all play an important role in learning. This is especially true for adult learners, who have habits, experiences, and backgrounds that greatly differ from other generations.

Adults and children have different learning styles and different needs. Very often adults are in educational settings for work-related purposes. It is important for adult educators to

know what participants needs are so that they can make the course as applicable as possible.

There is a number of differences in the ways that adults and children learn. The chart below provides a detailed breakdown of these differences.

Differences Between Children and Adults as Learners	
Children	Adults
Rely on others to decide what is important to be learne	Decide for themselves what is important to be learned
Accept the information presented at face value	Need to verify the information based on their beliefs and experiences
Expect what they are learning to be useful in their long-term future	Expect what they are learning to be immediately useful
Have little or no experience upon which to draw are relatively «clean slates»	Have much past experience on which to draw may have fixed viewpoints
Have little ability to serve as a knowledgeable resource to teacher or fellow classmates	Have significant ability to serve as resource to the trainer and fellow learners

Adapted from «Train the Trainer», 2nd Edition, Itner & Douds, 1997

Speaking about the factors of motivation of adult learners, we are to pay attention to the following:

— desire to maintain social relationships;
— need to meet external expectations — the supervisor recommends you upgrade skills;
— desire to learn how to better serve others;
— professional advancement;
— escape or stimulation;
— cognitive or personal interest.

So, adults learn best when: they understand why something is important to know or do, they have the freedom to learn in their own way, learning is experiential, the time is right for them to learn, the process is positive and encouraging.

In other words, adults will commit to learning when the goals and objectives are considered realistic and important to them:

— adults like to drive their learning and will resist activities they believe question their competence. Therefore, good professional development gives participants some control over the what, who, how, why, when, and where of their learning;

— adult learners need to see the connections and relevancy of the professional development to their day-to-day activities;

— adult learners are practical — they need direct, concrete experiences in which they apply the learning in real work;

— adult learning impacts ego and therefore requires respect. Good professional development provides peer support and reduces the fear of judgment during learning;

— adults need feedback on the results of their efforts. Opportunities should be built into professional development activities that allow the learner to practice the learning and receive structured, timely, helpful feedback;

— adults need to participate in small-group activities during the learning to move beyond understanding to application, analysis, synthesis, and evaluation. Small-group activities provide an opportunity to share, reflect, and generalize learning experiences;

— adult learners have a wide range of experiences, knowledge, self-direction, interests, and competencies. Learning activities should accommodate and respect this diversity;

— Transfer of knowledge for adults is not automatic and must be facilitated. Coaching and other kinds of follow-up support help adult learners transfer learning into daily practice to ensure sustainability.

There are a number of ways you can use the Adult Learning Theory to maximize the impact of training. The chart below details some of the actions you can take.

Translating Theory Into Practice		
Theory	Into	Practice
Adults remember 10 % of what they hear, 65 % of what they hear and see and 80 % of what they hear, see and do	→	To increase retention, provide both auditory and visual stimulation and allow for practice
The greater the degree of job relevance to the individual, the greater is the degree of learning	→	Provide examples that are directly job related; allow practice in job-like conditions
Adults need to be able to integrate new ideas into what they already know if they are going to be able to retain the information	→	Capitalize on the experiences of the audience to build new concepts; structure lessons to move from the known to the unknown
Adults prefer self-directed and self — paced instruction to group learning led by an instructor	→	If the training is done in a group led by the instructor, build in independent activities; consider trainee-focused approaches to training
Adults bring a great deal of experience to training	→	Capitalize on the experiences by facilitating discussions
Integration of new knowledge and skills on the job requires application on the job	→	Build in follow-up activities or action plans to be used on the job

Adapted from «Train the Trainer», 2nd Edition, Itner & Douds, 1997.

To sum up, the task of any learning is to meet the needs of every adult learner, especially if it takes the time to research their mindset, expectations, and goals beforehand.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ ИЗ ТУРКМЕНИСТАНА

Михалёва Е. Н., Яцевич Е. А., *Белорусский государственный университет*

Задачи эффективного обучения и общего развития студентов на занятиях РКИ в высшем учебном заведении (особенно на первых этапах обучения) решаются в тесной взаимосвязи с осуществлением воспитательной функции. В отношении обучаемых из Туркменистана проблемы воспитательного воздействия стоят наиболее остро.

Успешное протекание адаптационных процессов в условиях новой социальной общности связано с необходимостью понимания и воспитания контингента обучаемых, учета их индивидуально-психологических особенностей. Преподаватель РКИ занимает особое место в смягчении адаптационных процессов, поскольку владение языком способствуют установлению психологического равновесия в новой лингвокультурной среде.

Взаимодействие преподавателя и студентов на занятиях РКИ имеет ряд специфических черт, обусловленных особенностями национального менталитета, психологической организацией личности и особенностями адаптации туркменских студентов. Несмотря на хорошее владение студентами русским разговорным языком (бытовой уровень), привыкание к учебному заведению и педагогам проходит не всегда гладко. Аудиторные условия, в которых преподаватель остается «один на один» с обучаемыми, обнажают разные стороны менталитета студентов. В частности, неординарный взгляд на свое место и роль преподавателя РКИ в учебном процессе, а также значимость русского языка как учебной дисциплины вуза. В связи с этим, немаловажными качествами педагога в работе с туркменским контингентом обучаемых являются психологическая устойчивость, способность противостоять неорганизованности, реактивному поведению и т. д.

Факторы, влияющие на адаптационные процессы:

1) факторы объективного характера:

— *специфика национального менталитета, обусловленная условиями гендерного неравенства.*

В практике работы с туркменской аудиторией имеют место случаи неуважительного отношения студентов мужского пола к лицам женского пола (отказ выполнять указания преподавателя-женщины или старосты группы — девушки и т. п.).

В ситуациях проявления реакций «мужского шовинизма» тактичное объяснение обучаемым отличий белорусского национального менталитета от туркменского (равенство гендерных прав в Республике Беларусь) в большинстве случаев помогает избежать обострения ситуации;

— *языковые особенности формирования представлений о действительности.* Туркменистан — государство, имеющее древнюю историю и самобытность. Однако современный русский язык, более устоявшийся и оформленный, чем «молодой» туркменский, литературная форма которого закрепилась относительно недавно — в XX в.;

— *особенности нравственно-этических норм, оказывающих воздействие на поведение* (например, поклонение лицам, имеющим властные полномочия, как архаичный отголосок средневековой восточной деспотии).

Обучаемые из Туркменистана не всегда готовы к изменению привычных стереотипов поведения: стремятся завоевывать особое отношение со стороны руководителей коллектива и, одновременно, проявляют вольности в отношении к другим сотрудникам университета.

Социально-политические условия воспитания туркмен на родине основаны на высокой дисциплине подчинения вышестоящим должностным лицам и особом уважении к родителям и старшим по возрасту. В Республике Туркменистан существует традиция устанавливать монументы из золота, посвященные лидерам страны, а в учебных заведениях изучать литературные труды последних («Рухнама» бывшего Президента С. Ниязова, «Птица счастья», «Живая легенда» и др. нынешнего Президента Г. Бердымухамедова).

Кроме названных факторов, в Туркменистане не существует действенной системы отбора граждан, стремящихся получить высшее образование в Республике Беларусь, и, соответственно, в нашей республике отсутствует унифицированный подход к приему инофонов в высшие учебные заведения Беларуси.

2) факторы субъективного характера:

— *длительная оторванность от семьи.*

Например, в устных высказываниях и письменных работах туркменских студентов встречаются описания переживаний, связанных с разлукой с близкими людьми. Семья и земля относятся у туркменского народа к приоритетным культурным ценностям. Эмоциональный отклик и поддержка педагога способствуют формированию доверительных отношений между ним и обучаемыми;

— *дефицит навыков систематического труда и длительной усидчивости.* Отражается на состояниях быстрой утомляемости, инфантильности поведения («Я не буду писать, потому что с детства не люблю», «Я устал» и т. п.). Для среднеазиатских народов вообще характерны размеренность и неторопливость действий. Обучаемые из Туркменистана отмечают, что в их стране другой образ жизни и ее ритм: нет такой напряженности и спешки, как в столице Беларуси;

— *финансовая обусловленность проявления черт характера в процессе обучения.* Наблюдается сильное влияние статуса родителей на поведение обучаемых (амбициозность, низкая мотивация к получению знаний и т. д.). Важно акцентировать внимание обучаемых на том, что финансовая составляющая семьи студента и социальный статус его родителей не дают гарантии автоматического усвоения знаний, и в круг задач педагога не входит обслуживание «эго» «золотой молодежи»;

— *сложности понимания традиционных моделей управления процессом обучения в стране пребывания* (необходимость посещения занятий и выполнения адекватных требований педагога, оценка как результат работы и т. д.). Своевременное ознакомление студентов с нормативно-правовыми актами помогает осваивать нормы и правила жизнедеятельности, принятые в учебном заведении, и опираться на них.

Освоение новой социальной роли студента требует времени. С осознанием новых требований формируется большая терпимость к системе ценностей другой культуры, приходит понимание границ допустимого поведения.

ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННОМУ ЗАНЯТИЮ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Родион С. К., *Белорусский государственный экономический университет*

В настоящее время довольно часто на научно-практических конференциях как республиканского так и международного уровня затрагивается вопрос о требованиях, предъявляемых к практическому занятию по иностранному языку в высшей школе. На наш взгляд, особую актуальность данный вопрос приобретает в контексте модернизации системы высшего образования.

Сейчас уже неоспоримым является тот факт, что современное вузовское занятие по иностранному языку — это, прежде всего, занятие, направленное на общение, а посредством общения — на развитие лексических, грамматических и слухо-произносительных навыков. Опыт работы показывает, что именно коммуникативная ориентированность занятия по иностранному языку мотивирует студентов, в частности, будущих специалистов в сферах инновационного менеджмента и государственного управления, участвовать в различных видах учебной работы, направленных на развитие и совершенствование навыков общения. Следует отметить, что виды работы включают в себя разнообразные дискуссии, диспуты, ролевые и деловые игры, круглые столы и презентации. Подготовка к данным видам работы осуществляется студентами, чаще всего, во внеаудиторное время, что, в свою очередь, развивает еще один существенный для будущего молодого специалиста навык — навык самостоятельной работы.

На современном занятии иностранного языка должны создаваться оптимальные возможности для познавательной деятельности студента в условиях искусственно создаваемой межъязыковой коммуникации. В связи с этим, занятие по иностранному языку ориентировано на использование таких речевых ситуаций, которые моделируют межкультурный диалог, а значит, готовят студентов к межкультурному общению. В ходе занятия преподаватель должен уделять внимание тому, чтобы используемые речевые ситуации обеспечивали целостность овладения студентами речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенциями.

Для того чтобы занятие по иностранному языку было максимально эффективным, преподаватель высшей школы должен помнить при планировании и подготовке занятия о логике занятия. В целом, логика занятия иностранного языка — это комплексное понятие, которое включает в себя целостность, целенаправленность, динамику и связность.

Целостность представляет собой соотношение всех частей занятия. Для достижения целостности преподаватель учитывает соразмерность упражнений в различных видах речевой деятельности, что помогает ему проанализировать, какие именно задания представлены на занятии и соотносятся ли они со стадиями усвоения материала.

Целенаправленность занятия подразумевает соотношение всех частей занятия с его целью. Четко поставленная цель — это уже весомый вклад в потенциальный успех занятия, в заинтересованность и вовлеченность студентов.

Динамика занятия — это, своего рода, движение по стадиям усвоения речевого материала. Она, в первую очередь, проявляется в разумной последовательности упражнений на занятии.

Связность занятия — это последовательность и единство материала по содержанию. Для обеспечения связности преподавателю следует учитывать такие аспекты как вербальные связки, лингвистическая связность и предметно-содержательная связность.

Таким образом, логика занятия по иностранному языку обеспечивает его качество, возникающее на основе объединения и взаимодействия перечисленных выше аспектов.

Размышляя о современном вузовском занятии по иностранному языку, нельзя не упомянуть о роли и месте информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые на сегодняшний день прочно вошли в методику преподавания иностранных языков в высшей школе. Безусловно, ИКТ помогают качественно и эффективно реализовать коммуникативный подход и существенно повысить качество усвоения языкового и речевого материала.

Среди очевидных преимуществ ИКТ следует, на наш взгляд, отдельно выделить их влияние на принцип наглядности, который при использовании ИКТ уже становится принципом гипермедийной наглядности и положительно влияет на восприятие и понимание коммуникативной ситуации, создает эффект присутствия и вовлеченности в происходящее на экране. Именно гипермедийная наглядность стимулирует речевую активность студентов.

Итак, современное занятие по иностранному языку в высшей школе представляет собой гибкий механизм, который может и должен изменяться в зависимости от поставленных преподавателем целей и задач. Неизменным в этом механизме остается эффективное взаимодействие преподавателя и студентов, их обоюдное стремление достичь поставленных амбициозных, но посильных целей.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОФОНОВ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

***Скворцова Н. Н.**, Белорусский государственный университет*

Методика обучения инофонов русскому произношению имеет в своем багаже немалое количество приемов, помогающих ставить и корректировать артикуляцию русских звуков. Будучи весьма действенными, эти приемы давно оправдали себя в практике преподавания русского языка как иностранного и до сих пор в той или иной мере используются в фонетических курсах для иностранцев, изучающих русский язык. Несмотря на некоторые различия в типологии приемов обучения инофонов русскому произношению, что отражено в методической литературе как советского, так и постсоветского периода, все они (приемы) исходят из двух ключевых оснований: из ощутимых и неощутимых моментов артикуляции.

В условиях сокращения аудиторных часов, отводимых на постановку звуков в рамках вводно-фонетического курса русского языка (пожалуй, самого ответственного этапа обучения произношению), совершенствование и коррекцию фонетических навыков в рамках сопроводительного и корректировочного курсов русской фонетики, и параллельного увеличения доли самостоятельной фонетической работы (в лингафонных классах, лабораториях, в домашних условиях и т. д.) особую значимость приобретают психологические приемы обучения русской фонетике. В их основе лежат:

— образы, представления, которые помогают, по выражению Т. М. Балыхиной, «понять неощутимый момент артикуляции» (к примеру, инофону предлагается произнести [л], представляя при этом полный рот молока; этот прием позволяет, как пишет Н. А. Любимова, добиться прогибания средней части спинки языка, т. е. вызвать неощутимый момент артикуляции);

— определенные действия, учитывающие корреляции психофизиологического или психофизического свойства (например, прием произнесения мягких согласных женским голосом, а твердых — мужским основан на акустическом стереотипе, помогающем различать мягкие и твердые согласные: мягкие звучат выше, «по-женски», твердые — ниже, «по-мужски»; прием произнесения глухих согласных таким образом, чтобы сдуть листочек бумаги с руки, а звонких согласных, наоборот, таким образом, чтобы тот не сдвинулся с места, используется ввиду фонетических различий в степени напряженности артикуляции и в силе воздушной струи при произнесении глухих и звонких согласных русского языка).

Механизмами психологических приемов являются сравнение, соотношение (установление соответствия), замещение.

То, что «ощущения, восприятия, представления опережают вербальное, абстрактное, познание мира», факт доказанный. В сущности, все психологические приемы обучения инофонов русскому произношению так или иначе связаны с образами, сравнениями, представлениями, они (приемы) зиждутся на силе визуального канала поступления информации, поэтому вовсе не парадоксальным является тезис: чтобы услышать и расслышать (а затем правильно произнести, артикулировать), нужно увидеть (представить).

К психологическим приемам можно отнести и визуализацию, определяемую нами в данном контексте как создание образа правильного произношения, запечатление этого образа в сознании. К примеру, артикуляция русского [ч’] вызывает немалые трудности у иностранных учащихся, в родном языке которых имеется только твердый [ч], поэтому можно предложить инофону представить, что в словах чай, часто и т. п. после буквы **ч** стоит буква **я**, а в словах (словоформах) чудо, чужой, хочу, лечу и т. п. после буквы **ч** — буква **ю**. Это своего рода «лайфхак» в обучении русской фонетике, помогающий быстро и оптимальным образом добиться продвижения тела языка вперед, поднятия средней части спинки языка, увеличения площади смычки (в начальный момент артикуляции звука [ч’] кончик языка и передняя часть языка образуют смычку с альвеолами и передней частью твердого неба). Аналогичным способом (на основе механизма замещения) можно действовать и в тех случаях, когда необходимо добиться коррекции артикуляции согласного [ж] (в частности, исключить палатализацию), а также отработать правильное произношение слов, в которых наблюдается редукция гласных после [ж], [ш], [ц]. Например, инофонам предлагается представить (мысленно написать) в читаемых словах (словоформах) *скажи, ужинать, желание, жена, жениться; конференция, станция* на месте подчеркнутых букв *и, е* букву ***ы***. На наш взгляд, не стоит оценивать возможную в таких случаях утрированную артикуляцию звуков и несколько неестественное произношение слов сугубо отрицательно, поскольку коррекция произношения инофонов — процесс трудоемкий и довольно длительный, и только на этапе доведения произносительного навыка до автоматизма уместно и целесообразно нивелировать утрированное произношение. Приучить инофона хотя бы в начальной фазе коррекции следить за произношением и самостоятельно контролировать артикуляцию трудных для него звуков и звукосочетаний — посильная задача преподавателя. Действенность данного приема *(«It works!»)* существенно мотивирует инофонов: они осознают, что вполне способны овладеть «такой трудной» для них русской фонетикой.

Несмотря на очевидные плюсы данного приема, доказанные практикой обучения, он не лишен недостатков. Так, к слабым сторонам подобного рода визуализации можно отнести то, что невозможно (ни лингвистически, ни методически) «подкрепить» такие образы на доске или экране: их запечатление может отрицательно сказаться на выработке орфографических навыков (ср.: *чай // *чяй*).

Вкупе с другими приемами обучения инофонов русскому произношению визуализация дает результат не только на основном и продвинутом этапах обучения русскому языку как иностранному (в рамках сопроводительного и корректировочного курсов фонетики), но и на начальном (во вводно-фонетическом или вводном фонетико-грамматическом курсе).

РОЛЬ САМОКОРРЕКЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Тамарина А. С., *Белорусский государственный университет,*
Харченко Е. А., *Академия последипломного образования*

Изучение иностранного языка является медленным и постепенным процессом, во время которого ошибки неизбежны и возникают на всех стадиях данного процесса. Ошибки не исчезают сами собой, вопреки тому, что в это верят некоторые обучающиеся. Страх допустить ошибку препятствует тому, чтобы студенты свободно воспринимали информацию и были раскрепощенными в своих высказываниях. Преодоление такого страха — существенный элемент успешного изучения языка. Для этого требуется создавать доброжелательную атмосферу на занятиях, поддерживать продуктивное сотрудничество между студентами и преподавателем, направлять работу студентов в небольших группах, использовать различные инновационные методы обучения иностранному языку. Кроме того, необходимо выработать благоприятные способы исправления ошибок для преодоления языкового барьера у учащихся.

Преподаватели иностранных языков обычно принимают активное участие в коррекции ошибок. Студенты, как правило, предпочитают быть пассивными, избегают брать на себя ответственность за свое собственное изучение языка, и поэтому получается, что

слишком многое зависит от преподавателя. Такой подход неэффективен в основном потому, что студенты не вовлечены в восприятие и исправление своих ошибок. Особенно это касается так называемых заученных ошибок (приобретенных стереотипах), которые продолжают появляться по привычке.

Современный подход к изучению языков предлагает развитие большей автономии обучающихся. Это в свою очередь предполагает самокоррекцию ошибок, что могло бы быть более эффективным для совершенствования языковых навыков студентов, чем исправления со стороны преподавателя. Но такое предположение в действительности не было ни подтверждено, ни опровергнуто в соответствующей литературе.

Совершение ошибок является естественным процессом изучения языка и должно рассматриваться как часть познания. Характер ошибок при изучении иностранных языков часто объясняется вмешательством родного языка. В любом случае, ошибки это — признак изучения и должны трактоваться положительно. Для преподавателей важно помнить известный факт, что способность к обучению варьируется от человека к человеку, и весь процесс обучения иностранному языку основан на непрерывном совершенствовании, постановке целей и задач и проверке пройденного и закрепленного материала.

Большинство студентов отмечают свой страх перед ошибками как препятствие или даже камень преткновения к изучению языка, но некоторые называют свой страх перед ошибками самой большой трудностью. Преподавателю очень важно понимать, когда, кого и как исправить. Исправление устного высказывания должно быть выполнено по-другому, не так, как исправление письменной работы. И, конечно, преподавателю не следует забывать сентенцию: «Вы никогда не исправляете ошибку, Вы всегда исправляете человека».

Можно предположительно указать три причины, почему важно активное участие студентов в процессе контакта с ошибками. Во-первых, это стимулирует активное изучение; во-вторых, это вызывает атмосферу сотрудничества и, в-третьих, это развивает самостоятельность у студентов.

Хочется подчеркнуть, что исправление — довольно деликатное дело. Небольшая переформулировка весьма полезна, когда у студента есть шанс поправить себя мимоходом, и лучше всего исправлять уже после завершения ответа. Кроме того, существует еще и проблема доминирования преподавателя над студентами, в этом случае исправление может быть контрпроизводительным. Но правильно сделанное исправление поможет студенту в обучении и не помешает процессу совершенствования языковых навыков.

Несомненно, все преподаватели согласятся, что устранение ошибок — существенное условие для успешного овладения иностранным языком, но возникают противоречия относительно способов осуществления корректировки. Согласование разных точек зрения могло бы быть обеспечено с помощью приема самокорректировки.

Считается, что исправление собственных ошибок более реально в письменной, а не в устной работе, хотя некоторые студенты способны к самоисправлению и в устных речи. Среди преподавателей преобладает мнение, что основная задача в инициировании самокоррекции в письменной работе состоит в том, чтобы указать на ошибки, но не исправлять их. Есть различные способы указать на ошибки. Могут быть выполнены любые пометки: подчеркивание ошибок, их кодировка (например, в английском языке T для неправильного времени, *SP* для неправильного правописания, *WO* для неправильного порядка слов) или просто галочка на полях.

Не вызывает сомнения, что необходимо провести для студентов предварительное объяснение процесса самостоятельного исправления, тем самым повысив их осведомленность как, каким способом можно определить ошибки. Коррекция письменной работы может быть выполнена или индивидуально, или в парах. Но в любом случае, студентам определенно следует научиться исправлять ошибки независимо, т. е. без вмешательства преподавателей. Способность учащихся заметить ошибки без помощи преподавателя была бы для них качественным скачком к осознанному познанию.

