

К 100-летию БГУ



БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Кафедра английского языка гуманитарных специальностей

**Лингводидактические и когнитивные аспекты
инновационной методики формирования
профессиональной коммуникативной компетенции
студентов-международников**

Коллективная монография

Минск
Издательский центр БГУ
2021

УДК 811.111(072)(082)
ББК 81.432.1р30я43
Л59

Рекомендовано
Советом факультета международных отношений БГУ
30 марта 2021 г., протокол № 8

Под общей редакцией:
заведующей кафедрой английского языка гуманитарных
специальностей **ФМО БГУ**, кандидата филологических наук,
доцента *И. Н. Ивашкевич*

Рецензенты:
заведующая кафедрой современных технологий перевода МГЛУ,
кандидат педагогических наук, доцент *О. В. Железнякова*;
заведующая кафедрой межкультурной коммуникации
Института современных знаний им. А. М. Широкова,
кандидат филологических наук, доцент *Э. В. Рубанюк*

Л59 Лингводидактические и когнитивные аспекты инновационной методики формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов-международников: коллективная моногр., посвящ. 100-летию со дня образования БГУ / под общ. ред. и с предисловием И. Н. Ивашкевич. — Минск: Изд. центр БГУ, 2021. — 159 с.

ISBN 978-985-553-725-1.

Данная коллективная монография подготовлена преподавателями кафедры английского языка гуманитарных специальностей факультета международных отношений в честь знаменательного события — 100-летнего юбилея Белорусского государственного университета. Цель коллективной монографии — представить в интегрированном виде основные научные направления, которые разрабатывают преподаватели кафедры в области инновационного преподавания как общелитературного английского языка, так и языка профессиональной деятельности.

Коллективная монография предназначена для специалистов, преподавателей, аспирантов, которые занимаются инновационными и когнитивными проблемами обучения иностранным языкам с точки зрения развития языковой, коммуникативной, социокультурной и профессиональной компетенций у студентов-международников.

УДК 811.111(072)(082)
ББК 81.432.1р30я43

ISBN 978-985-553-725-1

© Оформление. РУП «Издательский
центр БГУ», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
<i>И. В. Авдеева.</i> Интеграция технологий в преподавание английского языка для профессиональных целей: задачи и инструменты	7
<i>Т. В. Балакишина.</i> Формирующее оценивание как неотъемлемый компонент достижения образовательных целей	16
<i>В. М. Василевич.</i> Методика проведения онлайн-занятия в рамках дистанционной модели обучения на примере использования технологии Zoom	24
<i>О. А. Гончарук, П. А. Чернопинская.</i> Использование новостных ресурсов как дополнительного источника в профессионально ориентированном обучении	29
<i>Л. Н. Загорская.</i> Инновационные формы обучения иностранному языку	36
<i>С. А. Зудова.</i> Использование обучающей технологии CLIL в преподавании английского языка в университете	43
<i>С. А. Зудова, И. В. Авдеева.</i> Применение метода «шесть шляп мышления» в преподавании английского языка онлайн	50
<i>И. Н. Ивашкевич.</i> Концептуальные и когнитивные подходы к формированию профессиональной иноязычной компетенции студентов-международников	58
<i>Т. В. Караичева.</i> Анализ текста как основа интегрированных профессиональных иноязычных компетенций специалистов в области международных отношений	74
<i>И. А. Лесовская, М. Н. Шудейко.</i> Культурологическая составляющая лингвистического образования	84
<i>Е. М. Медведева.</i> Применение современных информационных технологий при дистанционном обучении студентов. Из опыта работы: теория и практика	92
<i>Т. П. Митева.</i> Речевая культура преподавателя вуза	99
<i>И. И. Макаревич.</i> Построение эвристического диалога в политическом дискурсе на основе базисной триады вопросов	106
<i>И. И. Макаревич.</i> Алгоритм составления реферата текста перевода на примере медиаконвергентных текстов	112
<i>Т. И. Макаревич.</i> Конвергенция как усиление комплиментарности переводческих услуг к образовательным и экономическим процессам	120
<i>Т. И. Макаревич.</i> Информационно-аналитическое описание алгоритма анализа англоязычной и русскоязычной терминологии концептосфер ИКТ-дискурса, политического дискурса и языка дипломатии	128
<i>С. В. Соловьёва.</i> Учебные дебаты на английском языке как средство развития культуры полемической речи	134
<i>М. А. Тарасенко.</i> Переводческие приемы при работе с англоязычными и русскоязычными текстами дипломатических документов	142
<i>О. А. Туркина.</i> Анализ речевого поведения в режиме диалоговедения в ходе конфронтационной коммуникации	147
<i>Э. В. Федосова.</i> Формирование иноязычных коммуникативных компетенций юристов-международников на основе аутентичных дискурсов в формате учебных видеоматериалов	153

ПРЕДИСЛОВИЕ

Данное научное издание подготовлено преподавателями кафедры английского языка гуманитарных специальностей факультета международных отношений в честь знаменательного события — 100-летнего юбилея Белорусского государственного университета. Подготовке коллективной монографии предшествовал ряд научных мероприятий, в которых преподаватели кафедры имели возможность апробировать свои научно-методические разработки и инновационные идеи. Отметим в первую очередь участие преподавателей кафедры в международной научной конференции «Роль университетского образования и науки в современном обществе», приуроченной к 100-летию принятия Декрета ЦИК БССР, который «в правовом и организационном плане оформил факт создания первого университета в Беларуси». В материалах этого научного форума показана значимая роль БГУ в становлении и развитии образования и науки в Республике Беларусь. Значительная часть материалов посвящена современным образовательным технологиям и методикам, опыту их применения в учебном процессе, стратегиям развития современного университета, научным традициям вуза и его инновационному потенциалу. Преподаватели кафедры в рамках работы подсекций этой международной научной конференции — «Современные инновационные методики в образовании» и «Современные информационно-коммуникационные технологии в образовании» — представили доклады, посвященные инновационному методологическому инструментарию в процессе обучения устному иноязычному общению, созданию модуля профессионального дискурса информационно-коммуникационных технологий в рамках эвристического подхода, симулятивным технологиям из личного опыта использования современных когнитивных технологий при обучении языку специальности, традиционным, инновационным и научно обоснованным подходам, которые сформулированы в соответствующих национальных концепциях, образовательных стандартах и учебных программах БГУ, включая «педагогическую инноватику» (см. материалы Международной научной конференции, Минск, 26—27 февр. 2019 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: А. Д. Король (пред.) [и др.]. Минск: БГУ, 2019. 691 с.).

Преподаватели кафедры представили также ряд статей, способствующих творческой самореализации обучающихся, на межвузовском образовательном портале «Методология, содержание, практика креативного образования». Он создан в Белорусском государственном университете и по праву стал «открытой интерактивной интернет-площадкой» и «точкой роста системы креативного образования».

В рамках работы многочисленных международных научных конференций, круглых столов, научно-методического семинара кафедры вопросы содержания и специфики профессиональной языковой подготовки студентов-международников, информационно-методического обеспечения процесса профессионально-языковой подготовки, роли когнитивных и информационных стратегий и технологий в оптимизации обучения языкам профессиональной деятельности, использования мобильных технологий на проектном этапе обучения студентов устному иноязычному общению, когнитивному анализу языковых явлений, обучения студентов переводческому анализу текста на основе дискурсивного подхода, развития когнитивной компетенции в неязыковом вузе, инновационных и когнитивных технологий в профессиональной языковой подготовке студентов-международников и др. постоянно находились в фокусе пристального внимания преподавателей кафедры.

По оценкам ведущих ученых, «в последние годы объем научных знаний в мире удваивается каждый год, и решающий вклад в этот научный прогресс вносят именно университетские исследователи. В таких условиях все более актуальным становится вопрос — чему мы должны учить наших студентов? Как им освоить все многообразие научных знаний, окружающих нас? Что должен делать университет, чтобы стать центром генерирования идей, центром воплощения этих идей в жизнь, центром инновационного развития общества?» [Король, 2019]. Это проблемные вопросы, которые заставляют преподавателей задуматься о том, как надо учить иностранному языку в университете на основе новейших теоретических и практических разработок и технологий, чтобы соответствовать требованиям времени. Частично ответить на эти вопросы мы попытались в нашей коллективной монографии, которая продолжает научно-исследовательское направление работы кафедры и посвящена лингводидактическим и когнитивным аспектам инновационной методики формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов-международников.

В данном научном издании освещается комплекс теоретических и методических проблем с точки зрения инновационной методики формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции: представлены концептуальные основы обучения языку профессиональной деятельности студентов-международников, переводческие приемы при работе с англоязычными и русскоязычными текстами дипломатических документов, анализ текстов в качестве основы интегрированных профессиональных компетенций специалистов в области международных отношений; показано информационно-аналитическое описание алгоритма анализа англоязычной и русскоязыч-

ной терминологии концептосфер ИКТ-дискурса и языка дипломатии; описано построение эвристического диалога в политическом дискурсе на основе базисной триады вопросов; продемонстрировано применение современных информационных технологий при дистанционном обучении студентов-международников; описано «формирующее оценивание» как неотъемлемый компонент достижения образовательных целей, а также как культурологическая составляющая лингвистического образования; разработан алгоритм составления реферата текста перевода на примере медиаконвергентных текстов; разработаны основы формирования иноязычных коммуникативных компетенций юристов-международников на основе аутентичных дискурсов в формате учебных видеоматериалов и др.

Научные статьи, представленные в коллективной монографии в интегрированном виде, являются своеобразным «финальным аккордом» успешного завершения научно-исследовательской темы кафедры «Разработка инновационной модели профессионально ориентированного иноязычного обучения специалистов в сфере международных отношений и международного права» (2016—2020 гг.). Они непосредственно связаны с основной целью работы кафедры — совершенствованием научно-методического и информационно-коммуникативного сопровождения образовательного процесса с целью создания условий для эффективной иноязычной профессиональной подготовки конкурентоспособных специалистов-международников.

Мы искренне надеемся, что коллективная монография, которая предназначена для специалистов, преподавателей, аспирантов, занимающихся инновационными и когнитивными проблемами обучения иностранным языкам с точки зрения развития языковой, коммуникативной, социокультурной и профессиональной компетенций, внесет свой посильный вклад в развитие инновационной методики формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов-международников.

Наши самые искренние поздравления со 100-летним юбилеем всему замечательному коллективу Белорусского государственного университета, творческому коллективу факультета международных отношений и пожелания новых научных свершений, жажды поиска и открытий!

И. Н. Ивашевич
заведующая кафедрой английского языка
гуманитарных специальностей ФМО БГУ

ИНТЕГРАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ: ЗАДАЧИ И ИНСТРУМЕНТЫ

Данная статья предлагает обзор использования современных технологий в преподавании и изучении английского языка для профессиональных целей. В статье подробно рассматривается концепция ESP. В обучении ESP Skype, интернет и мобильные технологии изучаются в качестве инструментов, используемых в преподавании английского языка для профессиональных целей.

Ключевые слова: технологии, английский для профессиональных целей, потребности, аутентичные материалы, мобильные технологии, интернет, метод, инструмент.

I. V. Avdeyeva
avdirena@mail.ru

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES TEACHING TECHNOLOGY INTEGRATION: TASKS AND TOOLS

The article provides an overview of the use of modern technologies in teaching and learning English for Specific Purposes. The article treats in detail the concept of ESP. Skype, Internet and mobile technologies are described as tools, used in teaching English for specific purposes.

Key words: technologies, English for specific purposes, needs, authentic materials, mobile technologies, Internet; tools.

Что такое ESP?

Если не принимать во внимание школьное образование, люди всегда изучали язык исходя из особой необходимости и для специального назначения. Это могла быть необходимость общения между людьми, не говорящими на одном языке, о чем-то «специальном», например, турист, которому нужно спросить у кого-то дорогу, любитель, который хочет узнать больше о своем предмете в интернете, бизнесмен, которому необходимо посещать встречи и вести переговоры со своими зарубежными партнерами, или технический специалист, которому надо заказывать детали из каталога, доступного только на одном языке.

Итак, что именно мы имеем в виду, когда говорим «английский для профессиональных целей» (ESP)? В чем разница между курсом общего английского (GE) и курсом ESP?

Ранее преподавание курса ESP ограничивалось задачей изучения определенной лексики. Однако известно, что иногда профессионалы владеют техническими терминами из их сферы деятельности намного лучше, чем учителя, которые часто не знают терминологии, относящейся к конкретной области. Все что требовалось от учащихся — это научиться использовать эти слова в предложениях, понимать аутентичные тексты с определенными выражениями, которые имели отношение к конкретной области, и эффективно общаться в типичных ситуациях, возникающих в процессе их работы.

Однако потребности студентов, изучающих GE и ESP, не сильно отличаются, и на самом деле граница между этими аспектами часто бывает размыта [Anthony, 1997]. В преподавании ESP первостепенное значение имеет анализ потребностей. Сейчас, особенно с переходом на обучение, ориентированное на учащегося (learner-centered approach), и под влиянием ESP, в курсах общего английского языка все чаще проводится анализ потребностей.

Несмотря на этот факт и продолжающиеся дискуссии принято считать, что все-таки существует разница между этими двумя аспектами. Энтони [Anthony, 1997] упоминает, что «некоторые специалисты описывали ESP как простое обучение английскому языку для любых целей, которые могут быть точно определены. Другие описывали его как обучение английскому языку, который используется в академических исследованиях, или преподавание английского языка для профессиональных целей». В 1991 г. Дадли-Эванс и Сент-Джон [Dudley-Evans and St John, 1991: 298] заявили, что «ESP требует тщательного подбора и разработки педагогических материалов и мероприятий для определенной группы учащихся в конкретном учебном контексте». Контекст, ситуативная практика, кросс-культурные проблемы, аутентичность материалов и коммуникации, а также анализ потребностей — термины, которые встречаются в различных определениях ESP [Dudley-Evans and St John, 1998].

Дадли-Эванс и Сент-Джон [Dudley-Evans and St John, 1998: 3] предлагают расширенное и гибкое определение ESP.

Абсолютные характеристики:

- ESP применяется для удовлетворения конкретных потребностей учащихся;
- ESP использует основную методологию и действия той дисциплины, которую он обслуживает;
- ESP сосредоточен на языке (грамматике, лексике), учебных навыках, дискурсе, соответствующих этой деятельности.

Переменные характеристики:

- ESP может быть связан с конкретными дисциплинами или предназначен для них;
- ESP может использоваться в конкретных учебных ситуациях методологию, отличную от методики, применяемой при обучении общему английскому;
- ESP, вероятно, будет рассчитан на взрослых учащихся высших учебных заведений либо использоваться в профессиональной деятельности.

Со временем некоторые области ESP стали рассматриваться как отдельные, например, английский язык для академических целей (EAP) и деловой английский (BE). Существует, например, ESAP (английский для специальных академических целей), такой как английский для студентов-международников, английский для студентов, изучающих право, английский для студентов-медиков, английский для науки и технологий. Кроме того, деловой английский разделен на более конкретные области, такие как английский для персонала, английский для банковского дела, английский для секретарей и др.

Применение технологий в преподавании ESP

В преподавании как общего английского, так и английского для профессиональных целей всегда применялись различные технологии в различных формах, будь то магнитофон или сложные цифровые технологии. Но, возможно, их применение было более значительным в преподавании ESP [Arnó, Soler and Rueda, 2006], так как преподаватели ESP всегда использовали доступные инструменты для разработки своих материалов и создания ситуаций, которые отвечали бы запросам их учеников [Arnó-Macià, 2012].

Роль технологий в изучении языка в целом и в ESP в частности со временем изменилась, причем в последние годы существенно [Arnó, Soler and Rueda, 2006]. Со временем изменился взгляд не только на обучение — от бихевиористского к коммуникативному и интегративному [Warschauer and Healey, 1998], — но и на технологии, которые эволюционировали и стали более распространенными в повседневной жизни, особенно в профессиональном мире.

В прошлом преподавателям приходилось заранее заказывать компьютерные классы или языковые лаборатории, чтобы прийти туда со своими студентами и использовать программное обеспечение в основном для тренировочных упражнений [Arnó, Soler and Rueda, 2006]. Сегодня технологии стали физически и педагогически интегрированными в работу в аудитории. Компьютеры начали рассматриваться и использоваться как инструмент для выполнения определенных задач

или общения [Warschauer and Healey, 1998; Warschauer and Kern, 2000]. Таким образом, Гарпетт [Garrett, 2009: 719] определяет компьютерное обучение языку (CALL) как «полную интеграцию технологий в изучение языка», в которой три элемента (теория, педагогика и технологии) играют одинаково важную роль.

Несмотря на то что технологии всегда играли значимую роль в преподавании ESP, интернет оказал особенно сильное влияние на обучение языку профессиональной деятельности. Поскольку в преподавании ESP особое внимание уделяется потребностям учащихся, а также аутентичным материалам и задачам, информационные технологии, несомненно, стали важным инструментом [Arnó, Soler and Rueda, 2006a], которые Арно-Масиа [Arnó-Macià, 2012: 91] описывает как выходящие за рамки изучения языка путем сосредоточения внимания на культуре и социальных дискурсах и которые позволяют учащимся, изучающим ESP, сотрудничать и участвовать в аутентичном общении в своем профессиональном дискурсивном сообществе, получать доступ к актуальной информации относительно своей профессии и публиковать свои идеи.

В деловом мире и в профессиональной среде интернет занял центральное место и позволяет во все более глобализированном мире быстро и эффективно общаться, сотрудничать, генерировать информацию, обмениваться и управлять ею. Сегодняшний профессиональный мир в большинстве случаев был бы невозможен без информационных технологий. Это создает трудности для преподавателей, которым необходимо подготовить своих студентов, изучающих ESP, к «изучению глобальных коммуникативных практик онлайн во всей их сложности» [White, 2007: 325].

Преимущества применения технологий в преподавании ESP

Хотя каждый тип технологий имеет свои особые преимущества, стоит перечислить применение некоторых из них в преподавании ESP.

Некоторые преимущества технологий в изучении языка одинаковы для изучающих и ESP, и общий английский язык (например, поиск носителей языка в качестве партнеров по обучению или общению, чтение или просмотр новостей на целевом языке). Но в то время как на уроках английского языка по GE даже сами преподаватели могут быть ценным ресурсом для аудирования, разговорной речи и аутентичного использования языка, технологии (видео или интернет) во многих случаях являются единственным средством для студентов ESP, чтобы получить доступ к определенному языку, который нужен им для правильного профессионального общения. Ученый утверждает, что это «гибридная природа ESP» [Butler-Pascoe, 2009: 1], когда не-

обходимо преподавать как язык, так и «узконаправленный контент», что делает его сложной задачей для преподавателей, которые часто не имеют специальных знаний для обучения. Хотя обычно преподаватели и не должны обучать узконаправленному контенту, особенно при обучении взрослых профессионалов, но им действительно необходимо обучать специальному языку, который они не всегда могут знать и который со временем меняется и развивается.

При обучении профессионалов потребности выходят за рамки самого языка; они также требуют использования аутентичных задач, инструментов и контекста [Bremner, 2010], и «инновационное применение современных технологий» может сыграть важную роль во всех трех случаях.

Технологии для ESP

В преподавании ESP успешно используется множество различных технологий, от традиционного магнитофона или проигрывателя компакт-дисков до интерактивных досок, ИКТ (информационно-коммуникационных технологий), инструментов Web 2.0, мобильных технологий и трехмерных виртуальных сред обучения — их все невозможно перечислить. Поэтому рассмотрим подробно только некоторые из наиболее широко используемых преподавателями различных курсов ESP.

Инструменты для Skype / онлайн-конференций

Существует множество онлайн-сервисов голосовой связи через интернет-протокол (VoIP), которые позволяют пользователям совершать телефонные или видеозвонки и проводить групповые конференции с помощью своего компьютера. Skype является одним из наиболее известных и широко используемых. Как приложение, так и звонки между компьютерами бесплатны.

Между участниками можно проводить аудио- и видеоконференции, совместное использование экрана. Это означает, что преподаватель или студенты могут делиться своим экраном с другими участниками сеанса Skype для того, чтобы показывать, комментировать и обсуждать документы Word, слайд-презентации или веб-сайты, а также прослушивать аудиофайлы или просматривать видео.

Некоторые преподаватели приглашают в свои классы через Skype докладчиков (преподавателей из других вузов или даже стран), тем самым преодолевая дистанционные барьеры.

Основные причины популярности Skype для изучения языков включают удобство обучения на расстоянии, не выходя из дома или из любого места, где вы находитесь, а также доступ к преподавателям и носителям языка по всему миру.

К другим причинам можно отнести бесплатный сервис, доступность для основных компьютерных платформ, надежность сервиса, относительно хорошее качество звука и видео, а также простота его использования.

Интернет

Интернет с его обилием аутентичного материала (тексты, аудио, видео и т. д.) и информации по многим темам, инструментами и возможностями для общения и платформами, которые позволяют обмениваться идеями и знаниями, особенно важен в преподавании ESP.

Одним из способов, которым информационно-коммуникационные технологии изменили подходы в изучении языков, является то, что они позволяют студентам легко погрузиться в языковую среду, что в недалеком прошлом было возможно только при более или менее продолжительном пребывании в стране изучаемого языка [Warschauer, 2006]. Но даже для студентов, изучающих ESP с очень узкой специализацией, было весьма сложно найти подходящие возможности для удовлетворения своих языковых потребностей. Большинство программ погружения предназначены для общего английского, и лишь некоторые предлагают возможности обучения и стажировки для студентов, изучающих деловой английский. Сейчас благодаря широкому использованию ИКТ большинство студентов ESP могут находить языковые материалы для своих потребностей, общаться со своим профессиональным сообществом или с другими учащимися в своей области в интернете [Arnó, Soler and Rueda, 2006a].

Интернет и различные доступные там инструменты также могут помочь студентам стать более автономными в изучении языка и позволяют им контролировать свое обучение. Многие преподаватели английского языка в настоящее время используют интернет на своих занятиях, дают домашние задания онлайн и используют его для поиска материалов и идей для своих уроков. Преподаватели также используют его для своего профессионального развития в качестве «виртуальной преподавательской», чтобы общаться с коллегами по всему миру, делиться идеями, участвовать в вебинарах или конференциях, а также писать и читать блоги.

Такая большая «виртуальная преподавательская» особенно важна для преподавателей ESP, чьи многочисленные роли — в качестве учителя, разработчика материалов, сотрудника, консультанта и исследователя, — расширились и эволюционировали благодаря информационным технологиям, что позволяет сотрудничать с профильными экспертами и другими коллегами по всему миру, а также дает им более легкий доступ к обилию мультимедийных материалов даже в самых

узкоспециализированных областях разработки материалов и курсов [Arnó-Macià, 2012: 90].

Таким образом, интернет в преподавании ESP используется в качестве источника аутентичных специализированных материалов, места для аутентичного общения и подбора инструментов, позволяющих обмениваться идеями, знаниями и материалами, созданными как студентами, так и преподавателями.

Набор инструментов

Интернет предлагает не только множество аутентичных материалов и место, где происходит общение, но и постоянно расширяющийся набор инструментов для решения таких задач, как общение, совместное использование интернет-площадок, установление полезных связей, разработка и создание материалов и их публикация.

Примерами таких инструментов являются:

- инструменты публикации, такие как платформы для ведения блогов: например, WordPress и Blogger;
- платформы, которые служат репозиториями и средами обмена для видео, слайдов и изображений, такие как Flickr, YouTube, Vimeo и Slideshare;
- инструменты для совместного сбора, написания и публикации знаний, такие как Wiki;
- системы управления обучением, такие как Moodle, Zoom, Jitsi;
- инструменты социальных сетей, такие как Twitter и Facebook.

Мобильное обучение

Мобильные технологии стоит кратко упомянуть, поскольку они становятся все более и более распространенными и весьма актуальными для многих студентов, изучающих ESP и деловой английский, которым часто требуется как можно больше гибкости в своих курсах.

Эта технология доступна без дополнительных затрат, и студенты ESP используют ее ежедневно в своей профессиональной жизни, в основном в форме мобильных телефонов или смартфонов, но также и в виде планшетных ПК, таких как iPad. Это означает, что они не нуждаются в обучении тому, как использовать саму технологию. Кроме того, многие бизнес-студенты имеют тарифный план для мобильной связи, который часто оплачивается их работодателем. Он позволяет им получать доступ в интернет или отправлять короткие сообщения без каких-либо дополнительных затрат.

Многие студенты, изучающие ESP или деловой английский, часто путешествуют. Имея современный смартфон, они могут использовать время ожидания в аэропорту, чтобы проработать учебные материалы,

прослушать подкаст, оставить комментарий в обсуждении на форуме или ответить на электронное письмо от преподавателя.

Проблемы при использовании технологий в ESP

Преподаватели и вузы, которые интегрируют технологии в свои курсы ESP, могут столкнуться со следующими проблемами:

- вопросы доступности, обеспеченности и надежности технологии;
- различный уровень технической «подкованности» учителей и учащихся;
- время и ресурсы, необходимые для создания курсов, интегрированных с технологиями;
- необходимость в новых способах управления классами, в которых используются технологии, включая способы решения технических проблем во время уроков;
- необходимость адаптироваться к меняющимся ролям учителей и учащихся, особенно в онлайн-курсах и т. д.

Эти вопросы необходимо тщательно продумать, чтобы обеспечить плавную и успешную интеграцию технологий и гарантировать, что преподаватели и студенты воспримут использование технологии как ценное дополнение к своему курсу ESP, а не как средство обучения, отвлеченное от реальной цели — изучения иностранного языка.

Вывод

Независимо от того, нравятся преподавателям ESP новые технологии или нет, они сегодня не могут позволить себе не интегрировать их в свои курсы, потому что современные технологии играют важную роль в повседневной профессиональной жизни учащихся, в которой им необходимы навыки цифровой и электронной грамотности для международного общения, чтобы идти в ногу с быстро меняющимся миром.

Литература

1. *Anthony, L.* English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different? [Electronic resource] / L. Anthony // On-CUE 5/3: 9–10. — Mode of access: www.antlab.sci.waseda.ac.jp/abstracts/ESParticle.html. — Date of access: 03.04.1997.
2. *Arnó, E.* The Role of Information Technology in Languages for Specific Purposes: Some Central Issues / E. Arnó, A. Soler, C. Rueda. *Information Technology in Languages for Specific Purposes: Issues and Prospects.* — New York: Springer, 2006. — P. 3–18.
3. *Arnó, E.* Information Technology in LSP: Prospects on a Brave New World' / E. Arnó, A. Soler, C. Rueda. *Information Technology in Languages for Specific Purposes: Issues and Prospects.* — New York: Springer, 2006. — P. 247–261.

4. *Arnó-Macià, E.* The Role of Technology in Teaching Languages for Specific Purposes Courses / E. Arnó-Macià // *The Modern Language Journal* 96 / Focus Issue, 2012. — P. 89—104.

5. *Bremner, S.* Collaborative writing: Bridging the gap between the textbook and the workplace / S. Bremner // *English for Specific Purposes* 29, 2010. — P. 121—132.

6. *Butler-Pascoe, M. E.* English for Specific Purposes (ESP), Innovation, and Technology / M. E. Butler-Pascoe // *English Education and ESP*, 2009. — P. 1—15.

7. *Dudley-Evans, T.* English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose / T. Dudley-Evans, A. M. Johns. — *TESOL Quarterly* 25/2, 1991. — P. 297—314.

8. *Dudley-Evans, T.* Developments in ESP. A multi-disciplinary approach / T. Dudley-Evans, M. J. St John // Cambridge: Cambridge University Press. — *Technology-integrated English for Specific Purposes lessons*, 1998. — 113 p.

9. *Garrett, N.* Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation / N. Garrett // *The Modern Language Journal* 93 / Supplement s1, 2009. — P. 719—740.

10. *Grosse, C. U.* The Evolution of Languages for Specific Purposes in the United States / C. U. Grosse, G. M. Voigt // *Modern Language Journal* 75/2, 1991. — P. 181—195.

11. *Warschauer, M.* Computers and language learning: An overview / M. Warschauer, D. Healey // *Language Teaching* 31, 1998. — P. 57—71.

12. *Warschauer, M.* Network-based language teaching: Concepts and practice / M. Warschauer, R. Kern. — New York: Cambridge University Press, 2000. — 210 p.

13. *Warschauer, M.* Information Technology in Languages for Specific Purposes: Issues and Prospects / M. Warschauer, E. Arnó, A. Soler, C. Rueda. — New York: Springer, 2006. — P. 191—210.

14. *White, C.* Focus on the language learner in an era of globalization: Tensions, positions and practices in technology-mediated language teaching / C. White // *Language Teaching* 40/4. — 2007. — P. 321—326.

ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Процесс оценивания академических достижений учеников является непрерывным на протяжении всего цикла и на всех уровнях обучения. Наряду с количественным измерением прогресса студента необходимо использовать оценочные инструменты для повышения результативности обучения, одним из которых является формирующее оценивание. В статье приводится определение понятия «формирующее оценивание», анализируются возникновение и развитие данного подхода в зарубежной методической литературе, приводятся элементы и характеристики формирующего оценивания, стратегии и пошаговая программа для успешного применения формирующего оценивания, а также методические приемы для успешного внедрения и использования формирующего оценивания на занятиях.

Ключевые слова: формирующее оценивание, оценка для обучения, интерактивная обратная связь, формирующие стратегии.

T. V. Balakshina
tatsiana.balakshina@gmail.com

FORMATIVE ASSESSMENT AS AN INTEGRAL COMPONENT OF ACHIEVING THE ACADEMIC GOALS

The process of evaluation of students' academic performance is continuous throughout the whole educational cycle and on all levels. Alongside the summative measurement of a student's progress it is necessary to use the assessment instruments to enhance the results of the educational process, formative assessment being such instrument. The article provides the definition of the term «formative assessment»; analyses the emergence and development of this approach in the foreign methodology; displays the elements and characteristics of formative assessment, and strategies and key steps in the formative assessment process; presents practical methods for successful implementing and using the formative assessment in class.

Key words: formative assessment, assessment for learning, interactive feedback, formative strategies.

Обязательными компонентами образовательного процесса являются проверка усвоенных знаний, приобретенных умений и навыков, измерение прогресса обучаемого и оценивание результатов его работы, в связи с чем выделяют три термина: отметка (формальное,

количественное выражение оценки учебных достижений учащихся в символах принятой системы — в цифрах, буквах), оценка (как качественный результат процесса оценивания) и оценивание (процесс наблюдения за учебной деятельностью студентов с целью сбора, описания и интерпретации информации о деятельности студента и внесения последующих корректировок в процесс обучения для улучшения качества обучения).

При компетентностном подходе к обучению традиционное понимание оценки как соотношения между фактически усвоенными знаниями, умениями и общим объемом этих знаний, умений, предложенным для усвоения, коррелирует с требованиями компетентностного подхода к обучению и использования рейтинговой системы оценивания знаний [1]. В данном случае основой для оценивания успеваемости являются итоги контроля с учетом качественных и количественных показателей работы учащихся — суммативные оценки используются для измерения объема и уровня усвоенных знаний и сформированности компетенций для соотнесения их с принятыми стандартами.

Однако оценивание должно не только отражать реальные результаты обучения, уровень достижений обучаемых, выявлять слабые места и трудности, но и определять способы преодоления трудностей, стимулировать учащихся к дальнейшему развитию, повышать их мотивацию, а также способствовать улучшению процесса обучения посредством выбора более эффективных методов обучения. Одним из таких подходов является *оценивание для обучения*, или *формирующее оценивание*, способствующее индивидуализации процесса обучения, повышению учебной мотивации и учебной самостоятельности учащихся и достижению целей непрерывного обучения.

Термин «*формирующее оценивание*» сформировался из впервые использованного М. Скривеном [Scriven, 1967] термина *formative evaluation* для определения функции оценки в целом [2]. Далее Блум [Blum, 1969] использует данный термин как инструмент улучшения процесса обучения для студентов, а в более поздней соавторской работе показывает, как формирующее оценивание может быть связано с учебными единицами в различных областях образования [3]. Именно данный подход отражает общепринятое значение этого термина в настоящее время. И Скривен, и Блум утверждают, что оценивание является формирующим (*formative*), если оно служит для последующих изменений в образовательном процессе непосредственно на уроках, и должно служить сигналом для преподавателя о необходимости вносить изменения в процесс обучения для лучшего усвоения материала обучающимися.