Особое внимание должно быть уделено проверке преподавателем самостоятельной работы студентов по исправлению ошибок. Такая обратная связь крайне важна и должна быть выполнена таким образом, чтобы иметь долгосрочное положительное влияние на способность студентов контролировать свою собственную работу.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ КАЧЕСТВЕННОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

Туркина О. А., *Белорусский государственный университет*

Для обучения студентов эффективной работе как с иноязычным текстом, так и текстом на родном языке необходим поиск новых интегративных методов, позволяющих максимально качественно проанализировать содержание текста. Одним из таких методов является тематический анализ.

Тематический анализ широко используется в социологических и психологических исследованиях. Однако, по сути, это разные типы анализа. Социологи проводят данный анализ со вниманием к прагматической структуре исследуемого текстового материала (ранжированию, иерархии тем и их номинативному анализу). А психологи проводят его с опорой на когнитивные структуры, воплощенные в языковом знаке. Психологи разрабатывают свой тематический анализ в рамках нарративного анализа, в который, кроме тематического, входят диалого-перформативный и визуальный типы анализа. Нарратив в психологии определяется как то, что происходит, когда один или более коммуникантов вовлечены в обмен информацией о каком-либо событии или опыте.

С позиции нарративного анализа для дискурс-анализа мы выбираем методики диалого-перформативного подхода, потому что фокусировка осуществляется на категориях *«кто», «когда»* и *«почему»,* а ответы на эти вопросы интегрируются в дискурс, объективируя его смыслы. Именно этот вид анализа ведет перекличку с более глубоким и адекватным для изучения коммуникации в социальном пространстве тематическим анализом, представленным в качественной социологии. Оба вида анализа соприкасаются с реконструкцией тем — матрицы дискурса, на основании которой реконструируется ДКМ.

Процедура тематического анализа достаточно подробно представлена в книге *«Techniques to identify themes»* (авторы Г. Райан и Р. Бернард). Это фундаментальный метод квалитативного (качественного) анализа. Он включает такие частные методы, как наблюдение, описание, где также возможен и статистический подсчет. Анализ лексических единиц помогает углубить понимание тем. Сюда также входит идентификация тем и подтем, их сортировка, выстраивание в иерархические ряды, связывание в теоретические модели. Выявлением тем с учетом их развития — категориального и вербального в их связке, построение когнитивных карт, которые демонстрируют эти связки (тематическую сетку), детализация тем сетки — это уже практики реконструкции ДКМ, разработанные в русле КГП. Единение методик еще более объективирует тематический анализ в его интегративной форме.

С позиций КГП мы не только совмещаем подходы. Для нас важен факт локализации искомых категорий в макросинтагматическом пространстве в соотнесении с событийностью (ДК/С мы будем анализировать в его проявлениях в реальный дискурсиях, которые рассматриваются как событие или ряд событий). Осмысление этой событийности как структуры — контентной структуры (заключенной внутри дискурса) — призвано помочь увидеть тематическую матрицу.

Тематический анализ, разработанный в русле качественной социологии, пока не был востребован лингвистами, но активно использовался и используется социологами как качественный исследовательский подход к изучению *социального взаимодействия.* Тематический анализ включает в себя и анализ развития тем (структуры), и анализ репрезентации тем, что и делает его лингвистической методикой, применимой не только в собственно лингвистических исследованиях, но и для решения конкретных практических задач, таких как экспертиза содержания текста. При обучении студентов языку — чтению текстов и переводу — важно обучить их максимально эффективно проанализировать содержание, на что и направлены предлагаемые методики.

СЕГМЕНТАЦИЯ ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ КАК КЛЮЧЕВОЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

***Шифрон-Борейко И.**, Белорусский государственный университет*

Понимание устной речи — сложнейший многоуровневый процесс. Восприятие человеком любых внешних стимулов складывается из таких составляющих, как: рецепция, кодирование, ощущение, формирование образа, опознавание образа, формирование понятия. Результатом восприятия должна являться ответная реакция индивида.Стратегию идентификации звучащей речи в упрощенной схеме можно представить двумя модулями: 1) восприятие материального знака, который соответствует уже пережитому и закрепленному в сознании опыту; и 2) формирование образа, наполненного смыслом, путем сопоставления его с эталоном предшествующего опыта. Таким образом, суммированный эффект всех сложных механизмов восприятия и распознавания речи должен привести к пониманию речи и адекватному участию (пассивному — слушание или активному — говорение) в коммуникативных ситуациях.

Для успешной реализации осознанной стратегии аудирования необходимо учитывать особенности механизмов понимания звучащей речи. Речь представляет собой непрерывный поток звуков, следующих друг за другом во времени. Звуковой поток, однако, не является сплошным, с фонетической точки зрения он может быть расчленен на определенные сегментные единицы — единицы, которые можно выделить в потоке речи: звуки, слоги, фонетические слова, синтагмы, фразы. Самой крупной единицей выступает текст, который в фонетическом плане ограничен паузами и имеет собственный звуковой рисунок.

В научной литературе можно наблюдать различные подходы к вопросу о минимальной единице восприятия звучащей речи. В западной традиции базовой составляющей являются вопросы восприятия и идентификации отдельных звуков языка, а в отечественной лингвистике центральное место занимают вопросы идентификации целых слов. Подобные вопросы исследуются как в области восприятия устной речи, так и в области ее распознавания. Для российских и белорусских психолингвистов несомненным является тот факт, что в процессе понимания звучащей речикритическую роль играет фонетическое слово. Знание конкретного слова помогает нам правильно распознать звуки, из которого это слово состоит; кроме того, часто нам удается распознать слово еще до того, как оно было произнесено до конца. Различные фонетические способы оформления слова приводят к необходимости осознанного программирования процессов восприятия и порождения речевого сообщения, поэтому важно отметить особенности оформленности слова в русском языке — специфика ударения (долгота и сила ударной гласной), редукция и т. д.

Факторы, влияющие на опознание слов, детально исследованы Л. Р. Зиндером и А. С. Штерн. При опознании слов могут использоваться различные свойства речевых сигналов — их фонетические характеристики (или — при чтении — графические), семантические и семантико-грамматические особенности, а также их «вероятностные характеристики» (потенциальная возможность появления данного слова в воспринимаемом речевом высказывании). В изменяющихся условиях восприятия доминирующими в опознании могут выступать различные признаки речевого сигнала.

Для носителя языка механизмы сегментации речевого потока при восприятии и порождении речи являются автоматизированными стратегиями программирования речевого сообщения. Варьирование сегментов с учетом различных фактов не нарушает границы единиц членения в рамках реальной коммуникативной ситуации в системе просодических компонентов. Для иностранца же необходимо формировать внутреннюю автоматизированную программу восприятия сегментов речи и порождения правильных элементов речевого потока. Нарушение сегментов речевого потока приводит к непониманию или недостаточному пониманию речевого сообщения. Анализируя речь иностранцев, следует отметить повторяющие ошибки сегментации. Представляется, что ошибочные сегменты в речи иностранцев обусловлены удобством произнесения, а так-

же условиями изучения иностранного языка. Зачастую иностранцы произносят отдельно каждое слово в связи с тем, что процесс обучения строится на базе лексических единиц. Изучение языка на грамматическом материале приводит к тому, что иностранцы маркируют в своей речи изучаемые грамматические сегменты, которые не совпадают с речевыми сегментами, поэтому неизбежно возникают затруднения при восприятии речи на слух. В процессе изучения иностранного языка необходимо сформировать образы сегментов, соответствующие данному языку и автоматизировать программы восприятия и порождения речевого потока на основе сравнения и идентификации сегментов речи с базовыми моделями из личного опыта.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ КОГНИТИВНЫХ ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Ядченко Е. И., *Белорусский государственный университет*

Проблема методологии преподавания иностранного языка как языка специальности не утихает в отечественной системе образования с 90-х годов, с момента, когда понятие языка специальности, собственно, и вошло в академический обиход. Если методология преподавания иностранного языка как общего довольно хорошо определена (даже если и существует необходимость более активной реализации существующих концептов и методик), то методология преподавания языка специальности до сих пор вызывает много споров. На мой взгляд, в процессе преподавания иностранного языка как языка специальности могут и должны быть реализованы те же методологические концепты, что и в преподавании общего иностранного языка с учетом специфики целей и задач обучения. Остановлюсь более подробно на некоторых из них.

Наука, которая занимается когнитивно-психологическими процессами, то есть вопросами, как происходит получение, переработка, сохранение и накапливание информации в головном мозге обучаемого, получила на Западе название «психология обучения» *(Lernpsychologie)*. В отечественной науке данные вопросы изучаются в рамках когнитивного подхода в педагогике и психологии. Иначе, *психологию обучения* можно определить как систему знаний о процессах преподавания и обучения с учетом знания и понимания психических характеристик обучаемого (В. Эдельман, Ф. Виннефельд).

Традиционные подходы к процессу обучения рассматривали обучаемого как продукт; в фокус объектива ставился обучающий, а вместе с тем видимый, планируемый результат обучения. В итоге, само обучение с данной перспективы представляло собой линейный процесс, при котором результат обучения может быть спланирован, объективирован. В обучении иностранному языку как языку специальности это могут быть такие результаты, как овладение специализированной лексикой, грамматическими конструкциями, свойственными определенным типам текста и пр. Современные когнитивные подходы (в том числе и когнитивная теория развития) ориентируются на общие стратегии обучения (постановка целей обучения, планирование процесса обучения, корректура собственных ошибок и пр.), которые обучаемый сам формулирует для себя в зависимости от степени и качества личностного взаимодействия с предметом обучения. Иными словами, в процессе обучения не могут не учитывать такие факторы, как формирование мотивации, управление вниманием, ответная реакция (обратная связь) «преподаватель — студент» и т. д.

В процессе обучения языку специальности, как мне видится, может быть реализован целый ряд принципов, которые (наряду с такими важными компонентами обучения, как актуальность содержания, разнообразие материалов, по-фазовое структурирование аудиторного занятия и пр.) могут стимулировать количественное и качественное усвоение материала учащимися и формирование языковой личности.

Принцип преемственности заключается в постепенном переходе от отдельных более простых компонентов содержания к целостным сложным единицам. На примере специализированного текста это можно представить следующим образом: учащиеся знакомятся с содержанием текста глобально, затем разбирают и отрабатывают отдельные лексические и грамматические конструкции и лишь затем переходят к воспроизве-

дению текста. (Ошибочным в данном случае видится схема: пересказ текста с последующей отработкой структур).

Принцип реализации социальных практик заключается в том, что в процессе обучения учащимися должны актуализироваться и реализовываться те социальные практики, которые присущи обыденной жизни (работа в паре, группе). Так, на мой взгляд, отработка грамматических конструкций в паре с такой формой контроля, как проверка друг друга при помощи ключей, является более эффективной, чем проверка выполненного задания преподавателем.

Принцип эвристического обучения (особенно применяется в обучении грамматике) состоит в том, чтобы создавать учащимся посредством определенной подачи материала такие условия, при которых они бы смогли сами выводить необходимые умозаключения и формулировать грамматические правила, а не получать их в заданном виде заранее. Эвристическое обучение, помимо когнитивной функции, также способствует формированию интереса учащихся к предмету обучения и повышает мотивацию.

Коммуникативный принцип обучения реализуется в понимании предмета обучения как инструмента, который впоследствии должен будет использован в профессиональной коммуникации. Таким образом, текст — это целостная коммуникативная единица, а не источник специализированной лексики, как это иногда можно слышать.

Принцип ответственности за собственные ошибки рассматривается в рамках более широкого концепта автономии обучения. Суть его заключается в том, что совершенствование собственного результата обучения возможно только в том случае, когда учащийся сам осознает свои ошибки, потому что только в этом случае становится возможным их исправление. Таким образом, целесообразным, на мой взгляд, видится такая форма работы над ошибками, при которой преподаватель не исправляет ошибки учащимся, а только дает подсказку, в каком месте и какого рода ошибка им допущена, и стимулирует поиск правильного варианта ответа до окончательного результата.

СЕКЦИЯ 7
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ПРЕИМУЩЕСТВА ТЕХНОЛОГИИ СЦЕНАРИЕВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Боровик Н. С., *Академия последипломного образования*

Основной задачей каждой национальной системы образования является подготовка специалистов, способных обеспечить социальную стабильность и экономическую независимость общества. В настоящее время такие специалисты должны обладать целым рядом профессиональных компетенций, в состав которых входит иноязычная коммуникативная компетенция, позволяющая эффективно решать коммуникативные задачи в условиях профессионального межкультурного взаимодействия. Следовательно, перед работниками образования стоит задача формирования и совершенствования навыков использования иностранного языка в качестве инструмента профессионально-ориентированного общения. Для достижения этой цели в Республике Беларусь активно используются коммуникативный, личностно-ориентированный, социокультурный и компетентностный подходы в обучении иностранному языку. Однако в последнее время все чаще в этот ряд подходов стали включать технологический подход, позволяющий значительно повысить уровень эффективности формирования иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности.

Образовательные технологии представляют собой определенные алгоритмы действий, выполнение которых приводит к достижению стабильного высокого результата. Технология сценариев отвечает всем основным требованиям коммуникативного, социокультурного и компетентностного подходов в обучении иностранному языку, так как основными характеристиками данной технологии являются коммуникативность, ситуативность, спонтанность, нацеленность на решение коммуникативной задачи, схожесть с реальной ситуацией общения. Но наиболее значимое преимущество данной технологии заключается в возможности формирования навыков по всем видам речевой деятельности.

Технология сценариев предполагает взаимодействие двух коммуникантов в условиях определенной речевой ситуации, приближенной к реальному общению, и тем самым несколько схожа с технологией ролевых игр, но последняя не дает возможности развития навыков просмотрового и поискового чтения, а также навыков формирования письменной речи, которые так необходимы в условиях профессионального взаимодействия. Основным требованием данной технологии является приближенность ситуации общения к реальной жизни. Тема общения должна соответствовать возможному действительному взаимодействию, быть близкой и понятной для коммуникантов.

Общение партнеров по коммуникации проходит строго по сценарию, включающему несколько шагов-коммуникативных задач. При выполнении этих задач каждый коммуникант должен соблюдать определенные установки, разработанные преподавателем специально для него. Эти установки отличаются от установок партнера по коммуникации, что позволяет смоделировать спонтанность и ситуативность общения.

В качестве примера можно привести сценарий общения между двумя преподавателями, которым необходимо повысить свою профессиональную квалификацию. Такой сценарий состоит из 4 шагов: 1) чтение рекламного проспекта о курсах повышения квалификации на базе Государственного учреждения образования «Академия последипломного образования»; 2) телефонный разговор; 3) встреча на вокзале; 4) составление электронного сообщения. Первый шаг — задание направлен на формирование навыков поискового чтения. При чтении проспекта необходимо обратить внимание на определенную информацию (даты проведения курсов, контингент, программа). Второй — на развитие навыков говорения и аудирования. Коммуниканты должны убедить друг друга в необходимости повышения квалификации, а также придти к выводу о том, что данный курс повышения квалификации соответствует их ожиданиям. При выполнении этого задания обучающиеся получают возможность использования различных клише,

устойчивых выражений, речевых актов. Третий шаг представляет собой «Small Talk», который часто нужно уметь вести с малознакомыми членами одной команды. Последнее задание направлено на формирование навыков составления небольшого сообщения в письменной форме с учетом всех особенностей корреспонденции в электронном виде.

Технологию сценариев целесообразно использовать как с целью контроля сформированности коммуникативной компетенции, так и с целью совершенствования навыков по различным видам речевой деятельности. Во втором случае у партнеров по коммуникации должны быть речевые опоры, заранее подготовленные преподавателем, что значительно облегчит процесс взаимодействия, усложненный условиями спонтанности и неожиданной реакцией партнера, которые будут предопределены различными установками в заданиях.

Технология сценариев часто ставит перед обучающимися достаточно трудные задачи, преодоление которых требует от них находчивости и высокого уровня сформированности компенсаторной компетентности. Однако эта технология дает возможность наиболее точного отражения реальной коммуникативной ситуации, что позволяет обучающимся научиться успешно решать коммуникативные задачи в рамках реального общения. «Тяжело в учении — легко в бою», эти слова точно отражают педагогическую ценность описанной выше технологии.

ЭВРИСТИЧЕСКИЙ МЕТОД КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Ваксер С. Г., *Белорусский государственный университет*

Изучение иностранного языка немыслимо без применения инновационной методики обучения. В этой связи хотелось бы выделить эвристическое обучение. В современном мире в неязыковом ВУЗе особое внимание отдается профессионально-ориентированному обучению иностранным языкам. Эвристические методы обеспечивают значительный интерес к изучению и, главное, способствуют развитию креативных способностей студентов, так как его сущность — в организации процесса овладения знаниями, при которой сведения не даются в готовом виде, в значительной степени их необходимо добывать самостоятельно. Главной задачей форм и методов эвристического обучения является создание студентами собственного продукта — сочинения, исследования, новой идеи и др.

Среди эвристических форм и методов, применяемых при обучении испанскому языку студентов старших курсов специальности «Мировая экономика» хотелось бы выделить следующие.

1. Метод эвристических вопросов.

После объявления новой темы (к примеру «Биржа») и предъявления тематического словаря следует серия вопросов: «Как вы думаете, о чем будет говориться в данной теме, когда они появились, зачем, каковы их функции, кто ввел это понятие, чем они отличаются». Затем, при изучении данной темы студенты сравнивают свои ответы с материалом, изложенным в теме. Вообще, к любой теме ставятся вопросы «Кто, что, где, зачем, как, чем, когда».

2. Метод эмпатии.

Метод эмпатии (вживания) означает «вчувствование» человека в состояние другого объекта, «вселения» учеников в изучаемые объекты окружающего мира, попытка почувствовать и познать его изнутри.

Например, вжиться в образ ведущего «Экономических новостей» и приглашенных в программу гостей — директора предприятия, Председателя Нацбанка, журналиста «желтой прессы» и т. д. В момент вживания ученик задает вопросы объекту-себе, пытаясь на чувственном уровне воспринять, понять, как и что говорить, манеру вести себя. Рождающиеся при этом мысли, чувства, ощущения и есть образовательный продукт студента, который затем им выражается в устной форме. На занятиях мы часто практикуем «Экономические новости», участников программы предлагает преподаватель, а студенты, вживаясь в образ, выдают свой собственный продукт.

3. Метод *«Brain Storming»* (Мозговой штурм)

Путем мозговой атаки студенты называют все, что они знают и думают по озвученной теме, проблеме. Все идеи принимаются, независимо от того, правильны они или нет. Широко применяется при изучении темы «Глобализация — «за» и «против». Студенты делятся на 2 группы — «глобалисты» и «антиглобалисты» и ведут дискуссию. Активно стимулируется монологическая и диалогическая речь, оттачиваются навыки ведения полемики.

4. Ролевая игра.

С помощью данного метода студенты имитируют, например, собеседование при приеме на работу, производственное совещание на иностранном языке. Каждый из участников собеседования или совещания (управляющий, юрист, экономист, представитель партнерской фирмы, сам студент и др.), в соответствии со своей ролью может высказывать свои соображения, приводить аргументы. Данный метод обучения не только создает условия реального общения, но и повышает интерес к предмету, активно мотивирует студентов к контакту друг с другом и преподавателем. Таковы лишь некоторые формы и методы эвристического обучения испанскому языку, применяемые нами на факультете международных отношений.

ЧЕГО ХОТЯТ СТУДЕНТЫ? ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-ОПРОСОВ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКИ ЭФФЕКТИВНЫХ АУДИТОРНЫХ И ВНЕАУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ

Василевич В. М., *Белорусский государственный университет*

Работая с английским языком как вторым иностранным на факультете международных отношений, преподаватели могут заметить, что большинство современных студентов уже на первых-вторых курсах свободно владеют английским языком. Они знают и активно используют различные грамматические структуры, обладают высокоразвитыми навыками диалогической и монологической речи, с легкостью справляются с восприятием речи на слух, а также бегло читают и понимают прочитанное. Вдобавок, такие студенты очень мотивированы и зачастую жаждут новых знаний и педагогических ситуаций, в которых они могут поднять свой уровень владения языка на еще более высокую ступень.

С целью улучшения качества учебно-воспитательного процесса автором был проведен опрос среди студентов английского языка факультета международных отношений (МО2 1 курс и МО2 2 курс). Опрос был составлен с помощью популярного бесплатного онлайн сервиса Surveymonkey (surveymonkey.com), преимуществом которого является как простой интерфейс, так и возможность автоматической обработки и анализа данных респондентов. Опрос включал в себя следующие вопросы.

— *What are you good/bad in terms of English?*

— *What is/are your English language goal(s)?*

— *What language aspects would you like to focus more on in the classroom?* (студентам были предложены множественные варианты ответа)

— *What are your expectations from this English course?*

Проведение опроса показало, что около 70 % респондентов сильны в грамматическом плане, а также довольно бегло разговаривают на английском языке, могут поддержать беседу и с легкостью выразить свое мнение или отношение. Распространенным ответом было также чтение.

Пример: *I think I'm good at speaking. Writing, talking, reading, translating. I am good both at oral speech and grammar.*

Слабыми сторонами студентов, согласно результатам, оказался словарь (60 %), а именно фразовые глаголы, идиомы и фразеологизмы. Тем не менее, для многие развитие разговорной спонтанной речи остается приоритетной.

Пример: *Specific vocabulary, some grammar aspects. Poor vocabulary. Spontaneous speaking. Speaking could be better. When I speak I normally use simple words and phrases, nothing sophisticated.*

И, соответственно, целями студентов является обогащение их словарного запаса, развитие умений устного общения, всестороннее улучшение их лингвистического арсенала *(My goal is to become fluent in English. Speaking like a native, without thinking what to say next. Being able to keep any kind of conversation. Speak fluently; learn special (professional) lexis. I wanna be able to discuss and translate any English topic. I want to use English in the sphere of diplomacy which is my future job.)*.

Результаты опроса четко продемонстрировали, на что следует обратить внимание преподавателю при разработке аудиторных и внеаудиторных занятий. Приведенная ниже диаграмма помогает понять, какой вид работ наиболее актуален и важен для студентов.

И, наконец, проанализировав ответы студентов на вопрос о том, чего они ожидают от аудиторных занятий, можно прийти к выводу, что все без исключения студенты мотивированы значительно улучшить свой уровень владения английским языком, всесторонне развивать перцептивные и продуктивные навыки, улучшать свои фоновые знания за счет прослушивания новостей и работы с аутентичным материалом, а также получать удовольствие от учебно-воспитательного процесса (*I hope I'm going to enrich my knowledge and to make my English better. To improve my level from B2 to C2. Many interesting assignments, communication, discussion of various topics and information about events related to the English language. To improve the current level drastically. Hope our lessons will be fruitful)*.

ВАРИАНТЫ ОТВЕТА	ОТВЕТЫ	
Listening to podcasts, news, academic listening comprehensions	48,28%	14
Watching and thus listening authentic videos	41,38%	12
Listening to songs	24,14%	7
Interpreting and translating	55,17%	16
Doing grammar exercises	41,38%	12
Speaking, discussing, interacting	72,41%	21
Reading	37,93%	11
Preparing individual/pair/group projects	31,03%	9
Playing grammar and vocabuary games	44,83%	13
Всего респондентов: 29		

Подводя итог всему вышеизложенному, следует отметить важность для каждого преподавателя вести диалог со студентами, искренне стремиться понять их академические цели и сделать все возможное, чтобы удовлетворить лингвистические запросы обучающихся. Использование анкетирования и опросов, как традиционных, так и более современных онлайн версий, может значительно повысить качество обучения, ведь преподаватель будет знать, чего хотят его студенты.

ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Виршиц Н. И., Селезнев Ю. В., *Белорусский государственный экономический университет*

Изучение иностранного языка студентами экономического вуза должно находить свое отражение в построении языкового курса, отборе учебного материала, использовании особых форм работы по развитию навыков профессионально-ориентированного общения, а также при проведении НИИРС, курсового и дипломного проектирования и т. п.

При условии всемирной глобализации огромные возможности могут дать компьютерные программы, они нужны для обеспечения необходимой функциональной компьютерной грамотности студентов, а также для возможности *самостоятельного* или

дистанционного обучения. Обучение на основе компьютерных телекоммуникаций, активно применяемое при дистанционном обучении, дает возможности:

— оперативной передачи любой информации на расстоянии; хранение этой информации в памяти в течение нужного времени, ее редактирование и т. д.;

— интерактивности с помощью специально создаваемой для этих целей мультимедийной информации и оперативной обратной связи с преподавателем и другими участниками обучающего курса;

— доступа к различным источникам информации, в том числе удаленным и распределенным базам данных, многочисленным конференциям по всему миру через систему Интернет;

— организации совместных телекоммуникационных проектов, а также международных, компьютерных аудио- и видеоконференций.

Кроме того, Интернет развивает социальные и психологические качества студентов: способность работать как индивидуально, так и в атмосфере сотрудничества. С одной стороны, происходит воздействие на различные виды ощущений, что повышает визуальную насыщенность материала. С другой стороны, процесс обучения начинает носить более креативный характер, способствуя развитию познавательной самостоятельности студентов. Студенты могут находить нужную информацию, использовать интерактивные сервисы и учебные платформы, изучать язык с помощью фильмов и сериалов, участвовать в видеоконференциях, создавать собственные компьютерные проекты в виде презентаций. В рамках научно-исследовательской работы кафедры английского и восточных языков БГЭУ «Оптимизация обучения профессионально ориентированному общению на иностранном языке в условиях информационно-образовательной среды учреждения образования» преподавателями кафедры был проведен анализ и оценка дидактического потенциала современных Интернет-ресурсов и веб-сервисов в обучении профессионально-ориентированному общению:

Web 2.0. Tools	*http://learningapps.org*
Interpals	*http://www.interpals.net/*
Lang-8	*http://lang-8.com/*
Sharedtalk.com	*http://www.rosettastone.eu/*
Интерактивные сервисы:	*https://prezi.com/; www.edmodo.com*
	http://www.learnenglish.de
	http://learnenglish.britishcouncil.org/en
Дополнительные интернет ресурсы:	
	http://www.eleaston.com/
	http://www.english-online.org.uk/
	http://www.multimedia-english.com/
Изучение языка с помощью фильмов и сериалов, видео сервисы:	
	http://ororo.tv/;http://film-english.com/
	http://www.panoramio.com
	http://www.photopeach.com
	http://www.smilebox.com/;
	http://animoto.com
Расширение словарного запаса:	*http://freerice.com/#/english-vocabulary/1497*
	http://www.multimedia-english.com/
	http://www.elaston.com;
	http://www.english-online.org.uk/
Каналы:	*https://www.youtube.com/user/*
	https://www.youtube.com/profile/user=bbclearningenglish
	https://www.youtube.com/user/AlexESLvid/featured
Подготовка к международным экзаменам:	
	http://www.examenglish.com/ и многие другие.

Преподавателями кафедры проводятся занятия по экспериментальной методике преподавания иностранного языка со студентами 1 курса факультета менеджмента специальности «экономическая информатика». Студенты всех экономических специаль-

ностей имеют возможность заниматься в компьютерных аудиториях, с интерактивной доской, проводятся международные конференции, проекты и видеоконференции. Работают международные программы сотрудничества с зарубежными вузами в рамках Регионального Академического Партнерства, Лидер, Фулбрайт и др. Студенты и преподаватели университета могут пользоваться уникальным фондом из нескольких тысяч электронных документов, которые включают электронные версии методических пособий, электронных изданий, научную и аналитическую информацию, предоставленной сетью Интернет. Начинает работать wi-fi, что также способствует совершенствованию учебного процесса, использованию студентами электронных словарей и различных мобильных приложений.

Интеграция возможностей сети Интернет в процесс профессиональной иноязычной подготовки студентов экономического вуза способствует повышению качества учебного процесса, его оптимизации и интенсификации, а также формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов экономического вуза.

О ПРЕИМУЩЕСТВАХ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВЫХ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАНЯТИЙ (на примере темы «global issues on the United Nations' Agenda»)

***Вологина О. В.**, Белорусский государственный университет*

В данной статье на примере серии авторских занятий по английскому языку на тему *Global Issues on the United Nations' Agenda* («Глобальные вопросы повестки дня ООН») показана реализация таких принципов, определяющих формирование коммуникативных профессиональных компетенций студентов специальности «Международное право», как «принцип междисциплинарности и интегративности социально-гуманитарного образования, реализация которого обеспечивает целостность изучения гуманитарного знания и его взаимосвязь с социальным контекстом будущей профессиональной деятельности выпускника», и «принцип фундаментализации, способствующий ориентации содержания дисциплин социально-гуманитарного цикла на выявление сущностных оснований и связей между разнообразными процессами окружающего мира, естественнонаучным и гуманитарным знанием».

Идея провести занятия подобной тематики обусловлена рядом факторов. Во-первых, в качестве одного из домашних заданий в сентябре студентам был предложен просмотр (с последующим пересказом и анализом) выступления Генерального секретаря ООН Антониу Гутерриша на 72-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН, которое было полностью посвящено основным глобальным проблемам и угрозам современности, что подчеркнуло актуальность этой темы и стало предпосылкой серии занятий, посвященных ей.

Во-вторых, особое внимание теме, связанной с ООН, было решено уделить в связи с предстоящим Моделированием ООН на факультете международных отношений с целью повысить интерес студентов к этой организации и мотивировать их к участию в данном мероприятии.

В-третьих, показалось интересным и полезным интегрировать на занятиях, с одной стороны, тему *Global Issues* (которую студенты уже частично, но не достаточно глубоко и детально изучали на 1-м курсе) и, с другой стороны, контекст престижнейшей международной организации (ведь структура и деятельность ООН детально рассматриваются в рамках аспекта *ESP* («Английский язык для профессиональной деятельности») на 3-м курсе), тем самым создав своего рода переходный «мостик» между соответствующими темами программ 1-го и 3-го курсов и обусловив их преемственность и взаимосвязь.

В-четвертых, разнообразие представленных на сайте ООН глобальных проблем современности как нельзя лучше иллюстрирует междисциплинарность и интегративность рассматриваемой темы и, соответственно, занятий по ней. Так, среди глобальных вопросов повестки дня ООН *(«Africa», «Ageing», «AIDS», «Atomic Energy», «Children», «Climate Change», «Decolonization», «Democracy», «Food», «Health», «Human Rights»,*

«International Law and Justice», «Oceans and the Law of the Sea», «Peace and Security», «Population», «Refugees», «Water», «Women») есть те, которые непосредственно затрагивают сферу интересов юристов-международников и подробно изучаются как в рамках специализированных предметов, так и на занятиях по *ESP*, например, *«Human Rights» и «International Law and Justice».* С другой стороны, в списке глобальных вопросов мы видим темы, которые студенты изучают только в рамках аспекта *General English* («Общелитературный английский язык»), например: проблемы *«AIDS»* и *«Health»* относятся к тематическому полю модуля *«Medicine»,* а проблемы *«Atomic Energy»* и *«Climate Change»* тесно связаны с модулем *«Environment».*

В-пятых, тема *«Global Issues on the United Nations' Agenda»* предоставляет большую свободу для выбора форм работы с материалами первоисточника (сайта ООН): это могут быть доклады (индивидуальные или в парах) с презентациями по самостоятельно выбранным студентами проблемам с последующим, совместным со всей группой, поиском возможных путей их решения; ранжирование проблем по степени важности, их классификация и группировка по различным критериям с последующим обоснованием своего мнения (работа в группах); установление соответствий между обсуждаемыми проблемами и Целями в области устойчивого развития; работа с фотографиями, иллюстрирующими ту или иную проблему; создание студентами своих собственных творческих проектов по исследуемым проблемам (стенгазет, брошюр, хэндаутов); составление тематических глоссариев; написание эссе и т. д.

Наконец, наибольшая ценность заявленной темы, на наш взгляд, состоит в том, что, формируя и развивая осведомленность студентов о глобальных проблемах современности на занятиях по английскому языку посредством их вовлечения в перечисленные выше формы работы, мы преследуем не только и не столько практическую цель — развитие языковой компетенции студентов, но и, что более важно в данном случае, познавательную и воспитательную цели. Ведь, отсылая студентов к надежным, аутентичным источникам информации, мы даем им глубокие и всесторонние знания о наиболее острых проблемах мирового масштаба, а также в процессе последующей дискуссии, формируем у них чувство социальной ответственности и личной причастности к обсуждаемым проблемам, показывая, что каждый из них может и должен внести свой, пусть и маленький, вклад в поиск ответов на вызовы современности во имя будущего человечества.

РОЛЬ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Горбунова Е. В., *Белорусский государственный университет*

В практике обучения иностранным языкам студентов мобильное обучение реализуется посредством мобильных технологий, т. е. мобильных средств взаимодействия между преподавателем и студентами (студентами между собой). К характеристикам мобильных технологий принято относить доступность, удобство, повсеместность и персонализацию. Доступность мобильных технологий заключается в свободе доступа студентов (в аудиторное и внеаудиторное время) к информационно-справочным и образовательным ресурсам. В связи с возрастающей компьютеризацией белорусского общества, есть смысл говорить о постоянном доступе студентов к мобильным устройствам, что указывает на удобство их использования в учебном процессе. Повсеместность мобильных технологий заключается в том, что доступ к личным данным, вход и использование информационно-справочных и образовательных ресурсов возможен в любое время и в любом месте, в зависимости от местоположения студента. Персонализация мобильных технологий сводиться к их «компенсаторным» функциям для преодоления пробелов, возникающих при обучении.

Анализ приведенных выше характеристик мобильных технологий указывает на актуальность рассмотрения трех моделей обучения. Так, К. В. Капранчикова выделяет следующие модели обучения: 1) поддержка традиционного учебного процесса; 2) полнообъемное мобильное обучение; 3) смешанное обучение.

Модель 1 «Поддержка традиционного учебного процесса». Данная модель характеризуется использованием студентами ресурсов сети Интернет, дополняя и обогащая традиционный процесс обучения. Могут быть использованы, например, справочные ресурсы, разнообразные учебные ресурсы, платформы, а также системы тестирования для контроля сформированности языковых и речевых навыков и развития речевых умений.

Модель 2 «Полно-объемное мобильное обучение». В рамках второй модели обучение ведется исключительно на основе мобильных технологий. Студенты обучаются в виртуальной образовательной среде. На платформе полно-объемного мобильного обучения должны быть размещены и доступны учебные ресурсы в виде материалов для изучения и выполнения практических работ, блог / форум для сетевого обсуждения изучаемых вопросов, онлайн-тесты для промежуточного и итогового контроля сформированных навыков, а также ссылки на дополнительные ресурсы и материалы разработчиков курса.

Модель 3 «Модель смешанного обучения». Отличительной чертой данной модели является то, что одну часть дисциплины студенты будут осваивать, прибегая к традиционной форме обучения, а другую — посредством мобильных технологий.

Не подлежит сомнению тот факт, что все три модели мобильного обучения иностранному языку могут быть благополучно внедрены в зависимости от потребностей и возможностей студентов и учебного заведения. Учитывая роль аудиторной работы как неотъемлемой части учебного процесса, влияющей на успешность усвоения программного материала, наиболее приемлемой в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза очной формы обучения видится первая модель «Поддержка традиционного учебного процесса».

Примером инструмента для организации занятий, создания, распространения и классификации заданий, а также эффективного взаимодействия между преподавателем и студентом может выступать мобильное приложение *Google Classroom (Google* Класс). Данное приложение соответствует базовым характеристикам мобильных технологий, позволяя просматривать, комментировать и редактировать работы студентов в режиме реального времени; публиковать объявления и задания, опрашивать студентов и выставлять оценки; отслеживать сдачу работ, ставить предварительные оценки и добавлять комментарии; добавлять к заданиям видео- / аудиоматериалы и другие мультимедийные файлы. Среди преимуществ данного мобильного приложения в первую очередь можно отметить легкость в его использовании: преподаватели могут организовывать, создавать и планировать персонализированные «курсы», приглашать студентов и других преподавателей, а студенты могут в любое время и в любом месте просматривать задания в ленте или календаре «курса» либо на странице «Список дел». Также хочется подчеркнуть значимое преимущество данного приложения в реализации продуктивной коммуникации преподавателей со студентами и студентов с преподавателями. В *Google* Классе возможен двусторонний процесс обмена материалами, общение по электронной почте и добавление комментариев по определенному заданию либо вопросу в ленте курса. Информация о сданных работах студентов постоянно обновляется, что позволяет преподавателям оперативно проверять задания, ставить оценки и добавлять свои комментарии.

Совокупность вышеперечисленных преимуществ использования данного мобильного приложения позволяет сделать предположение о возможности оптимизации образовательного процесса на основе мобильных технологий. Принимая во внимание, что одной из основных задач преподавания любого иностранного языка является развитие коммуникативной компетенции студентов посредством групповой и парной работы, то представляется целесообразным комбинирование принципов коммуникативной методики с дидактическими возможностями мобильных технологий.

РАБОТА С ПОДКАСТАМИ В ОБУЧЕНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (испанский язык)

***Гутор Л. К., Масилевич А. В.**, Белорусский государственный университет*

Конечной целью обучения любому иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, и только в коммуникации можно овладеть «живым» языком». Иначе говоря, одной из основных задач, которую ставит перед собой препо-

даватель в обучении студентов иностранному языку — это научить их коммуникативности, свободно выражать свое мнение, свое согласие или несогласие по отношению к говорящему. Но прежде чем говорить, нужно научиться воспринимать речь на слух без визуальной информации.

В наши дни даже трудно представить урок иностранного языка без использования современных технологий. В последнее время очень большое внимание уделяется использованию ИТК в обучении, а развитие интернета открывает новые перспективы для изучения и усовершенствования иностранного языка. Не секрет, что приоритетом в обучении иностранному языку является коммуникативность и аутентичность в общении. При использовании интернета можно добиться большей результативности, а именно, предоставить студентам возможность не только слушать носителей языка, но и тренировать концентрацию внимания, вступать в диалог с носителями языка.

Одним из видов работы в обучении разговорной речи можно назвать работу с подкастами. Что это такое? *Подкастами* называют аудиоблоги, которые являются альтернативой радиовещания. Это небольшие, аутентичные репортажи, запись сообщения на определенную тематику. Причем тематика подкастов очень разнообразна, и использовать их можно на разных этапах обучения. Все зависит от темы и объема аудиотекста. Подкасты несут информацию об актуальных событиях в различных сферах жизни и деятельности человека. Чем же так полезны и интересны подкасты? Работая с подкастами, студенты имеют возможность слушать современную речь и при этом учатся избавляться от слухового барьера. Кроме того, они узнают, как и где можно использовать новую лексику.

Какие цели мы преследуем, работая с подкастами?

— это совершенствование навыков понимания устной речи на слух;
— улучшение навыков разговорного испанского языка;
— практическое применение знаний грамматики испанского языка;
— улучшение произношения и преодоление языкового барьера;
— обогащение лексикой для использования ее в разговорной речи.

С чего же все-таки начинать работу с подкастами? С предтекстового этапа, а это значит — снять языковые трудности перед прослушиванием аудиотекста.

Обычно предлагаются студентам новые слова и выражения, которые, на наш взгляд, могут быть им не совсем понятны при прослушивании. Если в тексте встречаются новые грамматические явления, также делается на них акцент для лучшего понимания. Также перед прослушиванием текста обычно даются студентам задания в виде вопросов, на которые они должны будут ответить после прослушивания текста.

Дальше идет текстовой этап, который предполагает прослушивание текста и выполнение полученных заданий (ответы на вопросы, выполнение послетекстовых упражнений и т. д.)

И третий этап работы — это послетекстовой. Как правило, это может быть передача содержания текста с высказыванием своего отношения к услышанному, или же свой составленный текст, который был бы продолжением прослушанного, т. е., студент выдает свой собственный продукт на базе услышанного аудиотекста. Ну, здесь у каждого преподавателя могут быть свои варианты работы. Можно предложить студентам составить свои подкасты. Очень важно, конечно, чтобы они совпадали с теми темами, которые изучаются в аудитории. Если кратко, то подкаст это:

1) Что? — Это архив аудиотекстов.

2) Для чего? — Для улучшения коммуникативной компетенции, которая включает в себя следующие аспекты: языковой, социокультурный, компенсаторный и учебно-познавательный.

И в конце хотелось бы предложить Вашему вниманию сайты, где Вы можете найти подкасты на испанском языке: *https://www.profedeele.es/categoria/actividad/ podcast/ https://www.aprenderespanol.org*

ПОДКАСТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Дворникова Т. М., Зудова С. А., *Белорусский государственный университет*

Интеграция передовых информационных технологий в традиционные формы обучения является неотъемлемой частью формирования профессиональных компетенций, необходимых студенту для эффективного решения коммуникативных задач в условиях иноязычного общения. Следует отметить высокий дидактический потенциал Интернет-ресурсов, позволяющий использовать поистине безграничные возможности социальных сетей и блогов, которые предоставляют доступ к аутентичным текстам, аудио- и видеоматериалам.

Подкастинг — относительно новое явление среди невероятного разнообразия средств электронного образования. Слово «подкастинг» (от англ. «*podcasting*»), а позднее «подкаст», появилось путем слияния двух слов pod (портативные *MP*3-плееры *ipod* компании *Apple* для проигрывания звуковых файлов) и cast (от англ. *casting* (*broadcasting*) — «широкоформатное вещание, выпуск в эфир»). Итак, подкасты — это звуковые файлы (в формате *MP*3) или видеофайлы (в формате *FLV*), созданные в стиле радио- и телепередач, которые через интернет можно бесплатно (но, к сожалению, не всегда) загрузить на мобильный телефон, компьютер, *MP*3-плеер или другие современные мобильные устройства. Таким образом, обучающийся имеет возможность многократно слушать или просматривать его в свободное время (например, в машине, общественном транспорте или на природе), тем самым самостоятельно определяя временные рамки и объем материала с учетом степени сложности. Как правило, они имеют определенную тематику, свою целевую аудиторию и периодичность издания. Подкасты могут быть любой продолжительности — от нескольких минут до нескольких часов. Условно их можно разделить на две категории: аутентичные и созданные специально для изучающих иностранные языки. Регистрация и подписка на соответствующем сайте позволяет пользователю оставлять комментарии, получать ответы на свои вопросы, а также быть в курсе последних обновлений аудио- и видеоматериалов. Подкасты позволяют не только улучшить навыки восприятия аутентичной речи на слух, но и способствуют формированию коммуникативной компетенции в единстве всех составляющих: языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной.

Сеть Интернет пестрит разнообразием подкастов, издаваемых носителями английского языка и предназначенных для изучения этого языка. Как и любое учебное пособие, они имеют свою целевую аудиторию в зависимости от уровня владения языком: начальный, средний и продвинутый. Большинство ресурсов специализируется на пользователях какого-то определенного уровня. Но есть и «универсальные» сайты и блоги, предлагающие материалы любого уровня сложности на выбор.

Например, ***EnglishClass* 101** очень популярен среди изучающих английский язык благодаря его разделенности по уровням сложности: a) *absolute beginner* (полный ноль); b) *beginner* (начинающий); c) *intermediate* (средний уровень); d) *advanced* (продвинутый). Подкаст представлен в виде диалога двух ведущих, обыгрывающих повседневные ситуации. В каждом выпуске внимание уделяется словам и фразам, а также грамматическим явлениям.

На сайте *British Council* есть рубрика ***Elementary Podcasts***. Это незаменимый ресурс для начинающих изучать английский язык и тех, кто хочет улучшить навыки восприятия английской речи на слух. Его неоспоримым достоинством является возможность скачивания файлов, наличие сопроводительного материала: текстов, комментариев и заданий, которые можно делать прямо на сайте. Дикторы произносят слова достаточно медленно.

Grammar Girl рекомендован для обучающихся среднего уровня (*pre-intermediate-intermediate).* Речь достаточно медленная, предложения простые, тематика разнообразная.

Ресурс ***ESL.com.*** Подкаст предлагается в двух режимах — медленном и быстром, записи сопровождаются текстовым вариантом, подробным комментарием и объяснением интересных выражений.

Подкаст ***VOA (Voice of America).*** Его достоинством является разнообразие освещаемой тематики, великолепное музыкальное сопровождение и видеозаписи, возможность учить новую лексику в контексте, а также выбор уровня сложности и темпа речи диктора.