Садлер [Sadler, 1989] дополняет теорию формирующего оценивания, основанную на ранее предложенных определениях, но при этом подчеркивает роль студента в процессе оценивания и рассматривает самооценку студента как критически важную для улучшения обучения студентов [4].

Термин «оценка для обучения» (*assessment for learning*) впервые был введен в употребление Группой по реформе системы оценивания в Соединенном Королевстве (The Assessment Reform Group — ASG) в 1999 г. при разработке практик формирующего оценивания и предоставлении определения формирующего оценивания с целью более детального описания различий между целями и функциями итогового (*assessment of learning*) и формирующего оценивания (*assessment for learning*), причем, по мнению авторов, необходимость возникла из-за слияния этих двух понятий в сфере образования [5].

Гиппс [Gipps, 2012] описывает изменение взглядов образовательного сообщества на оценивание, в том числе переход от психометрической точки зрения к разработке оценок и использованию данных оценки преподавателями для управления обучением [6].

В данной статье под формирующим оцениванием нами понимается процесс оценивания при осуществлении непрерывной интерактивной обратной связи с учениками в процессе обучения с целью внесения корректировок в учебный процесс и для уменьшения разрыва между текущими и желаемыми достижениями учащихся, повышения эффективности занятий для достижения студентами конечных целей обучения.

На начальном этапе описания и исследования формирующего оценивания были выделены, а позднее усовершенствованы следующие основные его элементы: 1) определение пробелов; 2) обратная связь; 3) прогрессирующее обучение и вовлеченность обучаемого.

Выявление пробелов представляет собой процесс определения разницы между текущими и желаемыми достижениями учащегося, а также определения препятствий для ученика в усвоении знаний и овладении требуемыми навыками. Обратная связь представляет собой тесное взаимодействие обучаемого и преподавателя для обеспечения следующих характеристик эффективной обратной связи: своевременность, четкость, практичность для использования учеником с целью повышения уровня знаний и улучшения результатов работы в будущем и, что немаловажно, сфокусированность на достижениях, а не на недостатках.

Прогрессирующее обучение состоит в выделении этапов достижения конечной цели для того, чтобы сделать процесс обучения более прозрачным для ученика и облегчить управление каждым этапом,

а также предполагает выработку критериев достижения целей обучения. При этом Херитаж [Heritage, 2008] отмечает, что уровень индивидуального прогресса обучающегося может варьироваться по мере его обучения, в связи с чем предложена пошаговая модель формирующего оценивания, учитывающая индивидуальный темп ученика: 1) определение целей обучения и выделение критериев; 2) сбор фактических данных об образовательных достижениях учеников; 3) обработка и интерпретация полученных данных; 4) сопоставление данных с конечными; 5) обратная связь; 6) корректировка учебного плана; 6) поддержка и мониторинг нового обучения; 7) достижение целей обучения [7, 8]. Вовлечение учащихся в процесс принятия решений и самооценка помогают студентам осуществлять рефлексивную деятельность по определению своего положения относительно достигаемой цели [9].

Как видно, все элементы являются взаимосвязанными и требуют тесного сотрудничества обучаемого и преподавателя для определения целей и результатов обучения и выработки критериев их достижения.

Из структуры формирующего оценивания следуют его основные характеристики:

- 1) формирующее оценивание является студентоориентированным;
- 2) формирующее оценивание является информативным для преподавателя;
- 3) формирующее оценивание ориентировано на результат.

Студентоориентированность обусловлена смещением фокуса с деятельности преподавателя на то, как учащиеся получают эту информацию, насколько хорошо они ее понимают и как могут ее применять. С помощью формирующего оценивания учителя собирают информацию об успеваемости своих учеников и их учебных потребностях и используют ее для корректировки учебного процесса; показывают учащимся, как правильно и объективно использовать самооценку с целью достижения прогресса в обучении. Применяя формирующее оценивание, преподаватель может максимально учитывать потребности и стили обучения каждого учащегося и отслеживать их индивидуальные достижения, соответствующим образом адаптировать инструкции на занятии и разрабатывать их для осуществления студентами объективной самооценки.

Формирующее оценивание информативно в учебном процессе: во время обучения преподавателю необходимо собирать данные об индивидуальном прогрессе учащихся в освоении материала и формировании навыков для адаптации учебного плана под нужды учеников. Формирующее оценивание позволяет делать это наиболее эффективно и целенаправленно, работая в команде с учениками, которые также участвуют в принятии учебных решений.

Формирующее оценивание направлено на достижение целей обучения с особым вниманием на процесс обучения, а не только на определение того, была ли достигнута цель, что возможно при уточнении и адаптировании целей и критериев оценивания. Формирующее оценивание призвано акцентировать и разъяснять результаты обучения и четкие критерии оценки, делать их прозрачными и понятными для студентов; оно уменьшает или устраняет разрыв между текущим уровнем знаний студентов и желаемыми и необходимыми результатами; является инструментом предоставления четкой, понятной, эффективной и актуальной обратной связи; предоставляет ценную диагностическую информацию как для преподавателя, так и для студента [10].

Для успешного применения формирующего оценивания необходимы формирующие стратегии. Уильям [William, 2006] предлагает пять стратегий, соотносимых с основными элементами формирующего оценивания:

- 1) разъяснение, обмен и понимание учениками целей и задач обучения и критериев измерения достижения целей их обучения;

- 2) разработка эффективных учебных заданий, позволяющих выявить пробелы и несоответствие уровня прогресса отдельных учеников с целями обучения;

- 3) обеспечение обратной связи, которая способствует прогрессу в обучении, что предполагает тесное взаимодействие преподавателя и обучаемого для наилучшего понимания проблем и их решения;

- 4) активация учащихся в процессе формирующего оценивания, что предполагает среди прочего вовлечение студентов в рабочие группы;

- 5) активация учащихся в процессе самостоятельного регулирования и контроля за собственным прогрессом [11].

Специалистами The Michigan Assessment Consortium's Assessment Learning Network ALN была разработана пошаговая программа для внедрения формирующего оценивания на занятиях (the Formative Assessment for Michigan Educators (FAME) program).

- 1) Планирование обучения: планирование на основе знания содержания, стандартов, педагогических принципов, процессов формирующего оценивания и с учетом индивидуальных характеристик обучаемых.

- 2) Использование целей обучения: ежедневное использование и обсуждение учебных целей со студентами. Измерение и констатация прогресса учеников. Модели эффективного обучения: использование примеров успешной работы студентов в качестве руководства.

- 3) Выявление доказательств понимания студентами. Активация имеющихся знаний обучаемых для самооценки и связи новых знаний с полученными ранее.

Сбор доказательств понимания учащимися: использование различных инструментов и стратегий для проверки понимания целей обучения всеми студентами. Стратегии опроса: целенаправленный опрос студентов с целью выявить способность обосновать свой ответ или сопоставить его с ответом другого студента. Обоснование опроса: объяснение цели и отведенного для опроса времени.

4) Формирующая обратная связь. Обратная связь от учителя: устная или письменная обратная связь. Обратная связь от одноклассников: отзывы одного ученика о достижениях другого. Самооценка учащихся: процесс, в котором учащиеся собирают информацию и анализируют собственное обучение и результаты по отношению к цели обучения.

5) Решения о корректировке инструкций и процесса обучения. Корректировка обучения преподавателями: ежедневное принятие решений об изменениях инструкций. Корректировки обучения учащимися: использование обратной связи для достижения прогресса в обучении [12].

Приведем некоторые практические приемы для успешного внедрения и использования формирующего оценивания на занятиях.

1) Продолжите предложение: • Я узнал... • Я теперь знаю... • Мне было интересно... • Я хочу еще узнать...

2) Лист самооценки (можно предлагать заполнить после прохождения темы, в конце учебной недели, в конце изучения модуля и т. д.). Студенты отмечают утверждения, отражающие их активности во время прохождения темы, например: • Регулярно выполнял домашние задания. • Знаю, как работать со справочной литературой. • Умею конспектировать тему. • Делал устное сообщение. • Участвовал в обсуждении изучаемого материала и др.

3) Минутные заметки: ответ на вопрос или несколько вопросов с целью получения ежедневной обратной связи от студента. Возможные вопросы: Что нового вы узнали сегодня? О чем вы хотели бы знать больше? Какие вопросы остались для вас непонятными? Что вызвало сложности? Что мешало эффективной работе? Если бы вы были преподавателем, как бы вы улучшили урок? [13].

4) Использование интернет-ресурсов или приложений для совместного интерактивного обучения (WordPress, Padlet) с целью оставить короткую заметку с самооценкой, оценкой эффективности занятия, предложением по улучшению занятия и т. д.

5) Составление студентами тестовых заданий. Данный прием позволяет студентам проделать творческую работу на этапе закрепления материала для выявления уровня усвоения материала, подготовки к проверочному заданию, а также для проведения студентами самооценки по завершении работы над составлением тестового задания.

6) Использование интернет-ресурсов для создания индивидуальных или групповых интеллект-карт для самооценки или оценки одноклассников.

7) KWL-таблицы: таблица с тремя колонками — «Знаю» (K — What I know), «Хочу» (W — What I want to know) и «Научился» (L — What I learned) [14].

В заключение необходимо отметить, что формирующая оценка в классах означает постоянное, непрерывное интерактивное оценивание достижений и понимания материала для определения учебных потребностей студентов и соответствующей корректировки преподавания языка. Благодаря дифференциации и адаптации преподавания для повышения уровня успеваемости учащихся с учетом индивидуального темпа обучения для разных студентов, благодаря ориентированности на студента и непрерывности процесса становится возможным добиваться лучших учебных результатов студентов, а для развития эффективной культуры оценивания принципы формирующего оценивания необходимо применять на всех уровнях системы образования.

Литература

1. Подласый, И. П. Педагогика [Текст] / И. П. Подласый. — М.: Просвещение, 1996. — 242 с.

2. Scriven, M. The methodology of evaluation / M. Scriven, R.W. Tyler, R.M. Gagné // In Perspectives of curriculum evaluation. Rand McNally Education. — Chicago: Rand McNally, 1967.

3. Bloom, B. S. Handbook of formative and summative evaluation of student learning / B. S. Bloom, Th. Hasting, M. George. — New York, USA: McGraw-Hill, 1971.

4. Sadler, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems / D. R. Sadler // Instructional Science 18.2, 1989. — P. 119—144.

5. Assessment Reform Group. Assessment for learning: Beyond the black box. — Cambridge, UK: Cambridge Univ., School of Education, 1999.

6. Gipps, C. V. Beyond testing: Towards a theory of educational assessment. Classic ed. / C. V. Gipps. — London: Routledge, 2012.

7. Heritage, M. Learning progressions: Supporting instruction and formative assessment [Electronic resource] / M. Heritage. — Washington, DC: Council of Chief State School Officers, 2008. — 31 p. — Mode of access: http://www.cpre.org/ccii/images/stories/ccii_pdfs/learning%20progressions_heritage.pdf. — Date of access: 19.11.2020.

8. Heritage, M. The process of formative assessment // Presentation at the meeting of Iowa Assessment for Learning Institute. — Des Moines, IA: Iowa Assessment for Learning Institute, 2009.

9. The Characteristics of High-Quality Formative Assessments [Electronic resource]. — Mode of access: <http://ii.library.jhu.edu>. — Date of access: 17.11.2020.

10. Greenstein, Laura. What Teachers Really Need to Know about Formative Assessment [Electronic resource]. — Alexandria, Virginia: Association for Super-

vision & Curriculum Development, 2010. — Mode of access: <http://www.ascd.org/publications/books/110017/chapters/The-Fundamentals-of-Formative-Assessment.aspx>. — Date of access: 17.11.2020.

11. *Wiliam, D.* Formative assessment: Getting the focus right [Electronic resource] / D. Wiliam // Educational Assessment. 2006. — Vol. 11 (3—4). — P. 283—289. — Mode of access: doi:10.1080/10627197.2006.9652993. — Date of access: 20.11.2020.

12. The Formative Assessment Process [Electronic resource] // The Michigan Assessment Consortium's Assessment Learning Network ALN, 2017. — Mode of access: <http://gomasa.org/wp-content/uploads/2018-MSTC—Clinic-C4-Handout.pdf>. — Date of access: 20.11.2020.

13. Innovative Instructor (The blog) [Electronic resource] // Johns Hopkins University. — Mode of access: <http://ii.library.jhu.edu/tag/formative-assessment>. — Date of access: 20.11.2020.

14. *Землянская, Е. Н.* Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся [Электронный ресурс] / Е. Н. Землянская // Электронный журнал «Современная зарубежная психология». — 2016. — Т. 5, № 3. — С. 50—58. — Режим доступа: doi: 10.17759/jmfp.2015050306 ISSN: 2304—4977 (online) https://psyjournals.ru/files/83909/jmfp_2016_n_3_Zemlyanskaya.pdf. — Дата доступа: 18.11.2020.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ОНЛАЙН-ЗАНЯТИЯ В РАМКАХ ДИСТАНЦИОННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ZOOM

В данной статье описываются основные методические преимущества использования коммуникационной платформы Zoom для проведения языковых занятий в условиях все более популярной модели дистанционного обучения. Автор статьи также приводит примеры использования опционала Zoom для методически грамотного построения языкового занятия.

Ключевые слова: дистанционное обучение, платформа Zoom, видеоконференция Zoom, методические преимущества.

V. M. Vasilevich
VeronikaFMK@yandex.ru

THE METHODS OF CONDUCTING ONLINE LESSONS WITHIN THE FRAMEWORK OF A DISTANT LEARNING MODEL ON THE EXAMPLE OF USING ZOOM TECHNOLOGY

This article describes the main methodological advantages of using Zoom communication platform for conducting language classes in the increasingly popular distance learning model. The author of the article also gives examples of using ZOOM features for a methodologically conducted language lesson.

Key words: distance learning, Zoom platform, Zoom video conference, methodological advantages.

В современных реалиях все более востребованной дистанционной модели обучения преподаватель должен иметь в своем арсенале эффективные и действенные инструменты проведения занятий с помощью различных коммуникационных технологий. В связи с повсеместным переходом на дистанционное обучение наиболее востребованными коммуникационными технологиями стали платформы для проведения онлайн-встреч, или конференций, — Zoom и Skype.

В данной статье автором будет обоснован выбор платформы Zoom для ведения языковых занятий в ходе дистанционного обучения, перечислены методические преимущества видеоконференций Zoom в процессе проведения занятий по обучению иностранному языку, а также приведены примеры методики использования технологии Zoom в рам-

ках занятия по английскому языку со студентами 3 курса специальности «Международные отношения» ФМО БГУ.

Сразу стоит отметить, что выбор платформы Zoom или Skype субъективен, поскольку оба инструмента имеют как преимущества, так и недостатки. Автор статьи не ставит перед собой цель сравнить две платформы. Ниже будут приведены наиболее важные преимущества и существующие недостатки платформы Zoom.

Итак, платформа для видеоконференций Zoom появилась на рынке в 2011 г., но относительно недавно обрела популярность благодаря своему функционалу, аппликативному характеру в разных сферах, а также простому интерфейсу.

Применимо к методике преподавания иностранных языков платформа Zoom обладает следующими методическими преимуществами:

- возможность использования доски для записей;
- возможность назначать студентов организаторами конференции;
- возможность совместного использования экрана для просмотра видеоматериалов или текстовых, графических документов;
- возможность деления участников на пары и группы для организации, соответственно, парной и групповой работы;
- наличие группового и личных чатов;
- возможность записи урока и впоследствии его сохранения, а также качественная видеосвязь и хороший звук при большом количестве участников конференции.

Из минусов использования видеоконференций Zoom отметим ограничение в 45 минут при использовании бесплатной версии. Другими словами, с учетом длительности занятия в университете (80 минут) необходимо повторно подключаться, что не очень удобно.

Разберем подробнее вышеперечисленные методические преимущества, а также то, как они могут быть использованы в рамках языкового занятия.

Возможность использования доски для записей

Данная опция обеспечивает возможность как для преподавателя, так и для обучающихся использовать доску для записей и заметок. Опция «Доска» позволяет записывать слова и выражения, копировать тексты, оформлять текст различными цветами, выделять слова, а также использовать различные графические элементы (стрелки, подчеркивание, звезды, крестики и галочки).

В рамках занятия по английскому языку для студентов 3 курса МО автор статьи использует доску для:

- 1) написания плана занятия. Затем графическим знаком «галочка» отмечает пройденные пункты плана;

2) работы над лексическими единицами. Например, в одном столбце на доске написаны русские активные лексические единицы. Студенты должны дать им их английские эквиваленты, которые преподаватель либо сами студенты записывают на доске во втором столбце;

3) использования инструмента «стрелка» для создания TimeLine и обсуждения исторических событий или новостей. На доске рисуется стрелка, на стрелке отмечаются значимые события или даты, студенты рассказывают и записывают словами на доске, что произошло в тот или иной период.

Наконец, доску с информацией можно сохранить по окончании конференции Zoom, а затем отправить студентам как своего рода конспект в формате изображения png.

Возможность назначать студентов организаторами конференции

Студенты могут делиться своим экраном или личными файлами, если они становятся организаторами конференции. Другими словами, преподаватель может предоставить студенту(ам) право стать ответственным за конференции и получить доступ к управлению.

Возможность совместного использования экрана для просмотра видеоматериалов или текстовых, графических документов

Данная опция доступна как преподавателю, так и студентам в роли организатора конференции. Эта функция особенно удобна во время презентации проектной работы. Студенты, которые создали, например, PowerPoint-презентацию, могут показать ее преподавателю и другим студентам в группе. Данная функция также позволяет смотреть видео, слушать аудиозаписи или читать текст всем одновременно.

Возможность деления участников на пары и группы для организации, соответственно, парной и групповой работы

Данная опция максимально сближает опыт проведения занятий офлайн, аудиторных занятий с проведением онлайн-занятия по иностранному языку в рамках дистанционного обучения.

Так, преподаватель с помощью функции «Сессионные залы» может делить студентов на пары и на группы. Разделение может происходить как автоматически, так и вручную, когда преподаватель сам решает, кто с кем работает.

После деления студентов они «исчезают» с основного экрана и переходят в сессионные залы, где работают самостоятельно. Преподаватель имеет возможность зайти в тот или иной сессионный зал, посмотреть на работу студентов, подсказать или также включиться в обсуждение вопроса или проблемы. Он может добавлять новоприбывших участников сессии (например, опоздавшего студента) в тот или иной сессионный зал.

Наличие группового и личных чатов

В процессе парной или групповой работы в сессионных залах, а также при совместном режиме работы (преподаватель — студент) удобно использовать опцию «Чат». С ее помощью преподаватель может прислать необходимую ссылку, подсказать слово, ответить на вопрос как в групповом чате, так и лично.

Возможность записи урока и впоследствии его сохранения, а также качественная видеосвязь и хороший звук при большом количестве участников конференции

И, наконец, видеоконференции в Zoom могут быть записаны и сохранены. Данная опция идеально подходит для проведения тестовых или экзаменационных занятий. Таким образом, как преподаватель, так и студент всегда имеют возможность просмотреть занятие повторно в случае возникновения каких-либо вопросов.

Рассмотрим использование методического функционала онлайн-платформы Zoom на примере онлайн-занятия студентов специальности «Международные отношения» по теме *Crying and Tears*.

В самом начале занятия, во время подключения студентов, на доске (опция «Доска») преподаватель пишет план занятия. Пункты плана обозначаются цифрами или значками. По мере выполнения запланированных заданий преподаватель будет ставить галочки (a tick) с помощью графических инструментов, которые идут дополнительно к опции «Доска».

Пример

Lesson plan:

- Associations with the word «crying» / Brainstorming the topical vocabulary

- Idioms that express sadness
- Vocabulary activation (making a story)
- Watching and listening: news
- Speaking in groups or pairs

В качестве «разогрева» (warming up activities) студентам предложено назвать ассоциации, которые приходят им на ум при слове «crying». Называние слов может происходить как устно, так и в письменной форме с использованием опции «Чат». В процессе преподаватель записывает все ассоциации на доске, используя различные цвета и фигуры для более красочного оформления материала (опция «Доска»).

В таком же ключе можно проводить альтернативный этап урока — brainstorming the topical vocabulary: с использованием инструментария опции «Доска». Однако существует и альтернативный вариант работы с использованием опции «Сессионные залы». Преподаватель делит

студентов на пары или группы, добавляет их в сессионные залы для групповой или парной работы, а затем по возвращении студенты делятся результатами своего brainstorming.

На следующем этапе преподаватель использует опцию «Совместное использование экрана» для доступа к аутентичной странице в интернете Idioms that express sadness. Студенты читают информацию, преподаватель время от времени останавливает чтение, задавая вопросы по содержанию.

После этого студенты снова делятся на пары или группы с использованием опции «Сессионные залы» для выполнения задания Making a story. Преподаватель назначает в группах ответственных студентов, которые должны будут записывать на их собственных компьютерах историю, созданную совместными усилиями. По окончании выполнения задания преподаватель назначает ответственных студентов организаторами конференции, используя соответствующую опцию. Теперь студенты имеют возможность показать результат их совместной работы в рамках конференции Zoom.

Предпоследний этап — это использование опции «Совместное использование экрана» для доступа к тематической новости. На данном этапе важно не забыть поставить галочку «Совместное использование звука», чтобы студенты могли услышать звук на компьютере преподавателя.

И, наконец, в ходе последнего этапа преподаватель присылает в общий чат (опция «Чат») ссылку на speaking activity. Студенты делятся на пары или группы, добавляются в сессионные залы для, соответственно, парного или группового обсуждения. Преподаватель имеет возможность заходить в тот или иной сессионный зал, контролируя работу студентов и оказывая им необходимую языковую помощь.

Таким образом, вариант работы с использованием опционала Zoom в рамках занятия по английскому языку может выглядеть следующим образом. Преподаватель показывает картинку в рамках текущей темы. Студенты видят картинку благодаря опции совместного использования экрана. Альтернативно они могут получить ссылку на картинку в групповом или личном чате. Задача: описать картинку с использованием активных единиц, написанных на доске в Zoom, работая в группах или парах.

Подводя итог, следует отметить, что видеоконференция Zoom — это не единственная возможность качественного проведения онлайн-занятий. Каждый преподаватель выбирает тот инструментарий, который отвечает его запросам и является наиболее простым и понятным в использовании. Для автора данной статьи таким инструментом оказался Zoom и его обширный методический потенциал.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВОСТНЫХ РЕСУРСОВ КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ИСТОЧНИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ

Использование информационных ресурсов на уроках иностранного языка стало тенденцией современного образования. Привлечение новостных ресурсов способствует не только обогащению словарного запаса учащихся, но и расширению их мировоззрения и мировосприятия. В данной статье приводятся критерии отбора информации и примеры некоторых электронных информационных ресурсов, способствующих повышению качества обучения и заинтересованности учащихся в изучаемой дисциплине, стимулирующих повышенную мотивацию в изучении иностранного языка.

Ключевые слова: новости, фейковые новости, использование средств массовой информации, профессиональное обучение, новостные ресурсы, современные средства массовой информации.

O. Goncharuk, P. Chernopinskaya
Olech-ka-by@rambler.ru, pollykovalsky@gmail.com

USING NEWS AS AN ADDITIONAL SOURCE IN PROFESSIONAL TRAINING

The use of mass media has become a current trend in modern education. Mass media and news bulletins in particular help enrich students' vocabulary and expand their horizons. This article covers the information criteria selection and provides a number of internet resources which can encourage students' activity and provoke interest, as well as stimulate increased motivation in learning a foreign language.

Key words: fake news, usage of mass media, professional-oriented training, news resources, modern mass media.

Как известно, человек воспринимает информацию при помощи пяти основных перцептивных каналов: зрительного, слухового, тактильного, вкусового, обонятельного. Благодаря зрению и слуху мы получаем большую часть информации об окружающем нас мире. Информация после восприятия обрабатывается на основе одной преобладающей системы: визуальной, слуховой или кинестетической. Одна из этих систем является ведущей, и именно она запускает процесс мышления, активизирует другие ментальные процессы: воображение, память, представление. Эффективность восприятия ин-

формации у каждого индивида специфична, следовательно, за счет понимания своего типа восприятия (аудиал, визуал, кинестет) есть вероятность увеличить качество и скорость обучения, а также научиться доносить информацию с высокой точностью. Например, визуал будет использовать в первую очередь образы для того, чтобы что-то представить, аудиал представит звуки, а кинестетик вообразит то, что можно ощутить тактильно. Тип восприятия крайне важен в обучении иностранным языкам: аудиалы легко перенимают произношение, визуалам необходимо подбирать наглядные учебники, кинестетикам лучше всего подбирать интерактивные упражнения. Однако склонность к различным типам восприятия и обработки информации присуща как отдельным группам людей, так и обществу в целом в определенный период исторического развития [1].

Подобные перемены в глобальном контексте происходят в связи с технологическим прогрессом и использованием инновационных изобретений, которые дают возможность передавать и хранить информацию. Философ и исследователь в области массовых коммуникаций Маршал Маклюен описывает в своих трудах процесс эволюции восприятия человеком всего сущего. Колоссальные изменения в восприятии произошли с изобретением печатного станка в середине XV в. Вследствие стремительного распространения печатных книг начался процесс визуального восприятия информации. Впрочем, по мнению М. Маклюена, с развитием радио и телевидения в XX в. восприятие информации человеком снова осуществлялось посредством аудиального канала [1].

По различным данным, с помощью зрения человек воспринимает от 80 % до 90 % информации, именно поэтому визуальный аспект восприятия информации является первостепенным. Визуальность является многоаспектностью, и для представления информации визуально можно использовать текст, изображения, символы или видео. Считается, что визуальная информация лучше воспринимается и запоминается. Визуализация позволяет наглядно представить изучаемый материал, обеспечивает целостность получаемой информации. Роль визуализации возросла в связи со стремительным развитием общества. Именно средства визуализации способствуют облегченному процессу обработки и восприятия информации.

В педагогике понятие визуализации выступает в качестве одного из традиционных педагогических принципов — принципа наглядности. Сам термин «визуализация» от латинского *visualis* — это воспринимаемый зрительно, а термин «визуализация информации» впервые использован в конце 80-х гг. прошлого века с целью описания подачи абстрактной информации средствами визуального интерфейса. Ре-

зультативность визуализации информации напрямую обуславливается выбором средства визуализации, его использованием и оформлением. Отметим, что обучение иностранному языку в вузе осуществляется в группах, в которых присутствуют обучающиеся с разным типом восприятия информации. Следовательно, для успешного освоения языкового материала необходимо использовать все возможные способы подачи информации, которые будут восприняты всеми вышеперечисленными типами восприятия информации.

Жизнь в эпоху развития информационных технологий позволяет нам быть осведомленными в различных сферах, начиная от политики, экономики и заканчивая образованием. Ежедневно мы получаем актуальную информацию о происходящих событиях современности, что позволяет удовлетворить многогранные человеческие потребности. Процесс получения информации может осуществляться как в письменном виде, так и в устной форме, однако основными источниками получения информации выступают СМИ. Данный термин — «средство массовой информации» — происходит от французского термина *moyens d'information de masse*. Последний возник в 1970-е гг. и постепенно внедрялся в обиход как инновационный, невзирая на тот факт, что во французском языке не употреблялся со второй половины 1960-х гг. Кроме использования аббревиатуры СМИ также используется всем известный термин «массмедиа», происходящий от английского *mass media*, сокращенного варианта *media of mass communication*, в переводе на русский язык обозначающего «средство массовой коммуникации» — связь и общение [2].

Собранная из множественных источников (газета, телевидение, интернет и пр.) и проанализированная информация, которая находится в свободном доступе и нацелена на массовую публику, может быть применена в разнообразных формах, во всевозможных сферах жизнедеятельности, и, конечно же, в обучении иностранному языку.

Необходимость использования средств массовой информации в образовательной среде, равно как и на занятиях по иностранному языку, стремительно возрастает. Это обусловлено возможностью обогащения языковой среды обучающихся, стимуляцией улучшения процесса обучения, повышением интереса к изучаемому предмету.

Использование новостных ресурсов в образовательном процессе представляет собой эффективное средство обучения устному иноязычному высказыванию, максимально приближающее и погружающее учащегося в насыщенный мир происходящих событий.

Современные СМИ представляют собой огромный спектр материалов для отбора, которые могут быть применены в обучении. Информация может быть представлена в печатном виде, как это было ранее

(например газеты и журналы), в качестве телевизионных и радио-программ, а также подкастов (звуковые или видеофайлы в интернете). В целом грамотно подобранный и поданный материал способствует совершенствованию навыков аудирования, что необходимо для достижения свободного владения иностранным языком.

Новостные ресурсы повествуют о реально происходящих событиях и во многом сопоставимы с изучаемой тематикой. Преподавателю надлежит отобрать соответствующую информацию, отвечающую уровню владения языком учащимися. Естественно, следует учитывать объем отбираемого материала, степень сложности и другие возникающие факторы, которые могут дать побочный эффект. Также нужно принять во внимание, что на преподавателя возлагается колоссальная ответственность при поиске и разработке материала, требующая высокой самоотдачи и заинтересованности для того, чтобы представляемая информация имела долгосрочный эффект и не вызвала особых трудностей в ее усвоении.

Одна из интересных возможностей, которую дает знание иностранного языка, — возможность смотреть и читать новости на английском. Сегодня нет необходимости ждать вечернего выпуска новостей или утренней газеты, чтобы узнать, что произошло в соседней стране или на другом континенте. Мы можем наблюдать различного рода события онлайн. Привлечение новостных ресурсов на уроке иностранного языка способствует развитию нескольких навыков, прежде всего навыков чтения (Reading). В данном случае стоит принять во внимание: 1) объем материала, поскольку слишком длинная статья может быстро утомить учащихся, и они потеряют основную мысль; 2) языковое содержание — перед предъявлением статьи необходимо проверить наличие полезной лексики и грамматики, исключить неизвестные грамматические конструкции, в особенности для начальных уровней; узнать, есть ли возможность продолжить работу над данной статьей, например, вопросы, провоцирующие дискуссию, работа над вокабуляром, перевод [3].

При регулярном просмотре видеороликов и прослушивании подкастов развиваются умения аудирования (Listening). Сегодня можно найти большое количество интернет-ресурсов, предлагающих аудио и видео на любую интересующую тему. При написании комментариев, отзывов и краткого изложения новостей учащиеся практикуют навыки письма (Writing).

Рассмотрим некоторые особенности использования новостных ресурсов на уроке иностранного языка.

Первое, что необходимо принять во внимание — это лексика. В новостных материалах она весьма специфична, и прежде чем предъявлять статью, необходимо провести работу по снятию лексических

и, возможно, грамматических трудностей. Можно использовать заголовки, несколько слов из этой новости или картинки и спросить, что учащиеся знают о данной новости или предполагают услышать / прочитать; или же предъявить незнакомые слова переводным либо беспереводным способом.

Второе правило — принимаем во внимание интересы учащихся и тему урока. Можно обсудить как «горячие» новости, заслуживающие внимания, так и новостной материал по теме занятия. Следует помнить, что некоторые темы не следует поднимать, обсуждать и, возможно, критиковать, поскольку можно задеть чьи-то чувства или же дискуссия может быть неприятной, например, связанной с религией, в особенности своей страны.

Еще одно немаловажное правило — это время, затраченное на обсуждение новостей. Необходимо правильно распределить его для основного материала и сопутствующих новостей, к примеру, на занятии в 120 минут можно выделить 10—15 минут на обсуждение текущих новостей и далее перейти к основной части урока [3].

Существует огромное количество сайтов, онлайн-газет и журналов как на иностранном языке, так и на русском, где новостные статьи и подкасты появляются каждый час. Среди них наиболее популярны BBC, CNN, NBC, Fox news, The Guardian и др. Стоит упомянуть, что некоторые сайты (Newsinlevels.com) уже рассчитаны на разные уровни владения языком, от этого зависят объем статьи, лексическое и грамматическое наполнение. Сайт BBC.co.uk дает возможность не только прочитать, посмотреть новости, но и пройти тест, проработать слова в режиме онлайн и распечатать материал для занятия. Некоторый недостаток сайта заключается в том, что данный раздел пополняется довольно редко.

Breakingnewsenglish.com — сайт, который предоставляет не только статьи по уровням, но и огромный перечень всевозможных упражнений для тренировки активного вокабуляра, грамматики и упражнений на проверку понимания текста, основной идеи и детального понимания. Из плюсов, помимо детальной работы над статьей, — есть ответы ко всем упражнениям.

Стоит отметить необходимость использования новостей на родном языке для практики перевода с родного языка на иностранный, реферирования, сопоставительного сравнения двух статей и анализа перевода.

Есть ли необходимость в использовании новостных ресурсов на занятиях по иностранному языку? На этот вопрос каждый может ответить по-своему, однако следует сделать акцент на несомненных преимуществах использования новостных ресурсов, а именно:

- при чтении новостей и комментариев можно узнать особенности культуры и менталитета народов других стран;
- можно быть в курсе мировых событий; узнать и сравнить, как один и тот же инфоповод освещают СМИ России, США, Великобритании и др.;
- предлагается доступная информация из первоисточников без потери и искажения смысла;
- есть возможность пополнить лексический запас, поработать над синонимами и антонимами, полезными фразеологизмами и идиомами [4].

Одним из главных недостатков, безусловно, является энергозатратность и затратность временных ресурсов со стороны преподавателя на качественную подготовку этого аспекта. Кроме перечисленных ранее неоспоримых преимуществ использования новостных ресурсов во внимание могут быть приняты и некоторые недостатки, так называемые подводные камни, при задействовании новостных ресурсов, что представляет собой существенную проблему.

Получение и обмен информацией являются основополагающим фактором для индивида. В нынешних реалиях процесс потребления информации и оперирования ею является непрерывным, собственно, не всегда полезным и здравым, так как получаемую информацию требуется анализировать, подвергать критической оценке, что не всегда представляется возможным в нескончаемом информационном потоке.

Современное подрастающее поколение обладает практически неограниченной возможностью потреблять информацию из медийных источников, но оно не всегда способно отличить качественную информацию от ложной. Данная проблема относится не только к подрастающему поколению, но и к людям более зрелого возраста. Вероятно, это происходит ввиду отсутствия единоличного опыта оценки происходящего, поэтому они вынуждены интерпретировать происходящее, основываясь на полученной информации из используемых источников.

Поиск и отбор актуальной информации являют собой проблему в связи с возникновением термина «гибридная война» (*hybrid warfare*), в которой в качестве инструмента воздействия выступают дезинформация, искажение действительных фактов. Коннотация некоторых слов в новостных ресурсах олицетворяет как положительный, так и отрицательный характер, в зависимости от политического или идеологического контекста, что описано в работах Л. Н. Великовой и др. Медиа сегодня носят особый характер, имея значительное влияние на человека, и несут ответственность за его мировосприятие.

Таким образом, перед преподавателем стоит задача выбора достоверной информации, поскольку он не только знакомит обучаемых с иностранными информационными ресурсами, используя видеоролики, интернет-статьи и разного рода веб-сайты, но и подвергает информационные источники своеобразной цензуре. Чрезвычайно важно черпать информацию из разных источников, отобрав перед этим «надежные», противопоставляя информацию из них [5].

Литература

1. *Вольфсон, Ю. Р.* Визуальное восприятие в обществе или куда движется галактика Гуттенберга [Электронный ресурс] / Ю. Р. Вольфсон, А. Е. Вольчина // Современные исследования социальных проблем. — 2015. — № 4 (48). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vizualnoe-voSPIriatie-v-sovremennom-obschestve-ili-kuda-dvizhetsya-galakтика-guttenberga/>. — Дата доступа: 20.12.2020.
2. *Пиванова, Ю. Е.* Важность применения материалов СМИ при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Ю. Е. Пиванова // Молодой ученый. — 2018. — № 20 (206). — С. 407—409. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/206/50370/>. — Дата доступа: 17.11.2020.
3. *Кузьмина, А. В.* Использование новостных статей на уроках английского языка [Электронный ресурс] / А. В. Кузьмина // Инфоурок: ведущий образовательный портал России. — Режим доступа: https://infourok.ru/statya_na_temu_ispolzovanie_novostnyh_statей_na_urokah_angliyskogo_yazyka-570021.htm. — Дата доступа: 07.11.2020.
4. *Рябин, Е.* Использование новостей на уроках [Электронный ресурс] / Е. Рябин. — Режим доступа: <https://skyteach.ru/2018/12/19/ispolzovanie-novostej-na-urokah/>. — Дата доступа: 07.11.2020.
5. *Великова, Л. Н.* «Подводные камни» использования новостных медиаресурсов в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] / Л. Н. Великова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2017. — № 3 (69): в 3-х ч. — Ч. 1. — С. 186—189. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/podvodnye-kamni-ispolzovaniya-novostnyh-mediaresursov-v-obuchenii-inostrannym-yazykam/viewer/>. — Дата доступа: 15.11.2020.

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье автор дает характеристику инновационных методов как формы организации обучения иностранному языку, анализирует подходы отечественных и зарубежных ученых к определению сущности геймификации и дистанционного обучения, их особенностей и преимуществ. Автор рассматривает методы и формы обучения при дистанционном образовании, особенности взаимоотношений между студентом и преподавателем. В статье объясняется, что понятие «дистанционное обучение» способствовало включению в курс педагогики и дидактики таких понятий, как «дистанционное образование», «интернет-образование», «виртуальное обучение».

Ключевые слова: геймификация, дистанционное образование, дистанционное обучение, интернет-образование, метод, подход.

L. N. Zagorskaya
lnzagorskaya@tut.by

INNOVATIVE FORMS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

In the article gamification and distance education are characterized by the author as innovative forms of teaching a foreign language. The article analyzes the approaches of domestic and foreign scientists to determine the essence of distance learning, its features and advantages. The author considers these methods and forms of teaching as new technology methods of education, considers the features of the relationship between a student and a teacher. The article explains that the concept of 'distance learning' contributes to the inclusion of such terminology as 'distance education', 'online education', and 'virtual learning' in the pedagogy and didactics course.

Key words: gamification, distance education, distance learning, online education, methods, approaches.

Иностранный язык, как и любой другой, — прежде всего средство коммуникации. Поэтому целью обучения иностранному языку на сегодняшний день является овладение студентами коммуникативными компетенциями. По нашему мнению, в современном вузе не должно быть места таким методам, как зазубривание, бездумное заучивание текстов на иностранном языке. Эти методы не имеют практической ценности для будущей профессиональной деятельности молодых специалистов. Студенты должны уметь сознательно использовать язык

в дальнейшей жизни и работе. Хорошее владение иностранным языком является одним из ведущих требований современных работодателей.

Методическая наука выделяет несколько инновационных методов обучения. К ним относятся: коммуникативный и конструктивистский методы, обучение с компьютерной поддержкой — внедрение в образовательный процесс цифровых технологий, таких как интерактивные доски и проекторы, мультимедийные системы, которые позволяют организовать дистанционное обучение и современную тестовую проверку знаний, что значительно упрощает работу преподавателя; метод сценария — он похож на игровые методы, в которых моделируется та или иная условная ситуация; метод симуляции — погружение в конкретную ситуацию, пробуя на себе определенные роли; метод карусели — интерактивный метод работы; метод ролевой игры — активный метод обучения, помогающий преодолеть языковые барьеры, в котором выделяется большое количество форм, типов ролевых игр и др. Приведенный выше обзор методик обучения иностранному языку не является полным и исчерпывающим. В настоящее время широко используются такие подходы к обучению, как социально-культурная методика и компетентностный подход, что делает работу преподавателя интересной и разнообразной, а студентам позволяет эффективно овладеть иностранным языком.

Современные образовательные технологии, включая информационно-коммуникационную с использованием интернет-ресурсов, помогают реализовать личностно ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей студентов, их уровня обучения, интересов и т.д. Без использования ресурсов сети интернет в учебном процессе трудно представить современные уроки иностранного языка, поскольку они позволяют:

- развивать учебно-познавательную компетенцию обучающихся;
- повышать мотивацию к изучению иностранного языка;
- развивать социокультурную компетенцию, знакомя с реалиями страны изучаемого языка в яркой, интересной форме;
- внедрять разноуровневость и разнотемповость в обучении;
- развивать психологическую устойчивость индивида путем снятия симптомов «страха» перед неудачей при выполнении заданий проверки и контроля знаний, умений, навыков;
- выбирать на этапе входной диагностики качества знаний индивидуальную траекторию изучения / повторения материала;
- помогать в самореализации творческой направленности одаренных студентов с высоким уровнем познавательной активности.

Использование веб-сайтов в учебном процессе — самый простой и легкий способ применения ресурсов интернета на уроках иностранного языка. В Сети существует большая и постоянно расширяющаяся коллекция ресурсов для студентов с разным уровнем обучаемости иностранному языку по огромному количеству тем. Преподаватели имеют возможность выбирать между аутентичными сайтами для всех пользователей сети интернет и сайтами для обучающихся иностранным языкам, монолингвальными и мультилингвальными, с мультимедиа и текстовой информацией. Интернет — окно в широкий мир за пределами кабинета иностранного языка, а также готовая коллекция аутентичного материала. Способность поиска полезных веб-сайтов, быстрого и эффективного подбора подходящих интернет-ресурсов — один из самых недооцененных и в то же время самых полезных прикладных навыков как для преподавателей, так и для обучающихся. Обладая этим навыком, преподаватели быстро находят полезные ресурсы, что сокращает временные затраты на планирование и разработку урока и способствует успешному применению информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе.

Обучающимся этот навык расширенной формы предметности помогает быстро выполнять задания с помощью ресурсов интернета и убеждает их в том, что интернет способствует учебному процессу, а не препятствует ему. Содержание интернет-ресурса может служить ядром отдельного урока или всего лишь связующим звеном и переходом к теме, разделу или упражнению любого из компонентов используемого учебно-методического комплекса. При оценке веб-сайтов следует руководствоваться определенными критериями, а именно: точностью, актуальностью, содержанием, функциональностью. Применение интернет-ресурсов помогает формировать универсальные учебные действия: стимулирует взаимодействие и сотрудничество между студентами, создает ситуации, максимально приближенные к естественным (реализация принципа аутентичности общения), мотивирует к изучению иностранного языка, способствует развитию критического мышления, помогает выработать адекватное языковое поведение.

С помощью современных интернет-технологий, в частности, инструментов коммуникации Skype, Zoom, Paltalk, Flock, Messenger и т.д., стало возможным организовывать онлайн-встречи, телемосты с представителями иноязычных стран. Тем самым использование международной сети в учебном процессе как своеобразного метода обучения дает почувствовать студентам вкус реального общения, возможность изучения иностранного языка не с вымышленными героями учебника, а со своими зарубежными сверстниками. Кроме фильмов, передач

и видеороликов на уроках можно использовать записи веб-камер, которые позволяют увидеть, что происходит в разных частях света в реальное время. Так, во время уроков, посвященных достопримечательностям англоязычных стран, студенты могут оказаться на Трафальгарской площади или в Таймс-сквере. Большой интерес у учащихся вызывают и интерактивные фотопанорамы (например, сайт AirPano), с помощью которых можно увидеть Нью-Йорк с высоты птичьего полета, прогуляться по Гранд-Каньону или посетить Букингемский дворец.

О позитивной роли обучающих игр известно очень давно, многие педагоги с успехом используют ролевые игры и иные игровые методики в образовательных целях. Термины «игрофикация» и «геймификация» появились с распространением информационных технологий и были связаны с внедрением игровых методик в различные процессы: управление персоналом, продвижение товаров и услуг, бизнес-процессы, обучение. Геймификация в сфере образования развивается достаточно бурно в связи с развитием цифровых технологий, дистанционного обучения и вовлечением в образовательную среду «поколения компьютерных игр». Геймификация — применение игровых методик и элементов в изначально неигровых процессах. Игра помогает создавать устойчивую обратную связь с обучающимися, направлять и корректировать действия участников, интенсифицировать усвоение учебного материала. Главное достоинство геймификации — повышение мотивации к обучению за счет вовлеченности в игровой процесс. Таким образом, высокая мотивация помогает справиться с трудными ситуациями, проявить настойчивость и целеустремленность и искать эффективные стратегии решения проблем.

Геймификация относится к интерактивным методам обучения иностранному языку, позволяющим осуществлять различные стратегии взаимодействия в образовательных целях. «Ключевым элементом курса иностранного языка должна быть высокая степень интерактивности», утверждает Е. Н. Соловова [Соловова, 2013: 70]. Она приветствует разнообразие форм общения в педагогической практике. «К таким формам общения можно отнести: ролевые и ситуационные игры, дебаты, дискуссии, студенческие конференции, разнообразные формы исследовательских, творческих и игровых проектов» [там же, 2013: 70].

Габе Цихерман [Zichermann, 2011] выделяет основные характеристики геймификации: эмоции, мотивация, жажда приобретения знаний, желание получить приз, конкурентность, тяга к первенству, соревновательный дух, азарт, возможность достижения победы, добровольное участие; обратная связь. Роберт С. Беккер [Becker, 2014] предложил практические способы геймификации обучения языку: награждать,

поощрять самостоятельность, планировать уровни сложности, воплощать идеи, предлагать роли, учитывать ситуации реальной жизни. Он полагает, что соперничество является одной из основных черт геймификации.

Геймификация с успехом применяется у тех обучающихся, которые имеют мотивацию к достижению высокого уровня. Они ориентированы на успех, могут адекватно оценивать собственные способности и двигаться вперед, несмотря на неудачи. Однако надо быть осторожным, применяя элементы геймификации с обучающимися, у которых имеется мотив избегания неудач. Такие «игроки» чаще недооценивают свои возможности, огорчаются при неудачах, могут отказаться от участия в игре из-за неуверенности в себе. Важно, чтобы у участников геймификации целевая ориентация была не только на достижение результата, но и на сам процесс, на приобретение навыков и умений во время выполнения задания.

Во многих играх применяется конкурентная среда. Если использовать терминологию компьютерных игр, то можно выделить следующие виды соревновательных условий: PvP (player versus player) — игрок против игрока, PvE (player versus environment) — игрок против окружения, PvM/A (player versus monster / adversary) — игрок против монстра / врага, TvT (team versus team) — команда против команды [Dudeney, 2007].

Конкурсы, викторины, олимпиады активно применяются в изучении иностранных языков. Их можно отнести к формам соревновательной геймификации. Таким образом, соревновательная геймификация является перспективным направлением в обучении иностранным языкам в высшей школе. Проведение обучающих игр, конкурсов, викторин, олимпиад, игрофикация процессов овладения речевыми умениями и контроля изученного материала может быть эффективным способом интенсификации учебной деятельности. Вовлечение в совместную работу и повышение мотивации обучающихся способствуют развитию коммуникативной компетенции и улучшению качества образовательного процесса.

В преподавании предмета «английский язык» можно использовать различные формы и элементы технологий, например, такой инновации, как дистанционное обучение. Преподаватель имеет возможность предоставить доступ к учебным материалам тем обучающимся, которые по разным причинам не могут посещать занятия, что значительно расширяет возможности получения новой информации и закрепления ранее переданного материала. Необходимо также отметить, что в конце XX в. понимание дистанционного образования уже включает в себя представление об обучении на расстоянии с использованием новейших информационно-коммуникационных технологий, которые стали ин-

тенсивно развиваться. Развитие информационно-коммуникационных технологий обусловило появление новой терминологии, которая характеризовала образование без отрыва от основного вида деятельности и особенности обучения, в частности: home-learning — домашнее обучение, external student — студент экстерната, independent study — независимое обучение, extension study — дополнительное обучение, open learning — открытое обучение, on-line — онлайн-обучение, distance learning — дистанционное обучение, correspondence study — заочное обучение, distributed education — распределенное образование и др. [Словарь по технологиям обучения].

Понятие «дистанционное обучение» способствовало включению в курс педагогики и дидактики таких понятий, как «дистанционное образование», «интернет-образование», «виртуальное обучение». Одной из задач современной системы образования является способность быстрой адаптации к постоянно изменяющимся социально-экономическим условиям. Образование как одна из самых важных отраслей любого общества должно соответствовать всем изменениям в обществе, быть гибким и конкурентоспособным. Дистанционное обучение специалисты по стратегическим проблемам образования называют «образовательной системой XXI века». В педагогической деятельности ФМО БГУ на протяжении последних лет используются дистанционные образовательные технологии с помощью образовательной системы Moodle. Методика системы Moodle была выбрана для работы, поскольку она имеет ряд преимуществ:

- 1) позволяет преподавателю и студентам работать в ней без специальной подготовки;
- 2) обучающийся может работать в системе со своего мобильного телефона, имея доступ к сети интернет;
- 3) система создает и хранит портфолио каждого студента: все выполненные им работы, оценки и комментарии преподавателя к работам, все сообщения в форуме;
- 4) позволяет создавать разные варианты оценивания;
- 5) дает возможность контролировать «посещаемость», активность обучающихся, время их учебной работы в сети.

Все это помогает преподавателю контролировать учебный процесс, а студенты получают стимул к освоению нового материала. Использование и развитие дистанционного обучения вызвано необходимостью в связи с возникшей на планете пандемией Covid-19 и вынужденной самоизоляцией студентов, живущих в информационном обществе, а также имеет целью пробудить стремление к изучению предмета с использованием информационных технологий. Электронный курс состоит из ряда базовых (обязательных) заданий: изучение

лекции, ответы на вопросы на семинарском занятии, написание эссе, разработка презентаций, вопросы к размышлению, итоговый тест по разделу и дополнительные задания (либо задания повышенной сложности). После прохождения обучающимися курса по предмету «английский язык» был сделан анализ, который показал, что, работая в системе Moodle, обучающиеся:

- 1) проявляют интерес к предмету;
- 2) закрепляют учебный материал;
- 3) повышают знания в области английского языка.

Обобщая вышеизложенное, резюмируем: дистанционные образовательные технологии (ДОТ) активно реализуются в современной высшей школе. Для реализации ДОТ используются различные платформы, каждая из которых обладает рядом несомненных достоинств. По определению Е. Полат [Полат, 2004: 6], дистанционное образование следует отличать от заочной формы обучения по такому критерию, как интерактивность, которая является ключевым понятием дистанционного образования и предполагает систематическое взаимодействие преподавателя и студентов в учебном процессе, а также студентов между собой. При организации заочного обучения интерактивность имеет эпизодический характер. При дистанционной форме обучения интерактивность реализуется на двух уровнях: на уровне взаимодействия преподавателя и студента и студентов между собой и на уровне взаимодействия студентов с используемыми средствами обучения (в основном электронными средствами). Дистанционное образование сегодня выступает ведущей формой обучения иностранному языку и реализуется преимущественно по технологиям дистанционного обучения.

Литература

1. *Becker, R.* How to Gamify Training [Электронный ресурс] / R. Becker. — Режим доступа: <http://beckermultimedia.typepad.com/weblog/2014/03/how-to-gamify-training.html>. — Дата доступа: 10.07.2021.
2. *Dudeney, G.* How to teach English with technology [Text] / G. Dudeney, N. Hockly. — Pearson Education Limited, 2007.
3. *Zichermann, G.* Cunningham Ch. Gamification by design / G. Zichermann. — O'Reilly Media Inc., 2011.
4. *Полат, Е. С.* Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для вузов / Е. С. Полат. — М., 2004. — 412 с.
5. Словарь по технологиям обучения [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://didacts.ru/dictionary/1031/word/informaciono-komunikacionaja-predmetnaja-sreda>. — Дата доступа: 12.05.2021.
6. *Соловова, Е. Н.* Перспективные направления развития вузовской методики преподавания иностранных языков / Е. Н. Соловова // Вестник МГИМО университета. — 2013. — № 6 (33). — С. 67—70.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ CLIL В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УНИВЕРСИТЕТЕ

Статья посвящена роли предметно-языкового интегрированного образования в обучении студентов университета. Рассматриваются основные теоретические аспекты технологии предметно-языкового интегрированного обучения. Делается вывод о том, что применение интегрированного обучения в вузе является достаточно эффективным способом повышения мотивации студентов, способствует развитию навыков критического мышления, формированию коммуникативной и профессиональной компетенций.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, симуляция, критическое мышление, английский язык для профессиональных целей.

S. A. Zoudova
zudova@tut.by

USING CLIL AS UNIVERSITY ENGLISH TEACHING APPROACH

The article is devoted to the role of content and language integrated learning in teaching university students. It considers the main theoretical aspects of the content and language integrated learning technology. The author makes a conclusion that using this technique in university teaching is a fairly effective way to increase students' motivation for learning, to develop critical thinking skills, communicative and professional competencies.

Key words: content and language integrated learning, CLIL, simulation, critical thinking; English for Specific Purposes.

The primary objective of university education is to award a student with a professional degree. On the other hand, a degree is just one of many benefits a university can offer. By studying at university students acquire necessary skills for their future career. Enrollment in academic studies, extracurricular activities, scientific research enhance students' professional and educational skills. The use of diverse teaching methods and innovative technologies facilitates the execution of educational task. Content and Language Integrated learning (CLIL) is one of such technologies.

According to D. Marsh, who first introduced the idea of integrated learning in 1994, CLIL means teaching specific subjects or topics in a foreign language. The main purpose of this educational approach is to develop language skills and build disciplinary content knowledge [Marsh, 2012].

CLIL is not only about using a foreign language as a medium to teach subject content. The approach aims to build and reinforce learners' knowledge of other disciplines while using the language to solve problems and develop critical thinking. The approach was conceived to enable learners to improve their communicative (i.e. person-to-person and intercultural) and cognitive skills while they are building knowledge of norms and conventions specific to both the language and content they are studying [Coyle, 2007, 2008, 2013; Cross, 2016].

Since the 1990s an increasing number of European institutions have incorporated CLIL into their curriculum. The increase in CLIL implementations and international exchanges through various research projects have contributed to the development of the CLIL approach.

This state-of-the-art article provides background information on CLIL creation, describing the approach and its practical application in university teaching.

The European Commission and the Council of Europe were instrumental in the inception of CLIL [Council of Europe, 2003; Marsh, Mehisto, Wolff, & Frigols, 2012]. CLIL was not intended as a content and language teaching approach. The original aim was the development of an “innovative foreign language teaching method” which could respond to changing demands and needs in language learning. This search for a foreign language teaching method that would increase exposure to foreign language instruction and diversify the linguistic landscape in the European educational context was also encouraged by the success of bilingual immersion programs in Canada and the results of research on content-supported bilingualism.

Many of the definitions given in literature are too general and could easily be confused with other definitions describing other practices that integrate content and language. For example, CLIL and immersion programs are often correlated. The definitions used by CLIL experts promote CLIL as an educational approach, a generic umbrella term with a variety of practices, which can be implemented in various curriculum models [Marsh, 2002]. CLIL is different from concepts such as immersion programmes. CLIL is primarily an educational approach. Sometimes CLIL is also confused with Content Based Instruction (CBI), an approach used in immersion programs in Canada. While CLIL and CBI share some common features in terms of pedagogies and theories of language learning, they differ in their historical and philosophical perspectives on bilingualism and plurilingualism.

Observations of CLIL practices have revealed that the programme models used in CLIL practices can vary considerably depending on the context and outcome expectations. In some CLIL implementations, the subject teacher may use a foreign language, for instance, the mathematics teacher may use it to teach the course. Some CLIL implementations may be carried

out on irregular bases. They may take the form of occasional showers to diversify subject teaching or additional language teaching practices. For instance, disciplines such as science, geography, technology that combine content and language learning practices with action-oriented, task-based, experiential, and hands-on activities can be implemented in CLIL as occasional showers to diversify teaching methodologies. These practices can either be used as part of a language enriched subject classes or content-based foreign language instruction [Gabillon & Ailincal, 2013].

An extensive review of the CLIL literature allows to establish a clear link between cognitive and sociocultural theories of learning and the CLIL approach. Cognitivist theories and sociocultural theories are complementary to each other and support the CLIL approach by providing tangible explanations.

Fostering language development through scaffolding is one of the maxims of CLIL pedagogies. In sociocultural perspective ‘mediation’ [Vygotsky, 1978], ‘scaffolding’ [Wood et al., 1976], in other words ‘help’ or ‘guidance’ is considered crucial. Learning through mediation, social artefacts, collaboration, and real-life tasks in naturalistic learning environments, which are fundamental features of sociocultural theories, are essential elements of CLIL.

The cognitivist theoretical orientation is inherent in the tasks proposed by CLIL. The cognitivist models that have marked the CLIL approach are the emergentist perspective (e.g. complexity theory, connectionism, dynamic systems theory) [Larsen-Freeman, 2012], and the revised version of Bloom’s taxonomy [Krathwohl, 2002].

CLIL is often referred to as a language teaching approach [Celce-Murcia, 2014; Richards & Rodgers, 2014]. Although, initially CLIL was intended to be an innovative ‘foreign language method’, with the influence of diverse sources and implementations it has evolved into an educational approach that integrates both language teaching and content teaching. In some contexts, CLIL is used by teachers who are specialised in subject teaching other than language teaching and in some other contexts CLIL is used as part of ESL teaching classes. Nevertheless, the approach draws highly on current language teaching pedagogies that view language conventions, language development, cognitive engagement, and content learning as inseparable and influencing one another. It should also be noted that CLIL was conceived to promote ESL learning. Indeed, the practices and pedagogies used in CLIL draw heavily on current approaches to language teaching. Influenced by similar epistemological sources, the key pedagogical principles used in current language teaching approaches, namely TBLT, CBI, AOA and CLIL, overlap significantly. These four approaches can be considered as the descendants of the communicative approach, which have taken different paths (see Figure 1).

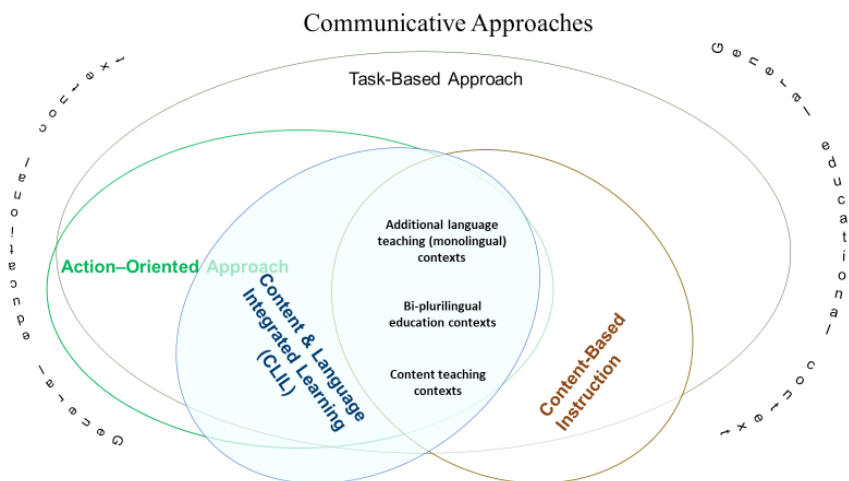


Figure 1.

CLIL's inception coincides with the period, during which TBLT (Task-Based Language Teaching) was burgeoning out from the communicative approach as an innovative approach. TBLT is highly compatible with CLIL and it can provide CLIL implementations with the required pedagogical framework. The influence of TBLT is easily traceable in CBI (Content-Based Instruction) and AOA (Action-Oriented Approach), as well. These approaches consider language learning as compiling skills (language, life, academic and cognitive skills) through integrating sets of behaviours that are learned through repeated practice. They are task or performance-oriented approaches and put the emphasis on what learners can do using the language to achieve the objectives of the task in question rather than how well they produce discrete linguistic features. These approaches share the same set of assumptions and theoretical underpinnings [i. e. sociocultural, interactionist, and emergentist theories of learning, complexity theory and connectionism], which are applied differently and adjusted according to the social and political context of teaching. All of these approaches emphasize the importance of incidental learning and view linguistic skills development as a by-product while engaging in tasks.

Teaching ESP (English for Specific Purposes) at university also implies the use of CLIL approach. While performing such tasks as web-quests, simulations, case-studies, project work students use a foreign language as a tool but not as a subject of study.

Students need opportunities to be active participants in tasks that require them to practice communication. It involves sharing experiences in a particular situation. Simulation is a kind of technique that consists of the scenario

of role-play. In some cases simulation is similar to role play except that in a simulation the participants are free to take their own decisions and are not directed in any way by constraints laid down on a role play. One of the most distinctive features of simulation which makes it acceptable at all levels of teaching is that the technique succeeds in creating motivation in learners. Through active discussion, students discover how the language works, but not only sorting and ordering the information they gathered and relating it. The teacher in all possible ways guides the students but it is the students who actually discover for themselves how they can effectively carry out the acquired information that they received from simulation activities. In addition, you can build in opportunities for success rather than failure by ensuring that tasks are at an appropriate level of difficulty and that every lesson contains some “take-away” value, something that helps students leave the class knowing that they have moved forward in their learning. Moreover, simulation activities are performed in groups, which further eliminates anxiety and encourages teamwork. Working in groups gives students greater opportunities in the use of target language when compared to a traditional teacher talk lesson.

In our university ESP classes we use the simulation of conflict resolution. Students are offered a profoundly worked out situation in which two countries need to revise the treaty of the past and agree on new terms of the treaty including territorial division, environmental issues, mineral resources, location of plants, labour forces, etc. Students have the opportunity to apply their knowledge of conflictology, diplomacy, sociology, psychology using English as a tool but not as the subject of learning.

The success of the simulation depends on how deep the students are involved in the process, using their communicative skills in achieving headway. Another example of using CLIL technique is **WebQuest**. There are many reasons for using WebQuests in the classroom. They are an excellent way for teachers to incorporate the Internet into the language classroom, on both a short-term and long-term basis. They can be used both as a linguistic tool, and can also be interdisciplinary, allowing for crossover into other subject areas. They encourage critical thinking skills, including: comparing, classifying, inducing, deducing, analyzing errors, constructing support, abstraction, analyzing perspectives, etc. The WebQuest needs to be carefully structured, contain clear instructions of stages, detailed task and process sections and feedback activity.

In conclusion, CLIL is an educational approach that covers a variety of applications in different educational contexts with different objectives. This variety and flexibility in its application is inherent in CLIL as an approach that rejects the prescriptive methods of the previous century. It is essential to note that CLIL is an approach whose well-defined key principles distinguish it from other practices. CLIL aims to consider language, content, communi-

cation, context and cognition as an inseparable unified entity, create naturalistic learning environments, provide tasks that promote cognitive engagement and creativity, allow collaborative knowledge building, promote dialogical interaction, and, develop awareness of self and others.

Литература

1. *Gabillon, Z.* (2016). The role of artefacts and gestures in CLIL lessons [Electronic resource] / Z. Gabillon & R. Ailincăi // TESOLANZ Journal (Special edition, CLESOL). — 2014. — № 4. — P. 26—37. — Mode of access: <https://www.tesolanz.org.nz/publications/tesolanz-journal/volume-24—2016-se/b>. — Date of access: 19.11.2020.
2. Council of Europe. (2003) [Electronic resource]. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (CEFR), 2003. — Mode of access: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>. — Date of access: 19.11.2020.
3. *Coyle, D.* Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies [Electronic resource] / D. Coyle // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. — 2007. — № 10 (5). — P. 543—562. — Mode of access: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2167/beb459.0>. — Date of access: 19.11.2020.
4. *Coyle, D.* CLIL — A pedagogical approach from the European perspective [Electronic resource] / D. Coyle // Cenoz, J. & Hornberger, N. H. (Eds.), Encyclopedia of language and education, 2nd ed. — 2008. — P. 97—111. — Mode of access: https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_92. — Date of access: 19.11.2020.
5. *Coyle, D.* CLIL: Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, Ph. Hood, D. Marsh. — Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
6. *Coyle, D.* Listening to learners: An investigation into ‘successful learning’ across CLIL contexts [Electronic resource] / D. Coyle // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. — 2013. — № 16 (3). — P. 244—266. — Mode of access: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2013.777384>. — Date of access: 19.11.2020.
7. *Cross, R.* Language and content ‘integration’: the affordances of additional languages as a tool within a single curriculum space [Electronic resource] / R. Cross // Journal of Curriculum Studies. — 2016. — № 48 (3). — P. 388—408. — Mode of access: <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1125528>. — Date of access: 19.11.2020.
8. *Marsh, D.* Content and Language Integrated Learning (CLIL). A development Trajectory [Electronic resource] / D. Marsh // Cordoba: University of Cordoba, 2012. — Mode of access: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781405198431.wbeal0190>. — Date of access: 19.11.2020.
9. *Marsh, D.* CLIL/EMILE — The European Dimension: Actions, Trends & Foresight Potential [Electronic resource] / D. Marsh // Brussels: European Commission, 2002. — Mode of access: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/david_marshall-report.pdf?sequence=1. — Date of access: 19.11.2020.
10. *Marsh, D.* European framework for CLIL teacher education: A framework for the professional development of CLIL teachers / D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, M. J. Frigols. — Strasbourg: Council of Europe Publication, 2012.