Серия подкастов ***6 Minute English (English at Work, Welcome to London,Words in the News, The English We Speak***) медиахолдинга BBC рекомендована тем, чей уровень английского языка находится примерно на среднем уровне и выше (intermediate — upper intermediate). Продолжительность звучания подкастов — 10—40 минут, академический английский язык с идеальным произношением. Уделяется особое внимание идиоматическим выражениям, рассмотрению разговорных слов, фразовых глаголов.

Luke's English podcast — безусловный лидер среди электронных образовательных ресурсов. Высококвалифицированный преподаватель английского Люк просто и увлекательно описывает события из своей жизни, путешествия, комментирует новости, сопровождая выпуски грамматическими пояснениями и транскриптами.

Таким образом, любой человек, желающий усовершенствовать навыки восприятия иноязычной речи на слух и имеющий доступ в Интернет, может подобрать для себя приемлемый вариант с учетом скорости воспроизведения записей и предлагаемого словарного наполнения. Помимо упомянутых выше источников, советуем обратить внимание на следующие Интернет-ресурсы: *learn-english-online on Jade Doddle; ESL newscast.com; Radiolab; Splendid Speaking; Business English Podcast; Spotlight English; Betterat English; Culips ESL Podcast; Daily ESL; Skyscanner Travel Podcast.*

НЕКОТОРЫЕ ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ (ПЕСЕН) В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ

Демко О. В., Цимбалиста Е. И., *Белорусский государственный университет*

В своей профессиональной деятельности, связанной с обучением студентов английскому языку мы часто прибегаем к использованию в аудитории музыки и песен. Это обусловлено тем, что музыкальное произведение рассматривается нами не только как развлекательное средство, но и как эффективный инструмент для стимулирования коммуникации студентов на английском языке. В частности, при обучении студентов, начинающих изучать английский язык, мы используем песни в основном, чтобы ввести новые лексические единицы в более естественной и менее напряженной атмосфере. В то же время, в продолжающих группах студенты могут проанализировать текст песни, выбор автором песни языковых средств, а также культурные особенности содержания песни.

Однако когда нам необходимо придумать задания для использования песни в учебных целях, то мы чаще всего склоняемся к одному единственному варианту: «Послушайте и заполните пропуски…». Тем не менее, существуют и другие виды заданий, которые мы находим занимательными и полезными, и которыми нам хотелось бы поделиться со своими коллегами с целью эффективной работы со студентами в аудитории.

Далее мы приведем несколько примеров таких заданий:

Задание 1. Данный вид задания мы используем в случае, когда необходимо сосредоточить внимание студентов на ключевых словах по определенной теме.

Для этого мы выбираем из песни от 8 до 14 слов, которые либо уже знакомы студентам, либо являются новыми для них. Далее мы располагаем эти слова в алфавитном порядке и просим студентов прочесть их. Затем мы включаем песню, и студенты расставляют слова в том порядке, в котором слышат их в песне. После первого прослушивания студенты сравнивают свои результаты с результатами партнера. После второго прослушивания проверяются ответы и исправляются ошибки. Наглядно этот вид задания можно представить следующим образом:

Слово	1-е прослушивание	2-е прослушивание	Ответ
банджо			
капитан			
свистеть			

Задание 2. Следующий вид задания можно применять для того, чтобы повторить, закрепить или расширить словарный запас слов, которым обладают студенты (все зависит от содержания песни).

Выберите из песни те слова, которые хотите проверить или обратить внимание студентов, выпишите определения этих слов в том порядке, как они идут в песне. Это можно сделать в виде следующей таблицы:

	Предполагаемое слово	Определение	Слово из песни
1		замерзшая вода с неба	
2		антоним слова «быстрый »	
3		ночью сверкают в небе	

Разделите студентов по парам или группам. Раздайте задание или нарисуйте таблицу на доске. Попросите студентов заполнить первую колонку, затем включите песню и проверьте, совпадают ли их предположения со словами из песни. (Ответы: снег, медленный, звезды)

Задание 3. Этот вид задания направлен на развитие грамматического аспекта языка. В данном случае преподаватель может целенаправленно изменить видовременную форму глаголов, опустить артикли или предлоги и т. д. Например, вместо *«I have seen»* написать *«I have saw»*.

Задание 4. Проверку понимания текста песни мы осуществляем с помощью такого вида задания, как *Song Strip Connections*. Оно позволяет оценить, в какой степени студенты владеют моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов.

Выбрав песню, мы разделяем каждую строку на две части. Затем мы готовим две группы карточек, состоящих из строк песни. Предварительно мы распечатываем их на цветной бумаге и разрезаем на две части. Например, первая группа строк остается на белой бумаге, а вторая — на розовой. В качестве еще одного варианта данного задания преподавателю можно предложить изменить шрифт текста, как это продемонстрировано ниже.

From this valley they say you are going,
For they say you are taking the sunshine
I've been thinking a long time, my darlin',
Now, alas, all my fond hopes must vanish

I will miss your bright eyes and sweet smile
that brightens our pathways awhile.
of the sweet words you never would say
for they say you are going away.

Далее необходимо разделить студентов на небольшие группы и раздать им первую группу строк песни. После первого прослушивания студенты должны расположить эти строки в последовательном порядке. Затем преподаватель раздает им вторую группу строк и включает песню еще раз. Задача студентов на этот раз — совместить две части одной строки.

Как только студенты составили песню из предложенных строк, преподаватель просит их проанализировать содержание песни и высказать свои мнения относительно тематики прослушанного музыкального произведения.

Таким образом, мы попытались продемонстрировать некоторые виды творческих заданий для использования музыки и песен в аудиторной деятельности, и это лишь небольшая их часть. Мы склонны думать, что музыкальное произведение может быть использовано как в развлекательных, так и в образовательных целях, поскольку оно оказывает позитивное воздействие на атмосферу в аудитории, создавая благоприятный эмоциональный климат для коммуникации студентов на иностранном языке.

ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

***Зудова С. А., Дворникова Т. М.**, Белорусский государственный университет*

Поскольку усвоение знаний строится на усвоении учебных действий, овладев которыми обучаемый смог бы усваивать знания самостоятельно, пользуясь различными источниками информации, то научить учиться, а именно усваивать и перерабатывать

информацию — главная задача деятельностного подхода к обучению. В связи с этим, одной из эффективных образовательных методик можно считать кейс-технологии.

Несмотря на то, что кейс-метод имеет сравнительно долгую историю, так как зародился он еще в 1870-е гг. в США в Гарвардской школе права, его распространение и более широкое использование в образовании и, в частности, в обучении иностранным языкам началось недавно.

Кейс (от англ. *case*) представляет собой описание конкретной ситуации и включает, помимо описания, вопросы для обсуждения и ссылки. Решить кейс обозначает проанализировать предложенную ситуацию и найти оптимальное решение. Кейс не предлагает обучающимся проблему в открытом виде, обучаемым предстоит вычленить ее из той информации, которая содержится в описании кейса.

Технология работы с кейсом в учебном процессе в вузе включает в себя следующие этапы:

— индивидуальная самостоятельная работа обучающихся при подготовке материалов кейса (поиск и отбор информации, идентификация проблемы, формулирование ключевых альтернатив);

— обсуждение кейса в малых группах, выработка совместного решения ключевой проблемы;

— презентация и экспертиза результатов работы в группе.

Среди преимуществ использования кейс-технологий можно назвать практическую направленность, так как работая над кейсом, студенты применяют теоретические знания в решении практических задач; интерактивность, что очевидно происходит при обсуждении кейса и выработке совместного решения проблемы; формирование таких сопутствующих навыков, как умение работать в команде, ораторское мастерство и др.

В процессе работы над кейсом обучаемые исследуют предложенную ситуацию, собирают недостающую информацию, обсуждают возможные варианты ее решения, при этом аргументируя свою точку зрения и учитывая альтернативное мнение собеседников, вырабатывают наиболее оптимальный и рациональный из них способ решения проблемы.

Как правило, на решение кейса отводится ограниченное количество времени.

Процесс создания кейса — это результат сотрудничества преподавателя и студента, который включает несколько важных компонентов — исследование, обучение и проверку конкретных умений. При составлении кейса важно не просто описать ситуацию, а дать некоторую фоновую информацию, статистику и сформулировать вопросы, не имеющие однозначного решения.

Данный метод, бесспорно, может быть использован на занятиях по иностранному языку, в частности, как итоговое занятие по определенной теме, так как здесь включена работа с основными видами речевой деятельности: чтением, аудированием и говорением.

Для студентов отделения международные отношения применение кейс-технологии на занятиях по иностранному языку — это еще и возможность проверить на практике свои знания по дисциплине «Конфликтология и теория ведения переговоров».

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЕДЕНИЮ ДЕЛОВОЙ КОРРЕСПОНДЕНЦИИ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Кириллова Ф. М., *Витебский государственный университет имени П. М. Машерова*

В настоящее время в связи с происходящими изменениями в мире, такими как глобализация, социально-культурная интеграция, развитие Интернет-технологий, интенсивно развиваются международные экономические связи, и возрастает роль письменной коммуникации. Поэтому важность владения навыками письменного делового общения, ведения деловой корреспонденции для студентов специальности «Романо-германская филология» трудно переоценить.

Обучение студентов деловому немецкому языку является новым направлением в работе кафедры германской филологии Витебского государственного университета имени П. М. Машерова и требует разработки учебно-методической базы в соответствии с

требованиями образовательного стандарта высшего образования Республики Беларусь по специальности. Учебная дисциплина направлена как на формирование и совершенствование знаний и умений в составлении, написании, интерпретации и ведении деловой корреспонденции на немецком языке, так и на расширение коммуникативного диапазона будущего специалиста в сфере переводоведения.

В программу курса вошли такие тематические разделы, как *«Geschäftskorrespondenz: Briefaufbau, Arten von Briefen, Fax und geschäftliche Mails, Glückwünsche und Dankschreiben», «Bewerbung: Bewerbungsarten, Bewerbungsschreiben, Lebenslauf, Bewerbungsgespräch», «Vorträge und Präsentationen», «Telefongespräche und Verhandlungen», «Business-Kommunikation».* Разработанный по курсу электронный учебно-методический комплекс прошел регистрационное освидетельствование в Министерстве связи и информатизации Республики Беларусь и включен в Государственный регистр информационных ресурсов.

Деловая (служебная) корреспонденция является непрямым видом коммуникаций, который реализуется посредством письменной речи. Виды деловой корреспонденции — это служебное письмо, договор, заявка на вакансию, резюме, информационное сообщение. Основными чертами деловой корреспонденции являются оперативность, актуальность, убедительность, аргументированность.

Служебное письмо — обобщенное название различных по содержанию, функциональному назначению, целевой установке документов, пересылаемых по почте. По содержанию все служебные письма можно разделить на следующие группы: письма-запросы *«Vor- und Anfragen»*, письма-предложения (оферты) *«Angebote»*, письма-подтверждения *«Bestätigungsschreiben»,* информационные письма *«Informationsbriefe»*, письма-заказы *«Bestellungen»*, письма-претензии *«Reklamationen»,* деловые извещения *«geschäftliche Mitteilungen»*.

При написании деловых писем придерживаются определенных требований, таких как корректный выбор способа официального оформления, четкость композиционной структуры, соблюдение объема, четкость изложения материала, единообразие стиля, формулировка наиболее важной проблемы, грамотное использование делового этикета.

Для немецкого делового письма характерна четкая блочная композиционная структура, которая имеет свои особенности и включает в себя такие обязательные компоненты, как: атрибуты бланка письма *«Briefkopf»*, адрес получателя *«Anschrift des Empfängers»,* ссылка *«Bezugszeichen»* и дата *«Datum»*, тема письма *«Betreff»,* обращение *«Anrede»*, текст письма *«Brieftext»*, заключительная формула вежливости *«Schlussformel»*, подпись *«Unterschrift»*, приложение «Anlage», пометка о раздаче копий письма другим лицам *«Verteilervermerk»*. Все компоненты расположены в соответствии с требованиями германского промышленного стандарта — *DIN* 5008.

Активно развивается и все большей популярностью пользуется деловая Интернет-переписка, которая имеет свои лексико-грамматические и социокультурные особенности и обладает при этом рядом преимуществ по сравнению с конвертной перепиской. Интернет способствует быстрому обмену информацией, позволяет защитить информацию электронной подписью, ускоряет, облегчает процесс написания и рассылки писем, практически не ограничивает объем передаваемой информации. В связи с легкостью обмена электронной информацией, возникло целое направление *email* маркетинга. Правила написания деловых электронных писем получили название «сетикет». От переводчика требуется аккуратность, вежливость, тактичность, критическое отношение к работе, способность постоянно совершенствовать свои профессиональные навыки.

Исходя из вышесказанного, перед студентами стоит задача в рамках ограниченного количества аудиторных часов научиться составлять наиболее типичные виды деловых писем. На начальном этапе изучаются образцы писем, основные правила и клише. Затем студенту предлагается составить письмо на заданную тему. Работа ведется самостоятельно и в группах. Коллективная деятельность способствует обмену идеями, обогащению лексики, повышению продуктивности занятий.

Разработанная методика преподавания уделяет особое внимание электронным формам деловой корреспонденции и способствует повышению эффективности занятий, усилению мотивации студентов, формированию профессиональных компетенций в об-

ласти ведения деловой переписки на немецком языке, что позволяет организовать активный диалог между участниками образовательного процесса, обеспечить дальнейшее внедрение инновационных технологий в сферу образовательных услуг.

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ СЦЕНИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ

Кирильчик Т. К., *Белорусский государственный экономический университет*

Эффективность разработанной методики проверялась в течение пяти лет (2012—2017 гг.) в ходе практических занятий и включала анкетирование, диагностирующий срез, экспериментальное обучение, промежуточные и итоговые срезы. Цель экспериментального обучения заключалась в определении эффективности методики поэтапного овладения учащимися умениями ИДО на основе пошагового развертывания *скрипта* культурно обусловленного сценария с учетом особенностей ситуации межкультурного общения. Экспериментальной проверке подлежала следующая *гипотеза*: обучение ИДО будет более эффективным при условии использования технологии сценирования, как моделирование скрипта культурно обусловленного сценария на основе использования комплекса коммуникативно-ориентированных заданий, разработанного с учетом пошагового развертывания лингводидактических единиц диалога и этапов формирования умений ИДО: Экспозиция *(Pre-activity)* — Речевое взаимодействие *(While-activity)* — Активизация *(Post-activity)* в связи с предъявленной ситуацией межкультурного общения.

Для определения эффективности разработанной методики обучения ИДО было проведено экспериментальное обучение, которое осуществлялось в естественных условиях образовательного процесса. В эксперименте участвовало 2 контрольные (КГ) и 4 экспериментальные группы (ЭГ), по 8 человек в каждой. Небольшое количество участников эксперимента было компенсировано приемом перекрещивания, это гарантировало величину допускаемой ошибки, не превышающую 0,05 при величине вероятности 0,95 и величине вероятности появления события 0,5, что отвечает требованиям, предъявляемым к педагогическим экспериментам. Нами также постоянно осуществлялся сбор данных, их статистическая обработка и предварительный анализ полученных результатов на каждом этапе обучения. Фрагменты уроков, на которых проводились промежуточные и постэкспериментальные срезы, были записаны на диктофон.

К числу основных задач экспериментального обучения ИДО, решение которых обеспечивает реализацию технологии сценирования, отнесены:

1) выявить степень владения обучающимися навыками и умениями пошагового развертывания структурных и функциональных единиц диалога на основе использования технологии сценирования;

2) определить эффективность разработанного комплекса коммуникативно-ориентированных заданий.

В качестве *неварьируемых условий* проведения экспериментального обучения определены следующие:

1) уровень языковой подготовки обучающихся в коррелирующих парах экспериментальных и контрольных групп (о чем свидетельствуют результаты предэкспериментального среза);

2) предметно-тематическое содержание, определенное в соответствии с календарно-тематическим планированием на основе УМК для 7 класса;

3) количество учебного времени, отведенного на обучение ИДО (10—15 минут урока; экспериментальное обучение по каждой теме в ЭГ и КГ состояло из 5 уроков);

4) наполняемость учебных групп (8 человек);

5) единовременность/параллельность проведения текущего и постэкспериментального срезов и их идентичность;

6) критерии оценки уровня сформированности у обучающихся навыков и умений пошагового развертывания структурных и функциональных единиц диалога на основе использования технологии сценирования.

В качестве показателей уровня сформированности у обучающихся умений ИДО были определены следующие **критерии и параметры:**

Сравнение результатов диагностирующего, промежуточного и итогового срезов экспериментального обучения, проводились в соответствии с избранными критериями, отражающими уровень сформированности у учащихся умений межкультурного речевого взаимодействия, необходимых для формирования скрипта культурно обусловленного сценария — *содержательности, целенаправленности, самостоятельности и продуктивности.* По данным критериям нами были введены конкретизирующие параметры:

— адекватность решения испытуемыми коммуникативной задачи в связи с предъявленной ситуацией межкультурного общения;

— оценка уровня сформированности у обучающихся навыков и умений пошагового развертывания структурных и функциональных единиц диалога на основе использования технологии сценирования;

— степень сформированности культуроведческих навыков речевого взаимодействия коммуникантов;

— количественные показатели сформированности речевых умений.

На завершающем этапе обучения был проведен ***постэкспериментальный срез***, целью которого явилось определение степени владения обучающимися навыками и умениями пошагового развертывания структурных и функциональных единиц диалога на основе использования технологии сценирования. Обучающимся было предложено разыграть *скрипт* культурно обусловленного сценария по предложенной теме с учетом поставленной коммуникативной задачи и особенностями изменяющейся ситуации общения, моделирующей диалог культур. Анализ результатов постэкспериментального среза подтвердил эффективность предложенной методики обучения ИДО на основе использования технологии сценирования.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ *WEB* 2.0 ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Ковалёнок Т. В., Сазонова Т. С., *Белорусский государственный университет*

В настоящее время мы являемся свидетелями небывалого прогресса в развитии компьютерных технологий. Трудно представить какую-либо отрасль промышленности, сельского хозяйства, медицины, где бы ни применялись инновационные технологии. Не выходя из дома, мы совершаем онлайн покупки и платежи, смотрим в Интернете фильмы, пишем электронные письма, общаемся в социальных сетях.

Вполне естественно, что инновационные технологии оказывают значительное влияние на развитие образования в целом и языкового в частности. Так, потенциал современных технологий, используемых при обучении иностранным языкам, огромен и охватывает целый ряд возможностей от *PowerPoint* до погружения в виртуальную реальность. *Moodle, YouTube, GoogleDogs, Webquests, Wordle, Wiki,* онлайн хранилища, сетевые офисы, журналы, закладки, сетевые карты знаний — это лишь немногие платформы и сервисы, предоставляемые *Web* 2.0 технологиями, которые революционизировали методы обучения иностранным языкам. Ни в коей мере не приуменьшая значимость традиционных методов, следует отметить, что материалы, используемые на обычном занятии, такие как доска, учебники, рабочие тетради, записи лекций, наглядность и раздаточный материал, в основном, статичны. Использование современных инновационных технологий придает интерактивность и динамичность традиционному уроку, повышает мотивацию и интерес к предмету, снимает волнение и нервозность у обучаемых, а также обеспечивает преподавателя и студента аутентичными материалами и создает условия, направленные на реализацию личностно-ориентированного подхода в обучении иностранному языку.

К основным характеристикам современных технологий, используемых при обучении иностранному языку, можно отнести:

— многоязычие и поликультурность;

— многоуровневость, т. е., различная глубина и широта освещения темы;
— мультимедийность;
— гипертекстовая структура.

Отличительной чертой *Web* 2.0 является то, что пользователи сети становятся ее активными участниками и могут сформировать собственный контент, приспосабливая его к своим условиям и потребностям. Преподаватели и студенты имеют возможность участвовать в профессиональных международных Интернет сообществах, онлайн курсах, конференциях и вебинарах.

В Белорусском государственном университете обозначены два направления, при помощи которых осуществляется компьютеризация учебного процесса — это использование платформ *e-university* и *Moodle.*

Систему *e-university* мы используем для тестирования студентов дневного и заочного отделений. Тесты систематизированы следующим образом: вводные тесты, которые используются в начале курса, промежуточные тесты по окончанию прохождения темы или раздела и итоговые тесты.

В процессе обучения иностранному языку студентов-юристов мы используем электронные курсы в системе *Moodle*, разработанные преподавателями кафедры английского языка гуманитарных факультетов БГУ, такие как: *«English for Lawyers»* части I, II для студентов 1 и 2 курсов, *«Legally Speaking»* для студентов 3 курса, *«English for Post-Graduates»* для студентов магистратуры. (Электронный адрес данных курсов: *www.dl.bsu.by* общеуниверситетские кафедры). В электронных учебниках размещены учебные материалы различного формата — текстовые файлы в *Word* и *PDF,* презентации в *PowerPoint и Prezi,* аудиозаписи и упражнения в Hotpotatoes и др.

Тематика модулей курсов обусловлена содержанием базовых учебников, используемых для работы в аудитории, и охватывает различные темы для обеспечения самостоятельной работы студентов. Модули снабжены программными элементами и ресурсами, которые можно классифицировать как учебно-теоретические, практические, диагностические, методические, справочные и наглядные. Система поддерживает широкий спектр интерактивных методов обучения: тестирование, выполнение заданий, участие в виртуальных семинарах, форумах и видеоконференциях, создание Вики, глоссариев.

Moodle также предлагает гибкую систему оценивания знаний студентов с использованием различных шкал и обратной связи с преподавателем, что позволяет проанализировать уровень приобретенных умений и навыков. В портфолио каждого студента, записанного на курс, представлен подробный анализ выполненных заданий в течение всего периода обучения, полный отчет о деятельности, оценки за выполненные задания, которые входят в суммарную рейтинговую оценку студента по иностранному языку за семестр.

Мы считаем, что использование современных информационных технологий при обучении иностранному языку способствует созданию интерактивной обучающей среды, развитию навыков самостоятельного ведения исследования, облегчает доступ к аутентичным материалам, повышает темп изучения учебного материала, позволяет шире использовать наглядность и пользоваться более полной и точной информацией по изучаемой тематике, а также обеспечивает самостоятельную работу студентов.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

***Костикова Л. П.**, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина*

Формирование качественно нового образования невозможно без информатизации, поэтому инновационные процессы связаны с переходом к информационному обществу. Устойчивому развитию цивилизации, базирующемуся на научном знании и информации, должна соответствовать инновационно-образовательная среда. Технологии дистанционного обучения являются неотъемлемой составляющей информатизации образования. Дистанционное обучение обеспечивает принципиально новый уровень до-

ступности качественного образования, исключая территориальные барьеры, предполагает использование и развитие возможностей единого образовательного пространства мирового сообщества.