11. *Mehisto, P.* Uncovering CLIL / P. Mehisto, M.J. Frigols, D. Marsh. — Oxford: Macmillan Education, 2008.
12. *Met, M.* Integrating Language and Content: Issues to Consider [Electronic resource] / M. Met // Ikastaria. — 1997. — Vol. 9. — P. 27—39. — Mode of access: <https://core.ac.uk/download/pdf/11502005.pdf>. — Date of access: 19.11.2020.
13. *Vygotsky, L.* Mind in society: The development of higher psychological processes / L. Vygotsky, M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman (Eds.). — Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.
14. *Wood, D.* (1976). The role of tutoring in problem-solving [Electronic resource] / D. Wood, J. S. Bruner, G. Ross // Journal of Child Psychology and Psychiatry. — 1976. — № 17. — P. 89—100. — Mode of access: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>. — Date of access: 19.11.2020.
15. *Larsen-Freeman, D.* Complexity theory [Electronic resource] / D. Larsen-Freeman, S. M. Gass, A. Mackey (Eds.) // The Routledge handbook of second language acquisition. — London, UK: Routledge, 2012. — P. 73—87. — Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/262747600_Complexity_theory_a_new_way_to_think. — Date of access: 19.11.2020.
16. *Krathwohl, D. R.* A revision of Bloom's taxonomy: An overview [Electronic resource] / D. R. Krathwohl // Theory Into Practice. — 2002. — № 41 (4). — P. 212—218. — Mode of access: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4104_2. — Date of access: 19.11.2020.
17. *Celce-Murcia, M.* An overview of language teaching methods and approaches / M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, M. A. Snow (Eds.) // Teaching English as a second or foreign language. — Boston, USA: Sherrise Roehr, 2014. — P. 2—13.
18. *Richards, J. C.* Approaches and methods in language teaching [Electronic resource] / J. C. Richards, T. Rodgers. — UK, Cambridge: Cambridge University Press, 2014. — Mode of access: <https://www.cambridge.org/core/books/approaches-and-methods-in-language-teaching/3036F7DA0057D0681000454A580967FF>. — Date of access: 19.11.2020.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА «ШЕСТЬ ШЛЯП МЫШЛЕНИЯ» В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ОНЛАЙН

Статья посвящена применению метода «шесть шляп мышления» в онлайн-обучении иностранному языку. Рассматриваются основные положения данного метода, примеры его использования на практике. Делается вывод о том, что данный метод является высокоэффективным способом повышения мотивации студентов, способствует развитию навыков критического, нестандартного мышления, формированию коммуникативной и профессиональной компетенций на занятиях по иностранному (английскому) языку профессиональной деятельности в вузе.

Ключевые слова: критическое мышление, нестандартное мышление, английский язык для профессиональных целей, онлайн-обучение.

S. A. Zoudova, I. V. Avdeyeva
zudova@tut.by, avdirena@mail.ru

USING THE 'SIX THINKING HATS' METHOD AS ON-LINE TEACHING ENGLISH APPROACH

The article is devoted to the application of the 'six thinking hats' method in on-line teaching English. It considers the main provisions of this method and examples of its use in practice. The authors make a conclusion that using this technique in university teaching is a fairly effective way to increase students' motivation for learning, to develop critical, lateral thinking skills, communicative and professional competencies.

Key words: critical thinking, lateral thinking, English for Specific Purposes, on-line teaching.

Реализация компетентностного подхода в организации образовательного процесса предусматривает ориентацию на продуктивный характер учебно-познавательной деятельности, развитие творческих способностей обучаемых, применение адекватных форм и методов обучения, технологизацию и алгоритмизацию учебной деятельности.

Инновационные технологии развития критического мышления способствуют развитию таких качеств личности обучаемого, которые направлены на готовность к планированию, проявлению настойчивости в принятии решений, поиску компромиссных решений и способности видеть и исправлять свои ошибки. С критическим мышлением тесно связаны такие умения и навыки, как умение задавать вопросы, формулировать проблему, доказывать свою точку зрения, анализиро-

вать предположения и предубеждения, избегать эмоциональных суждений и упрощений, толерантность и метапознание, то есть умение думать о том, «как я думаю». В свою очередь данные качества формируют навыки самостоятельного мышления и самостоятельной работы, дают возможность студенту управлять собственным образовательным процессом.

Одним из наиболее эффективных методов, способствующих развитию критического мышления, является метод «шесть шляп мышления», разработанный и предложенный еще в 1985 г. английским писателем, психологом и специалистом в области творческого мышления, лауреатом Нобелевской премии в области экономики за 2005 г. Эдвардом де Боно. Цель использования метода на занятиях по английскому языку профессиональной деятельности — научить студентов лучше понимать особенности своего мышления, контролировать ход своих мыслей и более точно соотносить его с поставленными задачами для более эффективного их решения.

Метод «шесть шляп мышления» не является чем-то совершенно новым. Он успешно применяется за рубежом и в Республике Беларусь. В БГУ данный метод подробно изучается на гуманитарном факультете в рамках изучения дисциплины «Методы и инструменты управления содержанием проекта» [2]. В БГЭУ данный метод используется в преподавании белорусского языка [3].

Авторы данной статьи успешно применяют данный метод в преподавании английского языка для профессиональных целей на кафедре английского языка гуманитарных специальностей факультета международных отношений, в особенности в новых условиях дистанционного преподавания.

Суть метода «шести шляп» заключается в идее параллельного мышления. Параллельное мышление — это мышление конструктивное, при котором различные точки зрения и подходы не сталкиваются, а сосуществуют. Метод «шести шляп» — это простой и практичный способ преодолеть такие трудности практического мышления, как излишние эмоции, чувство беспомощности или неуверенности, отсутствие системности, посредством разделения процесса мышления на шесть различных режимов, каждый из которых представлен шляпой определенного цвета. Мысленно надевая шляпу определенного цвета, человек выбирает в данный момент тип мышления, который с ней ассоциируется. Каждой из шести шляп соответствует не только определенный цвет, но и конкретный тип мышления или анализа и связанная с этим модель поведения. Метод позволяет выйти за рамки привычного хода мыслей, рассмотреть проблему в разных ракурсах.

В рамках данной статьи мы представим описание «шляп» в той последовательности, которую можно использовать при практическом применении данной технологии.

Summary of Edward de Bono's Six Thinking Hats

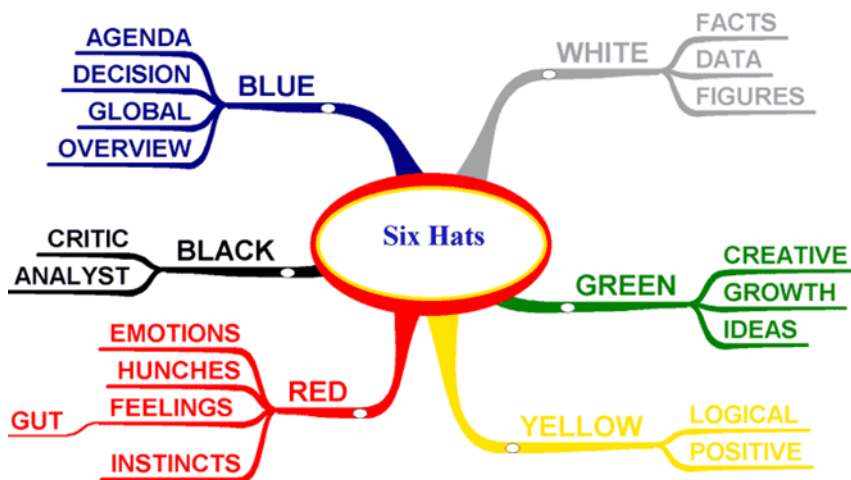


Рисунок 1. — Отображение метода «шесть шляп мышления» Эдварда де Боно в виде интеллект-карты [4]

Синяя шляпа. «Обладатель данной шляпы» отвечает за управление процессом реализации самой идеи, то есть он с самого начала определяет общий план и стратегию работы над решением поставленной задачи или проблемы, отвечает за формулирование целей, а в конце — за подведение итогов, общий анализ результатов, оценку пользы и эффективности обсуждения проблемы.

«Обладатель синей шляпы» стремится:

- эффективно и действенно осуществить управление мыслительным процессом;

- поддерживать и управлять правилами, целями и задачами;
- организовать идеи и предложения и составлять план действий.

Следующие вопросы помогут осуществить роль «синей шляпы»:

- *В чем заключается проблема?*
- *Как мы определяем проблему?*
- *Каковы наша цель и желаемый результат?*
- *Чего мы добьемся, решив проблему?*
- *Каков наилучший метод продвижения вперед?*

Белая шляпа. «Надевая белую шляпу», важно сосредоточиться на уже существующей фактической информации и тенденциях, статистических данных, возможно, недостающей, дополнительной информации, смежных данных, при этом используя различные источники.

«Белая шляпа» подобна детективу, который собирает, систематизирует, анализирует и представляет текущую информацию. Собирая улики и факты, детективы остаются нейтральными и непредвзятыми и не делают поспешных выводов.

Для решения проблем «белая шляпа» собирает факты и данные, опираясь на следующие вопросы:

- *Что нам известно об этой проблеме?*
- *Чего мы не знаем об этой проблеме?*
- *Что мы можем извлечь из этой ситуации?*
- *Какая информация нам необходима для решения данной проблемы?*
- *Существуют ли потенциальные решения, которые мы можем использовать для решения проблемы?*

Красная шляпа. Красный цвет символизирует гнев, ярость, внутреннее напряжение. В «красной шляпе» проблема рассматривается с точки зрения эмоций, чувств, интуиции, предчувствий и догадок. Не вдаваясь в подробности и рассуждения, на этом этапе высказывают все интуитивные догадки. Люди делятся эмоциями (страх, негодование, восторг, радость и т.д.), возникающими при мысли о том или ином решении или предложении, и возможными эмоциями других людей. Здесь очень важно быть искренним и честным.

Цели «обладателя красной шляпы» включают:

- дать эмоциональное описание понимания проблемы;
- раскрыть скрытые сильные стороны проблемы;
- используя свою интуицию, выявить потенциальные слабости проблемы;
- обнаружить внутренние конфликты.

Вопросы «красной шляпы» могут быть следующими:

- *Что я чувствую по поводу этого решения?*
- *Основываясь на ощущениях, есть ли другой способ решить эту проблему?*
- *Что мы думаем о сделанном нами выборе?*
- *Подсказывает ли наша интуиция, что это правильное решение?*

Черная шляпа. Это не про пессимизм, а про критическую оценку. Конструктивная критика исключительно полезна в рамках аргументированной дискуссии. Необходимо рассмотреть возможные риски и скрытые угрозы, отрицательные стороны и недостатки, что позволяет в конечном итоге исключить негативные последствия и разработать резервный план развития ситуации.

Вопросы, которые помогут думать с точки зрения «черной шляпы», могут включать следующие:

- *Почему эта идея может потерпеть неудачу?*
- *В чем заключается недостаток этой идеи?*
- *Каковы потенциальные риски и последствия?*
- *Есть ли у нас ресурсы, навыки и возможности для выполнения этой работы?*

Желтая шляпа. Солнечный оптимизм, надежда, позитивное мышление — вот три краеугольных камня, на которых основывается суждение от имени «желтой шляпы». Она оценивает все преимущества, выгоды и перспективы, которые дает решение данной проблемы. И даже если эта идея на первый взгляд не сулит ничего хорошего, исключительно важно выявить положительные стороны. Ограничения или границы не должны мешать «обладателю желтой шляпы», ему следует верить, что было бы желание, а способ найдется.

Вопросы для «желтой шляпы» могут быть следующие:

- *Как лучше всего подойти к проблеме?*
- *Что мы можем сделать, чтобы это работало?*
- *Каковы долгосрочные преимущества этого действия?*

Зеленая шляпа. Зеленый — это цвет весны, свежести, плодородия. «Обладатель зеленой шляпы» — генератор свежих творческих идей, поиска альтернатив и изменений. Параллельно анализируя идеи, предложенные ранее, нужно предложить свои, возможно, нестандартные или авантюрные, подходы к решению проблемы. Это творческое мышление не должно подвергаться осуждению и критике.

«Зеленая шляпа» может рассматривать следующие вопросы:

- *Существуют ли альтернативные возможности?*
- *Можем ли мы сделать это по-другому?*
- *Как мы можем по-новому рассмотреть эту проблему?*

Очередность «шляп» может быть выбрана в соответствии со стратегией решения проблемы.

Метод «шести шляп» может быть использован в различных областях деятельности — там, где необходимо развить нестандартное, эффективное мышление. Эдвард де Бono предлагает следующие конкретные области:

- развитие лидерских качеств;
- сплочение команды / группы;
- творческое и новаторское мышление;
- принятие решений;
- улучшение продукта и процесса производства;
- критическое, аналитическое мышление в решении проблемы;
- организационные изменения.

В рамках данной статьи представлен опыт применения метода «шесть шляп мышления» на занятиях по английскому языку профессиональной деятельности, когда он был успешно реализован как заключительная дискуссия на 2, 3 и 4 курсах специальности «Международные отношения» по темам: «Политика США после выборов 2020 г.», «Республика Беларусь и современные вызовы», «Современные дипломатические вызовы».

Предварительно преподаватель ознакомил студентов с данной технологией, объяснив ход обсуждения и роль каждого участника. С помощью ресурса wordwall.net студентам было предложено выбрать случайным образом для себя виртуальную «шляпу». Если участников было больше, чем цветов шляп, то с помощью этого же ресурса остальные студенты выбирали повторно. Выбор «шляп» случайным образом имеет свой смысл, так как это дает возможность студентам адаптироваться к не совсем «удобной» ситуации, что, с другой стороны, формирует такие качества личности, как стрессоустойчивость и толерантность.

Студенты самостоятельно готовятся к участию в дискуссии. Во время занятия дистанционно каждый участник выполняет свою роль, можно ограничивать время высказывания, тогда тот студент, который исполняет роль «синей шляпы», будет следить за выполнением этого условия. Во время обсуждения один участник ведет его конспект в чате или GoogleDocs с целью полноценного подведения итогов дискуссии и анализа. Как правило, это может быть участник — «синяя шляпа».

Как вариант применения данного метода можно использовать обсуждение проблемы от лица каждой «шляпы» всей группой студентов для проведения мозгового штурма проблемы в начале занятия, если студенты уже знакомы с данным методом.

Адаптируясь к новым дистанционным условиям работы, связанным с необходимостью выходить в интернет изо дня в день, некоторые преподаватели наполняют свои виртуальные занятия теми же упражнениями, методами и инструментами, что и при традиционном обучении в классе. Однако занятия в режиме онлайн очень часто требуют более тщательной подготовки.

Это означает, что необходимо:

- заранее подготовить и обеспечить всем студентам доступ к учебным материалам;
- перед тематическим занятием отправить ссылку на документ, где студенты могут найти инструкции;
- обратить внимание студентов на дополнительные материалы, которые могут им понадобиться во время занятия (например, лист бумаги, ножницы, ручка и др.).

Методически оправданным является то, что даже если студенты заранее получают рассылку с инструкцией и информацией о том, что им понадобятся лист бумаги и, возможно, ножницы, преподавателю все равно в начале занятия обязательно необходимо повторить ту же инструкцию. Очень часто случается, что некоторые студенты невнимательно читают электронные письма или вообще не читают их перед занятием. Быстрая проверка в начале урока даст гарантию, что все они будут иметь необходимый реквизит.

Для проведения занятия в формате «шесть шляп мышления» преподаватель может попросить участников заранее изготовить или подготовить «шляпу» нужного цвета. Студентов также можно попросить переименовать себя, когда они вступают в свою роль, например, вместо своего собственного имени Степанова Регина использовать Regina Red Hat. А если вы работаете на платформе Zoom, можно подсказать студентам, что они могут воспользоваться функцией Virtual Background Function, которая позволяет выбрать в качестве фона видеотрансляции шляпу нужного цвета и придать занятию еще более эмоциональную атмосферу.

Реализация метода «шесть шляп мышления» предоставляет студентам отличную возможность встать на место других, рассмотреть разные точки зрения, попробовать мыслить нестандартно, то есть «примерить разные шляпы».

В результате применения данного инновационного метода студенты смогут последовательно анализировать вопросы, проблемы, решения и возможности; рассматривать проблемы в новом и необычном ракурсе и лучше разбираться в них; применять параллельное мышление, работая в группе или команде, генерировать больше идей и решений; стараться избегать конфликтных ситуаций между членами команды или участниками встреч, способствуя взаимопониманию и уважению точек зрения других; видеть возможности там, где другие видят только проблемы; мыслить более ясно и объективно.

Литература

1. Лукьянов, Д. В. «Седьмая шляпа» для метода креативного мышления «шесть шляп» Эдварда де Боно [Электронный ресурс] / Д. В. Лукьянов // Инновационное развитие экономики: предпринимательство, образование, наука: сб. науч. ст. — Минск, 2015. — С. 239—243. — Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/121247>. — Дата доступа: 25.01.2021.

2. Наталевич, О. Г. Метод «шесть шляп мышления» как один из приемов обучения дискуссии (на примере преподавания гуманитарных дисциплин) [Электронный ресурс] / О. Г. Наталевич, Л. В. Вонсович // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы X Междунар. науч. конф., посвящ. 95-летию образования

Белорус. гос. ун-та, Минск, 27 окт. 2016 г. / редкол.: В. Г. Шадурский (пред.) [и др.]. — Минск: Изд. центр БГУ, 2016. — С. 255—256. — Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/164953>. — Дата доступа: 25.01.2021.

3. Электронный ресурс wordwall.net [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://wordwall.net/resource/6915181/six-thinking-hats-choose>. — Дата доступа: 25.01.2021.

4. *Jaskiran, K.* Introducing six thinking hats as a teaching learning tool in first year professional MBBS students [Electronic resource] / K. Jaskiran // International Journal of Clinical Biochemistry and Research, 2019. — Mode of access: <https://www.ijcbr.in/article-details/10310>. — Date of access: 25.01.2021.

5. *Kivunja, Ch.* Using De Bono's Six Thinking Hats Model to Teach Critical Thinking and Problem Solving Skills Essential for Success in the 21st Century Economy [Electronic resource] / Ch. Kivunja. — Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/273658852_Using_De_Bono's_Six_Thinking_Hats_Model_to_Teach_Critical_Thinking_and_Problem_Solving_Skills_Essential_for_Success_in_the_21st_Century_Economy. — Date of access: 25.01.2021.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ И КОГНИТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ

В статье представлены некоторые теоретические и методические подходы к формированию профессиональной иноязычной компетенции специалистов международного профиля с точки зрения когнитивной парадигмы научного знания. Основной акцент в работе сделан на результатах выполнения преподавателями кафедры английского языка гуманитарных специальностей научно-исследовательской темы в 2016—2020 гг., где данные подходы получили свое реальное воплощение.

Ключевые слова: концептуальный, концепт, когнитивный, компетенция, профессиональное обучение.

I. N. Ivashkevich
ivash@tut.by

CONCEPTUAL AND COGNITIVE APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS MAJORING IN THE INTERNATIONAL SPHERE

The paper presents some theoretical and methodological approaches to the development of language professional competence of students majoring in the international sphere from the point of view of the cognitive paradigm of scientific knowledge. The focus of the article is implementation of the research theme by the teaching staff of the Department of English for the Humanities where these approaches were realized.

Key words: conceptual, concept, cognitive, competence, model, professional education.

В эпоху глобального международного сотрудничества и интенсивного расширения контактов между странами на политическом, экономическом и культурном уровнях в их межкультурной направленности вопросы качественного языкового профессионального образования находятся в фокусе пристального внимания как отечественных, так и зарубежных ученых. По оценке исследователей, при рассмотрении влияния процессов глобализации и регионализации на императивы языкового образования меняется взгляд на результаты последнего. Они не сводятся к сумме усвоенных разноаспектных знаний, навыков

и умений, более того, усваиваемая обучающимся совокупность этих знаний, навыков и умений имеет социально ориентированный характер и должна быть интегрирована в реальный контекст его жизнедеятельности [Бартош и др., 2018: 21].

Иными словами, на современном этапе развития общества иноязычное образование приобретает практико-ориентированный характер, где осуществляется переход к компетентностной модели, основной целью которой является овладение обучающимися ключевым набором компетенций, необходимых для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности, а также формирования поликультурной личности в условиях межкультурной коммуникации. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в условиях модернизации высшего образования.

Проявлением этой тенденции оказывается все возрастающий интерес к так называемым языкам для специальных целей, предназначенным для коммуникации в различных профессиональных областях знания. В этой связи укажем на значительно изменившуюся роль иностранных языков в системе подготовки специалистов-международников в высшей школе. Общественные и технологические трансформации, по мнению специалистов, начавшиеся в конце прошлого столетия и развиваемые в социокультурном общественном пространстве сегодня, существенным образом повысили статус иностранного языка (особенно английского) и как средства общения и межкультурного взаимопонимания, и как учебной дисциплины на всех образовательных уровнях, и как средства формирования личностных качеств обучающегося, в том числе и профессионально значимых, превратив владение языками в определенный фактор человеческого капитала: специалист со знанием иностранного языка становится в современном мире личностью социально и экономически свободной, получает реальные шансы для успешной профессиональной и личностной самореализации [Гальскова, 2018: 17].

В этих условиях ориентация системы высшего образования Республики Беларусь на улучшение качества подготовки специалистов в области международных отношений и международного права определяется целым рядом факторов, среди которых важнейшими являются готовность к эффективной профессиональной деятельности, владение профессиональными умениями и навыками, умение использовать полученные знания при решении различных практических задач. В рамках перехода на многоуровневую подготовку профессиональных кадров особую актуальность приобретает проблема повышения качества и результативности профессиональной подготовки будущих специали-

стов-международников. Речь идет в первую очередь о формировании профессиональной иноязычной компетенции, которая, по мнению специалистов, представляет собой сложное интегративное целое, обеспечивающее компетентное профессиональное общение на языке специальности в условиях межкультурной коммуникации.

В качестве примера представим обобщенные квалификационные функции юриста-международника в области владения языком специальности, представленные в Образовательном профессиональном стандарте факультета международных отношений Белорусского государственного университета [33]. Так, в результате изучения учебной дисциплины «Иностранный язык» студент должен знать не только основные нормы функционирования изучаемого языка, но и следующее: 1) социокультурную и лингвострановедческую информацию, обеспечивающую профессиональную и социолингвистическую компетенцию; 2) стратегии формирования индивидуальной языковой компетенции; способы усвоения и хранения языковой информации в памяти и способы ее извлечения; 3) основные схемы взаимодействия (восприятие / порождение речи, интеракция, медиация (перевод)) и коммуникативные стратегии для их осуществления; 4) основные закономерности перевода как комплексного речевого акта в контексте поликультурализма; способы достижения эквивалентности при основных видах перевода.

Будущий юрист-международник должен уметь: 1) осуществлять речевую деятельность необходимого вида в соответствии с коммуникативной задачей и схемой взаимодействия в общих сферах общения (повседневная, социально-общественная, образовательная) и в сфере своей профессиональной деятельности; 2) анализировать специальные, общенаучные и юридические тексты на иностранном языке; 3) употреблять базовые грамматические структуры в речи; 4) вести общение на иностранном языке; 5) использовать структуру и основные лексико-грамматические и функционально-стилистические особенности правовых и дипломатических документов и деловых писем на изучаемом языке на уровне, обеспечивающем понимание, в целях осуществления профессиональных задач; 6) осуществлять основные виды перевода на коммуникативно обусловленном информационном и функционально-стилистическом уровне в социально-общественной и образовательной сферах, а также в рамках своей профессиональной деятельности; 7) использовать стратегии и переводческие приемы в основных видах перевода; 8) переводить основные виды правовых и дипломатических документов, деловых писем и др.

Данные профессиональные знания и умения составляют в итоге своеобразную синергетическую матрицу профессиональных компе-

тенций для специальности «юрист-международник». Под матрицей компетенций мы понимаем определенную совокупность многоаспектных структур знания, необходимых для формирования профессиональной компетенции определенной сферы деятельности (см. подробнее [Ивашкевич, 2019]).

В этой связи отметим специфику профессиональной подготовки специалистов-международников, которая, в интерпретации известных ученых, заключается в том, что данную категорию специалистов необходимо обучать не только профессиональным умениям и навыкам, но и готовности принимать решения и нести ответственность за эти решения; осуществлять профессиональную деятельность на иностранном языке с учетом: а) контекстуальной значимости ситуации; б) особенностей языковой картины мира страны пребывания; в) лингвистических и экстралингвистических факторов, обуславливающих ведение переговоров. Профессиональная языковая подготовка специалистов-международников, таким образом, представляет собой фундаментальную научную и практическую проблему, и ее необходимо рассматривать как отдельное направление в теории и практике профессионального образования, отличное от подготовки специалистов иного профиля [Воевода, 2013].

«Концептуальный сдвиг» и поиск инноваций в современной образовательной парадигме означают изменение приоритетов в области профессионального языкового образования, что делает необходимыми переосмысление целей, содержания обучения и разработку новых инновационных методик и технологий в обучении языку профессиональной деятельности. При этом, как показывает многолетний опыт работы на кафедре и опыт зарубежных коллег, формирование профессиональной коммуникативной компетенции на материале языка специальности в неязыковом вузе будет эффективным, если определить оптимальное содержание профессиональной коммуникативной компетенции будущего специалиста, выявить специфические характеристики профессиональной коммуникации, определить в качестве единицы содержания комплекс определенных умений и навыков, представить дидактические условия, влияющие на эффективность процесса обучения языкам для профессиональных целей.

Вышеупомянутые вопросы находились в фокусе внимания преподавателей кафедры английского языка гуманитарных специальностей в ходе выполнения научно-исследовательской темы «Разработка инновационной модели профессионально ориентированного иноязычного обучения специалистов в сфере международных отношений и международного права» (2016—2020 гг.). Новизна данного научного исследования заключалась в междисциплинарном подходе к решению

поставленных задач, прежде всего в опоре на данные смежных наук, таких, например, как когнитивная лингвистика, когнитивная психология, теория межкультурной коммуникации, методика и практика преподавания иностранных языков для специальных целей, лингводидактика, а также в учете опыта отечественных и зарубежных исследователей в области обучения иностранным языкам и в использовании современных инновационных технологий в организации профессионально ориентированного иноязычного обучения.

Другим фактором, определяющим актуальность данной научно-исследовательской работы, явилась необходимость оптимизации и интенсификации процесса профессионально ориентированного обучения английскому языку путем применения максимально эффективных приемов и инновационных технологий, ориентированных на совершенствование профессионального развития будущих специалистов-международников на основе компетентного подхода к обучению. Как показало проведенное исследование, это способствует созданию инновационной образовательной среды в области преподавания языка профессиональной коммуникации для указанных специальностей, совершенствованию коммуникативных и профессиональных компетенций будущих специалистов, более полной реализации креативных способностей студентов-международников.

Методической основой формирования профессиональной иноязычной компетенции и создания эффективной модели обучения языку профессиональной деятельности, с нашей точки зрения, послужила опора на связь теории и практики обучения языку профессиональной деятельности с когнитивной лингвистикой. Мы разделяем мнение о том, что только с возникновением когнитивной науки вообще и когнитивной лингвистики в частности осознаны и поняты сложности рассматриваемого понятия и его междисциплинарный характер, зависимость создания языка для специальных целей от определенной предметно-познавательной сферы знания. Отметим вслед за Н. Н. Болдыревым, что когнитивная лингвистика, которая уже существует и успешно развивается не одно десятилетие, ставит своей целью изучение когнитивной функции языка во всех ее проявлениях. Достижение данной цели предполагает решение целого ряда общих и частных задач, к числу важнейших из которых, несомненно, относится и задача выявления и описания концептуальной основы языка как системы и как определенного рода деятельности [Болдырев, 2009: 25]. Рассмотрение языка как основной когнитивной способности человека, как механизма познания мира и средства доступа к мыслительным процессам в рамках когнитивной парадигмы научного знания предполагает фикс-

сацию в языковых формах опыта человечества, его мышления, взаимодействия экологических, исторических, психологических, социально-культурных, профессиональных и других факторов.

Вторым важным положением когнитивных исследований, которое, с нашей точки зрения, необходимо учитывать при обучении языку профессиональной деятельности, является постулат о том, что язык выполняет две главные функции — когнитивную и коммуникативную (или дискурсивную). Следовательно, познание языка, языковых явлений и функций языка должно происходить при их анализе в двух системах координат: когниции и коммуникации [Кубрякова, 2004: 325].

Исходя из положений когнитивно-дискурсивной парадигмы научного знания, язык профессиональной коммуникации не должен изучаться изолированно (в совокупности отдельных слов, словосочетаний или терминов). Его изучение должно быть подобно естественной коммуникации в рамках конкретных профессиональных ситуаций общения в соответствии с потребностями специалиста в конкретной области знания. Не случайно коммуникативная компетенция выступает в качестве базовой при формировании языковой, речевой, социокультурной, когнитивной, профессиональной и других компетенций.

Научное исследование «Разработка инновационной модели профессионально ориентированного иноязычного обучения специалистов в сфере международных отношений и международного права» (2016—2020 гг.) проводилось на кафедре английского языка гуманитарных специальностей в пять этапов. Каждый из этих этапов решал конкретные задачи разработки отдельных составляющих апробированной в течение пяти лет инновационной модели профессионально ориентированного иноязычного обучения специалистов в сфере международных отношений и международного права. Кратко изложим основные результаты этой научной работы, которые могут быть использованы для формирования профессиональной иноязычной компетенции и служить своего рода моделью профессионально ориентированного иноязычного обучения специалистов-международников.

На начальном этапе разработки данного научного исследования проводилась оптимизация целей, содержания и форм учебно-методического и научно-методического обеспечения процесса обучения языку профессиональной деятельности. Разрабатывались новые концептуальные положения типовых и учебных программ обучения профессионально ориентированному языку с учетом специфики программ выпускающих кафедр (кафедры международных отношений и кафедры международного права). Такая гармонизация содержания обучения иностранному языку профессиональной деятельности с содержанием программ обучения профессиональным дисциплинам вы-

ступает подлинным инструментом, позволяющим совершенствовать общие и ключевые профессиональные компетенции студентов-международников. Речь идет об использовании известной концепции предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning — CLIL), которая представляет в настоящее время один из целесообразных способов, позволяющих успешно устанавливать связи между преподаванием иностранного языка и профилирующими дисциплинами. Студенты учат язык, как отмечают исследователи, не для будущих гипотетических ситуаций, а чтобы уметь применять полученные знания для решения конкретных задач, связанных с освоением выбранной специальности.

Данная задача успешно решается на факультете международных отношений БГУ, где использование иностранного языка для развития профессиональных навыков стало одной из главных форм обучения. Это в первую очередь чтение лекций и проведение семинаров на профессиональные темы на английском языке, организация проектной деятельности, проведение секций в рамках ежегодной научной конференции студентов, магистрантов и аспирантов БГУ совместно с выпускающими кафедрами на английском языке и др. Например, традиционным событием на кафедре английского языка гуманитарных специальностей является организация интеллектуальных викторин на профессиональные темы на английском языке (специальность «Международное право»), направленных на развитие профессиональной иноязычной компетенции для решения как теоретических, так и практических вопросов на основе программного материала, изученного в течение учебного года. В ходе интеллектуальной игры студенты двух команд соревнуются в выполнении различных заданий, представленных в форме нескольких раундов, которые включают глубокое знание юридической терминологии, базовых латинских терминов и др. Основным раунд включает кейс-метод (case study) — анализ конкретного эмпирического материала, предполагающий решение и интерпретацию профессиональных ситуаций межличностного и межкультурного общения, выработку стратегий устранения межкультурного барьера, в ходе которого студенты продуцируют самостоятельное профессиональное решение ситуаций и др. (см. работы И. В. Авдеевой, И. А. Непомнящих).

Среди прочих преимуществ такая форма проведения мероприятий способствует совершенствованию навыков работы в команде (soft skills), а также консолидации аналитических умений, владению юридической терминологией, использованию языка профессиональной коммуникации в практических ситуациях, умению четко и ясно выражать свое мнение с профессиональной точки зрения (hard skills).

Метод кейсов предполагает анализ и интерпретацию профессиональных ситуаций межличностного и межкультурного общения, выработку стратегий устранения межкультурного барьера, где студенты осознают, что язык — это не самоцель, а инструмент приобщения к миру специальных знаний. Мы разделяем мнение о том, что «интеграция, требующая чрезвычайно высокой степени предметно-языковой интеграции, представляется более сложной в организационном и содержательном планах, нежели межпредметность в обучении ИЯ» [Гальскова, 2018].