В виртуальной обучающей среде *Moodle* (модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения) автором разработан электронно-мультимедийный учебный комплекс «Методология и методы научного исследования», для направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», прошедший регистрацию в Институте управления образованием РАО и в Общественном фонде электронных ресурсов «Наука и образование» (Свидетельство о регистрации электронного ресурса № 21 882, дата регистрации: 01 июня 2016 года). Важнейшей целью комплекса является формирование и развитие у магистрантов компетенций научно-исследовательской деятельности на иностранном языке.

Несомненно, рассматриваемый электронно-мультимедийный учебный комплекс предоставляет магистрантам широкие возможности для развития умений межкультурного общения в научной сфере. В электронном ресурсе содержатся информационные материалы о правилах написания научной статьи на русском и английском языках, презентация лекции *«How to Write an Article?»*, видеоресурсы на английском языке, поясняющие требования к написанию статьи, справочные материалы по оформлению списков литературы на русском языке (ГОСТ 7.1-2003, ГОСТ 7.0.5-2008, ГОСТ Р-7.0.11-2011) и на английском языке в соответствии с требованиями Американской психологической ассоциации *(APA Format Citations)*, объясняется сущность плагиата.

В презентациях и видео роликах рассматриваются правила написания названия статьи, ключевых слов и аннотации, которые имеют большое значение для быстрого поиска нужной статьи в безграничном интернет пространстве. Особый акцент делается на определении методов исследования — теоретических и эмпирических, что является обязательным требованием англоязычных журналов.

Магистранты знакомятся с наукометрическими показателями. Так, например, они узнают, что показатель, предложенный в 2005 г. аргентино-американским физиком Хорхе Хиршем из Калифорнийского университета, использовался первоначально для оценки научной продуктивности физиков. Сейчас Индекс Хирша является количественной характеристикой продуктивности ученого, группы ученых, научной организации или страны в целом, основанной на количестве публикаций и количестве цитирований этих публикаций.

Значительное внимание в представленном электронно-мультимедийном учебном комплексе уделяется структуре диссертационного исследования, методологическому аппарату исследования, особенностям научного исследования в сфере образования, организации эксперимента; объясняется необходимость постановки исследовательского вопроса *(research question)*, что характерно для зарубежных исследований, объясняются различия в научной терминологии, например, *'thesis'and'dissertation'*. В содержание комплекса включены интернет ссылки на электронные ресурсы на иностранном языке в поисковых системах с открытым доступом к электронным зарубежным книгам *(Directory of Open Access Books,* ***Open Access Books on JSTOR****)*, к зарубежным диссертациям и дипломным работам *(DART-Europe,* ***Open Access Theses and Dissertations****)* и др.

Примечательно, что данный дистанционный курс обладает специальными сервисами, которые предназначены для индивидуальной коммуникации преподавателя и студента: рецензирования написанных статей, индивидуального обсуждения научных проблем. Система в рамках курса создает и хранит портфолио каждого магистранта: все сданные им работы, все оценки и комментарии преподавателя к работам, все сообщения в форуме. Все отметки по курсу хранятся в сводной ведомости. Moodle позволяет контролировать «посещаемость», активность студентов, время их учебной работы в сети.

Таким образом, дистанционные технологии обучения имеют значительный образовательный потенциал. В силу своих уникальных свойств (виртуальность, обратимость операций, множественность пространств и пр.) дистанционные технологии создают комфортную среду для обучения, для поиска и самосовершенствования. Электронно-мультимедийный учебный комплекс данной направленности способствует повышению

исследовательской культуры магистрантов, формирует умения научного поиска в виртуальном пространстве мирового сообщества, учит пониманию особенностей англоязычного научного дискурса, осуществляет подготовку магистрантов к эффективной межкультурной коммуникации в научной сфере на иностранном языке.

ПРИНЦИП КОММУНИКАТИВНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ

Крылов Е. В., *Белорусский государственный университет*

Основной задачей, стоящей сегодня перед преподавателем иностранного языка в неязыковом вузе, является подготовка хорошо владеющего иностранным языком специалиста в соответствии с требованиями учебной программы и в условиях ограниченного количества учебных часов. Специалист, хорошо владеющий языком, должен не только уметь высказываться по проблемным ситуациям своей специальности, но и понимать речь носителей языка в этом плане. Достичь этого мне представляется возможным только делая акцент на использовании принципа коммуникативности в обучении. Это позволит не только сформировать и развить навыки и умения коммуникативной культуры, но и реализовать на практике принцип профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

При традиционной организации обучения в неязыковом вузе мы акцентировали внимание преподавателя и обучаемого на чтении, понимании и переводе специальных текстов. Однако на современном этапе во главе угла должно стоять формирование и развитие навыков речевого общения по проблемным ситуациям выбранной специальности.

Наиболее эффективной технологией для достижения вышеупомянутых целей мне представляется технология кейсов, позволяющая реализовать проблемно-ситуативный принцип обучения, при котором профессиональная деятельность включается в учебную, а последняя приобретает творческо-исследовательский характер.

Технология кейсов появилась довольно давно. Ее родиной являются Соединенные Штаты Америки. Однако для нашей страны она относительно нова. Поэтому ее смело можно отнести к инновационным методам обучения.

Суть этого метода заключается в использовании реальной проблемной ситуации, требующей практического разрешения. Данная технология позволяет не только использовать уже имеющиеся у обучаемых знания, но и заставляет актуализировать их, учит формулировать проблему и ориентирует на поиск вариантов ее решения с последующим анализом.

Не зависимо от вида кейсов (а они могут быть практическими, обучающими и научно-исследовательскими), все они содержат в себе выраженную в той или иной мере обучающую функцию.

Как и у любого метода, у кейс-технологий также есть свои преимущества и недостатки. Если говорить о достоинствах данного метода, то одним из них является его комплексный характер, поскольку он позволяет задействовать все виды речевой деятельности. Однако к главным плюсам хочется отнести развитие навыка самостоятельной работы, поскольку для выработки того или иного решения обучающимся придется изучить разнообразные источники информации. Кроме того, работа над кейсом предполагает творческий коллективный характер познавательной деятельности, а, следовательно, обучаемые, работая в группах, будут не только слушать, но и анализировать, учиться аргументировать свою точку зрения и тем самым учиться вести дискуссию.

Что касается трудностей, возникающих при использовании кейс-технологий в процессе обучения, то здесь стоит отметить большие временные затраты для их грамотной подготовки. Необходимо не только правильно представить кейс обучаемым, но и спланировать их деятельность так, чтобы она включала в себя как индивидуальную, так и групповую форму работы. Довольно сложным моментом является оценивание работы каждого обучаемого, поскольку оценивается не только насколько активен или оригинален был каждый участник, но и его знания.

Любой кейс предполагает определенный алгоритм работы над ним, а именно: изучение кейса, его анализ и выделение проблемы, распределение по группам, проведение исследования или поиск дополнительной информации, необходимой для решения проблемы, обсуждение возможного решения в группе и его представление другим группам участников, обсуждение всех представленных решений и выбор оптимального, подведение итогов.

Что касается критериев оценивания работы обучающихся, мне представляется рациональным разделить критерии на следующие группы, а именно: 1) языковые умения и навыки, 2) организационные умения и навыки и 3) содержание. В первой группе следует обращать внимание на использование тематической лексики, употребление коммуникативных клише и грамотность речи. Во второй — на активность, использование только английского языка. В третьей группе — на полноту раскрытия проблемы, умение принимать решения, аргументировать, делать выводы, задавать вопросы и отвечать на вопросы других участников кейса.

В заключение стоит отметить, что успех кейс-технологий зависит не только от подготовленности обучаемых, но и от готовности самого преподавателя к организации работы с кейсом и ведению дискуссии. Этот метод позволяет сформировать у обучающихся самостоятельность мышления, умение аргументировать свою точку зрения.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОФОНОВ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Майерс Г. Н., *Российский университет дружбы народов*

Любое интерактивное обучение, предусматривающее применение мультимедийных комплексов, кейс-технологий, современных аудиовизуальных и виртуальных коммуникаций направлено прежде всего на развитие коммуникативных навыков, на выстраивание эффективного диалога на русском языке, на формирование коммуникативной компетенции обучающихся.

Развитие различных мультимедийных технологий, передающих информацию в аудиовизуальном виде, и использование в процессе обучения мультимедийных продуктов способствуют расширению методической базы способов подачи учебного материала и делают разнообразными формы и методы обучения, что приводит к качественному улучшению учебного процесса.

Интерактивные средства обучения, примерами которых являются карты, фильмы, компьютерные программы, деловые игры, проектная деятельность, слайды, кейс-метод, в настоящее время становятся яркими и выразительными средствами обучения и усиливают восприятие инофоном лексико-грамматического материала учебного занятия.

Сочетание языкового материала, различных мультимедийных технологий (презентации, видеосюжеты, иллюстрирование речевых ситуаций) с выполнением различных видов упражнений, направленных на развитие лингвокультурной компетенции и развивающих навыки разговорной речи на семантическом и семиотическом уровнях, — все это способствует эффективной организации процесса обучения, усилению интереса обучающихся и их творческому поиску решения поставленных задач.

Благодаря использованию мультимедийных и интерактивных технологий становится возможным совмещение традиционных форм и инновационных методов обучения. Важным моментом является акцент преподавателя на индивидуальных особенностях обучающихся, к которым относятся память, темперамент, логические способности, особенности культуры и поведения. При умелом сочетании традиционных и инновационных методов обучения можно достичь хороших результатов: повысить интерес к изучаемому материалу и улучшить качество его усвоения. Использование электронных словарей, обучающих программ, электронных учебников делает учебное занятие более эффективным и удобным, поскольку помогает обучающемуся получить доступ ответ на интересующую его информацию.

Для решения сложных проблем, трудно решаемых логическим путем, в процессе обучения часто используют кейс-метод, прежде всего ориентированный на ситуативное обучение. Суть этого метода заключается в постановке реальных проблем, требующих от обучающегося целесообразного решения в предложенной ситуации реальной действительности. По сравнению с традиционными приемами обучения данный метод имеет значительный педагогический потенциал, поскольку использование на занятиях таких методических приемов, как: споры, дискуссии, аргументация, способствует тренингу обучающихся и соблюдению ими общепринятых норм и правил общения страны изучаемого языка.

В современном мире межкультурная коммуникация способствует сохранению основных параметров общения: высокой мотивации, целенаправленности, личностного смысла, речемыслительной активности, личной заинтересованности, что положительно отражается на взаимодействии преподавателя и обучающихся. Во время занятий студенты получают возможность проявлять и совершенствовать свои умения и навыки аналитизма и оценки, научиться командной работе, использованию речевых и поведенческих тактик, характерных для русского человека.

В новых культурных условиях, сталкиваясь с реальными ситуациями, инофоны учатся находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы, овладевают умением практического использования материала, узнают особенности русской культуры, пытаются определить общие и отличительные признаки между своей и чужой для них культурой, рассмотреть те или иные события с позиции русской культуры, что является важным в учебном процессе.

Использование кейс-метода способствует развитию у студентов самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказать свою, формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к учебе.

Таким образом, современные инновационные образовательные технологии играют важную роль при обучении инофонов коммуникативно-речевой деятельности на русском языке, поскольку они расширяют возможности обучения, усиливают мотивацию обучающихся, делая учебный процесс максимально эффективным. Использование интерактивных технологий в учебном процессе способствует формированию коммуникативной, профессиональной, лингвокультурологической компетенций инофонов и помогает развивать интерес к русскому языку и культуре. Обучающимся предоставляется возможность творчески применять изученный языковой материал, ориентируясь на свои профессиональные знания, понять языковые, общекультурные, этнические особенности русского народа, связанные с духовным опытом, с ценностными установками, которые формируются в определенных культурных условиях.

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОНТОЛОГИИ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ «МЕЖДУНАРОДНОГО ПРАВА», «МЕЖДУНАРОДНЫХОТНОШЕНИЙ»,«ГОСУДАРСТВЕННОГОУПРАВЛЕНИЯ», «ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ»

***Макаревич Т. И.**, Белорусский государственный университет*

Среди современных технологий по обучению работе с переводом и употреблением терминологии языка профессионального общения онтологии предметных областей разрабатываются как терминологический ресурс для поддержки дополнительного инструмента поиска к уже реализованным инструментам: словарям, тезаурусам и рубрикаторам. На базе онтологии рассматриваются вопросы разработки технологии организации знаний предметных областей «Международное право», «Международные отношения», «Государственное управление», «Информационно-коммуникационные технологии». Сами онтологии вышеуказанных предметных областей предназначены для детализированной обработки и содержательной интеграции информационных данных разного типа, аналитических публикаций и т. д. по проблемам международного права, международных отношений, государственного управления, информационно-коммуникационных технологий.

При создании онтологий предметных областей одним из направлений в решении данной задачи является формирование новой информационной среды. Это связано с постоянно увеличивающимся объемом актуальной информации и терминологии для сфер международного права, международных отношений, государственного управления, информационно-коммуникационных технологий, способствует возрастанию интереса к автоматическому анализу публикаций в сети Интернет, разработке технологий для организации знаний той или иной предметной области. Указанные предметные области характеризуются наличием большого количества источников разных официальных документов, научных публикаций, статей СМИ, данных обследований и др.

Под онтологией, в частности, понимается «формальное явное описание понятий в рассматриваемой предметной области, свойств каждого понятия, описывающих различные свойства и атрибуты понятия...».

Инструмент построения онтологий нужен для формирования информационной среды, поддерживающей задачи области применения международного права (МП), международных отношений (МО), государственного управления (ГУ), информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на всех уровнях власти, а также охватывают все сферы развития общества.

В основном, изучение работы по онтологическим областям мы анализируем на примере разработок Российской Федерации, поскольку в Республике Беларусь такая масштабная серьезная работа на настоящий момент не проводится. В качестве примера можно привести разработку онтологических областей в Российской Федерации в рамках проекта «Университетская информационная система РОССИЯ» (УИСРОССИЯ). Аналогичные разработки ведутся во многих развитых странах мира.

Примеров поисковых инструментов, реализованных на базе онтологий по предметной области «государственное управление» нет, но исследования активно ведутся. К слову, это направление объявлено приоритетной исследовательской и даже технологической задачей национальными научными фондами США и Великобритании, а также научным фондом Европейского Союза. Среди известных зарубежных проектов можно выделить инициативу *ONTOGOV*, которая представляет собой тезаурус областей государственного управления Австралии *(Thesaurus of Australian Government Subjects, TAGS)*. Целью европейского проекта *ONTOGOV*, запущенного в 2004 г., было создание платформы для моделирования предметных онтологий органами государственной власти.

Так, один из проектов по исследованиям в области онтологии предметной области «государственное управление» выполняется в России с 2008 г. по грантам РГНФ, а с 2011 г. по гранту на создание информационной системы для содержательной обработки данных и документов, и интеграции знаний предметной области «государственное управление» средствами тематической онтологии. В рамках проекта «Университетская информационная система РОССИЯ» работы ведутся также при поддержке грантов РГНФ. Результатом работы в УИС РОССИЯ стала возможность реализации поиска по общественно-политическому тезаурусу и двум рубрикаторам. Описываемая онтология создается как ресурс, на основе которого будет разработан дополнительный инструмент поиска в УИС РОССИЯ, ориентированный на предметную область «государственное управление».

В заключении необходимо отметить, что по предметным областям «Международное право», «Международные отношения», «Информационно-коммуникационные технологии» серьезная работа по разработке онтологий пока не ведется. Предстоит масштабная работа по разработке рубрикаторов и решении вопроса по определению границ формирования выбранных предметных областей.

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА И ЭЛЕКТРОННОГО СЛОВАРЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗАХ

Писарук А. Д., *Белорусский государственный медицинский университет*

Роль инновационных технологий в сфере образования сегодня чрезвычайно важна. Использование информационных и компьютерных технологий способствует оптимизации учебного процесса. Частое применение различных видов электронных технологий

вызывает больший интерес учащихся к занятиям. Замечено, что материал, представленный на электронном носителе вызывает больший интерес у студентов, чем материал представленный на доске или на бумажном носителе. Процесс обучения становится увлекательным, что благотворно влияет на усвоение и закрепление нового материала.

В данной статье будут рассмотрены два вида информационно-коммуникативных технологий, а именно э*лектронный учебник* и *электронный словарь,* которые стоит применять в процессе обучения латинскому языку.

Итак, *электронный учебник* — это средство обучения, которое может быть использовано в образовательном процессе вместо бумажного пособия. Электронный учебник имеет высокое качество методического инструментария, наглядности, логичности и последовательности изложения материала. Студент может самостоятельно изучать материал в полном объеме используя хороший электронный учебник с удобной навигацией и гиперссылками. Электронный учебник будет весьма полезен студентам-заочникам, а также обучающимся дистанционно.

Преимуществами электронного учебника на занятиях по латинскому языку являются:

1) способность адаптироваться под индивидуальные запросы учащегося (т. е., возможность использовать текстовую и гипертекстовую структуру, переходить от одной темы к другой, заглядывать в словарь);

2) использование таких возможностей как воспроизведение аудиоматериала, видеозаписей;

3) наглядность в виде графиков, схем, таблиц и рисунков;

4) простота и объективность контроля знания (решение тестовых заданий);

5) расширенное восприятие информации.

На занятиях по латинскому языку электронный учебник может быть использован как самостоятельный учебник или как дополнительный. В зависимости от целей занятия электронный материал может быть выведен на экран посредством проектора или же каждый студент может запустить учебник на компьютере или другом электронном носителе и работать над заданиями индивидуально.

Электронный словарь — это словарь в компьютере или на другом электронном носителе, является современным и мобильным средством оптимизации учебного процесса.

При использовании электронного словаря учащиеся тратят меньше времени на поиск нужного значения, следовательно, объем переведенного текста может увеличиться, что положительно повлияет на объем изучаемого материала и перевода упражнений и текстов, как в аудитории, так и при самостоятельном изучении языка.

Но, стоит отметить, что не каждый электронный словарь подойдет для студентов, изучающих латинский язык. Словарь должен быть грамотно составлен, формы латинских слов должны быть всесторонне представлены.

Одним из примеров хорошего электронного словаря может служить «Большой латинско-русский словарь», который находится по адресу *http://linguaeterna.com/vocabula/alph.php*.

Электронный учебник и электронный словарь — это современные средства обучения, без которых трудно представить образовательный процесс в XXI в. Ведь сегодня практически у каждого студента есть электронный гаджет, с помощью которого он может запустить учебник или словарь и обучаться как самостоятельно, так и под руководством преподавателя.

Преподаватели латинского языка в высших учебных заведениях должны следовать за современными технологиями и создавать качественные электронные пособия, которые необходимо внедрять в образовательный процесс.

МНЕМОНИКА И ОБЛАСТИ ЕЕ ПРИМЕНЕНИЯ

Плавинский Р. А., *Белорусский государственный экономический университет*

Невозможно получить идеальную память без постоянных тренировок. Шерлок Холмс любил часто повторять: «Без дела даже самый совершенный в мире мозг ржавеет». На сегодняшний день существует огромное количество упражнений и техник для

улучшения запоминания разнообразной информации. Мнемоника представляет собой искусство запоминания, совокупность способов и приемов для облегчения запоминания и увеличения объема памяти посредством образования искусственных ассоциаций.

Основными приемами запоминания являются:

— наводящие ассоциации (комбинация зрительных образов как бы "наводит", подсказывает произношение);

— вычленение отличительной особенности, функции (выделение отличительного признака у незнакомого человека (ситуация «Знакомство»);

— ассоциации (любые слова связываются цепочкой слов ассоциаций) «Матрешка» (при запоминании последовательности образов они вкладываются друг в друга, как в знаменитой русской игрушке);

— символизация (используется для запоминания абстрактных понятий без четкого образного значения);

— запоминание в алфавитном порядке (возможность запоминания адреса, телефона, инициалов и иной информации в порядке следования букв в алфавите без подготовительной систематизации);

— смысловые фразы из начальных букв (например, «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан»);

— «Календарь» (данная техника позволяет запомнить основные события каждого дня жизни с момента начала использования данного приема);

— «Матрица» (этот прием необходим для запоминания цифровых таблиц-матриц. Он дает возможность выборочного припоминания информации на пересечении горизонтальной и вертикальной строк таблицы);

— ритмизация (трансформация данных в стихи, песни, в строки, связанные определенным ритмическим рисунком или рифмой);

— запоминание названий на иллюстрациях.

Для иллюстрации остановимся лишь на нескольких из данных приемов. Начальный образ ассоциации в технике «Матрешка» всегда больше второго и содержит в себе второй. После соединения первого и второго образа внимание переводится на второй образ (первый должен исчезнуть из сознания). Второй образ мысленно увеличивается и создается ассоциация между вторым и третьим образами и т. д. При этом в ассоциации всегда должны быть четко видны только два образа. Припоминание осуществляется подобным образом. Важным при этом является то, что при мысленном увеличении первого образа необходимо выделить в нем подобраз, к которому затем добавится второй (маленький) образ данной пары.

При приеме символизации одно и то же слово может быть нами закодировано в образы по-разному. Однако, как правило, удается использовать для кодирования, хорошо закрепленные в сознании большинства людей символы, окружающие нас в повседневной жизни. При знакомстве с немецким алфавитом мы, к примеру, также занимается мнемоникой, заучивая взаимосвязь между значком «А» и соответствующим ему звуком «А». Всем нам хорошо знакомы символы мира («Белый голубь»), смерти («Могила»), медлительности («Черепаха»), могущественности («Корона») и др. При кодировании слова этим приемом следует задать себе вопрос: «С помощью какого зрительного символа я могу себе это представить?» Примеры кодирования слов в образы с помощью символизации: вечность — «пирамиды», отдых — «солнце».

Области применения мнемоники довольно обширны. Вот лишь некоторые из них.

Для студентов, которые составляют шпаргалки перед экзаменами, мнемоника позволит запомнить их, при этом на экзаменах они смогут списывать их из своей памяти. К тому же, при желании определенная информация может быть сохранена в памяти практически на всю жизнь. Это может потребоваться в случае, если вы захотите стать высококлассным специалистом, профессионалом в своей области.

Когда *преподаватель* постоянно заглядывает в конспект, это не вызывает больше уважения к нему. Не стоит забывать тот факт, что мнемоника возникла как часть ораторского искусства. И методы запоминания последовательности изложения материала лекции — это чуть ли не самое простое в искусстве запоминания. Но какой эффект это окажет на студентов!

Бизнесмены зачастую имеют обширный круг деловых контактов. Не имея под рукой телефона нужного нам человека, мы не можем связаться с ним.

Любой простой человек должен запоминать определенный объем точных данных. Мы привыкли все это записывать в записные книжки. Научившись записывать нужные сведения в мозг, человек уже больше не будет зависеть от мобильного телефона или планшета.

Подводя итог, можно констатировать необходимость дальнейшего развития и более широкого применения приемов мнемоники для интенсификации учебного процесса.

ПРОЕКТ *«TOP NEWS»*: ИННОВАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ РЕФЕРЕНТА-ПЕРЕВОДЧИКА

***Полупанова Е. Г.**, Белорусский государственный университет*

Качество образования в университете стоит во главе угла подготовки современного специалиста. Оно неразрывно связано с профессионально ориентированным подходом к обучению иностранному языку студентов-международников. Учебно-исследовательская проектная деятельность, в этом смысле, имеет большой инновационный потенциал не только с точки зрения иноязычной подготовки, но и в формировании активной гражданской жизненной позиции наших студентов. Именно таким потенциалом обладает проект *«Top News»* («Главные новости»), о котором пойдет речь ниже.

Что он собой представляет? Это долговременный проект, который был начат в прошлом учебном году со студентами второго курса специальности «Лингвострановедение». На начальном этапе студенты рассказывали о главных мировых новостях один раз в две-три недели. Первоначально им дано было право выбрать для себя страну или регион, который им особенно интересен. В зоне предпочтений были: Великобритания, США, Япония (для японистов) или Китай (для китаистов), страны Европейского союза.

Как рассказывали? По трем основным направлениям: политика, экономика, культура и инновации. Каждый выступающий имел 7—8 минут. Это минимальные требования, которым необходимо было следовать тогда и сейчас. Все остальное отдано на автономность, креативность и критическое мышление обучающихся в деле поиска источников информации, отбора материала, форм его представления на занятии.

В этом учебном году мы перешли на новый уровень и пересмотрели структуру проекта. Теперь студенты рассказывают новости по категориям: политика, экономика и бизнес, технологии, окружающая среда, здоровье, культура, фитнес и спорт, происшествия и др.

Что это нам дало? Новую мотивацию и новые важные акценты в деле формирования гражданина своей страны. Каждый выступающий по-прежнему представляет три новости, теперь уже по выбранной категории, но одна из новостей обязательно должна быть по Беларуси. Почему? Да потому что чрезвычайно важно научиться говорить на хорошем английском языке о том, что значимого и интересного происходит «здесь и сейчас» не только в мире, но и в первую очередь в родной стране.

Цель проекта — формирование профессиональных компетенций референта-переводчика, специализирующегося в области международных отношений.

Задачи: выработка у студентов активной жизненной позиции через осмысление того, что происходит в мире в контексте глобального и локального; развитие коммуникативной компетенции на основе представления актуальной англоязычной новостной информации в форме диалога с присутствующими; овладение навыками устного последовательного перевода; совершенствование навыков выступать публично: поза, мимика, жесты.

Как это происходит? Каждый студент представляет сначала *headlines* (заголовки) и затем сами новости. Формы работы с *headlines*: перевод, догадка (о чем будут новости), запоминание и повторение (*shadowing*) их другими студентами на английском языке. Затем идет представление новостей более подробно. Формы работы: перевод, воспроизведение основного материала слушателями, ответы на вопросы присутствующих.

Трудности, с которыми сталкиваются студенты. На начальном этапе студенты испытывают сложности практически по всем направлениям: и как выступающие, и как слушатели (аудирование), и как устные переводчики.

Для выступающих ими являются: отбор материала — как сделать его информативным, но уложиться в заданное время; самостоятельное осмысление представляемого материала; знание всех реалий, о которых идет речь, ведь упоминание географических, исторических событий, названий требует предварительного освоения студентом дополнительной информации о них (этап работы, который мы назвали «предвосхищая вопрос»); устное представление материала: английский язык и язык мимики и жестов, как выглядеть профессионально со всех сторон.

Для слушателей к трудностям можно отнести: восприятие на слух незнакомого материала, языковая догадка; тренировка памяти; умение воспроизвести услышанное или его фрагменты; устный последовательный перевод.

Будущие переводчики шаг за шагом справляются с трудностями устной переводческой деятельности. Они приобретают: умения успешно профессионально функционировать в реальных, а не «идеальных» условиях (студенты иногда переговариваются, опаздывают, имеются шумовые помехи: транспорт, ремонт); умения расширять объем кратковременной памяти за счет структурирования материала (теория как это делать + практика); умения выделять смысловые единицы при восприятии материала, его краткой записи (материализация информации); умения находиться в центре внимания и вести себя естественно в соответствующей профессиональной роли.

Таким образом, в нашем проекте «*TOPNEWS*» идет многовекторная работа по подготовке переводчика-референта, которая приоритетно сфокусирована на формирование активного гражданина своей страны посредством возможностей профессионально ориентированной англоязычной проектной деятельности. К его важнейшим языковым достижениям можно отнести: преодоление лексико-грамматических трудностей, поиски путей стилистической адаптации представляемого иноязычного текста; овладение устным переводом при подключении ключевых психолого-лингвистических механизмов — оперативного запоминания, накопления, укрупнения смысловой информации; поэтапное освоение техники публичного выступления на английском языке.

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ. СИМУЛЯЦИЯ

Приходько Т. М., Леонченко С. Н., *Белорусский государственный университет*

В процессе обучения говорениию на иностранном языке на современном этапе активно используются интерактивные технологии, среди которых симуляция по праву приобрела популярность среди преподавателей, так как проблемная речевая деятельность студентов проходит в ситуации приближенной к реальной жизни. Речевая деятельность стимулируется проблемой, которая требует личностного отношения студента к данной проблеме.

Симуляция или прогнозируемая игра положительно влияет на приобретение инновационного практического опыта студентами по решению тупиковых проблем.

Прогнозируемая игра практикуется на завершающим этапе обучения, так как предполагает очень высокий уровень владения иностранным языком. Проблема должна быть решена прямо сейчас, т. е. студент должен уметь выразить свои мысли на иностранном языке, не подготовив их дома. Студенты общаются в симулятивной среде, т. е. воссозданных в учебных условиях проблемных ситуаций, при решении которых студенты осуществляют речевое и социальное взаимодействие, в соответствии с индивидуальными позициями или в соответствии со статусными ролями, продиктованными конкретными ситуациями. Берутся только социально значимые ситуации, где каждый студент вносит свой способ разрешения социального конфликта или проблемы.

Алгоритм действия.

1. Проанализировать интересы и потребность студентов в данной проблеме.
2. Определить цель (развитие речевых умений).
3. Найти факты или события, которые послужат основой для речевого общения студентов.

4. Сформировать проблему.
5. Разбить на группы.
6. Дать время на обсуждение.
7. Презентация решений.
8. Контроль и рефлексия.

Из опыта работы особый интерес для обсуждения вызвали следующие проблемные ситуации:

1) студентка должна пройти практику в доме для престарелых людей с итоговой оценкой работы в ее зачетку. И когда практика студентки подходила к концу она получила ножницы и задание обрезать длинные волосы старой женщине, которая сама за собой не может ухаживать. Но женщина была категорически против обрезания ее волос, она хотела иметь длинные волосы, которые ей очень нравились и которыми она гордилась. Руководитель же дома престарелых приказала практикантке обрезать волосы, так как уход за волосами занимает много времени у сотрудников и если практикантка не обрежет волосы, то не получит аттестацию за практику;

2) студент, уехавший по обмену в Берлин, прогуливался по городу, осматривая достопримечательности. Внезапно проезжавший мимо мотоциклист выхватил у него сумочку, в которой находился паспорт студента. Студенты, которые разбиты на группы, должны разрешить конфликт, воссоздать в группах ситуацию, выработать советы и предложить свое решение тупиковой проблемы.

В процессе разрешения возникшей проблемы студенты актуализируют комплекс усвоенных знаний, учатся мыслить самостоятельно, высказывать свою точку зрения и отстаивать ее, это способствует приближению обучения к реальной ситуации. Кроме того, студенты учатся работать в командах, акцептировать точку зрения других и вырабатывать коллегиально общее решение, что готовит их к будущей профессиональной деятельности.

Симуляция способствует:

— пробуждению интереса студентов к изучению иностранного языка,
— эффективному усвоению учебного материала,
— активизации самостоятельного поиска в разрешении конфликта или проблемы,
— принятию быстрого решения в тупиковых ситуациях,
— развитию творческой смекалки,
— формированию навыков, необходимых для жизни,
— подготовке к будущей профессиональной деятельности студентов.

РОЛЬ И ФУНКЦИИ СУДЬИ В УЧЕБНЫХ ДЕБАТАХ

Соловьёва С. В., *Белорусский государственный университет*

В настоящее время дебаты как образовательная, развивающая и игровая технология широко применяются во многих странах мира в обучении как гуманитарным, так и естественнонаучным дисциплинам. Это связано с их доказанной эффективностью в практике преподавания. При надлежащей организации дебаты призваны содействовать формированию целого ряда важных академических, социально-личностных и профессиональных компетенций. Сюда следует, в первую очередь, отнести умения самостоятельно и вдумчиво исследовать литературу по обсуждаемой проблематике, осуществлять критический анализ по вопросам дискуссионного характера, последовательно выстраивать линии аргументации и опровержения, а также готовность работать в команде. В обучении иностранному языку грамотное использование дебатной технологии призвано способствовать, главным образом, развитию речевых умений, а также расширению лингвострановедческого кругозора.

Ряд экспертов в данной области (П. Жданов, Е. Г. Калинкина, С. А. Наумов, Т. В. Светенко, Л. А. Турик и др.) сходятся во мнении о большом воспитательном потенциале дебатной технологии. Авторы убеждены в необходимости ее внедрения в учебный процесс как в классическом, так и в модифицированном виде — в зависимости от условий конкретного учреждения образования, а также уровня подготовленности участников. В немалой степени успех от реализации дебатной технологии связан с лич-

ностью их организатора, который, в случае учебных дебатов, нередко выступает в роли арбитра. Судейство, в свою очередь, признается наиболее трудным и спорным аспектом при проведении игр ввиду вероятности присутствия субъективизма.

Возникает закономерный вопрос о том, какими походами следует руководствоваться при организации данного этапа в условиях университетской аудитории. Очевидно, что приоритетность целей и задач судейства в таких дебатах несколько иная, чем на профессиональных турнирах. Практика организации учебных дебатов на ФМО позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Судья должен пользоваться авторитетом среди обучающихся, представляться компетентным, опытным специалистом в области применения технологии, а также обладать экспертными знаниями по рассматриваемым проблемам. Положительный имидж судьи призван способствовать зарождению доверительного отношения со стороны участников в ходе обсуждения. По этой причине не рекомендуется привлекать к данному виду деятельности однокурсников, которые не задействованы в игре.

2. Возможный вариант организации судейства — это привлечение коллегии из нечетного числа представителей профессорско-преподавательского состава. Также допустимо проведение голосования зрительской аудитории за наиболее убедительную команду или спикера. Это позволит достичь более внимательного слушания в ходе игры, а также снизить долю субъективизма. В этом случае следует заранее подготовить специальные бланки для голосования.

3. Несмотря на то, что учебные дебаты не предполагают заполнение подробных судейских протоколов, рекомендованных *IDEA* (Международной образовательной ассоциацией дебатов), участники должны быть осведомлены о применяемых критериях. В большинстве случаев ими являются *содержание, структура и способ* представления аргументов. В случае организации дебатов на профессиональные темы может быть дополнительно введен критерий относительно владения иноязычной лексикой по специальности.

4. Приоритетная функция судьи в учебных дебатах — *обучающая*. Этап анализа игры и рефлексии необходим. Обычно он длится 5—7 минут и содержит подробное изложение мотивации вынесенного решения, описание сильных и слабых сторон отдельных участников и команд в целом, а также предложения по улучшению качества выступлений. И, хотя объявление ничьей в профессиональных дебатах не считается допустимым, в случае учебных дебатов это может быть возможным при условии более или менее ровной игры команд.

5. Вторая по значимости функция судьи — *поддержание позитивного настроя.* Это достигается, главным образом, за счет корректного речевого поведения и гибкого контроля над ситуацией. Следует избегать выраженных негативных оценок и категоричных суждений при подведении итогов. В отдельных случаях в обязанности судьи входит пресечение некорректных приемов ведения дискуссии (переход на личности, использование табуированной лексики и т. д.). Как правило, за подобные нарушения начисляются штрафные баллы или выносится предупреждение.

6. Наконец, третья функция судейства — *вынесение объективных решений*. От судей требуется, чтобы они абстрагировались от занимаемой ими позиции по обсуждаемым вопросам и оценивали, в первую очередь, *убедительность* в представлении позиций команд. В этом отношении наиболее распространенной ошибкой является «домысливание» высказываний за участников, попытка «подогнать» обоснование результатов игры под заранее принятое решение. Следует понимать, что такой подход может сильно расхолаживать участников. Поэтому очень важно вести детальный конспект игры для обеспечения мотивированности решений.

ПОДКАСТИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Тарасевич Е. В., Чернявский А. А., *Белорусский государственный университет*

С появлением *Web 2.0* использование Интернета коренным образом изменилось. Традиционно преобладающе рецептивное использование переключилось на продуктивное участие пользователей, интерактивность вступила в фокус инте-

ресов. В ходе этого изменения подкастинги играют все большую роль. Эти средства массовой информации также могут быть эффективно использованы в обучении иностранному языку для развития продуктивных и рецептивных навыков: учащиеся могут не только создавать собственные продукты на иностранном языке и выставлять их для обсуждения в сети Интернет, но и развивать аудитивные навыки посредством аудиовизуальных средств массовой информации в сети.

Подкаст — это отдельный аудио- / видеофайл или регулярно обновляемая серия таких файлов по конкретной тематике, публикуемых на одном из ресурсов Интернета, с возможностью подписки. Подкастинг означает одновременно производство и предложение подкастов или видеокастов. Эта услуга позволяет пользоваться желаемым медиа-контентом в любое удобное для слушателя время.

Более подробно остановимся на вопросе интеграции в процесс обучения иностранному языку (в частности немецкому языку) технологии подкастинга с целью развития аудитивной компетенции студентов. П. В. Сысоев обращает внимание на тот факт, что иноязычная аудитивная компетенция формируется при использовании таких технологий обучения, которые эффективно решают задачи подготовки к общению в различных сферах. Именно такую информационно-коммуникативную среду создают подкастинги. С их помощью учащиеся могут не только находить и обрабатывать информацию по интересующим их темам, но и обмениваться мнениями с носителями языка, создавая и выставляя в сети Интернет собственные подкасты на иностранном языке. Среди основных преимуществ подкастинга стоит отметить следующиею.

— *Аутентичность*. Использование подкастов или видеоподкастов для обучения восприятию и прослушиванию позволяет интегрировать текущие и аутентичные тексты и видеозаписи в преподавании иностранных языков. Это увеличивает количество доступных материалов и расширяет их тематический спектр. Подкасты демонстрируют такие аутентичные характеристики разговорного языка, как эллипсы, разрывы предложений, фонетические различия речи отдельных ораторов, и, таким образом, создают аутентичную учебную среду.

— *Актуальность*. Подписавшись на интересующий нас подкаст, мы каждый день можем смотреть и слушать актуальные аудио — и видеосообщения.

— *Автономность*. Подкастинг способствует эффективной реализации автономного обучения в соответствии с потребностями и целями учащихся. Учебные подкасты с уже дидактизированными материалами и разработанным алгоритмом действий помогают учащимся выработать собственные стратегии работы с аудиотекстами, а так же оценить результаты своей деятельности.

— *Дифференцированный подход.* Учебные подкасты разделяются по уровням владения иностранным языком и предлагают дополнительные материалы, такие как словарные средства или задания в дополнение к тексту прослушивания. Часто эти подкасты сопровождаются транскрипциями, которые поддерживают понимание во время прослушивания. Это позволяет как преподавателю, так и учащимся варьировать уровень сложности текстов и заданий к ним.

— *Многоканальное восприятие.* Во время прослушивания можно читать транскрипцию текста, смотреть видео или картинки, что способствует наиболее полному «погружению» в информационный поток и, несомненно, расширяет рецептивные возможности учащихся.

— *Мобильность*. Использование мобильного телефона для прослушивания и просмотра подкаста позволяет делать это в любое удобное время вне занятий.

Из вышеперечисленных преимуществ подкастинга можно сделать вывод, что основным его дидактическим потенциалом является развитие аудитивной компетенции учащихся. В зависимости от контекста обучения, степени сложности подкаста и уровня владения иностранным языком учащихся, с помощью подкаста можно развивать следующие аудитивные стратегии:

— глобальное понимание
— выборочное понимание
— детальное понимание.

Задачей преподавателя в этом случае является не только подбор подкастов в соответствии с языковым уровнем учащихся, но и разработка соответствующих заданий к ним, направленных на развитие вышеперечисленных аудитивных стратегий. Принимая во внимание «трехступенчатую модель обучения аудированию», можно выделить следующие задания для работы с аудиоподкастом.

1. Задания перед прослушиванием: разработка общей тематической лексики, ассоциограммы.
2. Задания во время прослушивания: сформулировать краткие ответы открытые вопросы, дополнить слова в тексте, внести информацию в таблицу, выбрать правильный вариант ответа, найти синонимы/ антонимы.
3. Задания после прослушивания: высказать собственное мнение, составить вопросы к прослушанному тексту, описать / оценить статистику.

В настоящее время в сети Интернет предлагается множество подкастов по различной тематике. С чего же начинать работу с подкастами? Для изучающих немецкий язык отправной точкой может стать сайт *www.podcast.de.* Много учебных подкастов по разным темам с разработанными к ним заданиями и транскрипцией текстов предлагает *Deutsche Welle www.dw.com.* Подкасты на этом сайте разделяются по уровням владения немецким языком, что значительно упрощает задачу выбора подкастов для преподавателей и учащихся.

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что подкастинг является одним из наиболее эффективных современных технических средств для развития аудитивной компетенции учащихся. Использование подкастинга дает учащиеся возможность научиться самостоятельно организовывать свой учебный процесс, направлять его в нужное русло и регулировать.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА — БУДУЩИХ МЕЖДУНАРОДНИКОВ

Тучинский А. В., *Белорусский государственный университет*

Использование видеоматериалов значительно повышает эффективность обучения иностранному языку на всех его этапах. Однако наибольшая отдача может быть достигнута на последнем году обучения иностранному языку, когда уровень языковой компетенции студентов позволяет им аудировать достаточно сложную спонтанную речь. Владея определенными знаниями культурно-исторических реалий страны соизучаемого языка, обучающиеся способны достаточно свободно воспринимать и обсуждать национально-культурную специфику видеоматериалов как в лингвистическом, так и в экстралингвистическом аспектах. Преподаватель же имеет возможность использовать аутентичные материалы различных типов и жанров: документальные и художественные фильмы, интервью, политические и бытовые шоу, образовательные и информационные телепрограммы и т. п. Эти материалы позволяют разнообразить и цели их использования. Так, наряду с более узкими, специфическими, такими как отработка определенного вокабуляра или грамматических структур, можно предусматривать знакомство с аутентичной речью носителей языка в реальных или приближенных к ним ситуациях общения и с нормами невербальной коммуникации, принятой в данной языковой среде, с образом жизни, с традициями людей, принадлежащих к другой культуре.

На завершающем этапе обучения иностранному языку студенты способны отказаться от пассивной роли обучающихся и стать актерами, творцами своего собственного обучения. Поручая студентам подготовку видеоматериала к публичной презентации и определяя перед ними созидательные цели, мы осуществляем проектно-исследовательскую деятельность, которая помогает научить студентов самим добывать знания и самостоятельно принимать решения, критически мыслить.

Разработка педагогического проекта начинается с формулирования его основной идеи, проблемы, цели; определения формы представления, этапов подготовки к нему; распределения обязанностей по его реализации при обязательном соблюдении принципа совмещения индивидуальной и групповой работы.

Методика работы с видеоматериалами предусматривает три этапа: *подготовительный* (допросмотровой), *активный* (просмотровой) и *закрепляющий* (послесмотровой), каждый из которых предполагает применение определенных видов работы. Студенты распределяются на три малые группы, каждой из них поручается подготовка одного этапа. Преподаватель выступает в качестве консультанта, посредника. Руководство проектом требует от него владения технологией обучения, умения организовать себя и других, готовности в любой момент оставить свою роль руководителя, чтобы стать непосредственным участником процесса.

Студенты заранее знакомятся с содержанием видеоматериала, проводят самостоятельный анализ лексических и грамматических трудностей, значения культурных реалий, планируют допросмотровые виды работы, например, проведение дискуссии по поводу названия или проблематики предлагаемого видеоматериала, обсуждение вопросов, предвосхищающих его содержание и т. п. Для лучшего понимания или привлечения внимания к определенному языковому материалу обучающиеся могут привести переводные эквиваленты идиоматических выражений, фразеологизмов, предложных конструкций и др.

Во время просмотра видеоматериала обычно делаются паузы для текущей проверки понимания того или иного эпизода, для узнавания лексических и грамматических структур, идиоматических выражений и т. п. После просмотра необходимо убедиться в адекватном понимании содержания просмотренного, для чего используются вопросы различного характера, пересказ содержания с использованием активного вокабуляра, общее обсуждение проблем и т. п. Довольно часто требуется повторный просмотр всего материала или его фрагментов со специфическими видами работы, например, воспроизведением диалогов, устным переводом того или иного фрагмента, содержащего реалии, и др.

Для послесмотрового этапа предусматриваются творческие устные и письменные виды работы: ролевые игры, драматизация, написание пересказа, письма, эссе и т. п.

Для повышения мотивации студентов при подготовке проекта приглашаются студенты другой группы, которые, в свою очередь, готовят свой проект по другому видеоматериалу.