В рамках выполнения одного из этапов научной темы кафедры активно внедрялись инновационные формы учебно-методического и научно-методического обеспечения в процессе обучения языку профессиональной деятельности. «Трансформация традиционных форм обучения в БГУ сегодня находится в своей активной фазе: все больше педагогов внедряют в свои образовательные практики элементы информационно-коммуникационных технологий (далее — ИКТ), которые способствуют интенсификации учебного процесса, улучшают информационное ресурсное обеспечение, являются предпосылкой для разработки качественно новых методик обучения студентов» [Король, Морозова, 2019].

Преподавателями кафедры выявлен ряд преимуществ современных ИКТ: возможности видео- и аудиопредставления языкового материала, связь с разнообразными источниками, высокая заинтересованность и мотивация студентов, неограниченный выбор актуальной аутентичной информации, самоконтроль и координация процесса обучения преподавателем, возможность синхронного / асинхронного общения с носителями языка, знакомство с культурой страны и региона и др., которые позволяют продемонстрировать предпочтительность данной инновационной образовательной технологии традиционным, существующим в методике преподавания языка профессиональной деятельности.

Разработана методика формирования у студентов-международников умений устного иноязычного общения, которая включает комплекс моделирующих, структурирующих и генеративных упражнений в соответствии с подготовительным, процессуальным и проектным этапами, применяемыми с использованием современных ИКТ. Преподаватели представили учебную модель устного иноязычного общения, которая состоит из побудительно-мотивационной, ориентировочно-исследовательской и исполнительной фаз, а также психофизиологических уровней речевосприятия (перцептивного, содержательного и смыслового этапов), и соответствующих им речевых действий (речевые действия этапов антиципации будущего устного речевого высказывания,

конструирования устного речевого высказывания, реализации программы во внешней речи и др.).

Кроме того, определены дидактические возможности мобильных и дистанционных технологий: обеспечение обратной связи и контроля, мгновенного доступа к учебным материалам, визуализации материала, выполнения групповых или индивидуальных проектов и возможности взаимодействия с преподавателем во внеаудиторное время. Выявлены характеристики мобильных технологий (доступность, удобство, повсеместность и персонализация). Обоснованы методические принципы развития у студентов-международников умений устного общения на английском языке с использованием мобильных технологий: соизучение языка и культуры; поэтапное развитие речевых умений в соответствии с дидактической моделью устного иноязычного общения; моделирование мобильной образовательной среды традиционного процесса обучения студентов устному иноязычному общению и др. (см. подробнее [Гирина, Горбунова, Василевич, 2019]).

Преподаватели кафедры фокусировали свое внимание на наиболее эффективных формах работы на образовательной платформе Moodle с целью развития у студентов-международников умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности. В первую очередь отметим использование элементов дистанционного обучения для организации управляемой самостоятельной работы студентов, поскольку определенное количество часов отведено для этого в учебных программах. Для данного вида работы использовались онлайн-ресурсы и ресурсы виртуальных библиотек в целях подготовки различных заданий в режиме онлайн: лексические и грамматические тесты, составление тематических глоссариев по заданной тематике, написание эссе, задания для индивидуальных и групповых проектов и переводов, упражнения, аудио- и видеофрагменты и пр. Наиболее активно на кафедре используются такие формы дистанционной работы как онлайн-консультации, онлайн-тесты, контроль переводов, написание эссе и др.

В процессе формирования профессиональной иноязычной компетенции необходимо отметить использование когнитивных технологий, где особо акцентируется внимание на структурировании и моделировании языкового материала в контексте решения определенных профессиональных задач, включая когнитивные механизмы классификации, систематизации, обобщения, категоризации, реферирования, конкретизации, антиципации, построения умозаключений, аналогии, синтеза и др., что в значительной мере способствует развитию восприятия, памяти, логического мышления, эмоций и креативных способностей обучаемых [Ивашкевич, 2018].

Как известно, основная доля знаний хранится в памяти человека в виде разного рода структур — когнитивных моделей, сценариев, схем, пропозиций, скриптов, фреймов и т. п. Например, Ф. Джонсон-Лэрд выделяет такие ментальные репрезентации как образы (images), пропозиции (propositions), ментальные модели (mental models), фреймы (frames), пространственные модели (spatial models), кинематические модели (kinematic models) и др. Данные структуры, способные по-разному отражать познаваемую ситуацию, представляют собой некое обусловленное культурным опытом обобщение, схематизацию ситуаций, дающую ключ к их пониманию и к осознанию ролей их участников. Такая схематизация и визуализация знания для обучения языку профессиональной деятельности представляется значимой, поскольку определенным образом структурированные лексические системы и подсистемы являются языковой репрезентацией некоторой конкретной области опыта или некоторого знания в виде совокупности иерархически расположенных, взаимодействующих друг с другом элементов. Так, языки, обслуживающие различные области профессиональной деятельности, рассматриваются специалистами в области терминоведения как особые когнитивно-коммуникативные пространства [Голованова, 2004].

В основе организации каждого такого пространства лежит комплекс значимых концептов, категорий и субкатегорий, которые можно представить в виде фрейма. Например, вся совокупность юридических терминов может быть репрезентирована как макрофрейм, состоящий из фреймов основных подразделов юридической терминологии. Внутри данных фреймов могут быть выделены подфреймы, специфика которых определяется заполнением соответствующих слотов. Основные фреймовые структуры соотносятся с основными подразделами юридической терминологии, которые в свою очередь представляют деление юриспруденции на виды права [Ивашкевич, 2011; 2013].

С целью обучения логической схематизации и категоризации определенной терминологической области английского языка профессиональной деятельности на кафедре активно внедряются в учебный процесс эффективное построение профессионального лексикона с использованием ментальных карт и программное обеспечение для реализации метода Mind Mapping. При помощи грамотно построенной ментальной карты тематическая терминология представляет собой сбалансированную систему, которая способствует активному употреблению профессиональных терминов в определенной профессиональной области знания, что, несомненно, способствует более прочному усвоению учебного материала.

Такие инновационные педагогические и методические технологии оптимизируют учебный процесс, повышая мотивацию студентов и способствуя формированию общекультурных и профессиональных иноязычных компетенций. Они стали обязательным компонентом учебного процесса на кафедре. Кроме того, инновационные и когнитивные технологии позволяют качественно интенсифицировать процесс обучения иностранному языку, способствуя переходу от изучения английского языка под руководством преподавателя к самообразованию, помогают студенту совершенствовать навыки работы в информационном пространстве, что в конечном итоге повышает уровень владения английским языком профессиональной деятельности и служит интеграции различных компетенций студентов. Кафедра активно ведет работу в данном научном направлении.

В ходе дальнейшей разработки научной темы особое внимание уделялось созданию системы управляемой самостоятельной работы, критериям и диагностическому инструментарию форм контроля и оценки сформированности профессиональной иноязычной компетенции специалистов-международников (см. работы О. В. Вологиной, Т. М. Дворниковой, С. А. Зудовой, О. В. Косточкиной, Н. А. Ладик). Мы опирались на положение Г. А. Китайгородской о значимости самостоятельной деятельности студентов в изучении иностранного языка, которая должна развиваться «через особую организацию учебного материала, средств и приемов его введения и закрепления, а также форм группового взаимодействия» [Китайгородская, 1982: 120].

Для обновления содержания, повышения практической направленности обучения и развития навыков самостоятельной работы на кафедре ведется работа по созданию электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) по всем курсам и специальностям. В целях оптимизации управляемой самостоятельной работы (УСР) студентов-международников на кафедре разработан и активно используется в учебном процессе ряд ЭУМК (см. [29—32]), которые востребованы студентами.

В ходе выполнения последующего этапа научной темы внимание преподавателей было сосредоточено на использовании инновационных стратегий и технологий в обучении переводу в сфере профессиональной деятельности. Вслед за М. Я. Цвиллингом мы рассматриваем перевод как одно из средств изучения иностранного языка [Цвиллинг, 2009: 132].

Особый акцент в работе преподавателей кафедры был сделан на сравнительной характеристике основных подходов к моделированию процесса перевода на основе когнитивного подхода, на обучении студентов-международников письменному переводу дипломатических и юридических документов в рамках модульной технологии, на изуче-

нии дискурс-анализа как основы переводческого процесса, рассматривались стратегии перевода vs. модели перевода, применялись инновационные технологии обучения устному и письменному переводу, изучались особенности перевода специализированных текстов по взаимодействию отраслей международного публичного права и др. По мнению М. А. Тарасенко, повышению эффективности методики обучения студентов письменному переводу способствует использование дискурсивного подхода, предусматривающего опору на социальный контекст в рамках переводческого процесса и поэтапно организованное взаимосвязанное обучение коммуникативному, когнитивному и лингвистическому аспектам деятельности письменного переводчика, что означает соотнесенность текстов с потенциальной переводческой ситуацией, учет когнитивных операций, совершаемых переводчиком в ходе смысловой обработки исходного текста, и овладение приемами, необходимыми для выполнения межъязыковых трансформаций [Тарасенко, 2015, 2019]; (см. также [Караичева, 2019; Макаревич, 2019]).

По результатам выполненной научно-исследовательской работы «Разработка инновационной модели профессионально ориентированного иноязычного обучения специалистов в сфере международных отношений и международного права» (2016—2020 гг.) можно сделать следующие выводы.

1) На кафедре разработаны и внедрены в учебный процесс концептуальные теоретические и методические основы интегрированной инновационной модели профессионально ориентированного иноязычного обучения специалистов в сфере международных отношений и международного права. Это будет способствовать гармонизации методологических основ и инновационного научно-методического обеспечения образовательного процесса в плане формирования профессиональной иноязычной компетенции.

2) Представлено современное учебно-методическое обеспечение процесса обучения языку профессиональной деятельности (новые типовые и учебные программы с дистанционными и креативными элементами обучения, интерактивные учебные материалы, ЭУМК нового поколения на коммуникативной основе для эффективной языковой профессиональной подготовки специалистов-международников).

3) Разработана система инновационных технологий и когнитивных стратегий, нацеленных на использование когнитивно-коммуникативного и компетентностного подходов, которые обеспечивают реализацию комплексного характера норм и требований к овладению языком профессиональной коммуникации, сформулированного в терминах компетенций для специалистов в области международного права и международных отношений.

4) Разработана и внедрена в учебный процесс эффективная модель управляемой самостоятельной работы и качественных дистанционных тестирующих систем знаний студентов-международников с целью оптимизации обучения языку профессиональной деятельности, развития самообразования и креативного потенциала обучающихся.

5) Обоснована и внедрена в учебный процесс определенная система инновационных технологий обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. Сформулированы рекомендации по формированию переводческой компетенции в рамках профессиональной языковой подготовки студентов-международников. Доказано, что переводческая компетенция представляет собой определенную модель для обучения студентов-международников языку профессиональной коммуникации и является важной составной частью в системе формирования профессиональной иноязычной компетенции.

Выводы

Теоретические и практические результаты научно-исследовательской работы кафедры английского языка гуманитарных специальностей могут послужить теоретической и методической основой для разработки инновационной модели обучения языку профессиональной деятельности и для других специальностей.

Литература

1. *Бартош, Д. К.* Технологии электронного обучения иностранным языкам: состояние и перспективы: моногр. / Д. К. Бартош, Н. Д. Гальскова, А. В. Коптелов, М. В. Харламова. — М.: МГПУ, 2018. — 262 с.

2. *Болдырев, Н. Н.* Концептуальная основа языка / Н. Н. Болдырев // Когнитивные исследования языка. Вып. IV. Концептуализация мира в языке: коллектив. моногр. / гл. ред. сер. Е. С. Кубрякова, отв. ред. вып. Н. Н. Болдырев. — М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2009. — С. 25—78.

3. *Воевода, Е. В.* Профессиональная языковая подготовка студентов-международников: вопросы дидактики / Е. В. Воевода // Вестник МГИМО-Университета. — 2013. — № 1 (28). — С. 9—12.

4. *Вологина, О. В.* О некоторых эффективных формах организации самостоятельной работы студентов, изучающих английский язык для профессиональных (специальность «Международное право») целей / О. В. Вологина // Международные отношения: история, теория, практика: материалы VIII науч.-практ. конф. молодых ученых фак. междунар. отношений БГУ, Минск, 1 февр. 2018 г. / редкол.: В. Г. Шадурский [и др.]. — Минск, 2018. — С. 5—8.

5. *Гальскова, Н. Д.* Современные направления лингводидактики как науки / Н. Д. Гальскова // Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов / под ред. Л. П. Халыпиной. — СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2018. — С. 7—53.

6. *Гирина, Е. Ю.* Инновационные аспекты в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе: голоса молодых: электронная монография / Е. Ю. Гирина, Е. В. Горбунова, В. М. Василевич; под общ. ред. и с предисловием И. Н. Ивашкевич. — Минск: ФМО, 2019. — 224 с.

7. *Голованова, Е. И.* Лингвистическая интерпретация термина: когнитивно-коммуникативный подход / Е. И. Голованова // Изв. Урал. гос. ун-та. — 2004. — № 33. — С. 18—25.

8. *Дворникова, Т. М.* Электронная обучающая среда Moodle в организации управляемой самостоятельной работы студентов / Т. М. Дворникова // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам, посвящ. 97-летию образования Белорус. гос. ун-та: материалы XII Междунар. науч. конф., Минск, 26 окт. 2018 г. / Белорус. гос. ун-т, фак. междунар. от-ний; редкол.: В. Г. Шадурский (пред.) [и др.]. — Минск, 2018. — С. 123—124.

9. *Зудова, С. А.* Использование современных инновационных технологий и методических приемов при разработке ЭУМК для специальности «Международные отношения» / С. А. Зудова, Т. В. Балакшина // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электрон. сб. — Минск: БГУ, 2018. — Вып. 8. — С. 12—13.

10. *Ивашкевич, И. Н.* Фрейм как структура представления знаний / И. Н. Ивашкевич // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Серия: Лингвистика. — 2011. — № 2. — С. 77—82.

11. *Ивашкевич, И. Н.* Структуры представления знаний как схематизация опыта в языке международного права / И. Н. Ивашкевич // Вестн. Челябин. гос. ун-та. — Филология. Искусствоведение. — 2013. — Вып. 84. — № 31 (322). — С. 90—93.

12. *Ивашкевич, И. Н.* О матрице когнитивных компетенций в процессе обучения переводу специалистов-международников / И. Н. Ивашкевич // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XIII Междунар. науч. конф., посвящ. 98-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 30 окт. 2019 г. / Белорус. гос. ун-т, фак. междунар. от-ний; редкол.: В. Г. Шадурский (пред.) [и др.]. — Минск, 2019. — С. 39—44.

13. *Ивашкевич, И. Н.* К вопросу о лингвокреативности в формировании профессиональных компетенций студентов-международников (когнитивный ракурс проблемы) / И. Н. Ивашкевич // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XII Междунар. науч. конф., посвящ. 97-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 26 окт. 2018 г. / Белорус. гос. ун-т, фак. междунар. от-ний; редкол.: В. Г. Шадурский (пред.) [и др.]. — Минск, 2018. — С. 230—231.

14. *Ивашкевич, И. Н.* Когнитивные аспекты моделирования процесса обучения языку профессиональной коммуникации / И. Н. Ивашкевич // Лингводидактические особенности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах [Текст] / сб. ст. — М.: РАНХиГС, Канцлер, 2018. — С. 119—124.

15. *Караичева, Т. В.* Некоторые подходы к обучению передаче прецедентных имен собственных с английского языка на русский / Т. В. Караичева // Прак-

тика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электрон. сб. — Минск: БГУ, 2019. — Вып. 9 — С. 28—30.

16. *Китайгородская, Г.А.* Мотивация учения в условиях интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская // Активизация учебной деятельности: сб. ст. / под ред. Г.А. Китайгородской. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — Вып. 2. — С. 120—129.

17. *Король, А.Д.* Изменение смыслов, целей и содержания образования в современном университете / А.Д. Король, Н.И. Морозова // Высшая школа: проблемы и перспективы: сб. материалов XIV Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 29 нояб. 2019 г. — Минск: Акад. управления при Президенте Респ. Беларусь, 2019. — С. 8—10.

18. *Кубрякова, Е.С.* Об условиях когнитивной науки и актуальных проблемах с когнитивной лингвистики / Е.С. Кубрякова // Вопросы когнитивной лингвистики. — 2004. — № 1. — С. 4—18.

19. *Кубрякова, Е.С.* Язык и знание: На пути получения знания о языке: Части речи когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С. Кубрякова. — М.: Языки славянской культуры, 2004.

20. *Ладик, Н.А.* Разработка контрольно-диагностических материалов с использованием системы дистанционного обучения Moodle / Н.А. Ладик // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XIV Междунар. науч. конф., посвящ. 99-летию образования БГУ, Минск, 29 окт. 2020 г. / Белорус. гос. ун-т, фак. междунар. от-ний; редкол.: В.Г. Шадурский (пред.) [и др.]. — Минск: Изд. центр БГУ, 2020. — С. 531—535.

21. *Макаревич, И.И.* Особенности и проблемы специализированного перевода юридических терминов / И.И. Макаревич, Д.А. Залесский // Международные отношения: история, теория, практика: материалы IX науч.-практ. конф. молодых ученых фак. междунар. отношений БГУ, Минск, 1 февр. 2019 г. / редкол.: В.Г. Шадурский [и др.]. — Минск, 2019. — С. 226—230.

22. *Макаревич, Т.И.* Способы подачи информации в русскоязычном и англоязычном дипломатическом дискурсе медийного пространства Европейского союза / Т.И. Макаревич // Международные отношения: история, теория, практика: материалы VII науч.-практ. конф. молодых ученых ФМО БГУ, 3 февр. 2017 г. / Белорус. гос. ун-т; отв. ред. В.Г. Шадурский. — Минск, 2017. — С. 236—239.

23. *Макаревич, Т.И.* Лексикографическое исследование терминосистемы управления информационными ресурсами в рамках прикладной лингвистики / Т.И. Макаревич // Международная научная конференция «Профессиональные дискурсы 1: репрезентация в хрестоматиях и словарях, в исследовании и обучении», Белорус. национ. технич. ун-т, Минск, 28—30 сент. 2017 г.; отв. ред. И.Ф. Ухванова-Шмыгова. — Минск, 2017.

24. *Непомнящих, И.А.* Из опыта использования современных когнитивных технологий при обучении языку специальности (на примере Mock trial) [Электронный ресурс] / И.А. Непомнящих // Роль университетского образования и науки в современном обществе: к 100-летию Белорусского государственного

университета: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 26—27 февр. 2019 г. — Режим доступа: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/231919/1/283-285.pdf>. — Дата доступа: 27.04.2019.

25. *Полупанова, Е. Г.* От заданий эвристического типа к иноязычному учебно-исследовательскому проекту [Электронный ресурс] / Е. Г. Полупанова. — A world of difference: из опыта обучения английскому языку студентов-международников. — Межвузовский портал «Методология, содержание, практика креативного образования». — 23 сент. 2018 г. — Режим доступа: <http://didact.bsu.by/item/Polupanova>. — Дата доступа: 26.11.2018.

26. *Тарасенко, М. А.* Содержание обучения студентов письменному переводу на основе модульной технологии / М. А. Тарасенко // Вестник Минского гос. лингвист. ун-та. — Серия 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. — 2015. — № 1 (27). — С. 130—135.

27. *Тарасенко, М. А.* Моделирование переводческого процесса на основе когнитивного подхода / М. А. Тарасенко // Вестн. Минского гос. лингвист. ун-та. — Серия 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. — 2019. — № 2 (36). — С. 123—129.

28. *Цвиллинг, М. Я.* О переводе и переводчиках / М. Я. Цвиллинг. — М., 2009.

29. Иностранный язык (второй) (английский): электрон. учеб.-метод. комплекс для специальности 1-23 01 01 «Международные отношения» / БГУ, Фак. междунар. отн-й, каф. английского языка гуманитарных специальностей; составители: Т. М. Дворникова, О. В. Демко, О. В. Косточкина; под ред. И. Н. Ивашкевич. — Минск: БГУ, 2018. — 40 с.

30. Иностранный язык (первый) (английский): электрон. учеб.-метод. комплекс для специальности 1-23 01 01 «Международные отношения» / БГУ, Фак. междунар. отн-й, каф. англ. яз. гуманитарных специальностей; составители: С. А. Зудова [и др.]; под ред. И. Н. Ивашкевич. — Минск: БГУ, 2018. — 132 с.

31. Западный иностранный язык: электрон. учеб.-метод. комплекс для специальности 1-23 01 03 «Лингвострановедение» / Н. А. Ладик [и др.]; под ред. И. Н. Ивашкевич; БГУ, Фак. междунар. отн-й, каф. англ. яз. гуманитарных специальностей. — Минск: БГУ, 2018. — 132 с.

32. Практика перевода западного иностранного языка: электрон. учеб.-метод. комплекс для специальности 1-23 01 03 «Лингвострановедение» / Н. А. Ладик [и др.]; под ред. И. Н. Ивашкевич / БГУ, Фак. междунар. отн-й, Каф. англ. яз. гуманитарных специальностей. — Минск: БГУ, 2018. — 179 с.

33. Образовательный стандарт высшего образования, высшее образование первая ступень, специальность 1-24 01 01 «Международное право», квалификация «Юрист-международник со знанием иностранных языков (с указанием языков общения)». Стандарт ОСВО 1-24 01 01-2013, утвержден постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 30.08.2013 № 88 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/106900/1/ОСВО_1-24_01_01-2013.pdf. — Дата доступа: 02.02.2021.

34. *Johnson-Laird, P. N.* Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness / P. N. Johnson-Laird. — Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК ОСНОВА ИНТЕГРИРОВАННЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

В статье прослеживается становление подходов к разработке учебных программ для специалистов в области международных отношений на принципах комплементарности и интегративности для формирования интегрированных иноязычных компетенций и предлагается совмещение подходов к анализу текста для внутриязыковой интерпретации и переводческого анализа.

Ключевые слова: специалист в области международных отношений, переводческий анализ текста, внутриязыковая интерпретация текста, гипертекст, цели чтения, интегрированные компетенции.

Т. V. Karaicheva
karatiana@mail.ru

TEXT ANALYSIS AS THE BASIS FOR PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCES OF SPECIALISTS IN INTERNATIONAL RELATIONS

The author reviews the development of the syllabus in complementary aspects of ESP, shows some ways to integrate the most important skills (reading, textual interpretation and translation) through blending of various types of text analysis (textual interpretation in English and translation analysis) to meet the requirements for integrated foreign language competences of specialists in international relations.

Key words: international relations specialist, pre-translation text analysis, textual interpretation, hypertext, reading purposes, integrated competences.

Эволюция требований университетских программ от «владеть со словарем / владеть в совершенстве» (1980-е гг.) к The English Speaking Union's Attainment Targets Framework (холистический подход, 1990-е гг.) и, позднее, через «Языковой портфель ЕС» (конец 1990-х гг.) к подробнейшим общим и языковым / лингвистическим / лингвокогнитивным, социолингвистическим, коммуникативным компетенциям в современных стандартах по специальности (то есть дискретным или дискретно представленным) заслуживает отдельного описания. В данной статье хотелось бы отметить проявившийся в последнее десятилетие «откат маятника» в сторону комплементарности, интегрированности,

синтеза знаний, навыков и умений для практической реализации не просто абстрактного «владения иностранным языком», а осуществления определенной деятельности, прежде всего профессиональной, на этом языке как рабочем. И тогда на первый план выходят конкретные цели использования иностранного языка, в первую очередь английского как языка профессиональной межнациональной и межкультурной коммуникации, понимаемой в широком смысле.

Для специалистов в области международных отношений коммуникация является межкультурной и межкультурной и предполагает как получение, освоение, переработку, так и создание и передачу информации на двух и более языках, а также организацию / участие в совместной профессиональной деятельности [Караичева, 2016: 338—341].

К 1990-м гг. были основательно разработаны различные методы и методики обучения разным видам речевой деятельности как в отечественной, так и в зарубежной традиции и практике [см. обзор в: Настольная книга, 1992]. Однако большинство из них были связаны со средним образованием или с высшим педагогическим и не могли быть перенесены в практику преподавания в высшей школе без значительной доработки. Интересный международный опыт обучения английскому языку «в промышленных масштабах» — и действительно, это значительная часть индустрии образования в таких странах как Великобритания, США и Австралия, которые разрабатывают и проводят стандартизированные тесты для международного использования, — носит слишком универсальный характер и сформулирован в слишком отличающихся понятиях и терминах [Англо-русский терминологический справочник, 2001], чтобы его можно было использовать системно. Эти обстоятельства объясняют некоторую эклектичность современных подходов к разработке учебных программ.

Включение в начале 1990-х гг. в учебные программы новых специальностей изучения иностранного языка с качественно новыми целями и, еще более, внедрение новых учебных планов и стандартов в 2000-е гг. показали, что на новом этапе необходимо более четко определять цели профессиональных компетенций, в том числе предусматривающие результат — «речевой продукт», а не только характеристики процесса. Стало важно не только дополнять, но и интегрировать различные, и часто разнородные, знания и умения, чтобы получить сложные комплексные общие и профессиональные компетенции для студентов — специалистов в области международных отношений.

Учебные программы по обучению английскому языку, разрабатываемые на факультете международных отношений БГУ, изначально (с 1995 г.) строились на принципах комплементарности и интегратив-

ности. Комплементарность (взаимодополняемость) обеспечивалась делением учебного процесса на обучение по аспектам.

Аспект 1: *общелитературный язык*, который опирается на учебные комплексы международного класса и коррелирует со стандартизованными тестами для международного использования (типа серии кембриджских экзаменов, TOEFL и др.) по темам, уровню сложности и видам заданий. Эти комплексы подбирались в связи с изменением учебных планов и объема аудиторного учебного времени (в настоящее время используется четвертый комплекс — Language Leader). Достоинствами этих учебных комплексов являются аутентичность и представленность основных видов речевой деятельности и аспектов языка. Их минусом является недостаточное количество и разнообразие лексических упражнений и заданий для семантизации (словарной и контекстуальной) активного словаря, формирования потенциального и пассивного внутреннего лексикона и отсутствие аутентичных текстов, на основе содержания которых можно было бы формировать мнение по проблемам, затронутым в соответствующем уроке учебника, и форматы которых соотносились бы с задачами специальности, то есть представляли бы различные жанры нескольких функциональных стилей. Там также отсутствуют аутентичные тексты и задания, выполнение которых способствовало бы формированию целевых интегрированных компетенций. Эта проблема была решена путем создания серий учебных пособий, восполняющих данные недостатки (серия Lexis в 4-х частях; сборники рассказов для самостоятельного чтения). Таким образом, первый аспект учебной программы построен циклично, с постепенным наращиванием сложности учебного материала, и пронизывает весь курс английского языка для специалистов данного профиля.

Аспект 2: *язык профессиональной деятельности*. Учебная программа построена в виде тематических модулей. Серии учебных пособий и разработок кафедры по лингвострановедению (первый этап, 1—2 курс, своего рода введение в специальность) опираются на информационные тексты, связанные с общественной и культурной жизнью двух англоязычных стран — Великобритании и США — и Республики Беларусь.

В соответствии с требованиями дидактики более углубленное освоение языка профессиональной деятельности происходит, когда общее владение английским языком достигает уровня, необходимого для обучения в университете, где преподавание ведется на английском языке. Это уровень примерно Upper-Intermediate (B_2). Учебные пособия и дополнительные учебные материалы здесь построены по тематически проблемному принципу и содержат разнородные модули,

которые могут включать аналитические / научные тексты, тексты документов, публицистику, тексты СМИ.

Интегрируют эти два аспекта виды заданий, которые формируют аналитические навыки и умения, развивают аналитические способности студентов и позволяют создать основные профессиональные компетенции специалистов в области международных отношений [Караичева, Ладик, 2017: 116—117].

Одним из основных видов деятельности специалистов и далее экспертов является информационно-аналитическая, а основным каналом получения сложной информации большого объема служит чтение текстов различных жанров и функциональных стилей, содержащих релевантную информацию для ее последующей интеллектуальной обработки (анализа и синтеза для определенных профессиональных целей). Учитывая особую важность чтения для формирования профессиональных когнитивных и коммуникативных компетенций специалистов в области гуманитарных наук вообще и в области международных отношений в частности, мы ставим задачу не просто переносить навыки и умения чтения с родного языка на иностранный, а развивать и дополнять их с целью формирования умения внутриязыковой интерпретации на изучаемом языке (выделение ключевых языковых структур, контекстуальная догадка, эквивалентная замена — свертывание / развертывание языковых структур, перефразирование) для точного понимания смысла и коммуникативного посыла текста. Этот вид учебно-профессиональной деятельности широко принят в лингвистическом образовании и используется как для обучения, так и для контроля учебных достижений. Анализ текста при этом соединяет информационный, смысловой, оценочно-критический и чисто лингвистический подходы, а тексты репрезентируют определенный стиль, что, казалось бы, ограничивает образовательные возможности (так как складывается алгоритм интерпретации для определенного жанра и стиля), но заданный план анализа текста дает возможности экстраполяции [Шуколюкова, 2020: 97—98].

Сам процесс чтения, даже с небольшой степенью углубления (поисковое, просмотровое), уже предполагает первичный анализ: определение / выявление нового на фоне знакомого, важного и второстепенного, ярко выраженного и банального, эмоционального на фоне нейтрального и т. д. Но при одном и том же уровне владения иностранным языком студенты с более обширными знаниями специальности и широкими социокультурными знаниями почерпнут в тексте больше, установят логические и ассоциативные связи с феноменами и дискурсами вне данного текста, и не обязательно текстовыми, в его классическом понимании. Именно здесь нужны навыки и умения извлечения

информации различного рода через использование взаимосвязанных видов речевой деятельности [Зимняя, 2001]. Эти навыки и умения эффективно формируются при помощи методического приема «комбинированного чтения» [Karaicheva, 2004: 90—97] и сочетания чтения и аудирования [Караичева, 2016: 146—149].

Вместе с тем следует подчеркнуть, что для получения точной и надежной информации всех видов необходим именно тот вид чтения, который в нашей традиции называется «изучающее», или «аналитическое» чтение, в англоязычной — *intensive*, а в немецкоязычной — «рациональное» [Васильева, 2014: 166—172]. Смыслы и представления, заложенные в этих терминах, пересекаются лишь частично; живая практика преподавания такого сложного органического явления как язык всегда выходит за рамки жестких терминологических ограничений. В случае целей рассматриваемой специальности «интенсивное» чтение часто предполагает и «экстенсивное», а понимание и освоение всех видов информации текста потребует выхода за пределы собственно текста в интертекст (включение элементов других текстов — иноязычные вкрапления, цитаты и аллюзии) и гипертекст (корпусы текстов по жанрам, авторам, темам и т. д.).

Согласно И. Р. Гальперину, «информация, относящаяся только к тексту, различна по своему прагматическому назначению» [Гальперин, 1981: 26—28]. Содержательно-фактуальная информация (СФИ) выражена вербально, прямо и эксплицитно и содержит сведения о фактах, событиях, процессах, которые произошли, происходят и будут происходить в окружающем нас мире, в том числе воображаемом. Автор здесь говорит, в частности, о гипотезах как варианте вымышленного мира. В современных условиях проблема интерпретации того, что представлено как факт, предполагает обращение к источникам, верификацию их надежности, построение гипертекста, что требует отдельной тренировки через целевые задания.

Содержательно-концептуальная информация (СКИ) представляет авторское понимание связей и отношений между явлениями, отраженными в СФИ, места этой ситуации и описанных явлений в картине мира. Автор относит этот вид информации к категориям художественного текста. Однако размытость границ между некоторыми функциональными стилями в англоязычном профессиональном дискурсе отмечается давно, и по мере распространения английского языка на различные предметные сферы общения все более усиливается, поэтому выявление СКИ в полной мере возможно лишь при обращении к корпусам типов текстов по функциональным стилям, жанрам, форматам, а также по произведениям одного автора (например, речи политических и общественных деятелей), чтобы

сформировать знание вариантов языкового кода, прежде всего профессиональных.

Содержательно-подтекстовая информация (СПИ) характеризуется автором как факультативная, основанная на порождении дополнительных смыслов при реализации ассоциативных и коннотативных значений языковых единиц и подтекста всего речевого произведения-текста, который заложен автором и складывается из образности и символики. Восприятие такого рода информации на иностранном языке требует широких социокультурных знаний и умений устанавливать ассоциации и корреляции в родном языке. Такие способности и умения формируются целенаправленно в процессе управляемого экстенсивного (домашнего) чтения, сопровождаемого литературоведческим / филологическим / предпереводческим анализом произведения.

Хотя И. С. Алексеева оперирует другими понятиями и терминами для переводческого анализа информации текста, такими как *когнитивная*, *оперативная* и *эмоциональная* [Алексеева, 2004: 324—332], по сути, они отражают сходные виды информации и могут быть использованы и для внутриязыковой интерпретации текста.

Для обучения интерпретации текстов, связанных со специальностью, необходимо вводить параметры, разработанные для разных функциональных стилей, такие как, например, «актуализация» (выдвижение), «частотность употребления ключевых и тематических слов» в художественных текстах [Кухаренко, 1978: 26, 33], «регулярное совпадение границ сверхфразового единства и абзаца» для обеспечения однозначности и логичности толкования информации в научном стиле [Наер, 1985: 17].

Профессиональная деятельность специалиста в области международных отношений, как правило, объединяет в себе несколько профессиональных функций, в том числе переводческую, которая достаточно часто выходит на первый план. Небольшой курс лекций и семинаров по теории и практике перевода на втором или третьем курсе позволяет сформулировать систему представлений о переводе, возникающих при этом трудностях и о практическом опыте профессиональных переводчиков по их преодолению. Переводческие компетенции рассматриваются здесь как интегральная часть общепрофессиональных компетенций, включающих готовность к информационно-аналитической (когнитивной) деятельности, результатом которой, в частности, является представление полученной информации в виде определенного информационного «продукта» (аналитической записки, научного обзора, статей, доклада, отчета, реферата, аннотации, инструкции, презентации, таблицы, схемы, сценария, экспертной оценки, мнения, прогноза и т. д.). При этом информация поступает на иностранном или на ино-

странном и родном языке, анализируется, осмысливается, дополняется, перерабатывается на исходном языке или языке перевода; объясняется, интерпретируется, переводится с одного языка на другой и излагается согласно требованиям языка, стиля и социокультурных традиций полужителя.

Переводческий (предпереводческий) анализ текста во многом дублирует интерпретационный (внутриязыковой), но содержит блоки вопросов, которые направлены на определение языковых способов создания СКИ и СПИ, например, модального плана текста и способов передачи его на язык перевода, возможно, с использованием лексической трансформации компенсации.

И хотя в дидактике перевода подчеркивается, что переводчик должен предлагать индивидуальные решения на основе общих принципов решения типовых переводческих задач, необходимый уровень обобщения достигается не всегда [Базылев, 2017].

Так, в учебном пособии по курсу теории и практики письменного перевода И.А. Цатуровой и Н.А. Кашириной переводческий анализ текста определяется как осознаваемая аналитическая деятельность переводчика по экспликации содержания оригинала и определению инварианта перевода. При этом подчеркивается, что сами тексты трактуются «как источники сведений, выходящих далеко за пределы собственно их языкового содержания» [Цатурова, Каширина, 2008]. Универсальная модель переводческого анализа текста, представленная в разделе «Алгоритм переводческого анализа текста», предполагает в большей степени лингвистический, чем смысловой анализ и при этом является избыточной и слишком абстрактной. Социокультурные компоненты рассматриваются отдельно.

С другой стороны, наборы вопросов для анализа текста в другом учебном пособии-практикуме по письменному переводу для подготовки переводчиков-специалистов, в том числе в области профессионально ориентированного перевода, связаны с широким контекстом, требуют привлечения различных справочных изданий, в том числе ресурсов интернета, но содержат блок вопросов, связанных с интерпретацией и поиском переводческих эквивалентов для конкретных лексических и грамматических явлений в тексте [Бузаджи, Ланчиков, 2012].

Таким образом, можно констатировать, что и внутриязыковой (интерпретационный) анализ текста для представления результата («продукта») на английском языке, и переводческий анализ текста, нацеленный на представление информационного продукта на языке перевода с различной степенью аналитической обработки, проходят через сходные этапы анализа, схемы / планы анализа содержат ряд сходных блоков эвристических вопросов, которые должен задать себе специалист,

выполняющий эти виды профессиональной деятельности. Поэтому целесообразно в сложившихся условиях организации учебной деятельности начинать формировать у студентов алгоритм анализа текста для интерпретации на английском языке, добавляя блоки вопросов, связанных с перефразом-толкованием, синонимией, антонимией и др. на примере кратких законченных высказываний в рамках Аспекта 1 (General English). И только позже, после того, когда у них сформируются в основном система профессиональных знаний и системное представление о теоретических и практических закономерностях перевода, можно модифицировать и дополнить сложившийся алгоритм анализа текста для целей точного и адекватного профессионального перевода объемных, относительно законченных текстов, помещая их, при необходимости, в гипертекст профессионального межкультурного общения на учебных материалах Аспекта 2.

Учебно-методический комплекс для такого формирования интегрированных компетенций специалистов в области международных отношений уже в основном сложился, однако требует дополнения именно в плане синтеза подходов.

В завершение хотелось бы подчеркнуть, что поскольку в процессе межкультурной коммуникации происходят определенное сопоставление и координация языковых картин мира и представлений, заложенных в концептах, особенно национально обусловленных, то возможны нарушение смысловых связей и некоторая деформация концептуальных систем, приспособление их друг к другу. Тем более важно формирование базы объективного знания (эталонов) и способов ее обогащения путем осмысления новой информации на фоне уже усвоенной в личном опыте и закрепившейся в социуме, к которому принадлежит индивид, в виде прецедентных текстов [Караичева, 2020: 186—194], а также некоторых национальных стереотипов поведения и деятельности, которые составляют основания для сравнения и противопоставления. В. В. Красных отмечает, что знания как система имеют необходимым условием максимально возможную «объективность», «адекватность», «истинность» с точки зрения социума (в частности, профессионального социума) [Красных, 2016]. Однако даже если мы имеем дело с культурно немаркированными знаниями, которые можно отнести если не к «универсальной», то хотя бы к общей цивилизационной базе взаимодействующих языковых картин мира, то определение общего пространства референтов поможет устанавливать соответствие / несоответствие новой СФИ и СКИ критерию «объективного существования», что важно для дальнейшей интерпретации актуальной информации, ее объективной оценки и формирования профессиональных компетенций, связанных с аналитической деятельностью.

Литература

1. *Алексеева, И. С.* Введение в переводоведение: учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. — СПб: Филолог. фак. СПбГ; М.: Центр «Академия», 2004. — С. 324—332.
2. *Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина.* — СПб.: Изд-во Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», Cambridge University Press, 2001. — 224 с.
3. *Базылев, В. Н.* Дидактика перевода: учеб. пособие / В. Н. Базылев. — Изд. 4-е. — М.: Флинта: Наука, 2017. — 224 с.
4. *Бузаджи, Д. М.* Текст. Анализ. Перевод. Практикум по письменному переводу с английского языка на русский / Д. М. Бузаджи, В. К. Ланчиков. — М.: Р. Валент, 2012. — 200 с.
5. *Васильева, О. В.* Содержание языковой подготовки специалиста по международным отношениям (немецкий язык) / О. В. Васильева. — Минск: БГУ, 2014. — С. 166—172.
6. *Гальперин, И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. — М.: Наука, 1981. — 139 с.
7. *Зимняя, И. А.* Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. — Москва — Воронеж. Российская академия образования. — Московский психолого-социальный институт, 2001.
8. *Караичева, Т. В.* Некоторые структурные опоры при формировании социокультурной и социолингвистической компетенции / Т. В. Караичева // Актуальные вопросы германской филологии и лингводидактики. — Брест, 2016. — С. 146—149.
9. *Караичева, Т. В.* Интегрированность профессиональных иноязычных компетенций специалистов в области международных отношений / Т. В. Караичева // Евразия: межкультурное взаимодействие в экономическом и образовательном пространстве. — Минск: БГЭУ, 2017. — С. 338—341.
10. *Караичева, Т. В.* Формирование аналитических когнитивных компетенций: учебные материалы и задания / Т. В. Караичева, Н. А. Ладик // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам. — Минск, 2017. — С. 116—117.
11. *Караичева, Т. В.* Изучение культурно значимых текстов для формирования профессиональных компетенций / Т. В. Караичева // Сборник научных статей XXI Международной конференции «Россия и Запад: диалог культур». — М.: Центр по изучению взаимодействия культур, МГУ, 2020. — Вып. 23. — С. 186—194.
12. *Красных, В. В.* Словарь и грамматика лингвокультуры. Основы психолингвокультурологии / В. В. Красных. — М.: Гнозис, 2016. — 496 с.
13. *Кухаренко, В. А.* Интерпретация текста: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «иностраннные языки» / В. А. Кухаренко. — Л.: Просвещение, 1978.
14. *Наер, В. Л.* Прагматика научных текстов (вербальный и невербальный аспекты) / В. Л. Наер // Функциональные стили. Лингвометодические аспекты. — М.: Наука, 1985. — С. 14—25.

15. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие / Е. А. Маслыко [и др.]. — Минск, 1992. — 445 с.
16. *Цатурова, И. А.* Переводческий анализ текста. Английский язык: учеб. пособие с методическими рекомендациями / И. А. Цатурова, Н. А. Каширина. — СПб.: Перспектива. Изд-во «Союз», 2008. — 296 с.
17. *Шуколюкова, О. С.* Содержание обучения студентов-лингвистов репрезентативной интерпретации коммуникативных стратегий англоязычного медиадискурса / О. С. Шуколюкова // Материалы ежегодной науч. конф. студентов и магистрантов. — Минск: МГЛУ, 2020. — С. 97—98.
18. *Karaicheva, T.* An Integrated EAP Lesson Model (Upper-Intermediate—Advanced). (Workshop materials) / T. Karaicheva // English Language Teaching: NovELTy and Search for Quality. — Minsk, 2004. — P. 90—97.

И. А. Лесовская, М. Н. Шудейко
irene_arnold@mail.ru, angst-beim-wald@mail.ru

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновывается необходимость активного использования культурологической составляющей образовательного процесса при обучении иностранному языку. Опираясь на свой опыт, авторы показывают, насколько эффективно данная практика может способствовать как развитию творческого мышления студентов, так и овладению ими общекультурными компетенциями.

Ключевые слова: культурологический подход, общекультурные компетенции, текстуальный анализ, лингвостилистика.

I. A. Lesovskaya, M. N. Shudeiko
irene_arnold@mail.ru, angst-beim-wald@mail.ru

LINGUISTIC EDUCATION AND CULTURE-ORIENTED APPROACH

The article substantiates the necessity of practicing more enthusiastically a culture-oriented approach in foreign language teaching, which gives an opportunity to develop students' creative thinking as well as contribute to their general culture competences. The authors share ideas on the issue by presenting some of class activities from their teaching experience.

Key words: culture-oriented approach, general culture competencies, textual analysis, linguo-stylistics.

Процесс обучения иностранному языку, являясь по своей сути процессом многогранным, а именно включающим такие составляющие языковой системы, как фонетика, морфология, лексика, грамматика, стилистика, которые и образуют аспекты обучения, предоставляет преподавателям прекрасную возможность знакомить учащихся школ и студентов вузов с различными этапами исторического и культурного развития страны изучаемого языка, учить их воспринимать и оценивать явления, происходящие в современном мире, сравнивая глобальные процессы прошлого и настоящего. Поэтому мы продолжаем акцентировать целесообразность и логичность преподавания данной учебной дисциплины как части образовательного модуля [Лесовская, 2016]. Такой модуль предполагает включение отдельных курсов (дисциплин) по литературе страны изучаемого языка и мировой литературе; культурологии, страноведению, стилистике и переводу. Не на всех гуманитарных факультетах, где квалификация «лингвист» не является непосредственно специ-

альностью, такому комплексному образовательному подходу уделяется должное внимание. Гораздо чаще знания литературоведческого, культурологического характера преподаются студентам фрагментарно (продолжительность курса составляет менее семестра, а иногда преподаватель сам старается изыскать возможность включить в процесс обучения необходимые, с учетом получаемой студентами специальности, темы).

В настоящей статье мы расскажем об опыте интегрирования культурологической составляющей в процесс обучения иностранному (английскому) языку на кафедре английского языка гуманитарных специальностей факультета международных отношений Белорусского государственного университета. В силу специфики преподавания иностранного языка в общей системе образовательного процесса по специальности «Международные отношения» нами не рассматривается лингвокультурология как научная дисциплина, как и не ставится задача глубокого анализа ее дефиниции. Но, следуя определению культурологии, данному В. В. Красных, мы хотим отметить важность таких ее значимых признаков, как отражение «национальной картины мира, языкового сознания, особенностей ментально-лингвального комплекса» [Красных, 2002: 12], а также то, насколько необходимо взаимодействие дисциплин и интегрирование различных знаний гуманитарного характера в образовательный процесс.

Так, при обучении студентов английскому языку нами реализуются следующие этапы, ориентированные на овладение будущими специалистами общекультурными компетенциями, а также компетенциями личностного самосовершенствования: определение темы и постановка проблемы — исследование исторических предпосылок явления — знакомство с произведением искусства (сферы: литература, кинематография, живопись, фотография, архитектура и пр.), имеющими отношение к теме / проблеме, — анализ актуального культурного, социального или политического события — выполнение творческого задания.

Далее в работе мы предлагаем к ознакомлению некоторые тематические разработки, а также фрагменты занятий по конкретным темам, рассматриваемым в соответствии с программой преподаваемой дисциплины.

Учебной программой по дисциплине «Иностранный язык профессиональной деятельности (второй) (английский)» для специальности «Международные отношения» во втором семестре предусмотрено изучение темы «*Правда или вымысел*», включающей в себя подтемы «*Роль выдуманных историй в нашей жизни*» и «*Поиски смысла в литературном произведении*». В рамках данной темы нам представляется целесообразным познакомить студентов с основами таких дисциплин как стилистика, анализ художественного текста и литературная критика. Предлагаем

рассмотреть возможные аспекты анализа литературного произведения малого жанра на примере рассказа Генри Джеймса «Веселый уголок» (*The Jolly Corner*, 1908), повествующего о противостоянии своему alter ego и поиске себя главным героем — Спенсером Брайдоном, пожилым американцем, вернувшимся на родину после 33 лет жизни в Европе.

Итак, для начала можно обратить внимание студентов на особенности авторского языка, заострив его на времени написания рассказа (начало XX в.). Текст изобилует инверсивными конструкциями, не слишком типичными для современного языка: *so silly a demand or so big a subject, so consecrated a spot, so different an order, so good a thing, had [the room] not been closed*. Также в рассказе встречаются лексические единицы, чаще употреблявшиеся век назад, чем теперь: *to avail oneself to talk, a twelve month* и др.

Далее имеет смысл понаблюдать за тем, какую лексику с негативной окраской употребляет Джеймс для создания пугающей потусторонней атмосферы (поскольку рассказ, по сути, является историей о призраке). Можно выделить такие лексические единицы со значениями «ужасный», «страшный», «таинственный», как *uncanny, monstrous, gruesome, sinister, terrible, dreadful, mystical, occult, evil, formidable, inconceivable, unnatural, hideous, awful, odious*. Кроме того, в тексте рассказа встречается немало слов, обозначающих призрак — *ghost, apparition, vision, presence, spectral man, stranger*. Можно предложить студентам дать определения всем найденным синонимам или же употребить их в примерах, которые наглядно продемонстрируют различия в оттенках значения каждого из них.

Автор использует высокохудожественные сравнения для передачи эмоционального состояния героев и более яркого описания чувств. Студенты могут обратить внимание на следующие примеры: *[Alice] was as exquisite for him as some pale pressed flower* [James, 2001: 309]; *the life that [...] began for him, on the jolly corner, as beguilingly as the slow opening bars of some rich music follows the tap of the conductor's wand* [James, 2001: 317]; *[his hiding and surveillance] manoeuvres recalled to him Pantaloon, at the Christmas farce, buffeted and tricked from behind by ubiquitous Harlequin* [James, 2001: 320]. В отношении последнего примера студентам будет интересно провести небольшое исследование — найти информацию о Панталоне и Арлекине, чтобы понимать интертекстуальность данного сравнения (это персонажи-маски итальянской комедии дель арте; важно знать их отличительные черты, тогда смысл сравнения раскроется полностью).

Важным приемом, который, безусловно, привлечет внимание студентов, является одушевление предметов в рассказе. Особенность состоит в том, что этим качеством обладает сам «веселый уголок»: *There was little indeed to see in the great gaunt shell where the main disposition [...] had nevertheless for its master [its] honest pleading message* [James, 2001: 310]; *[...] since his parents and his favourite sister, to say nothing of other kin, in numbers,*

had run their course and met their end there. That represented, within the walls, ineffaceable life [James, 2001: 313]; [...] *for what he knew the blank face of the door to say to him was, 'Show us how much [courage] you have!' It stared, it glared back at him with that challenge [...]* [James, 2001: 324]. Из приведенных примеров видно, что автор наделяет дом абсолютно человеческими характеристиками — как физическими (лицо двери), так и поведенческими (мольба, пристальный взгляд). Однако не только «веселый уголок» предстает перед читателем одушевленным существом. Весь район вокруг него также живет своей собственной жизнью: [...] *here and there an old association seemed to stray, all vaguely, like some very aged person, out too late, whom you might meet and feel the impulse to watch or follow, in kindness, for safe restoration to shelter* [James, 2001: 310]; *Great builded voids, great crowded stillnesses put on, often, in the heart of cities, for the small hours, a sort of a sinister mask [...]* [James, 2001: 326]. Мы видим, что дома надевают маски (и кажутся не тем, что они есть), а витающие в них воспоминания похожи на пожилых людей. Опять же при помощи персонификации Джеймс воздействует на эмоциональную оценку читателем происходящего, пытается как можно глубже вовлечь в события рассказа и заставить сильнее переживать происходящее, создавая таким образом эффект присутствия.

Произведение также изобилует символами, помогающими в раскрытии его главной мысли. Так, в рассказе часто упоминается время суток. Брайдон предпочитает приходить в «веселый уголок» именно в сумерках и блуждать по нему в ночи: *the dusk, the ayvil [evil] hours, the deep crepuscular spell*. Сумерки — время суток, часто ассоциируемое с границей смерти, в то время как ночь имеет значение обновления [Тресиддер, 1999]. Однако встречается Брайдон со своим alter ego на рассвете (*the weak, the sullen flush of a dawn*), который символизирует просветленность [Тресиддер, 1999]. Именно после этого рассветного randevу главный герой отпускает призрак того человека, каким он мог бы стать, но не стал, и наконец понимает, что для него действительно важно в данный период его жизни. Весьма символичной оказывается и длительность пребывания Брайдона вдали от родины. Срок этот составляет ровно 33 года. В нумерологии значение чисел, содержащих цифру 3, означает интуитивный выбор и любовь. А ведь именно это и происходит с Брайдоном в конце рассказа — интуиция подсказывает ему, что важнее Алисы Ставертон в его жизни в данный момент нет никого и ничего.

Что касается знакомства студентов с литературной критикой, нам кажется целесообразным проанализировать рассказ «Веселый уголок» с точки зрения архетипической школы. Искания Брайдоном своего alter ego представляют собой архетип Квеста, в котором герой является Персоной (маской, которую видит мир), встречается со своей Тенью (в лице призрака) и познает Аниму (Алиса Ставертон). Мы можем видеть

завершенный Квест, поскольку Брайдон овладевает особым знанием, за которым он охотился, и обретает целостную личность.

Наконец после разбора рассказа Генри Джеймса «Веселый уголок» мы предлагаем студентам определить, в чем же заключается его смысл. Вариант, который сразу приходит на ум (и, вероятнее всего, окажется первым предположением студентов), приблизительно таков: для того, чтобы обрести целостность личности, необходимо пройти нелегкий путь встречи со своими страхами и сомнениями и их преодоления, познания скрытых сторон своей души и принятия окружающих такими, какие они есть.

Логичным итогом проведенной работы нам представляется задание, выполнение которого предполагает обобщение и актуализацию изученного материала с дальнейшим созданием на его основе личного образовательного продукта самими студентами. Предлагаем им написать свою историю о призраке, героями которой могут быть как они сами (их родители, бабушки и т.д.), так и вымышленные персонажи. Можно описать реально существующее место (старый семейный дом) либо же отправить героев в фантастический мир. Особое внимание стоит уделить разнообразию языка (синонимы, сравнения), персонализации, употреблению хорошо понятных символов и, по возможности, выделению архетипов, необходимых для завершения Квеста. Студенты также могут захотеть устроить конкурс на лучшую историю.

В качестве тематической базы для изучения лексического и грамматического материала в программу по дисциплине «Иностранный язык профессиональной деятельности (первый) (английский)» для специальности «Международные отношения» включены в числе прочих следующие темы: *Architecture / Архитектура* — для второго семестра обучения; *Art / Искусство* (в разделе рассматриваются тенденции XX в. в живописи, скульптуре, фотографии) — для третьего семестра; *Arts and Entertainment / Виды искусства и развлечения* (представлены превью культурных событий в мире музыки, театра, кино) — для седьмого семестра.

Таким образом, мы, преподаватели, имеем возможность расширять и углублять знания студентов в области искусства, направляя формирование и последующее развитие соответствующих компетенций. В одной из работ мы приводили пример того, как в рамках темы «Архитектура» можно познакомить студентов не только с основными этапами развития архитектуры Великобритании, но также с определенными тенденциями в истории литературы и музыки [Лесовская, 2016]. Хотелось бы остановиться на последнем, указанном выше, этапе процесса обучения иностранному языку по данной теме, а именно на творческом задании. После овладения студентами необходимыми лексическими и грамматическими структурами, усвоения соответствующего культуроведческого материа-

ла им дается задание эвристического типа по одной из подтем раздела. В нашем случае это «*Архитекторы-новаторы. Органический стиль в современной архитектуре*». Задание формулируется следующим образом: выбрать месторасположение жилого здания / отеля (побережье в тропиках, город, высокогорье), определить направление дизайна, используемые материалы, цветовую гамму постройки с учетом рельефа и климатических условий местности и подготовить презентацию проекта с аргументированной защитой архитектурного решения. Рассмотрев предварительно ряд реальных объектов действительности, созданных в соответствии с принципами органической архитектуры (проекты Ф.Л. Райта, А. Гауди, С. Калатравы и, возможно, других авторов), студенты анализируют особенности данного архитектурного направления и вырабатывают собственную концепцию проектирования заданных объектов в зависимости от мест их локации, что является главной проблемой задания с точки зрения самореализации студента. Целесообразность дизайнерского решения подтверждается авторами проектов за круглым столом. Помимо того что сам процесс работы способствует развитию творческих качеств обучающихся, их умения эффективно применять в поисковой деятельности информационные технологии, также будущие специалисты в области международных отношений учатся находить оптимальное решение в проблемной ситуации и, в случае необходимости, нести за него ответственность.

На втором курсе студенты продолжают знакомство с мировым культурным наследием. Третий семестр открывается темой *Art / Искусство*. Прежде всего студентам предлагается дать свое определение понятию «искусство», не являющемуся однозначным. Затем мы начинаем непосредственно обсуждение тематического материала. Нужно отметить, что студентам заранее кроме необходимого списка лексических единиц предоставляется информация, кратко характеризующая основные этапы становления и развития искусств в Великобритании, обусловившие появление разнообразных течений, в том числе в области живописи, в различные исторические периоды. На занятии демонстрируется презентация, иллюстрирующая художественные направления и жанры, а также знакомящая с работами наиболее известных представителей каждого: от Средневековья до наших дней. В ходе демонстрации примеров студенты, используя имеющиеся у них краткие сведения, характеризуют тенденции в живописи, имевшие место в определенные периоды исторического развития. Выполнение упражнений «на понимание прочитанного» помогает студентам разобратся в достаточно сложной теме. Это первое, «черновое», знакомство с тематическим материалом. Далее следует кропотливая работа с лексикой. Приводим примеры возможных упражнений.

1. Name the genre of painting or form of art defined below: *e. g. a painting or drawing of a view of the countryside (**a landscape**); pieces of coloured glass that are put together to make windows (**illuminated glass**)*, etc.

2. Say in what context these words and expressions are used in the text: *secular art, a portrait painter, to express a complex personal mythology; to develop a distinctive style, not to conform to the taste of the period, to capture the transient moment*, etc. (Это задание охватывает все этапы истории искусства и живописи в частности).

3. What artistic trend does the expression characterize? Explain the meaning of the word in bold: *to make use of **optical illusions**; to include **imagery** from popular mass culture*, etc. (Задание отсылает студентов к истории развития тенденций современного искусства).

4. Match the artists / groups of artists with the trends in painting: *the Pre-Raphaelite Brotherhood — **Romanticism** (mystical, literary and mythological subjects)*, etc.

5. Fill in to, with or in when necessary: William Blake was a unique figure, much ...**(in)**... advance of his time.

6. Choose the correct item: John Constable was the first plein air artist as he started painting from **nature** / memory / imagination.

7. **a)** Replace the words in bold with their synonyms for your groupmates to guess them: *Abstract painters often use acrylic paints to create their work, which allows them to create **colour schemes** where bright tones, that one may call even **gaudy**, predominate*. **b)** Listen to your groupmates describing an artistic technique and complete the sentences with missing words from your active vocabulary.

8. Translate the sentences into English using the words from the 'Artists and their craft' section of the active vocabulary. Start your sentences with the word given in brackets: 1) Ни к кому из великих художников слава не пришла мгновенно; многие из них умерли в нищете и безвестности. (**None**.....). Следует отметить, что список активных слов и выражений, предложенный студентам (они могут его дополнять), имеет следующие разделы: *Painters and their craft; Genres of art and painting; Composition and drawing; Colouring. Light and shade effects; Impression and judgement (positive / negative)*.

9. Watch the video 'Inside the world of contemporary art' and complete the summary with the missing parts. (К просмотру дома или в классе предлагаются несколько видео по разным направлениям в искусстве, на основе которых студенты готовят небольшие устные презентации, в которых описывают наиболее впечатлившее их произведение или художественное направление).

Описанные выше этапы работы — определение темы, экскурс в историю, знакомство с произведениями искусства — создают базу знаний, опираясь на которую студенты подходят к *активному* участию в культурном событии и выполнению творческого задания. Под куль-

турным событием мы подразумеваем посещение выставки живописи, скульптуры, фотографии, любой художественной инсталляции. Предварительно студенты получают задание подготовиться к проведению определенной тематической экскурсии, изучив соответствующий материал, относящийся к творчеству конкретного художника, направлению в искусстве, представленной к просмотру временной экспозиции. Так, когда в Национальном художественном музее проходила выставка работ белорусского художника Файбиша-Шраги Царфина, студенты подготовились «поработать переводчиками» (одни студенты представляли материал о художнике на русском языке, а другие переводили на английский), также студенты выбрали те полотна мастера, о которых они хотели бы высказать свое мнение. Творчество художника явилось для многих настоящим открытием. В данном случае творческое / эвристическое задание может состоять в следующем: ознакомиться с работами художников — современников Ш. Царфина, с которыми он общался, сотрудничал, у которых учился; определить сходство или различия в технике написания картин, а также особенности творчества Царфина, свидетельствующие о его новаторстве в области живописи и заслуженном признании всемирной ценности его работ. Это лишь один конкретный пример реализации интегрированного подхода в преподавании в рамках одной конкретной дисциплины. Рассматриваемая тема не исчерпана: сравнительный анализ произведения живописи и фотографии не менее интересен и познавателен для студентов, не менее успешно ими выполняется (да и фотовыставки также проходят довольно часто).

Конечно, маловероятно, что выпускники нашего факультета станут литераторами, художниками, архитекторами или дизайнерами. Но мы хотим, чтобы будущие специалисты-международники не только повысили свой уровень владения английским языком, не только овладели лексикой, необходимой для ведения беседы на разнообразные темы и в различных областях науки, культуры и дипломатии, но также научились анализировать имеющие место в жизни общества явления и происходящие в мире события.

Литература

1. *Красных, В. В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций / В. В. Красных. — М.: ИТДГК «Гнозис», 2002.
2. *Лесовская, И. А.* Значение междисциплинарного структурирования учебного материала при обучении иностранному языку / И. А. Лесовская // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электрон. сб. — Минск: БГУ, 2016. — Вып. VI.
3. *James, H.* The Jolly Corner / H. James // Ghost Stories of Henry James. — London: Wordsworth Editions Limited, 2001. — P. 306—334.
4. *Тресиддер, Дж.* Словарь символов / Дж. Тресиддер. — М., 1999.

Е. М. Медведева
elena.medvedeva7@gmail.com

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

В данной статье описан опыт применения современных информационных технологий при дистанционном обучении студентов. Автор рассматривает наиболее популярные сервисы для организации дистанционного обучения и описывает их основные преимущества.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационные технологии, иностранный язык.

Е. М. Medvedeva
elena.medvedeva7@gmail.com

THE USE OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN DISTANCE LEARNING. PROFESSIONAL EXPERIENCE: THEORY AND PRACTICE

The article describes the experience of using modern information technologies in distance learning. The author highlights the most popular services for distance learning and describes their main advantages.

Key words: distance learning, information technologies, foreign language.

В настоящее время во всех сферах жизни людей существенно возросла роль информационных технологий. Они проникают в научные, производственные, общественные сферы, а также в сферу образования. Новейшие информационные технологии в образовании позволяют активно использовать научный и образовательный потенциал для обеспечения эффективного, отражающего потребности современного общества запросы, создавать курсы дистанционного обучения, расширять аудиторию обучаемых и решать ряд других значимых вопросов современного образования. Несмотря на то что уже накоплен богатый опыт в области компьютерного обучения, многие преподаватели все еще с осторожностью относятся к возможности применения компьютерных средств обучения. Это связано с множеством факторов. Процесс внедрения информационных технологий в образование сам по себе достаточно сложен, требует серьезной подготовки и глубокого

осмысления. Однако переход к внедрению и использованию новейших информационных технологий неизбежен.

Тяжелейшая ситуация, вызванная распространением коронавирусной инфекции, поставила весь мир перед необходимостью в максимально сжатые сроки перестраиваться и находить способы и возможности не прерывать образовательный процесс. Дистанционное обучение с использованием информационных технологий стало именно такой возможностью. Оно открыло целый ряд новых возможностей для всех участников процесса обучения, а именно:

- рационально организовать познавательную деятельность учащихся в ходе учебного процесса;
- сделать обучение более эффективным, вовлекая все виды чувственного восприятия ученика в мультимедийный контекст и вооружая интеллект новым концептуальным инструментарием;
- построить открытую систему образования, обеспечивающую каждому индивиду собственную траекторию обучения;
- вовлечь в процесс активного обучения категории обучающихся, которые отличаются способностями и стилем учения;
- использовать специфические свойства компьютера, позволяющие индивидуализировать учебный процесс и обратиться к принципиально новым познавательным средствам;
- интенсифицировать все уровни учебно-воспитательного процесса [3].

Информационные технологии позволяют создать интерактивную среду обучения с почти неограниченными возможностями для преподавателя и студентов. Помимо образовательной функции эти технологии позволяют развивать творческие, интеллектуальные способности студентов, развивают умение самостоятельно приобретать новые знания и работать с различными источниками информации.

При организации дистанционного обучения студентов с использованием информационных технологий обеим сторонам учебного процесса необходимо овладеть определенным набором технических навыков, без которых процесс дистанционного обучения невозможен. Помимо технических навыков преподавателю необходимо освоить ряд программ и приложений, которые дают возможность полноценно организовать учебный процесс. Естественно, это значительно повышает требования к квалификации преподавателя. Он должен обладать необходимым уровнем знания компьютерной техники и владеть навыками работы с программным обеспечением.

При разработке таких занятий информационные технологии превращаются в незаменимые инструменты подготовки. Конечно же, подготовка к дистанционным занятиям требует от преподавателя зна-

чительных временных затрат, поскольку читаемый учебный материал необходимо «оцифровать». Какие же инструменты нужно освоить преподавателю, чтобы эффективно и быстро справиться с данной задачей? Стоит отметить, что многое из однажды проделанной работы можно и нужно использовать при подготовке к последующим занятиям, что в будущем существенно облегчает и ускоряет процесс подготовки. Важным условием проведения дистанционных занятий является также наличие специализированной аудитории, оснащенной компьютерной техникой и современными средствами демонстрации визуального и звукового учебного материала.