Работа над проектом заканчивается осмыслением проделанной работы на двух уровнях (преподавательском и студенческом), самооценкой результатов индивидуального и коллективного творчества, анализом личностного отношения к проектной работе.

Следует отметить, что проектное обучение помогает развить инициативность и самостоятельность обучающихся, расширить кругозор при решении разнообразных познавательных заданий, дает реальную возможность сформировать не только коммуникативную, но и лингвострановедческую и методическую компетенцию обучающихся.

ТЕХНИКА «НАПРАВЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ» НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Фисенко О. С., *Российский университет дружбы народов*

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования Российской Федерации, современная система образования должна включать в учебный процесс интерактивные инновационные методики, способствующие успешному формированию знаний, умений и навыков. Не стала исключением и система подготовки иностранных граждан в сфере русского языка как иностранного.

В качестве такой инновационной интерактивной методики обучения нами предлагается техника «направленное чтение». Данная техника, основываясь на компетентностном и деятельностном подходах к обучению, оказывается наиболее результативной в поликультурном образовании.

Интерактивная связь студента и педагога (субъектов педагогического взаимодействия) в рамках принятого многими методистами личностно-ориентированного подхода (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов и др.) основана на «дозированной

помощи» и разработанной «системе подсказок». Она предполагает включение в образовательный процесс нового типа взаимоотношения педагога и обучающегося, ставя их в положение сотворчества при решении учебных задач.

Исходным пунктом работы по технике «направленное чтение» является предельно детализированное задание, отражающее целевую установку изучения учебного материала, а также локальные цели, которые относятся к изучению отдельных фрагментов текста (остановок). Перед началом чтения текста по технике «направленное чтение» студентам раздаются раздаточные материалы — текст, поделенный на остановки и чистый листок бумаги, которым студенты по установке преподавателя должны прикрыть текст и читать. Чтение осуществляется по команде преподавателя. Если данная техника используется на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному, а студенты имеют уровень владения русским языком, соответствующий II сертификационному уровню, то студенты могут читать остановки про себя.

После того, как текст будет прочитан, студенты откладывают учебный текст и начинают работать по нему. Цикличная работа над учебным текстом способствует формированию вторичной языковой личности, умеющей вступать в речевую коммуникацию на иностранном языке.

Вызовом к дальнейшей работе по учебному тексту является вопрос, связанный с формированием критического мышления: «Как Вы думаете, о чем пойдет речь в произведении под названием «...»? Это индивидуализируют учебно-познавательную деятельность студентов и позволяет в итоге создать базу для решения проблем после окончания обучения.

Активная роль педагога и обучающегося в создании образовательной модели способствуют достижению конечной цели высшего профессионального образования — повышению эффективности обучения за счет усвоения и практического использования полученных знаний.

Художественное творчество является средством оптимизации интерактивного общения, поскольку благодаря сочетанию различных видов деятельности, оно не допускает так называемых «катастроф» (К. Гарднер) на каком-либо из фронтов речевого сознания. Поскольку студенты взрослые люди, то создание нового происходит за счет накопленного ими ранее жизненного опыта. А коллективное творчество в данном случае формирует у студентов коммуникативные навыки. Соответственно, на занятиях по технике «направленное чтение» должна быть творческая атмосфера, многообразие точек зрения, что должно побуждать обучающихся к собственному речевому творчеству.

При интерактивном общении речь эвристична, поэтому если на начальной ступени обучения говорению на русском языке интерактивное обучение предполагает преимущественно репродукцию усвоенных речевых единиц, то на продвинутом этапе позволяет создавать новые речевые высказывания. То есть, учись говорить, говоря *(«Learn to speak by speaking»)*. Таким образом, интерактивная техника «направленное чтение» создает широкий спектр для творческой и речевой деятельности, что приводит к обогащению их речевого опыта.

Коммуникативно-речевое творчество, на основе которого развивается учебно-познавательная деятельность, является способом самореализации, самоутверждения и социализации в новой лингвокультуре. В процессе размышления о дальнейших событиях произведения происходит не только воспроизведение предыдущего опыта, но и их преобразование, комбинирование и продуцирование.

Преподаватель выступает в роли сборщика информации, выслушивая внимательно ответы всех студентов и не отвергая ни одного из высказанных предположений.

Затем студенты читают текст и отвечают на вопросы к каждой части. Работа над остановкой заканчивается вопросом: «Как Вы думаете, что произойдет дальше»? Он служит вызовом к другой части.

Заканчивается работа над текстом по технике «направленное чтение» вопросами, направленными на рефлексию: *Понравился ли Вам текст? (Фрагмент повести, рассказ) Чем? (Если не понравилось, то почему?).* Устанавливаемый механизм обратной связи «учащийся — педагог» говорит об эффективности интерактивной техники «направленное чтение» и об уровне сформированности умений и навыков обучающихся, о приобретенных знаниях. Таким образом, рассмотренная нами техника «направленное чтение» индивидуализирует учебно-познавательную деятельность и создает условия и для дифференциации процесса обучения.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Фомичёва Н. В., *Белорусский государственный университет*

Среди современных подходов к обучению ведущее место занимает комбинированное или смешанное обучение *(blended learning)*. На сегодняшний день смешанное обучение можно рассматривать как форму организации учебного процесса, в рамках которой традиционная форма в некоторой пропорции смешивается с дистанционной, что предполагает использование компьютерных технологий и интернет-ресурсов для достижения максимальной эффективности обеих форм обучения. При этом соотношение аудиторных и виртуальных компонентов может отличаться и корректироваться в зависимости от предмета, возраста студентов, уровня их подготовки.

По нашему мнению, применение элементов смешанного обучения может быть эффективным в курсе «Иностранный язык для профессиональных целей».

При разработке смешанного курса для обеспечения высокого качества обучения, целесообразно применение дистанционных технологий в сочетании с технологиями традиционными, при этом преподавателю отводится роль не только руководителя, но и консультанта, наставника и модератора учебного процесса. Введение новой темы происходит на двух этапах: самостоятельная работа студента по изучению материала с использованием учебно-методического обеспечения в электронной форме, его дальнейшее обсуждение и закрепление на аудиторном занятии.

При разработке смешанного курса основное внимание нужно уделять взаимодействию студентов с преподавателем и между собой. Взаимодействие с преподавателями и участниками группы в процессе обучения создаст возможности для динамического общения, которое приведет к обмену знаниями, повысит мотивацию и позволит глубже разобраться в учебном материале. Кроме того, очень важным является предоставление студентам возможности изложить свои собственные ожидания относительно курса. Для этой цели можно загрузить учебный план и учебные материалы и создать общее обсуждение для того, чтобы студенты рассказали о значимости тем плана для их будущей профессиональной деятельности или высказали свое мнение по различным аспектам содержания.

Если студенты не имеют связь с преподавателем или с другими студентами, они могут полностью «выпасть» из онлайн курса, поскольку далеко не все из них заинтересованы в получении полноценных знаний, поэтому при разработке курса следует предусмотреть предоставление возможностей для самовыражения и системы контроля.

Многие студенты хотят проявить себя, но не каждый настроен это делать. Преподаватель должен поставить значимые задачи, определить ожидания студентов, предоставить образцы для подражания. Также следует разместить четкие инструкции в письменной форме по выполнению основных видов заданий, в том числе дать информацию об академической честности и плагиате. Разработка задания, которое дает студентам возможность высказать свое мнение, является непростой задачей. Для того, чтобы быть частью процесса обучения, преподаватель должен учитывать точку зрения студента и обеспечивать обратную связь.

При разработке теоретической части смешанного курса необходимо определить его цели и задачи, выбрать технологии и методы обучения, сделать мониторинг производительности студентов, обязательно разработать и довести до студентов критерии оценки, четко сформулировать требования, учитывая различные темпы обучения у различных студентов.

В начале смешанного курса студенту вместо списка рекомендованной литературы надо предоставить адрес сайта, где находится вся необходимая информация (материалы, ссылки и т. д.). Одним из основных принципов проектирования курса является принцип «перевернутого дизайна», когда работа начинается не с поиска контента и разработки содержательной части предмета, а с определения запланированных результатов обучения и выбора методов их оценивания. Далее определяются стратегии преподавания, затем — отбор и структурирование материала. Если в традиционном курсе ак-

цент делается на первичном понимании материала в ходе аудиторного занятия, то в смешанном процессе начинается с постановки проблемного задания, для выполнения которого студент должен самостоятельно ознакомиться с материалом и провести самоконтроль усвоения этого материала. Таким образом, смешанный курс ориентирован на результаты обучения, что создает мотивацию и повышает успеваемость студентов.

Несомненным преимуществом смешанного обучения является организация самостоятельной работы студентов. Гибкая система тестирования способствует систематическому контролю самостоятельной работы.

Таким образом, преимущества преподавания курса «Иностранный язык для профессиональных целей» с использованием смешанного подхода очевидны. Технология оказывает влияние на все компоненты учебного процесса: на формы и методы организации обучения, эффективность процесса обучения, формирование мотивации, развитие профессионально значимых качеств. Одним из основных преимуществ работы в системе смешанного обучения является максимальная оптимизация организации рабочего времени преподавателя и студента. Однако успешная реализация модели возможна только при условии активного взаимодействия всех участников учебного процесса.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ (НЕМЕЦКОМУ) ЯЗЫКУ

Чернявский А. А., Тарасевич Е. В., *Белорусский государственный университет*

Возможность понимать и ясно изъясняться на иностранном языке предполагает хорошо развитые навыки произношения. Существенной поддержкой кропотливого и, несомненно, сложного процесса изучения иностранного языка может послужить использование на практических занятиях фонетических игр. Являясь одним из множества средств интерактивного обучения, такие игры при грамотном их применении становятся и важным элементом мотивации для студентов. В неязыковом ВУЗе, где изучение одного или нескольких иностранных языков сопровождает освоение основной специальности (например, «Международное право», «Мировая экономика»), предусматривается лишь вводно-фонетический курс, тем более значимым становится качество приобретенных знаний. Сама же работа над фонетикой, по нашему мнению, должна проходить на протяжении всего курса обучения.

Понятие «произношение» охватывает как сегментные, так и суперсегментные (мелодика, темп речи, интенсивность, акцентуация, ритм, членение) структуры и признаки. Следуя общепринятой мировой практике, разнообразные методические пособия содержат фонетические упражнения, не ограничивающиеся отдельными звуками, а всегда охватывающие все звуковые особенности языка, на котором говоришь. В процессе выполнения таких упражнений тренируется как слух (идентификация, дифференциация), так и произношение.

Существуют разнообразные (зависящие от языка и индивидуальные) причины проблем с произношением. Основополагающей является контраст между родным языком (или другими, изучаемыми ранее иностранными языками) и немецким как иностранным языком. Возникают интерференции, которые обозначаются как «иностранный акцент» и по которым часто можно распознать родной язык даже у тех, чье изучение иностранного языка находится на продвинутом уровне. В группах, состав которых не является мононациональным, этот эффект проявляется еще сильнее. Насколько сильны эти интерференции, насколько они долговечны, зависит от условий, которые студенты привносят в учебный процесс. Помимо возраста обучения к ним можно отнести следующие: аудитивные возможности, т. е. способность распознавать и различать фонетические признаки иностранного языка; моторные способности и навыки, которые позволяют адекватно формировать фонетические признаки; мотивация, манера поведения, стратегия изучения. То, в каких условиях изучают язык и обучают ему, также является фактором успешного овладения произношением. Тщательно подобранные материалы, небольшие учебные группы и непринужденная обстановка на занятии также способствуют тому, чтобы работа над произношением протекала целенаправленно и успешно.

Особенностью фонетических игр в сравнении с другими языковыми играми является не настолько свободное, креативное обращение с языком. Необходимый для применения языковой материал ограничивается рамками четко заданных, «запрограммированных» фонетических тем, из-за повторяющегося использования определенных фонетических форм игры могут показаться неестественными, искусственно придуманными. Все эти составляющие, однако, необходимы для достижения эффективности обучения. Преподаватели должны детально знать особенности и целевые установки игр, которые собираются проводить, т. е. внимательно изучить правила, объяснить их студентам, заранее подготовить материалы, а затем провести оценку результатов. Не всегда преподаватели являются ведущими игры, во многих случаях ими становятся студенты, в параллельно работающих группах априори не получается иначе.

Фонетические игры, в отличие от игр-разминок и игр-знакомств, не следует проводить в начале нового раздела учебного курса, для их использования на определенном этапе занятия необходимо методическое обоснование. Фонетические игры не предназначены для введения и коррекции фонетических форм. Это должно происходить до игры (или может осуществляться позже), введение и коррекция звуков или просодических явлений должны быть в значительной степени завершены и находиться в стадии автоматизации. Если игры проводить слишком рано, при определенных обстоятельствах увеличивается возможность закрепления ошибочного произношения. Тем не менее, их регулярное использование в учебном процессе полностью оправдано, в идеале они должны сочетаться с лексическими и грамматическими играми.

Типовое разнообразие фонетических игр и упражнений наглядно демонстрирует возможности их использования: упражнения на распознавание и умение различать фонетические признаки; упражнения, обучающие переносить услышанное в письменную форму; диктанты; продуктивные упражнения; игры, обучающие передаче эмоциональной окраски, а также развитию навыков свободного говорения; работа с текстом.

Фонетические игры мотивируют и повышают интерес к изучаемому языку, предлагают псевдоаутентичные ситуации речевого общения и не оторванное от реальности применение языка, позволяют сделать более интенсивным активное и осознанное произношение, повышают коммуникативную компетенцию обучающихся. Фонетические игры ориентированы на практические действия, апеллируют к чувствам и эмоциям, познавательны, имеют ярко выраженную межкультурную составляющую. Они способствуют выработке чувства солидарности и развивают умение работать в команде.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ *WHATSAPP* ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Швайба О. Г., Воловикова И. П., *Белорусский государственный университет*

В последнее время приложение *WhatsApp* получило массовое признание и находит самое широкое применение в различных сферах жизни. Благодаря возможности пересылать и получать текстовые сообщения, фото- видео- и аудиофайлы, *WhatsApp* представляет собой большой потенциал для совместной работы преподавателя и студентов в процессе изучения иностранного языка.

Проведенные немецкими педагогами проекты по дистанционному обучению бразильских, израильских и других студентов показали, что использование *WhatsApp* является довольно успешным. Особенность использования данного приложения заключается в том, что устная коммуникация реализовывается в письменном виде. Обучающиеся за рубежом студенты имеют возможность познакомиться с аутентичным и «спонтанным» языком, с которым они не сталкиваются в контексте занятия, они могут сравнить выученные в аудитории нормы с феноменами цифровой коммуникации. Студенты имеют возможность осознать, как использование языка в формальном контексте отличается от его использования в неформальном контексте. Кроме того, студенты сталкиваются с нестандартными и субстандартными структурами.

Особенностью приложения *WhatsApp* является наличие смайликов как дополнения к классическим буквам. Эти маленькие картинки частично иллюстрируют эмоции, частично отображают содержание разговора. Кроме того, они заменяют формы

приветствия и прощания. Данные многочисленные графические элементы предлагают новые возможности для коммуникации и демонстрируют условности того или иного общества.

В результате в зависимости от контекста, партнеров и технических условий, коммуникация *WhatsAp*p часто напоминает общение в чате. В отличие от СМС и электронной почты, коммуниканты *WhatsApp* чаще отказываются от приветствий, прощаний, одна тема часто сменяется другой. Чаще всего, аналогично чату, ответ дается довольно быстро. Однако отличительной особенностью *WhatsApp* от чата является его асинхронность: каждый коммуникант может сам решить, когда он прочитает и ответит на сообщение другого. Кроме того, в *WhatsApp* имплицирован момент контроля, так как в приложении видно, кто и когда был в сети, прочитал ли он сообщение или нет.

Немецкие педагоги отметили также тот факт, что переписка в *WhatsApp* содержит (после определенной тренировки) довольно мало опечаток или орфографических отклонений. Наряду со стараниями самих студентов,определенную роль играет, безусловно, автоматическая коррекция, которая уже заложена в программу. При наборе текста *WhatsApp* предлагает уже возможные окончания, или, при неправильном написании, — правильные слова.

Наряду с определенными плюсами немецкие педагоги столкнулись также с некоторыми сложностями и отметили неготовность и стеснение зарубежных студентов пересылать собственные аудиозаписи, их боязнь сделать ошибки. Кроме того, большинство студентов используют *WhatsApp* на своих смартфонах с их маленькой клавиатурой и маленьким экраном. Это весьма затрудняет работу с информацией и требует больших усилий, чем при использовании ПК.

Как показывает опыт, приложение *WhatsApp* может весьма успешно применяться при обучении студентов на ФМО. Как платформа по обмену информации *WhatsApp* может использоваться для пересылки текстов, видео и аудиофайлов. Сообщение пересылается, как правило, от преподавателя в группу. Студенты используют его не только как источник информации, но и могут прореагировать сразу или спустя время. Преподаватель может также перед занятием послать вопросы, которые будут обсуждаться, кратко ответить на вопросы студентов по пониманию и интерпретации текстов, послать ссылки, по которым студенты найдут дополнительную информацию.

Особую привлекательность представляют видео- и аудиосообщения, так как они передают информацию в другой модальности. Общение через *WhatsApp* дает большое преимущество для процесса обучения, так как контакт преподавателя и студентов не ограничивается занятием и способствует реализации социального аспекта.

Однако следует учитывать тот факт, что такой вид работы предполагает готовность преподавателя быть в сети и в зоне доступности для студентов.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать следующие выводы:

— с помощью мобильного приложения *WhatsApp* студенты могут общаться и практиковать иностранный язык как с незнакомыми людьми со всего мира, так и с хорошо знакомыми людьми, друзьями, членами семьи;

— студенты могут использовать *WhatsApp* «на ходу»: читать и отвечать на сообщения в удобное для них время и в удобном месте;

— с *WhatsApp* нет необходимости спешить: учащиеся могут взять тайм-аут, чтобы продумать свой ответ;

— благодаря *WhatsApp* предоставляется возможность учиться во время ввода текста.

НОВЕЙШИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

***Ширяева М. Ю.**, Белорусский государственный медицинский университет*

На современном этапе развития нашей страны, на фоне интеграции в мировое пространство и присоединения к Болонскому процессу, отечественная система образования приобретает инновационный характер.

В образовательном процессе широко используются различные современные технические средства обучения: компьютерные презентации, видеоматериалы, Интернет, что позволяет максимально приблизить обучение к условиям естественной коммуникации и выполнить все дидактические функции (введения, контроля, закрепления, повторения, обобщения), а также повысить эффективность традиционных методов обучения и, соответственно, качество образовательных услуг.

В современном арсенале преподавателя множество новейших технологий, позволяющих создавать инновационные, интерактивные варианты занятий. К ним относятся: *Adobe Photoshop and Premier* (для редактирования, монтирования, компилирования графиков и видеофрагментов); *Sound Forge and 3D Studio Max* (создание / редактирование звуковых и анимационных файлов); *Macromedia Director or Authorware* (синхронизация и интеграция всех медиаэлементов в единый файл), *Adobe Acrobat Reader, Windows Movie Maker, Winamp, Macromedia Director* и другие.

Применение последних компьютерных разработок позволяет в индивидуальном режиме прорабатывать грамматические, фонетические и лексические конструкции, доводить до автоматизма приобретенные навыки. Использование мультимедийных интерактивных программ (различных систем, например, *MOODLE, iSringSuite* и др.), Интернет-порталов и *On-line* образовательных ресурсов, электронных библиотек, e-mail в процессе обучения иностранному языку наполняет учебную программу новым содержанием, а также формирует как ключевые языковые компетенции у обучающихся в целом, так и информационную в частности. Обучающиеся обращаются за дополнительной информацией для раскрытия темы при написании эссе, рефератов, сообщений и докладов к электронным энциклопедиям, новостным лентам и т. д. Результатом такого вида деятельности служит основательное изучение темы, выработка навыков внеаудиторной работы с сопутствующей информацией (поиск, осмысление, передача). Умение находить необходимую информацию, синтезировать и анализировать полученные данные является гарантией успешной самореализации современного специалиста в различных сферах деятельности (т. е. именно информационная компетенция). На этом этапе увеличивается самообразовательный компонент процесса обучения, а языковой минимум усваивается на уровне свободной речевой коммуникации. Дальнейшее совершенствование языка может происходить при помощи общения на различных форумах и при участии в различных веб-конференциях.

Метод полного погружения в языковую среду при просмотре образовательных или художественных видеосюжетов (гораздо эффективнее при участии на занятиях преподавателей носителей языка, или иностранных гостей) является возможностью совершенствовать языковые навыки / приобретать языковую компетенцию.

Эффективным методом систематизации и закрепления пройденного материала является индивидуальная работа исследовательского характера: разработка видеофрагментов урока. Домашнее задание заключается в отборе материала (при подготовке учащийся просматривает несколько фрагментов (например, с использованием социального сервиса *YouTube*) прежде чем сделать выбор, соответственно расширяет свой вокабуляр по пройденной теме, а также практические знания по специальности), затем тщательно прорабатывает выбранный эпизод, готовит по нему упражнения различного характера в зависимости от своей первичной языковой подготовки. Следующим этапом становится проведение подготовленного занятия непосредственно со студентами в группе (обучающийся выступает в роли преподавателя). Даже при не очень добросовестном подходе, студент в той или иной мере усваивает пройденный материал. Студенты с высоким уровнем языковой компетенции содействуют усвоению языковых единиц более слабыми сокурсниками.

Еще одним результативным способом стимуляции учебной деятельности студентов является индивидуальная подготовка монологического высказывания с использованием видеоматериалов. Внеурочно обучающийся подбирает понравившийся видеофрагмент по теме, детально изучает информацию и готовит сообщение. В аудитории студент демонстрирует свой ролик без звука с комментариями (вместо диктора) или описанием кадров.

Опыт работы показывает, что использование современных образовательных технологий в учебном процессе формирует у обучающихся основные компетенции и делает процесс обучения эффективнее, повышает уровень мотивации, позволяет в итоге легко адаптироваться в языковой среде; чувствовать уверенность в себе и в приобретенных знаниях, умениях и навыках; использовать одни и те же умения в различных ситуациях; формировать как предметные, так и личностные, профессиональные, культурологические, информационно-технологические и др. компетентности.

ПРИМЕНЕНИЕ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РАБОТЕ НАД КАТЕГОРИЕЙ РОДА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Яцевич Е. А., Андреева Л. С., *Белорусский государственный университет*

При формировании профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции важнейшими задачами выступают, по выражению Т. К. Цветковой, вырабатывание у инофонов представления об изучаемом языке как системе смыслов и как рабочей модели для порождения и восприятия высказывания, а также обеспечение усвоения данной модели и развитии системы действий для порождения и восприятия речи на иностранном языке.

Изучение грамматической категории рода имени существительного является базисом в работе над синтаксисом предложений, так как незнание либо ошибки при родовой отнесенности слов проявляются в нарушении норм координации между подлежащим и сказуемым, а также норм согласования.

Проблемы при изучении грамматической категории рода обусловлены несколькими факторами:

— отсутствие в языке, родном для инофона, грамматической категории рода (в частности, в туркменском);

— абстрактный характер грамматической категории рода в русском языке;

— отсутствие логической обоснованности грамматической родовой отнесенности неодушевленных существительных, а также некоторых одушевленных существительных в русском языке;

— наличие в русском языке имен существительных общего рода, а также имен существительных, относящихся к *Pluraliatantum* и, соответственно, не обладающей категорией рода;

— наличие в русском языке разнообразных языковых средств при репрезентации грамматической категории рода.

В частности, при введении общего понятия о классификации имен существительных по родовому признаку в русском языке просто заявить, что все имена существительные, оканчивающиеся на ***-а***, будут отнесены к женскому роду, мы не имеем права. Необходимо в обязательном порядке рассмотреть случаи, при которых имена существительные также оканчиваются на ***-а***, но, в соответствии с иными критериями, относятся к другому роду. Так, важно рассмотреть группу слов общего рода *(сирота, староста, убийца, скряга, невежа*), группу слов *Pluraliatantum* (*уста, ворота*), группу слов, обозначающих лиц мужского пола (*папа, юноша, владыка, воевода*), группу слов, получающим данное окончание в соответствии с орфографическими правилами (*братишка, домина*), группу заимствованных слов (*амплуа, бра*).

Кроме того, критериев, которые бы позволяли разработать алгоритм для определения родовой отнесенности имен существительных, графически оканчивающихся на ***-ь***, также не существует. Мы можем указать лишь некоторые закономерности, как-то: при наличии на конце ***-чь, -шь, -щь*** относим слова к женскому роду, все неодушевленные имена существительные на ***-ость*** относим к женскому роду, а одушевленные на ***-тель*** — к мужскому. Но данный способ окажет помощь только лишь в том случае, если слово употреблено в тексте в именительном (совпадающим с ним винительном) падеже либо при знании написания слова. Во всех остальных случаях при затруднениях в определении рода следует обращаться к словарю.

Усвоение инофонами категории рода в русском языке в силу указанных сложностей не может быть быстрым и требует постепенного введения материала из разделов морфологии, синтаксиса, орфографии.

Кроме того, для формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции важно проводить обучение на материале, адекватном профессиональным потребностям будущего специалиста.

Высокое качество учебных материалов на современном этапе может быть обеспечено использованием корпуса текстов по специальности в качестве базы для отбора лексико-грамматических средств, необходимых для обязательного изучения и усвоения инофонами. Применительно к лингводидактической задаче по изучению грамматической категории рода при использовании корпусных инструментов могут быть составлены списки имен существительных, определение рода которых вызовет затруднения при работе с текстом по специальности, а также на основе отобранного лексико-грамматического материала сформированные упражнения, направленные предотвращение ошибок в координации главных членов предложения и ошибок при согласовании.

Работа над усвоением грамматической категории рода в русском языке носит пролонгированный характер, но нельзя не отметить, что при использовании корпусных инструментов при разработке учебных материалов по данной тематике эффективность работы преподавателя повышается.

СЕКЦИЯ 8
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙИСОЦИОКУЛЬТУРНЫЙКОМПОНЕНТЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ВОСТОЧНЫМ ЯЗЫКАМ

КИТАЙСКИЕ ЗАГАДКИ В ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

Лобанова А. Я., *Белорусский государственный университет*

Китай — это страна с древней историей и многогранной традиционной культурой, являющейся квинтэссенцией мудрости и величия народа Поднебесной. Одним из видов народной культуры являются загадки. Китайские загадки «представляют собой одну из малых народно-поэтических форм, которые в той или иной мере отражают, правда, в своеобразной манере и форме предметы и явления окружающей нас действительности.

Загадки в китайском языке можно разделить на два вида — **иероглифические** (字谜 *цзыми*) и **неиероглифические** (谜语 *миюй*).

Неиероглифические загадки часто называют народными, или детскими. За исключением некоторого количества простейших загадок, они создаются в форме песен, частушек, рифмованных поговорок, коротких стишков, что делает их легкими для восприятия.

Неиероглифические загадки представляют собой загадки, ответами на которые являются названия предметов, которые мы часто наблюдаем или используем в повседневной жизни, например, предметы обихода, различные инструменты, человеческие органы, природные явления, растения, животные, Вселенная и небесные тела и т. д. Загадки данного типа подразделяются на загадки, в которых описываются действия и явления, и на загадки, в основе которых лежат предметы как таковые, а также их свойства и характеристики. Такие загадки можно встретить во многих языках, они легко поддаются переводу. Например, 身体细长, 兄弟成双, 光爱吃菜, 不爱喝汤 (筷子) — Братья-двойняшки со стройной фигурой любят есть овощи и не любят есть суп (Китайские палочки). 想拍彩色照，墨镜摘不了 爱吃鲜竹叶，数量真稀少 (熊猫) — Хочет сфотографироваться, но не может снять темные очки. Любит есть свежие листья бамбука. Их численность невелика (Панда) и т. д.

Тематическое разнообразие загадок такого рода крайне велико. Оно охватывает все сферы жизни человека, начиная с предметов быта и заканчивая Вселенной. Использование неиероглифических загадок при изучении китайского языка способствует не только увеличению словарного запаса, но и позволяет изучить картину мира народа, который говорит на данном языке, увидеть мир его глазами, ведь в загадках прямо отражается то, как окружающие нас явления воспринимаются носителями языка, в них заключены их традиционные представления о жизни.

Иероглифические загадки являются уникальными, так как основываются на манипуляциях с иероглифами. В основе таких загадок лежат три элемента: *форма, произношение* и *значение* иероглифа. При разгадывании иероглифических загадок необходимо учитывать семантику, графическую и ключевую структуру, а так же фонетическую оболочку, т. е. все значимые характеристики иероглифа, что делает процесс разгадывания загадок увлекательным и весьма сложным. Для отгадывания иероглифических загадок необходимо облагать логическим мышлением и знанием иероглифики китайского языка.

В отличие от неиероглифических загадок текст иероглифической загадки имеет смысл только на китайском языке. Например, одна из самых простых загадок, состоящая всего из двух иероглифов: 一人. В данной загадке подразумевается, что ответом будет иероглиф, составными частями которого являются иероглиф 一 (yī один) и 人 (rén человек). Соединив их, мы получаем иероглиф 大 (*dà* большой). Или, к примеру, 点心之中有点心. В тексте загадки дается намек на то, что разгадывающему необходимо обратить внимание на центральную часть иероглифа 点 (diǎn точка, капля), а именно иероглиф 口(*kǒu* рот). Для того чтобы получить ответ, мы должны вписать один иероглиф 口 в другой. Мы получаем 回 (*huí* возвращаться).

Умение разгадывать загадки имеет важное значение для изучающих китайский язык. Оно позволяет в игровой форме овладеть особенностями начертания иероглифов, закрепить их произношение, усвоить большой объем лексических единиц, а также способствует увеличению интереса студентов к изучению китайского языка и культуры, предоставляет возможность глубоко проникнуться многовековой культурой Китая, его историей, увидеть мир таким, каким его видят китайцы.

ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКОЙ ИЕРОГЛИФИКЕ: ОТ СТРУКТУРЫ К СЕМАНТИКЕ

Карасёва К. В., *Белорусский государственный университет*

Для формирования у студентов устойчивых связей между структурой иероглифа и его семантикой в синхронии необходимо, на наш взгляд, выстраивать следующую последовательность в обучении конкретному иероглифу: 1) разобрать его структуру, установить присутствующие в нем значимые элементы и взаимосвязи между ними; 2) определить ядро значения знака в диахронии; 3) показать развитие периферии семантики на основе первоначального ядра, т. е. установить связь между современной и первоначальной семантикой знака.

Кроме того, при знакомстве студентов с семантикой иероглифа немаловажно придерживаться той последовательности, которая характерна для развития семантики любого знака, а именно: развитие периферии семантики знака связано с переосмыслением обозначения физического процесса/индивида через его метафоризацию и развитием обозначения информационного процесса/индивида. Иными словами, обозначение иероглифом информационного фрагмента модели мира в синхронии обусловлено обозначением им первоначально физического фрагмента модели мира в диахронии.

Например, иероглиф 回 (*huí*) первоначально представлял собой изображение спирали. Поэтому ядро его значения в диахронии — *водоворот; давать воронки, кружиться (о течении воды)*. На основе ядра впоследствии развилась периферия, обозначающая по сходству физический фрагмент модели мира *объезжать, обходить; петлять (о дороге)*, а также информационный фрагмент модели мира — *вращаться, циркулировать; возвращаться; отвечать; отменять*.

При этом для эволюции китайского письма характерен процесс, когда развившаяся периферия семантики становится доминирующей и превращается в ядро в синхронии, и при этом создается отдельный иероглиф для обозначения изначального ядра знака.

Приведем пример иероглифа 原 (*yuán*), который первоначально состоял из знаков 厂 (*hǎn*) *обрыв* и 泉 (*quán*) *родник*, *ключ* и ядро его значения в диахронии было ключ, источник (как место, откуда берет свое начало родник). На основе данного ядра, связанного с обозначением стереотипа физического фрагмента модели мира, впоследствии развилась периферия *происхождение, исходная точка; первичный, первоначальный,* которое связано с информационным фрагментом модели мира, и является ядром значения иероглифа 原 в синхронии. При этом для выделения первоначального ядра значения знака позднее был создан отдельный иероглиф 源 (*yuán*) *источник, ключ, родник*, состоящий из знаков 原 и 水 (氵) (*shuǐ*) *вода*.

Детальный разбор изначальной внутренней формы иероглифа также позволяет продемонстрировать, как в зависимости от того, на какую часть процесса, описываемого иероглифом, обращено внимание наблюдателя, в рамках одного знака может происходить параллельное развитие противоположных значений.

Например, иероглиф 對 (对) (*duì*) изображал ситуацию, когда человек рукой вырывает траву (сорняки) из земли. Поэтому ядро значения знака в диахронии — *очищать землю от сорняков.* На основе ядра сформировалась периферия — *приводить в должный вид, делать правильным; прилаживать, налаживать; подходить к, согласоваться с.* Параллельно формировалась и противоположная группа значений — *направлять (нацеливать) против; воздействовать на; противный, враждебный.*

Наконец, при обучении конкретному иероглифу также необходимо включать культурный компонент для объяснения внутренней формы иероглифического знака и причин развития определенной периферии семантики на основе его первоначального ядра.

Например, иероглиф 州 (*zhōu*) первоначально представлял собой изображение реки с маленьким островом посредине, т. е. ядро значения знака в диахронии — *речной остров.* По легенде, когда правитель Юй (один из трех мудрых правителей древности) укрощал поток, он разделил страну на 9 административных округов, которые назывались 州. С тех пор у иероглифа разилась периферия значения *округ, район.* Для выделения первоначального ядра был создан знак 洲 (*zhōu*) *часть света; материк; речной остров.*

Продемонстрированные принципы освоения иероглифических знаков позволяют избежать механического их изучения, сформировать понимание принципов их эволюции, что позволит установить устойчивые связи между структурой иероглифа и его семантикой в синхронии.

ПРОДВИЖЕНИЕ БЕЛОРУССКОЙ МОДЕЛИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ФОНЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

***Овчинникова А. Н.**, Белорусский государственный университет*

Комплексное изучение факторов продвижения белорусской модели образования связано, прежде всего, с особенностями геополитического положения Республики Беларуси и культурно-ценностными ориентирами нашей страны. Приведем СМИ-контексты.

Беларусь — Китай: «*Китай рассмотрит возможность выдачи Беларуси кредита в миллиард долларов»* («24 часа», СТВ, 16.03.2017 г.).

Беларусь — Иран: *«Первая партия иранской нефти объемом около 80 тысяч тонн в минувшие выходные дни поступила для переработки на ОАО «Мозырский НПЗ»* (https://sputnik.by, 27.03.2017 г.).

Беларусь — Туркменистан: *«Двустороннее сотрудничество в области образования осуществляется, в первую очередь, путем подготовки кадров в учебных заведениях Республики Беларусь для различных отраслей экономики Туркменистана... Всего в белорусских учебных заведениях обучаются около 9300 граждан Туркменистана — наиболее крупное представительство из всех зарубежных стран»* (http://turkmenistan.mfa.gov.by, 10.03.2017 г.).

Беларусь — Россия: *Ставя Беларусь на первое место среди других комфортных для проживания и работы городов, россияне отмечают среди плюсов близость к Европе, приветливость белорусов и отсутствие языкового барьера* (https://lifehacker.ru, 10.03.2017 г.).

Итак, *Беларусь* — страна с *китайскими* миллиардами, *иранской* нефтью, реализующая правительственные соглашениями о сотрудничестве в области образования с *Туркменистаном*, предоставляющая *России* рынки труда и рынки сбыта. Этот геополитический ряд можно продолжать знаковыми СМИ-прецедентами: «Беларусь — маленькая Швейцария» (http://www.belta.by, 22.07.2015 г.), «Беларусь придает большое значение развитию *взаимовыгодного сотрудничества* с Саудовской Аравией» «Беларусь — Ирак: по итогам 2016 г. объем *двустороннего* товарооборота составил 39,7 млн дол. США» «Беларусь — Катар: новое наполнение *сотрудничества*» и др. (*http://www.soyuz.by/news/geopolitics*, 22.09.2017 г.).

Пропагандируемый в СМИ образ Беларуси — своеобразный праксеологический «импульс» (по Т. Котарбинскому), определяющий начало движения иностранцев в нашу страну, и задача системы образования — обеспечить безопасность межкультурного диалога.

Белорусский формат учебной дисциплины «Лингвистическое обеспечение межкультурной коммуникации» (сост. А. Н. Овчинникова) продвигается нами на фоне преподавания русского языка как иностранного. УРОВНИ АНАЛИЗА: глобализационный и лингвострановедческий. Темы: 1) Межкультурная коммуникация в преподавании РКИ; 2) межкультурное общение в лингвокультурном аспекте; 3) межкультурное общение в лингводидактическом аспекте; 4) трудности обучения межкультурному общению в иноязычном образовании.

Современные процессы глобализации и европейской интеграции делают актуальной мультикультурную проблематику межкультурной коммуникации в Беларуси. Студенты-инофоны изучают русский язык на фоне реалий белорусской культуры. Принцип единения славянского мира является одним из ключевых в политике нашего государства, именно поэтому иностранные студенты воспринимают культурную среду Беларуси как естественную для изучения русского языка.

Лингвистический фактор продвижения белорусской модели межкультурной коммуникации заключается в активном привлечении результатов сопоставления изучаемых лингвокультур (русской, белорусской, литовской, польской, английской, арабской, китайской, корейской, персидской, турецкой, туркменской, японской и др.). Дидактика русского языка как иностранного нуждается в информационной поддержке со стороным новых научных направлений. На примерах типологического сопоставления демонстрируются реальные различия в способах представления знаний, анализируется буквальное понимание семантики корня, согласно учению А. А. Потебни о «первобытном слове». Сопоставление русских и белорусских семантических реалий на фоне восточных языков способствует приведению лексем в соответствие с исконной семантикой. Результаты типологического сопоставления лексических фактов (при установлении фактов **семантического** тождества (например: англ. Root; бел. *рух*, рус. *корень*, кит. 树艮 shùgěn *корень дерева*; бел. *мэта*, рус. *метить в цель,* шумер. *Мэ*; рус. *наступать*, бел. *наступны* и др.)), могут иметь праксеологическое значение для актуального диалога между преподавателями языка и инофонами, родной язык которых имеет в базисной лексике совпадения с фактами изучаемых языков.

«КАК?» И «ПОЧЕМУ?» В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

***Руденко Н. И.**, Белорусский государственный университет*

В процессе обучения китайскому языку студентов различных курсов, различных уровней владения языком, в рамках различных дисциплин преподаватель чаще всего сталкивается с этими двумя вопросами: «как?» и «почему?».

В рамках вводных курсов эти вопросы касаются фонетики, иероглифики, синтаксиса. Как произносить четыре тона? Почему нужно следить за их четким произношением? Потому, что тоны в китайском языке играют смыслоразличительную роль, и знаки, читающиеся *mā, má, mǎ, mà* или *shī, shí, shǐ, shì*, имеют абсолютно разное значение. Почему звук [*b*] в китайском языке не звонкий? Потому, что смыслоразличительной оппозицией в китайском языке является не «звонкость / глухость», а «наличие / отсутствие придыхания». Как произнести этот звук? Для быстрой выработки правильного произношения метод «повторяй за мной, говори как я» не достаточен, он должен быть подкреплен описанием положения органов речи, описанием регистра четырех тонов с соответствующей наглядной иллюстрацией.

Как пишутся иероглифы? Иероглифы нужно писать в определенном порядке, с определенной последовательностью черт и определенной пропорцией составных компонентов. Почему? Потому, что только так иероглиф получится красивым, узнаваемым, он будет легче запоминаться, только так можно усвоить скоропись и узнавать скорописные варианты иероглифических знаков. Не умея верно определить позицию ключа и количество черт в знаке, невозможно найти иероглиф в словаре. Почему нужно хотя бы узнавать и уметь читать полные иероглифы? Потому, что в некоторых регионах (Сянган, Аомынь, Тайвань) до сих пор используется полная иероглифика; потому, что знание неупрощенного иероглифа может помочь запомнить чтение или значение упрощенного знака; потому, что владея полной иероглификой, можно читать в оригинале художественную, научную, учебную литературу, изданную в Китае до 1950-х гг.; и наконец потому, что полные иероглифы — это одно из ярчайших и интереснейших проявлений традиционной культуры Китая.

Почему в китайском языке нужны счетные знаки? Потому, что китайские знаки обозначают не одного индивида, а множество индивидов, каждый из которых может быть назван тем же знаком: 人 — это и один человек, и любое множество людей. В русском языке для аналогичных лексем также употребляются счетные знаки: *пять мест багажа, шесть голов скота, три пары брюки* т. д.

Как сказать эту фразу по-китайски? А как еще? А почему по-другому нельзя? Потому, что в китайском языке существуют синтаксические правила, определяющие достаточно жесткий порядок слов, набор вспомогательных средств синтаксиса, обязательных для построения правильного предложения. Нарушение правил может привести

либо к стилистическим погрешностям, либо к грубой ошибке или искажению смысла. Почему знание синтаксических правил так важно? Потому, что семантика и синтаксис определяют основу языка, задают его «решетку», «скелет», а знание лексики и стилистических нюансов лишь заполняет и украшает эту «решетку». Без «решетки» лексика и стилистика перемешиваются в «кашу», которую потом сложно структурировать и которой, следовательно, трудно пользоваться. Лексика определенной тематики наполняет «скелет», но она может забываться, если ей не пользоваться, меняться при смене деятельности, однако наличие базовых знаний о структуре языка позволяет быстро адаптироваться к новой лексике.

На старших курсах изучение языка происходит в рамках дисциплин по речевой практике и практике перевода. Мы полагаем, что основными формами контроля уровня владения иностранным языком, и уровня образованности вообще, являются сочинение и перевод. Почему? Потому, что написание сочинения и выполнение перевода с языка и на язык требует от учащегося глубоких знаний родного и иностранного языка, знаний об иностранной модели мира и языковой картине мира, об их отличиях от собственной модели мира и языковой картины мира, о том, как передать или обойти эти различия и т. д. Как выполнить адекватный китайско-русский или русско-китайский перевод? Необходимо определить синтаксическую структуру исходного предложения, подобрать структуру, отвечающую требованиям синтаксиса переводного языка, наполнить ее содержанием, переводя содержание исходной структуры. Перевод должен быть «неузнаваем», т. е. переведенное предложение должно органично существовать в системе переводного языка, а не быть «чужаком» с чуждым синтаксисом, неуместными словами, непонятным смыслом. Нужно переводить мысли, а не слова. При подборе переводного эквивалента того или иного знака лучше пользоваться двумя словарями (китайско-русским и русско-китайским) вне зависимости от того, перевод с какого языка и на какой язык выполняется. И самый сложный вопрос: как правильно выбрать китайский знак из синонимического ряда? Действительно, 互相 и 相互 означает ‘взаимно’, 进行, 举行, 举办 —‘проводить’, 取得, 获得, 得到 — ‘получить’ и т. д. Выбор синонима определяется его семантикой, которая обусловливает его комбинаторику с теми или иными знаками.

Научное издание

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Материалы
XI Международной научной конференции,
посвященной 96-летию образования
Белорусского государственного университета

Минск, 25 октября 2017 г.

МІЖКУЛЬТУРНАЯ КАМУНІКАЦЫЯ І ПРАФЕСІЙНА АРЫЕНТАВАНАЕ НАВУЧАННЕ ЗАМЕЖНЫМ МОВАМ

Матэрыялы
XI Міжнароднай навуковай канферэнцыі,
прысвечанай 96-годдзю заснавання
Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта

Мінск, 25 кастрычніка 2017 г.

На русском, белорусском, английском и немецком языках

Ответственный за выпуск *Н. Г. Щербакова*

Подписано в печать 18.12.2017. Формат 60×84 $^{1}/_{16}$. Бумага офсетная.
Ризография. Усл. печ. л. 14,41. Уч.-изд. л. 23,54.
Тираж 80 экз. Заказ 713.

Республиканское унитарное предприятие
«Издательский центр Белорусского государственного университета».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя
печатных изданий № 1/159 от 27.01.2014. Ул. Красноармейская, 6, 220030, Минск.

Отпечатано с оригинала-макета заказчика
в республиканском унитарном предприятии
«Издательский центр Белорусского государственного университета».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 2/63 от 19.03.2014.
Ул. Красноармейская, 6, 220030, Минск.