Итак, какие программы и приложения позволяют реализовать дистанционное обучение иностранным языкам в вузе? Остановимся на самых распространенных и хорошо себя зарекомендовавших программах. Исходя из собственного опыта работы, автор статьи считает, что необходимый минимум для работы при обучении иностранному языку сводится к следующим программам.

1. Zoom.
2. PowerPoint.
3. Foxit Phantom PDF.
4. Miro.
5. Socrative.
6. Google Classroom.

Этот список не является исчерпывающим, при организации дистанционного обучения автор использует множество дополнительных ресурсов. Однако с нашей точки зрения данный список позволяет организовать удаленную работу со студентами на высоком уровне и обеспечить качество эффективного усвоения английского языка в соответствии с требованиями учебной программы.

Остановимся кратко на способах использования данных программ на практике. Незаменимым и самым главным инструментом для реализации дистанционного обучения является платформа Zoom. Именно эта программа доказала свою эффективность при работе с большим количеством пользователей и обслуживанием множества конференций одновременно. Однако это не единственное преимущество платформы перед множеством подобных программ, используемых в обучении иностранным языкам. Одним из неоспоримых преимуществ данной платформы является наличие встроенной интерактивной доски, которую можно демонстрировать всем участникам видеоконференции. На этой доске преподаватель может писать, чертить, рисовать, печатать необходимый для предъявления контент. Кроме того, программа предоставляет возможность передачи управления мышью любому участнику конференции, таким образом, работа с доской не только сводится

к возможности продемонстрировать контент преподавателем, но и дает возможность полноценно работать с доской, имитируя работу на ней в традиционной аудитории.

Следующей незаменимой функцией при работе в языковой группе является возможность делить участников на «комнаты» для работы в парах и группах. Именно эта функция позволяет преподавателю максимально приблизить дистанционное занятие к аудиторному. К одному из неоспоримых плюсов можно отнести возможность записывать видеоконференцию и в нужные моменты ставить ее на паузу. Впоследствии записанное занятие можно рассылать коллегам или студентам, которые не могли присутствовать на занятии. Таким образом, частично решается проблема слабого усвоения материала студентами, пропустившими занятия. Платформа имеет также ряд других преимуществ, однако они не являются существенными для организации дистанционного обучения и поэтому в данной работе не рассматриваются.

Программа PowerPoint также заслуживает внимания, поскольку к числу ее достоинств следует отнести простоту использования и дружелюбный интуитивный интерфейс. PowerPoint объединяет в себе два типа программ — графический редактор и инструмент для создания слайд-шоу. Подобных программ множество, но отличие PowerPoint состоит в том, что ее графические возможности ориентированы именно на составление презентации, то есть не только картинок, но и сопроводительного текста и звукового сопровождения. Важной особенностью программы является также тот факт, что PowerPoint формирует очень экономный, малый по размеру файл, который легко открывать и пересылать по электронной почте. Презентации, составленные в PowerPoint, используются преподавателем для предъявления нового материала на занятии. Для этого необходимо запустить презентацию и включить функцию демонстрации экрана в программе Zoom.

В процессе работы часто возникает необходимость создания, рецензирования или редактирования PDF-документов. Программа Foxit PhantomPDF позволяет не только открывать и читать PDF-файлы, но и работать с ними. В качестве примера использования программы во время дистанционного занятия можно привести пример использования учебных материалов в формате PDF. Для этого преподаватель открывает интересующий PDF-документ в программе Foxit PhantomPDF. Для того чтобы выполнить упражнения, содержащиеся в документе (например в учебнике), необходимо воспользоваться функцией комментирования. Foxit PhantomPDF предлагает несколько инструментов для создания комментариев. Существуют различные инструменты комментирования с разными функциями: разметка текста, рисование и пишущая машинка. Данные инструменты размещены в меню «Ком-

ментарии». Они дают возможность печатать текст, необходимый для выполнения упражнения, подчеркнуть правильный вариант ответа, обвести правильный ответ, добавить круг или другие формы прямо в PDF-файле. Также можно редактировать, удалять и перемещать комментарии. Более того, все вышеописанные действия могут выполнять студенты, работая с файлом преподавателя. Для этого преподаватель включает функцию демонстрации экрана в Zoom и передает управление мышью одному из студентов. Таким образом, дистанционная работа максимально приближена к работе в языковой группе в аудитории.

Следующий инструмент, заслуживающий внимания при организации дистанционного обучения, — интерактивная доска Miro. Когда-то онлайн-доски для совместной работы были в ходу только у IT-разработчиков, ивент-менеджеров и дизайнеров, но сегодня это еще и популярный инструмент обучения. Miro — доска интерактивная, и доступ к ней осуществляется через интернет. Miro не нужно устанавливать — управление доской осуществляется прямо из браузера. Для того чтобы попасть на доску, преподавателю нужно создать учетную запись и пригласить студентов для совместной работы, выслав им ссылки для регистрации. После регистрации на доске откроется персональная страница с возможностью создания новых проектов для совместной работы. Функционал интерактивной доски позволяет прикреплять все необходимые материалы для занятия: это может быть загрузка файлов с компьютера, из Google Drive, DropBox, библиотеки изображений. Это могут быть презентации, страницы PDF-учебника, картинки, ссылки на интернет-страницы, домашние задания, которые студенты могут выполнять на доске или распечатывать и выполнять от руки, а потом прикреплять к доске — любые виды контента. Предусмотрена также функция защиты контента — история изменений. Если кто-то удалит с доски весь контент, преподаватель легко узнает, кто это сделал. Преподавателю легко следить за изменениями: они будут подсвечиваться, когда кто-то из студентов поработал над документом. Интересна моментальная синхронизация с Google Drive: любое изменение в гугл-документе, если он прикреплен к Miro, тут же отобразится на доске, и наоборот. Имеется и возможность сохранять готовые проекты на гугл-диск или скачивать в форматах jpg, pdf. Опять же для совместной работы на интерактивной доске Miro преподаватель использует программу Zoom.

Необходимость осуществления контроля усвоения изученного материала предусмотрена учебной программой. Существуют различные формы и методы контроля, однако автор предлагает ознакомиться с возможностью составления тестовых заданий, используя сервис www.socrative.com. Сразу следует отметить, что этот сервис очень прост в использовании и позволяет преподавателю существенно экономить

время на проверке письменных работ, поскольку программа выполняет проверку автоматически. Socrative — бесплатный сервис, позволяющий быстро создавать викторины, опросники и тесты. Более того, Socrative предоставляет возможность быстро просмотреть результаты тестирования в реальном времени и оценить прогресс не только всей группы студентов, но и каждого студента по отдельности. Сервис позволяет одновременно тестировать до 50 человек. Для работы с сервисом преподавателю необходимо создать аккаунт. После регистрации появляется возможность создавать тесты. Категории вопросов теста являются наиболее распространенными: **MULTIPLE CHOICE**, **TRUE/FALSE**, **SHORT ANSWER**. При выборе определенной категории вопроса преподаватель заполняет все необходимые поля и устанавливает галочку возле верного ответа либо указывает верный ответ (для категории **SHORT ANSWER**). Если требуется, можно добавить к вопросу пояснения в поле **Explanation**. Если необходимо отредактировать вопрос, нужно нажать кнопку **EDIT**; удалить — значок корзины. После того как все вопросы теста будут оформлены, нажимаем **Save & Exit**. Чтобы предоставить студентам доступ к тесту, на панели необходимо выбрать вкладку **Launch Quiz**. В выпадающем окне выбираем необходимый тест (все созданные преподавателем тесты сохраняются и доступны для дальнейшего использования).

На данном этапе преподаватель задает параметры теста: можно перемешать вопросы и ответы случайным образом, чтобы у каждого студента вопросы открывались в произвольном порядке, что минимизирует возможность списывания. Для того чтобы студенты получили доступ к тесту, преподаватель должен сообщить им название комнаты, которое генерируется при создании аккаунта. Студенты входят на сайт приложения, выбирают вкладку **Socrative Student** и вводят предоставленное преподавателем название комнаты. Далее студенты вводят свое имя и приступают к выполнению теста. Преподаватель отслеживает процесс выполнения теста во вкладке **Results**. В этой вкладке предусмотрена вся статистика выполнения теста студентами: правильные и неправильные ответы, процентное соотношение выполненных заданий и конечный результат в процентах — преподавателю остается только выставить отметки за выполненный тест в соответствии со шкалой оценивания.

Сервис **Google Classroom** также упрощает организацию учебного процесса и коммуникацию со студентами, экономит преподавателю время, дает возможность создавать курсы, назначать и проверять задания. Отметим преимущества **Google Classroom**:

- простая настройка. Преподаватель может добавлять студентов самостоятельно или отправлять им код для вступления. Настройка курса занимает всего несколько минут;

- экономия времени. Создавать, проверять и оценивать задания в электронном сервисе быстрее и удобнее, чем на бумаге. Позволяет создавать тесты и опросники;
- удобная организация. Задания доступны студентам в определенном разделе, а материалы курса (документы, фотографии, видеозаписи) автоматически распределяются по папкам в Google Drive;
- быстрая коммуникация. Преподаватель может делать объявления и мгновенно создавать обсуждения, а студенты — отвечать на вопросы в ленте курса;
- безопасность и доступность. Google Classroom не использует данные студентов и преподавателей в рекламных целях и предоставляется бесплатно.

Помимо вышеописанных ресурсов для преподавателя иностранных языков доступно множество других программ и приложений, цель которых — облегчить и интенсифицировать процесс обучения языку. К примеру, приложение Quizlet используется для изучения лексики, а также для контроля над ее усвоением (встроенная функция генерирования тестов в рамках изучаемого модуля позволяет проверить усвоение лексики без необходимости создавать тестовые задания самостоятельно). Приложение Kahoot — это приложение для образовательных проектов. С его помощью можно создать тест, опрос, учебную игру. Существуют также веб-сервисы для преподавателей, при помощи которых можно самостоятельно создавать разнообразные интерактивные упражнения для обучения (LearningApps, Flippity, Jeopardy) и множество других.

При наличии качественного учебного контента и грамотном построении курса эффективность дистанционного обучения иностранным языкам не уступает эффективности очного обучения. Совершенствование способов преподавания с использованием информационных технологий позволяет повышать качество образования и способствует постоянной модернизации обучения.

Литература

1. Горбунова, Л. И. Использование информационных технологий в процессе обучения [Электронный ресурс] / Л. И. Горбунова, Е. А. Субботина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2013. — № 4 (51). — С. 544—547. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/51/6685/>. — Дата доступа: 23.08.2021.
2. Молодяков, С. А. Применение дистанционных технологий для расширения возможностей образовательной деятельности в институте / С. А. Молодяков, С. Э. Сараджишвили. — СПб., 2017.
3. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е. С. Полат [и др.]. — М.: Академия, 2000.

РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Статья посвящена вопросам коммуникативной речи преподавателя вуза. Данный тип речи имеет свои отличительные особенности. В статье рассматриваются требования к речи преподавателя, а также основные ошибки и недочеты, которые необходимо устранять для успешной коммуникации со студентами.

Ключевые слова: коммуникация, речевая культура, партнерство, компетентность, учебный процесс, лингвистические характеристики.

Т. P. Miteva
miteva@bsu.by

SPEECH CULTURE OF A UNIVERSITY TEACHER

The article is devoted to the issues of communicative speech of a university teacher. This type of speech has its own distinctive features. The article discusses the requirements for the teacher's speech, as well as the main errors and shortcomings that need to be eliminated for successful communication with students.

Key words: communication, speech culture, partnership, competence, learning process, linguistic characteristics.

*Самое трудное и самое важное в преподавании —
заставить себя слушать...
В. О. Ключевский*

В современном обществе коммуникативная компетентность преподавателя становится важной составляющей его профессионализма. В значительной мере от нее зависят установление межличностных и деловых отношений со студентами, умение избегать конфликтов и личная удовлетворенность. Сегодня общение в высшем учебном заведении требует не только реализации связей в системе «преподаватель — студент», но и качественного изменения этих связей в направлении партнерства и открытости. Становится еще более важной для преподавателя его способность взаимодействовать с учащимся, выстраивать равноправные отношения. Безусловно, использование все большего объема информационных технологий в образовании увеличивает масштаб и вносит разнообразие в образовательный процесс. С другой стороны, информационная деятельность в определенной мере обедняет и дегуманизирует возможности образовательного процесса. При самом интенсивном внедрении технических средств в учебный процесс педагог и его слово остаются наиболее действен-

ной силой. Преподаватель является коммуникативным лидером: он организует обмен информацией, управляет учебной деятельностью, регулирует взаимоотношения со студентами.

Важнейшими задачами педагогики являются умение построить эффективное речевое высказывание, установление и поддержка коммуникативного равновесия в аудитории, создание атмосферы доверия и психологического комфорта. Слово — главный инструмент преподавателя — должно быть эталоном грамотности и культуры речи. В настоящее время, к сожалению, снижается уровень речевой культуры общества. Штампы, многочисленные заимствования, ошибки стали типичным явлением. Специалисты отмечают, что у высшего учебного заведения в этом отношении уникальные возможности и большой потенциал. Вуз обладает способностью противостоять негативному влиянию окружающей речевой среды и приобщить студентов к высокой культуре, которая включает в себя и литературный язык. Однако возникает вопрос: готов ли современный преподаватель высшей школы к выполнению этой миссии? Многие преподаватели, к сожалению, даже не осознают важность своей речи в формировании речевой культуры студентов, руководствуются в данном вопросе интуицией и практическим опытом. Именно поэтому возникает необходимость в научном обосновании и систематизации основных психолого-педагогических и лингвистических характеристик речи преподавателя высшего учебного заведения в целях совершенствования его речевой культуры.

Речь изучается не только лингвистами. Ее изучают психологи, физиологи, логопеды, специалисты по теории коммуникации и информатике, по высшей нервной деятельности, по акустике. Проблемы речи интересуют также философов, социологов, литературоведов. Такое понятие как культура речи преподавателя рассматривалось в рамках педагогики (В. А. Кан-Калик, А. В. Фомин, Ш. А. Амонашвили, Л. П. Якубинский); психологии (А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, Н. В. Кузьмина, Н. Ф. Талызина); лингвистики (Н. С. Поспелов, В. Одинцов, О. А. Нечаева, Р. Л. Смулаковская, А. Стельмашук); методики (М. Р. Львов, Т. А. Ладыженская, Н. А. Ипполитова, Н. Г. Грудцына, Л. Е. Тумина, З. С. Смелкова, О. М. Казарцева). Современная теория качеств речи наиболее подробно разрабатывалась Б. Н. Головиным и была дополнена другими лингвистами.

Однако проблема профессионально-речевой культуры преподавателя пока еще не выделена как самостоятельная, она недостаточно изучена и разработана: не определены направления работы по повышению культуры речи преподавателя, не выявлен уровень владения профессиональной речью преподавателей разных дисциплин, не уста-

новлены критерии оценки речи преподавателя для определения перспектив ее совершенствования.

К числу общих рекомендаций по развитию речи преподавателя можно отнести следующие:

- овладение синонимическим богатством языка (стараться избегать одних и тех же слов в близком контексте);
- обращение к поэзии, чтение стихотворений;
- чтение хороших книг;
- знание исторических лиц, событий. Это украшает речь, помогает усилить аргументы, вызвать уважение к эрудиции преподавателя.

Итак, профессионально грамотная речь является условием эффективности обучения и воспитания. Коммуникация в обучении представляет собой обмен информацией между участниками учебного процесса, протекающий в виде общения, беседы, дискуссии, сообщения, доклада, лекции и т. п. В учебном процессе используется три вида средств коммуникации:

- лингвистические (устная и письменная речь);
- семиотические (абстрактно-символьные знаки, уравнения, графики и т. п.);
- паралингвистические (жесты, мимика, тембр голоса и др.).

Многие отечественные и зарубежные авторы указывают на существующие в настоящее время недостатки в педагогическом общении, обращая внимание на неестественную природу беседы между педагогом и учениками в сравнении с общением между социально равными партнерами в естественной обстановке. В частности, отмечается, что организация процесса усвоения в современной системе образования все еще строится на таком типе учебного процесса, где резко очерчены позиции учителя и ученика. Ученик привык к роли ведомого, контролируемого, направляемого. В ситуациях же общения, возникающих вне учебной аудитории, контроль и управление общением осуществляются иначе, не напрямую. Становится ясно, что возникает необходимость перестройки традиционных ролей «учитель — ученик». В системе университетской культуры диалоговая позиция наставника становится важным условием успешного профессионального роста студента.

Речевая культура является визитной карточкой преподавателя. При всей его эрудиции отсутствие или недостаток речевой культуры может оказаться причиной не только профессиональных ошибок, но и устойчивого неприятия его как личности. На стыке достижений нескольких гуманитарных наук — коммуникативной лингвистики, социологии, психологии, риторики — появилась новая дисциплина — педагогическая риторика, которая изучает не только нормативность и грамотность речи, но и действенность речи педагога, и условия пра-

вильного речевого общения (влиять на других без навязывания своего мнения).

Речь педагога должна характеризоваться следующими признаками.

1. *Правильность*: должна соответствовать лексическим, грамматическим и орфоэпическим нормам.

2. *Богатство*: семантическое богатство речи предполагает разнообразие и обновление словесных связей; синтаксическое — разнообразие синтаксических средств.

3. *Ясность*: речь должна быть доступной для понимания.

4. *Логичность*: соответствовать законам логики.

5. *Чистота*: в речи должны отсутствовать лишние слова, словасорняки, слова-паразиты, не несущие смысловой нагрузки.

6. *Точность*: высказывание должно быть истинным по своей сути. Также следует избегать отсутствия конкретности, смешения близких по звучанию, но разных по значению слов (паронимов), например: предоставит — представит.

7. *Сжатость*: следует убирать лишние слова и ненужные повторения. Многословие всегда неуместно. Умение говорить — умение не говорить лишнего.

8. *Живость*: в речи нежелательны шаблоны, стереотипы, она должна быть образной и выразительной.

9. *Благозвучие*, то есть речь должна быть приятной для слуха.

10. *Эстетичность*: преподаватель не должен употреблять оскорбительных выражений. Эстетичность речи обеспечат эвфемизмы.

11. *Экспрессивность*: речь должна быть эмоционально выразительной. Для этого можно дать совет преподавателю пропустить информацию через себя, выработать свое субъективное отношение к предмету лекции.

12. *Уместность*: подбор и организация языковых средств должны отвечать целям и условиям общения.

Часто просчеты в речи преподавателя возникают оттого, что он традиционно занимает в системе вузовского образования главенствующую позицию. Рассмотрим основные ошибки и недочеты, которые допускают в своей речи преподаватели.

1) Нежелательно употребление *прямых команд и приказов*, глаголов повелительного наклонения — «встань», «сядь», «читай» и т. п. Кроме этого, довольно распространенным является обращение на «ты». Этим педагог как бы повышает свой статус, довлеет, подчеркивает главенство своей позиции. Обращаясь на «вы», преподаватель демонстрирует свою внутреннюю культуру и вежливое отношение к человеку.

2) *Избыточность сообщений*. Иногда педагоги, особенно начинающие, стремятся доложить студентам все сведения, которые они знают

по данной теме. Им жаль что-либо пропустить, все им кажется важным. Этого следует избегать, поскольку часто теряется главное, то, ради чего была задумана коммуникация.

3) Ошибочна *примитивизация* речи, чтобы обеспечить лучшее понимание материала. С другой стороны, преподавателю необходимо помнить, что слишком сложное для понимания изложение и *терминологические барьеры* препятствуют пониманию смысла; речь преподавателя должна быть понятной, а термины не должны быть непреодолимой преградой для слушателя.

4) По возможности следует говорить в позитивном ключе, избегать *отрицательных частиц* «не», «нет». Заменяем фразы типа «Нельзя не упомянуть...» на «Следует упомянуть...» и т. п.

Важная характеристика речи преподавателя — способность к спонтанному общению. При воспроизведении текста без элементов импровизации снижается степень концентрации внимания слушателей. *Заученный наизусть текст* безотносителен к аудитории. В таких случаях слушатель оказывается на периферии риторического воздействия.

Для преподавателя неуместно как *самоуничтожение*, так и *самовосхваление*. Если он говорит: «Я не особо компетентен в данном вопросе» и говорит искренне, то он не имел права выйти, не подготовившись к выступлению. Преподаватель всегда оценивается как источник информации. Если же он подготовлен, то ложь очевидна, а это не может быть основой уважительного отношения к слушающим. Или, напротив, если он говорит: «Моя лекция, возможно, будет сложна для вас», слушатель становится неспособным к восприятию информации: его уверили, что она не может быть им усвоена. Подобные фразы обнаруживают неуважение педагога к себе и к студентам.

Далеко не во всем нужна искренность: педагогу *не следует злоупотреблять фактами своей биографии*, сообщениями о своем здоровье.

Иногда, когда *резистентность аудитории* очевидна, педагогу следует проявить доброжелательность, чтобы включить внимание собеседника, установить с ним контакт. Обмен малозначительными на первый взгляд репликами о настроении или погоде часто позволяет улучшить коммуникативную ситуацию.

Важно умение преподавателя создавать коммуникативную обстановку, стимулирующую речевую активность обучаемых, *не высказывать исключительно ошибки* или неточности в их ответах, а выражать живой интерес к обмену информацией, подчеркивая достоинства, а не слабые стороны студентов.

Не следует *торопить с ответом и перебивать* ответ студента.

Многим преподавателям присуща *стереотипность эмоционального самовыражения*: более выразительными оказываются не положи-

тельные, а негативные эмоции, проявляемые по отношению к обучаемым.

Студенты часто жалуются на *сухость и монотонность* речи преподавателя. Здесь необходимо уметь использовать правильную интонацию — это «подъемы» и «спуски» голоса. Монотонность утомительна для слуха. Многие считают, что смысл заключен в слове. Однако это не так. В гораздо большей степени он определяется интонацией высказывания. В речи нужно больше использовать мягкие и доброжелательные интонации; в конце повествовательной фразы голос должен интонационно понижаться. Значительно повышает важность фразы пауза в ее конце. Также если студенты чем-то возбуждены и ведут себя шумно, средством поддержания дисциплины может стать затянувшееся молчание педагога.

Произвольные паузы, обусловленные не логикой содержания, а просто неумелым распределением дыхания, препятствуют восприятию смысла устного высказывания.

Часто речь преподавателя *перегружена логическими ударениями*, так как все в ней кажется важным. Другой недостаток — когда в речи отсутствует четкая смысловая группировка вокруг логических центров.

Бесцветный, хриплый или глухой голос плохо воспринимается, быстрее утомляет студентов, настраивает их против преподавателя. Даже минимальное дрожание в голосе препятствует уверенному, убедительному звучанию. Аудитория не оставляет за преподавателем права на *плохую дикцию*. Ясная дикция избавляет слушателей от напряжения, недопонимания, двусмысленного толкования. Залог ясной дикции — правильная артикуляция звуков. Низкий голос для слуха приятнее, а *высокий голос* сложен для восприятия. Было установлено, что психологическое доверие к низкому голосу больше, чем к высокому, поэтому преподавателю нужно уделить время постановке своего голоса: для этого существуют специальные упражнения.

Властным преподавателям часто свойственны громкая речь и металлический оттенок голоса. Говорить *слишком громко* — такой же недостаток, как и говорить *тихо*. Слышимость голоса должна зависеть от того, в каком помещении находится педагог и с какой аудиторией он общается.

Темпом речи можно и нужно управлять, чтобы *излишне быстрая речь* не привела к ошибкам и оговоркам. *Медленный темп речи* на первый взгляд облегчает понимание, но такая речь не дает стимула к вниманию и создает информационную пустоту.

Для пишущих за преподавателем студентов он нередко бывает *слишком стремителен*, в то время как его речь требует отчетливых формулировок и возможности записать сказанное.

Преподаватели нередко испытывают большую нагрузку на голосовые связки: *голос устает*, трудно говорить. Однако большинства этих неудобств можно избежать, если освоить некоторые навыки техники речи и правильного речевого дыхания.

Известный психолог Ч. Делью говорил, что в первую очередь способность хорошо говорить дает человеку возможность быстро сделать карьеру и добиться профессионального признания. Профессиональная речь преподавателя вуза важна, поскольку она обеспечивает рациональность организации учебной деятельности, воздействует на сознание и деятельность студентов, на полноценность усвоения информации. Речь тесно связана с коммуникативным поведением и теми задачами, которые ставит перед собой педагог, организуя разнообразные ситуации общения. Основу речевого мастерства педагога должны составлять культура речи, начитанность, владение терминологией, умение строить монологическую научную речь, способность к импровизации, умение организовывать профессиональный диалог. Именно диалоговая коммуникация позволяет развернуть практически, а не на словах, гуманистически ориентированное педагогическое общение. Диалог помогает преподавателю осуществлять коммуникацию, он выходит из своего привычного статуса начальника, что препятствует появлению доминантности в общении. Диалог представляет собой принципиальное равенство позиций, где нет одностороннего восхождения одной логики к другой.

Надеемся, что данная статья поможет преподавателю повысить уровень коммуникативной культуры и речевого мастерства и позволит ему достичь наибольших профессиональных успехов.

Литература

1. *Белова, И.М.* К вопросу о речевой культуре современного преподавателя вуза / И.М. Белова // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 6.
2. *Лунева, Л.П.* Совершенствование профессионально-речевой культуры преподавателя в системе повышения квалификации: дис. докт. пед. наук: 13.00.02 / Л.П. Лунева. — Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования). — Самара, 2004. — 541 с.
3. *Машрабекова, А.М.* Современные подходы в формировании коммуникативной компетенции будущего преподавателя иностранного языка / А.М. Машрабекова // Молодой ученый. — 2014. — № 1 (60). — С. 557—559.
4. *Сысоева, Е.Ю.* Коммуникативная культура преподавателя вуза: учеб. пособие / Е.Ю. Сысоева. — Самара: Изд-во «Самарский университет», 2014. — 144 с.

ПОСТРОЕНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ДИАЛОГА В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ НА ОСНОВЕ БАЗИСНОЙ ТРИАДЫ ВОПРОСОВ

Рассмотрена необходимость выработки умения выстраивать диалог в политическом дискурсе при обучении будущих специалистов-международников. Утверждается, что эвристический диалог является инструментом получения новых знаний, а системное обучение умению задавать вопросы по актуальной тематике международной повестки дня является одним из наиболее эффективных средств обучения профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Приводятся примеры построения базисной триады эвристических вопросов в рамках дискуссии, организованной на постпереводческом этапе по материалам предварительно переведенного текста.

Ключевые слова: терминология, политический дискурс, эвристический вопрос, перевод, постпереводческий этап, профессионально ориентированная иноязычная коммуникация.

Irina I. Makarevich
makarevich-ii@mail.ru

MAKING OF A HEURISTIC DIALOGUE IN POLITICAL DISCOURSE ON THE BASE TRIAD OF QUESTIONS

The necessity for the aptitude to make a dialogue in political discourse when training future international affairs practitioners is considered. It is argued that heuristic dialogue is a tool for gaining new knowledge. To this end systemic training in the ability to ask questions on the international agenda topical issues is one of the most effective means of teaching professionally oriented foreign language communication. Instances of making the base triad of heuristic questions are provided at the post-translation stage for encouraging the discussion based on the text that had been previously translated.

Key words: terminology, political discourse, a heuristic question, translation, post-translation stage, professionally oriented foreign language communication.

Современное обучение языку должно содействовать развитию мышления у обучаемых, вызывать у них интерес к изучению языка, развивать языковое чутье и способность к анализу, а также готовить к выходу на дискуссию, предполагающую отстаивание своей точки зрения, выражение несогласия с оппонентом и умение критически высказываться по злободневным вопросам.

С точки зрения дискурсивно-когнитивного подхода к изучению языка излишний педантизм, иногда допускаемый при обучении структурам английского языка и выражающийся в стремлении уложить в заранее определенные и раз и навсегда выстроенные схемы все многообразные явления живого языка, может принести только вред [1]. Особенно актуально данный тезис звучит в отношении обучения навыкам перевода, для которых свойственен прежде всего творческий подход, согласно которому переводчик именно творчески, а не по шаблону, которого в переводе не существует (есть лишь определенные закономерности), выбирает вариант и принимает переводческое решение, исходя из вариативных ресурсов языка при перекодировании текста. Переводчик представляет собой специалиста по межкультуровой и межкультурной коммуникации, анализирует культурные особенности носителей языка, поскольку перевод и есть главный вид межкультурной коммуникации, неизбежно связанный с преодолением культурного барьера между отправителем и адресатом сообщения.

Важным является умение быстро и безошибочно успеть проанализировать план содержания переводимого текста, в котором непредсказуемо формируются логико-смысловые связи и лексико-грамматические комплексы, уникальные для каждой конкретной коммуникативной ситуации, и выдавать нестандартные переводческие решения.

При изучении иностранного языка профессионального общения проблемных полей международных отношений, международного права, современных информационно-коммуникационных технологий возникает ряд методических вопросов, которые требуют выхода за рамки существующих представлений в отношении методов обучения иностранным языкам.

Во-первых, по-новому стоит извечный вопрос о том, чему учить и как учить в эпоху развивающегося электронного перевода, семантических систем, искусственного интеллекта [2]. Пересматривается роль современного переводчика, особенно в узкоотраслевых профессиональных областях: все чаще роль переводчика выполняют специалисты-международники, окончившие факультеты международных отношений с профессиональной специализацией, как в нашем примере — «Международное право», «Международные отношения», «Мировая экономика», «Управление информационными ресурсами», «Электронное правительство».

Во-вторых, несмотря на значительное число пособий по переводу и переводоведению (И. С. Алексеева, В. Н. Комиссаров, М. Я. Цвиллинг, Я. И. Рецкер, А. Д. Швейцер, А. П. Чужакин, К. В. Миньяр-Белоручев, Л. Л. Нелюбин и др.), недостаточно разработанным в методи-

ческой литературе остается вопрос о методике преподавания перевода профессионально ориентированных предметных областей.

Для подготовки переводчиков, владеющих разными видами устного и письменного перевода не только во всех языковых, тематических и жанровых аспектах, знание которых предполагает работу в высоких международных организациях, особый набор требований предъявляется к исходным текстам по переводу. Помимо того что они содержательно должны соответствовать узкой предметной тематике проходимых учебных тем, они должны быть многоаспектными по рассматриваемой теме и богатыми в языковом плане на идиомы, неологизмы, профессиональную терминологию, стилистически соответствовать достижениям искусства составления и написания текста в соответствии с современными требованиями создания медийного контента.

Например, мы на практике можем прочувствовать содержащуюся в текстах лексику, которая характеризуется наличием неологизмов, большого количества терминов. Задача переводчика, роль которого часто выполняют специалисты-международники, заключается в развитии навыков восприятия и тонкой передачи политических нюансов переводимого текста, которые отвечают цели коммуникации, выделенной в особый уровень эквивалентности языка перевода. Тем более это актуально для ведения дискуссии по актуальным политическим темам, что является вторым этапом работы с иноязычным текстом для перевода.

Для эффективного перехода на постпереводческий этап работы с текстом перевода важно понять следующее. В современную информационную эпоху объемы потребляемой человеком информации и ведения новых видов коммуникации поглощают смыслы [2]. Такое поглощение информации обучаемым делает его монологичным и шаблонным, чего необходимо избегать с целью достижения эффективности. В отношении предлагаемого текста перевода заметим, что трансляция всем обучаемым одинаковой и «правильной» информации, которая ошибочно считается знанием, не дает возможности будущим международникам проявить себя индивидуально.

Новая методология образования — эвристика — позволяет обучать всех одинаково, но по-разному, чего возможно добиться, если не транслировать шаблонную, заранее известную информацию и не воспроизводить практически одинаковые ответы [3]. Такой подход, с нашей точки зрения, позволяет развивать в ученике способности к иноязычной коммуникации, вычленять смысл на слух, ориентироваться в предлагаемой ситуации на языке профессионального общения.

Применение эвристического подхода в обучении ведению профессионально ориентированного общения в рамках политического дис-

курса дает возможность будущим международникам открывать себя, свои смыслы, видеть свою миссию. По определению эвристика учит не внешним ответам, не давать ответы на внешнее, заранее известное, а задавать свои вопросы, что является важным навыком при ведении политического дискурса.

Поскольку основной единицей обучения переводу является текст, согласно концепции эвристического обучения этапы работы с ним можно соотнести с базисной триадой вопросов «Что?», «Как?» и «Почему?». Так, модельная группа вопросов «Что?» соответствует характеру выполнения предпереводческой стадии по дисциплине «Иностранный язык (первый) (английский)», аспект «Язык профессионального общения (ESP — English for Specific Purposes) для категории обучающихся»: 4 курс специальности «Международное право» по теме: «Право международной безопасности» / International Security Law.

На этом этапе происходят поиск и обсуждение иноязычных дефиниций и контента ключевых терминов, встречающихся в тексте перевода и необходимых для ведения последующей дискуссии, например: *стратегия национальной обороны страны, враждебное государство, русофобия, реноме в международной политике, Договор ДРСМД, ОВД (Организация Варшавского договора), Конвенция Монтрё*. Идет работа по снятию языковых трудностей, поиску адекватных эквивалентов терминов. Введение эвристического компонента предполагает на данном этапе создание студентами первичного образовательного продукта, которое заключается в выполнении задания на целеполагание, например: «*Что предполагает Договор ДРСМД?*», «*Что представляла собой ОВД (Организация Варшавского договора) как регулятивный механизм?*».

Вторая по порядку группа вопросов «Как?» предполагает непосредственный перевод текста в рамках определенного инструкцией вида перевода. Данный этап предполагает работу с очерченным на основании текста кругом реальных объектов действительности, предлагаемых студенту для изучения, куда входят: *стратегические документы о новых мерах национальной безопасности, принимаемые в странах бывшего ВД (Варшавского договора) на материале оригинальных фрагментов документов, интервью международных экспертов. Источники, которые преподаватель использовал для подготовки текста для перевода: материалы Института общественной дипломатии; «Разговор с экспертом»: Игорь Путинцев, к. истор. н., преподаватель МГИМО (Университет) МИД России, переговорщик по Румынии; данные румынского Фонда Титулеску; данные официального ФБ-аккаунта МИД РФ*.

На данном этапе студенты с уже существующим знанием относительно изучаемого объекта реальной действительности переводят текст,

в котором они находят информацию об изучаемых объектах, сравнивают свое уже имеющееся представление с мнением автора текста перевода.

Далее из текста выводится цитата для обсуждения, например: *«В современной научной литературе сложилось понимание Румынии как этакой „Польши Балкан“»*.

Третья модельная группа вопросов «Почему?» — это постпереводческий этап. Он представляет собой переход к продуктивной творческой деятельности. На этом этапе студент создает собственный образовательный продукт в результате сравнения своего первоначального видения объекта реальной действительности с существующим, например: *«Выскажите свое мнение, почему нет необходимости какую-либо страну доктринально закреплять в качестве врага на много лет вперед»*.

Аналогичным образом, согласно эвристическим принципам обучения, организовываем дискуссию на постпереводческом этапе.

Группа вопросов «ЧТО?».

1. Что является предметом рассмотрения переводимого текста?
2. Что вам известно об истории милитаризации Черноморского региона?
3. Какое реноме Румынии сложилось в международной политике?
4. Что в практической плоскости представляет угрозу странам бывшего СССР и России в частности?

Группа вопросов «КАК?».

1. Как повлияет на ситуацию в мире новая расстановка сил в Черноморском регионе?
2. Как воспринимают рядовые румыны политику своей страны?
3. Как оценивается в румынском обществе членство Румынии в ЕС и НАТО?
4. Как Румыния способствует инициативам по интернационализации Черного моря?

Группа вопросов «ПОЧЕМУ?».

1. Как вы считаете, почему румыны стремятся уйти от исторически сложившегося образа международных отношений?
2. Почему, по вашему мнению, Румыния способствует инициативам по изменению существующего международно-правового режима Черного моря?
3. Почему, на ваш взгляд, румынские политики любят спекулировать на так называемой российской угрозе?
4. Почему теме русофобии в том или ином контексте уделяется много внимания во всем мире? Подобное задание можно предложить в качестве домашнего с последующим обсуждением в групповом чате или на форуме.

Подобные задания из практики обучения иностранному языку профессионального общения позволяют раскрывать творческий потенциал студентов, учат их самостоятельно находить информацию по теме, усиливают мотивацию и интерес к обучению. Поэтому, с нашей точки зрения, важно учить не столько внешней информации, которая ошибочно называется знанием, сколько учить увидеть границы своего незнания, самому незнанию, учить не заранее известным правильным ответам, а задавать свои вопросы.

Литература

1. *Король, А.Д.* Эвристическое обучение как средство индивидуализации образования / А.Д. Король // Народная асвета. — 2013. — № 10. — С. 10—13.

2. *Макаревич, Т.И.* Лингвокогнитивное моделирование текста перевода как вид открытого эвристического задания (на материале переводческой подготовки ко II Европейским играм, г. Минск, 21—30 июня 2019 г.) = Lingvocognitive Translation Text Modeling as a Form of Open Heuristic Assignments (Based on the Translation Practice Material for the II European Games, Minsk, 21—30 June, 2019) / Т.И. Макаревич // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XIII Междунар. науч. конф., посвящ. 98-летию образования БГУ, Минск, 30 окт. 2019 г. / Белорус. гос. ун-т, фак. междунар. от-ний; редкол.: В.Г. Шадурский (пред.) [и др.]. — Минск: БГУ, 2019. — С. 252—257.

3. *Макаревич, Т.И.* Экономика и управление на рынке перевода: международный аспект / Т.И. Макаревич, И.И. Макаревич // Вестник университета им. С.Ю. Витте. — Серия 1: «Экономика и управление»: электрон. науч. журн. — М., 2020. — С. 85—93.

4. *Текучев, А.В.* Грамматический разбор в школе / А.В. Текучев. — М.: Наука, 1963. — 153 с.

АЛГОРИТМ СОСТАВЛЕНИЯ РЕФЕРАТА ТЕКСТА ПЕРЕВОДА НА ПРИМЕРЕ МЕДИАКОНВЕРГЕНТНЫХ ТЕКСТОВ

Рассмотрена современная методика работы с иноязычным текстом для обучения реферативному переводу. На основании данных грамматики текста и психолингвистики утверждается, что понимание иноязычного текста при чтении на предпереводческой стадии реферативного перевода аналогично процессам семантической компрессии. Приводятся примеры формулирования и фиксации главного смыслового содержания текста перевода. Применение эвристического подхода к обучению одному из профессиональных видов перевода способствует более эффективному и осознанному усвоению алгоритма переводческих действий.

Ключевые слова: конвергентность, медиатекст, реферативный перевод, реферирование и аннотирование текста, обучение профессиональному переводу, эвристический подход.

Irina I. Makarevich
makarevich-ii@mail.ru

ALGORITHM FOR DRAWING UP AN ABSTRACT OF THE TRANSLATION TEXT USING THE EXAMPLE OF MEDIA-CONVERGENT TEXTS

An up-to-date technique of working with a foreign language text for teaching text rendering and abstract translation is considered. Based on the scientific data of grammar of the text and psycholinguistics, it is argued that understanding a foreign language text when reading at the pre-translation stage of text rendering and abstract translation is similar to the semantic compression processes. Examples of formulating and fixing the main semantic content of the rendered text are given. The use of a heuristic approach to teaching one of the professional types of translation contributes to a more effective and conscious assimilation of the translation actions algorithm.

Key words: terminology, political discourse, a heuristic question, translation, text rendering, abstract translation, pre-translation stage, professional translation training, heuristic approach.

Все ускоряющаяся глобализация коммуникационного пространства, стремительное развитие средств массовой информации, появление новых видов коммуницирования и средств передачи информации в интернет-пространстве диктуют необходимость проведения в этой области научных исследований, связанных с совершенствованием работы с текстом на иностранном языке как объектом обучения переводу.

Важно отметить, опираясь на современные реалии, что часто при подборе текста для перевода мы имеем дело с медиатекстом, заключающим в себе жанровое своеобразие интернет-коммуникаций, которое ожидает своего подробного лингвостилистического анализа. Последний во многом поможет в оформлении языка перевода медиатекста, который сможет адекватно передавать терминологический аспект профессионального направления интернет-коммуникаций.

Изучение новейших явлений находит закрепление в междисциплинарных словарях, отражающих терминологию быстроразвивающихся областей науки и практики. Так, в активно разрабатываемой области цифровой экономики (ЦЭ) под конвергентностью понимают создание опорной инфраструктуры для ЦЭ как конвергентной совокупности цифровых экосистем на основе технологий «больших данных», квантовых компьютеров, новых производственных методов и искусственного интеллекта [1].

Следовательно, конвергентные (*convergent*, *adj* — (лат. *convergens*) [1] конвергентный, сходящийся, сближающийся вследствие конвергенции, то есть сближения признаков каких-либо различных по содержанию объектов) средства массовой информации — объединяющие в составе единой редакции разные типы СМИ, под единым брендом или в составе одного медиахолдинга. Аналогичным образом появляется понятие «конвергентная журналистика», которая представляет собой результат слияния, интеграции информационных и коммуникационных технологий в единый информационный ресурс.

В настоящее время современный медиатекст, под которым часто имеют в виду «сообщение, текст любого медийного вида и жанра» [1], имеет свои обозначенные специфические черты. Так, наиболее востребованный для обозначения текстов массовой коммуникации термин «медиатекст» вобрал в себя параллельные, взаимозаменяемые или пересекающиеся явления — массово-коммуникативный текст, массмедийный текст, журналистский текст, публицистический текст, газетный текст, телетекст, рекламный текст, PR-текст, интернет-текст и т. д.

В настоящее время медиатекст прочно вошел в нашу жизнь, является предметом специализированного перевода и требует оформления адекватного языка перевода [2]. Он привлекателен для читателя языком неформального интерактивного общения, структурой построения текста, диалоговой моделью предъявления информации, содержательными по смыслу фотографиями и коллажами, многообразием эмоционально окрашенных стилистических черт, влияющих на восприятие. В том числе и по этим причинам медиатекст все чаще используется в качестве учебного текста на занятиях по изучению профессионально ориентированного иноязычного общения [3]. В практическом опыте

преподавания перевода на основе медиатекста, представленного на электронных порталах CNN, FoxNews, Euronews, BBC, The Financial Times, The Washington Post и т. п., используются современные новостные и публицистические медиатексты.

Поскольку в случае с медиаконвергентным медиатекстом мы имеем дело с лингвосоциопсихологическими явлениями, то среди многообразия подходов к изучению текста — логического, формально-семантического, функционального (О. С. Ахманова, И. Р. Гальперин, Г. В. Колшанский, О. И. Москальская, М. Птюце, М. А. Хэллiday и др.) — текст рассматривается как определенный способ организации значений и структурирования смысловой информации [4].

Приступая к реферативному переводу как особому виду перевода, необходимо понимать определенные лингвистические и психолингвистические предпосылки работы с текстом, составляющие внешнюю структуру текста [5]. Выраженные средствами языка отдельные участки мыслительного процесса, высказывания составляют текст, который с языковой точки зрения представляет собой единство плана содержания и плана выражения (А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя).

Жанровое своеобразие языка текста перевода отражает динамику порождения и освоения научного знания и обмена информацией. Тексты подязыков научно-популярных публикаций по проблемам международного права, международных отношений, содержащие профессиональную иноязычную терминологию метаязыков международного права и международных отношений, выполняют функцию коммуникации между специалистами.

Отличительными чертами такого стиля выступают логичность изложения, доказательность, точность и безличный характер описания. Эти черты содержатся отчасти и в публицистических газетных и журнальных статьях специализированных изданий. Все вышеперечисленное обуславливает необходимость использования строгой терминологической системы и нормативных речевых клише.

Для изучения механизмов речевого сжатия и смыслового свертывания как необходимых при реферативном переводе обучающимся необходимо овладеть умениями логико-смысловой ориентации во внешней структуре текста с опорой на эксплицитные и имплицитные типы связи. Необходимо уметь выделить в реферируемом тексте сквозную тему, субтему, локальные темы и микротемы.

При реферативном переводе анализ и обобщение тематических цепочек являются семантической опорой заголовка. Последний служит инструментом запуска механизмов прогнозирования общего содержания текста. Заголовок также служит органической составной частью текста, и ему принадлежит важнейшая роль в передаче основной информации.

Изучение синтаксического строя связного текста связано с изучением семантической природы предикативно-релятивного комплекса (И. Р. Гальперин). Релятивные элементы делятся на уточняющие, факультативные, дополнительные и отдельные. Важным умением является определение местоположения смыслового центра в структуре единства.

Реферирование представляет собой интеллектуальный творческий процесс, включающий осмысление структуры исходного текста, аналитико-синтетическое преобразование информации: перифраз, описание текста, целевое извлечение наиболее важной информации, ее перераспределение и создание нового текста. Реферат отличается точным изложением основной, существенной, новой информации.

На лексическом уровне отличительной чертой реферата является наличие в нем большого количества так называемых объемных слов, в роли которых выступают термины и устойчивые терминологические сочетания.

В языке реферата прослеживается тенденция к субстантивации. Роль глаголов ослабляется, над другими частями речи преобладают существительные. Изучается эффект Эдисона, также называемый термионой эмиссией. Синтаксис реферата характеризуется однообразием. Материал подается не в развитии, а в статике. Поэтому в тексте реферата преобладают констатирующие сообщения и перечисления, оформленные в составе простых распространенных предложений. Широко распространены вводные слова, из которых наиболее частотны вводные конструкции, обозначающие последовательность сообщений, а также степень достоверности и источник информации. Текст реферата может включать лексические единицы, заимствованные из самых разных частей подлинника. При этом во вторичных текстах требуется введение связующих элементов, которые отсутствовали в первичном тексте.

Таким образом, реферативный перевод предполагает владение техникой сокращения текста первичного документа. В ходе реферирования всегда выполняются две основные задачи: 1) выделение основного и главного; 2) последующее краткое формулирование этого главного. Смысловое сжатие текста перевода идет двумя путями: по линии отсеивания второстепенного и несущественного и по линии перефразирования главной мысли в краткую форму речевого произведения.

Проведя некоторый анализ алгоритма выполнения реферативного перевода, можно прийти к следующим выводам: а) текст реферативного перевода не является простым сокращением или механическим пересказом реферируемого материала; он должен содержать информацию, заслуживающую внимания; б) в итоговом тексте не должно быть повторов и общих фраз, вводных слов и предложений, иллюстраций и примеров; в) исключается использование прямой речи и диалогов — материал подается в форме консультации или описания фактов;

г) информация излагается точно, кратко, без искажений и субъективных оценок; считается целесообразным включить в текст реферата основные выводы автора первоисточника.

На основании сказанного приведем примеры используемых упражнений по обучению реферативному переводу следующей категории обучаемых: студенты 4-го курса ФМО специальности «Международное право» по дисциплине «Иностранный язык (первый) (английский)».

Цель занятия: достижение понимания обучаемыми реферативного перевода как вида переводческой деятельности и отличие его от других видов перевода. Занятие проводится на английском языке с использованием компонентов эвристического обучения.

Для упражнения всегда важна преамбула, которая знаменует собой начало коммуникации, содержит информацию о том, на что направлено это упражнение, на этот вид деятельности, а также отражает личностный подход к студенту, демонстрируя тем самым уважение к личности студента.

Assignment. You are going to translate the original article “*Trump memo demands fleet of Arctic icebreakers be ready by 2029*” from *Defense News* covering the topical issues of The Arctic region in terms of international security law.

Отдельно выделяется целеполагание студента.

1. Мне важно понять, какие особенности имеет реферативный перевод в сравнении с известными мне видами перевода. What makes the difference between rendering and any other types of translation I am already familiar with.

2. Я хочу узнать, в каких ситуациях применяется реферативный перевод как вид профессионального перевода. I wonder what situations of professional activity shall I make use of rendering as a kind of translation.

Занятие поделено на две стадии: аудиторную и дистанционную.

Стадия 1. Деятельность офлайн.

Задание 1 (на английском языке). Просмотрите предъявленный вам видеоролик, посвященный такой актуальной в международной повестке теме как Арктика. Время просмотра — 10 минут.

Задание 2 (на английском языке). Письменно опишите на английском языке в 500 слов (на 1 страницу формата А4) в течение последующих 40 минут все актуальные вопросы, проблемы общественно-политического, юридического характера, затронутые в видеоролике. Добавьте информацию из своих фоновых знаний по этой проблеме. Выделите главные с вашей точки зрения проблемы, а также второстепенные.

Задание 3 (на английском языке). Написанный вами текст-изложение переведите на русский язык, уплотнив его до 100 слов (1/3 страницы формата А4). Время выполнения — 20 минут.

Задание 4 (на английском языке). Объединитесь в пары и обсудите в диалоге следующие вопросы.

1. Чем, по вашему мнению, отличается ваш первый текст-изложение от вашего второго текста-реферата по структуре, по плотности используемых терминов и т.д.?

2. Чего, как вам кажется, больше в реферируемом тексте: смысловых слов или контента? Чего, на ваш взгляд, больше в тексте-реферате? Расскажите, как вы сокращали текст, какими соображениями руководствовались.

3. Какой вид создания текста вам удастся лучше, какой — хуже?

Стадия 2. Деятельность онлайн.

Задание 5 (на английском языке). Выскажитесь на английском языке о полученном вами опыте по реферированию текста на диктофон. Запись, по времени не более 5—7 минут, загрузите на платформу Moodle во вкладку Rendering from English into Russian: First Experience. Изучите мнения коллег. Письменно на английском языке составьте свою памятку по реферативному переводу и загрузите ее вслед за записью под названием «Автоформула реферативного перевода, ФИО, подгруппа иностранного языка».

Задание 6 (на английском языке). На основании полученного опыта реферативного перевода прореферлируйте с английского языка на русский статью, посвященную проблемам, возникшим в последнее время в отношении Арктики, “Trump memo demands fleet of Arctic icebreakers be ready by 2029”, source: “Defense News”.

Для успешного выполнения задачи реферирования текста предлагается пользоваться следующей последовательностью действий (на английском языке).

1. Прочитать текст до конца, обратив особое внимание на заголовок.
2. Более внимательно прочитать текст второй раз для ознакомления с общим содержанием с целью целостного восприятия. Определить значения незнакомых слов по контексту и по словарю.

3. Определить основную тему текста.

4. Провести смысловой анализ текста с целью выделения ключевых слов (не более 5), содержащих информацию, которая подтверждает, раскрывает или уточняет заглавие текста и основную тему.

5. Распределить весь материал реферируемого текста по степени его важности: а) наиболее важные сообщения, требующие точного и полного отражения в реферате — предложения, содержащие ключевые слова и информацию, раскрывающую значение ключевого слова по принципам пропозиции (ассоциативные, дополнительные и кластерные); б) выделить второстепенную информацию, которую следует передать в сокращенном виде; в) выделить малозначительную информацию, которую можно опустить.

6. Составить текст реферата: а) сформулировать главную мысль первоисточника без внесения в нее своих комментариев; б) содержа-

ние реферируемого материала изложить в последовательности первоисточника, но в сокращенном по ключевым словам варианте; в) привести формулировку проблемы, вывод по этому вопросу, предоставить необходимую цепь доказательств в их логической последовательности, отразить выводы автора.

7. Составив полный текст реферата, его следует перечитать и при необходимости внести стилистические правки, стремясь соединить отдельные пункты реферата в единый связный текст, добиваясь логического развития единой для всего материала мысли.

8. Перевести реферированный текст, предварив перевод тщательной работой со словарем.

Задание 7 (на английском языке). Ваш реферативный перевод загрузите на платформу во вкладку «Rendering the original English article from “Defense News” ФИО подгруппа иностранного языка». Как только преподаватель проверит ваш реферативный перевод, вам на почту придет вариант реферативного перевода, сделанный преподавателем. Проанализируйте его. Сделайте записи, необходимые для того, чтобы на занятии при обсуждении результатов реферативного перевода выступить в роли переводчика, специализирующегося в последнее время на реферативном виде перевода.

Задание 8 (на английском языке). Обсуждение эталонного текста реферата, предъявляемого на заключительном этапе перевода преподавателем.

Потеснить Россию и Китай: США создают свой ледокольный флот

Директива президента США Дональда Трампа об оценке нынешнего плана по созданию арктического морского потенциала США в течение следующего десятилетия, подписанная в начале июня 2020 г., является признаком того, что Белый дом все больше обеспокоен деятельностью России и Китая в полярном регионе. В Вашингтоне убеждены, что это может серьезно угрожать интересам Америки, в частности, на линии Гренландия — Исландия — Соединенное Королевство, и особенно в проливных зонах.

Цель Вашингтона — создать флот тяжелых ледоколов к 2029 г. Д. Трамп распорядился пересмотреть требования США к «ледокольным возможностям» в Арктике и Антарктике.

Подписанный президентом страны документ был направлен в департаменты обороны, государственной, торговой и внутренней безопасности.

Многое из перечисленного в документе уже воплощается в жизнь. В частности, в США ведется сооружение серии из трех тяжелых ледоколов. В то же время в меморандуме говорится, что надо присмотреться и к другим кораблям, находящимся пока вне контрактов, максимизировать полезность их использования в Арктике и Антарктике.

В документе также содержится «оценка расширенных эксплуатационных возможностей с предполагаемыми сопутствующими затратами как для тяжелых, так и для средних кораблей ледового класса для обеспечения безопасности государства в приполярных регионах», на которые еще не заключены контракты, в частности, включая максимальное использование любого такого корабля в отношении его способности поддерживать национальную безопасность США. Подобная оценка должна быть завершена через 60 дней.

Задание 9 (на английском языке). В качестве домашнего задания студентам предлагается составить рефлексию по поводу опыта реферативного перевода, проведения компаративного анализа своего текста и текста, предъявленного преподавателем.

Таким образом, благодаря совершенствующимся процессам цифровизации обмен информацией происходит по наикратчайшей траектории, что позволяет тратить меньше времени на донесение данных до потребителя. В век технологического прогресса важное значение приобретает структурирование информации, которая поступает через СМИ, что в значительной степени способствует облегчению понимания особенностей иноязычных медиатекстов. Реферативный перевод заслуживает особого внимания, поскольку именно он является наиболее эффективным способом обработки оригинального иноязычного текста, позволяющего ознакомиться с основным содержанием первоисточника. При все увеличивающемся потоке иноязычных текстов реферативный перевод становится особенно востребованным, поскольку полный перевод всех новых публикаций практически невыполним даже современными семантическими системами, к тому же он не всегда необходим. Эвристический подход к обучению реферативному переводу помогает обучающимся более эффективно понять преимущества и особенности данного вида перевода при совершении описанного алгоритма действий.

Литература

1. *Вейзе, А. А.* Реферирование технических текстов / А. А. Вейзе. — Минск: Выш. шк., 1983. — 134 с.
2. *Гальперин, И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. — М.: Наука, 1981. — 153 с.
3. *Макаревич, Т. И.* Значимость компетенций предметной области при изучении языка профессионального общения в обучении магистрантов специальностей «Международное право» и «Международные отношения» / Т. И. Макаревич // Учитель. Ученик. Учебник: сб. науч. тр. / под ред. Г. Г. Молчановой. — М.: «КДУ», «Университетская книга», 2018. — С. 311—315.
4. *Макаревич, И. И.* Профессиональный дискурс цифровой трансформации // Учитель. Ученик. Учебник: сб. науч. тр. / под ред. Г. Г. Молчановой. — М.: «КДУ», «Университетская книга», 2018. — С. 307—311.
5. Социогуманитарные технологии управления. Словарь основных терминов. — М.: ООО «Когито-центр», 2019. — 174 с.

КОНВЕРГЕНЦИЯ КАК УСИЛЕНИЕ КОМПЛИМЕНТАРНОСТИ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ УСЛУГ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ И ЭКОНОМИЧЕСКИМ ПРОЦЕССАМ

В авторском исполнении статья посвящена поиску эффективных форм и методов с привлечением понятия «конвергенции» на уровне университетского образовательного процесса для профессиональной переводческой подготовки специалистов-международников в области международных отношений, внешнеэкономической деятельности, международного права для их конкурентоспособного выхода в дальнейший экономический процесс, в экономику перевода. С этой целью рассматриваются метапредметное содержание образования и информационный подход в обучении студентов-международников теории и практике перевода на факультете международных отношений БГУ. Подчеркивается необходимость применения практико-ориентированного подхода с целью овладения компетенциями для оказания интеллектуальных деловых переводческих услуг на международном рынке переводов.

Ключевые слова: конвергенция, метапредметное содержание образования, информационный подход, интеллектуальные деловые переводческие услуги, переводоведение, экономика перевода, международный рынок переводов.

Tatiana I. Makarevich
t_makarevich@mail.ru

CONVERGENCE AS COMPLIMENTARITY REINFORCEMENT IN TRANSLATION AND INTERPRETATION SERVICES PERTAINING TO EDUCATIONAL AND ECONOMIC PROCESSES

The paper shows the author' viewpoint on the search of effective forms and methods, with the use of the term "convergence", for professional translation and interpretation teaching process at the University, students of international relations, international economy and international law for them to be hereafter competitive on translation economy market. For this, metadisciplinary education content and informational approach in teaching translation and interpreting studies at the faculty of international relations, the BSU, are considered. The author outlines the relevancy of practice-oriented approach to acquiring competences in providing intellectual business translation services on international translation and interpreting market.

Key words: convergence, metadisciplinary education content, informational approach, intellectual business translation services, translation and interpreting studies, translation and interpretation economy, international translation and interpreting market.

Современное понимание профессионального переводческого образования и овладения компетенциями профессионального переводчика будущими специалистами-международниками входит в область «метапредметного содержания образования» [Король, 2020: 145], элементы которого предваряются в преподавании теории и практики перевода на факультете международных отношений Белорусского государственного университета.

Межпредметный подход к такому сущностному делу, как подготовка студентов-международников к осуществлению переводческой деятельности и оказанию качественных переводческих услуг в сферах дипломатии, внешнеэкономической и политической деятельности, представляется как «сумма» многочисленных составляющих, указывающих на необходимость конвергенции.

Обучение переводу метапредметно, многоаспектно — состоит из нескольких предметов — базируется на информационном подходе, требует от обучаемого формирования цельного образа, «причем этот образ заранее известен» [Король, 2020: 145].

Привлечение экономических процессов к обучению переводу связано с давней дискуссией о практико-ориентированных формах обучения, о том, что надо создавать филиалы кафедр на предприятиях, которая ведется в отношении многих дисциплин, и такой прикладной дисциплине, как переводоведение, мы уделяем особое внимание.

В последние десятилетия в науке наблюдаются два направления: первое — это «возрастание степени специализации» [Фомин, 2018: 239], которое заключается в большем погружении и сужении изучения предметной области исследования; второе проявляется в более активном взаимодействии между областями научных знаний. Второй подход означает интегративность исследования, без которой сегодня, на наш взгляд, вряд ли возможно рассмотреть актуальную проблемную ситуацию в исследовании, руководствуясь лишь направлениями одной научной отрасли. Оба указанных направления оказывают существенное воздействие на образовательные и экономические процессы в науке и обществе.

Несмотря на контраст и кажущуюся противоположность научных направлений за счет взаимодействия между уже существующими отраслями знаний, интеграция новых тенденций может привести к возникновению новых исследовательских отраслей и дать новые результаты исследований.

Складывание действенных механизмов трансдисциплинарного взаимодействия является непростым комплексным процессом с последовательным тщательным отбором необходимых устойчивых «строительных блоков» исследования в практически любой предметной области.

В качестве примера мы можем привести создание в 2017 г. проекта «Трансфер знаний и конвергенция методологических традиций: опыт междисциплинарной интеграции политических, биологических и лингвистических исследований», целью которого является нахождение областей пересечений из разных научных отраслей не столько теоретического, сколько практического характера.

Как никогда ключевым в последнее время является термин «взаимодействие» во многих своих аспектах. В особенности сегодня актуален вопрос взаимодействия науки и социума с целью превращения знаний в главный ресурс социально-экономического развития страны. Данная проблема граничит с пониманием вопросов обучения и воспитания будущих специалистов-международников.

В последнее время в образовательной и экономической литературе широко обсуждаются вопросы сближения систем образования в плане обучения переводу и иностранному языку для специальных целей и экономик различных стран, в частности, государств Центральной и Восточной Европы (ЦВЕ), вопросы интеграции экономик стран и регионов. Для глубокого понимания степени сближения образовательной платформы и экономик перевода в разных странах, их исходной экономической ситуации необходимо провести изучение проблематики схожести систем образования и, шире, экономик стран, которая стала актуальной благодаря постоянно нарастающему процессу глобализации мировой экономики и растущей роли индустрии перевода в новой мировой экономике.

В нашем исследовании рассматриваются проблемы подготовки специалистов-международников для их конкурентоспособности в развитии индустрии перевода и развития рынка перевода как сегмента интеллектуальных деловых услуг [Т. Макаревич, И. Макаревич 2020: 86]. Получение качественных и уникальных образовательных услуг студентами-международниками на факультете международных отношений с каждым годом, по нарастающей, должно осуществляться с использованием технологий по созданию электронных услуг, реализации концепции цифровой экономики, «электронного общества» в Республике Беларусь, Российской Федерации, странах ЕАЭС с учетом передового опыта мировых лидеров переводческой отрасли.

Почему мы уделяем такое серьезное внимание овладению студентами-международниками на факультете международных отношений профессиональными переводческими компетенциями? Ответ на этот вопрос кроется в том, что сейчас перевод как полноценная профессиональная отрасль представляет собой серьезный самостоятельный вид деятельности, приносящий прибыль, что до сегодняшнего времени почти не принимается во внимание ни отечественными деловыми

и экономическими изданиями, ни бизнес-сообществом в целом. Данная проблемная ситуация и обуславливает актуальность исследования возникновения и развития рынка услуг перевода (УП), интеллектуализацию деловых услуг с внедрением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), динамику и направления развития экономики перевода.

Предоставление качественных переводческих услуг специалистами-международниками как подготовленными на факультете международных отношений профессионалами видится как один из факторов инвестиционной привлекательности стран ЕАЭС и условие конкурентоспособности несырьевого экспорта на внешние рынки.

Для сущностного понимания процессов в развитии образовательных тенденций и направлений в экономике перевода, а также для определения степени сближения экономик перевода разных стран мы рассматриваем теорию конвергенции, под которой понимается «сопряженность экономического роста с социальным и институциональным сближением стран с разным уровнем экономического и социального развития» [Цыркунов, 2007: 87], в основе которой лежат общие тенденции и императивы научно-технического прогресса (НТП) и социальных достижений человеческого сообщества.

Касательно истории вопроса: теория конвергенции со времен распада СССР перестала быть актуальной и не упоминалась в исследованиях в различных отраслях знаний в связи с исчезновением антагонистической борьбы между социалистической и капиталистической экономическими системами. В связи с этим на настоящий момент теория конвергенции, за некоторыми малочисленными исключениями, не является предметом исследования ученых-экономистов. Это и объясняет почти полное отсутствие серьезных работ по данной проблеме в русскоязычной литературе в общем и в Республике Беларусь — в частности.

Применительно к исследованию процессов конвергенции теоретическими и практическими задачами нашей работы являются следующие:

- определить наличие тенденций к конвергенции в образовательных и экономических процессах в странах ЕАЭС и дальнего зарубежья, ранжирование по группам относительно уровня конвергенции в данных странах;
- проанализировать разнонаправленные процессы сближения и расхождения получения прибыли и сокращения издержек в экономике переводов в зависимости от систем образования в области обучения переводческому делу стран и регионов.

Сегодня в социальной и экономической науке при рассмотрении новых методик обучения переводу стран коллективного Запада значи-

тельное внимание уделяется изучению конвергенции между государствами Европейского союза (ЕС), проводящего «целенаправленную политику нивелирования различий уровней социально-экономического развития» [Цыркунов, 2007: 87] стран — членов ЕС. Так, в экономике переводов мы объясняем степень конвергенции согласно двум концепциям, которые отображены в таблице 1.

Таблица 1. — Определение степени конвергенции между странами по уровню предоставления образовательных услуг в области перевода и развитию экономики переводов

Концепция бета-конвергенции	Концепция сигма-конвергенции
Отражение процесса намерстывания в уровне образовательных тенденций и экономического развития по теории «догоняющего развития» для сближения уровней между странами с высокими и низкими темпами экономического роста в обучении переводу и экономике переводов	Уменьшение во времени дисперсии показателей уровня образования в обществе, распределения ВВП, других рейтингов качества предоставляемых образовательных услуг и развития общества, экономических показателей дохода и издержек в экономике переводов по выборке стран и региональных экономических образований

В нашем исследовании для эмпирического анализа за основу взята концепция бета-конвергенции для показательности степени предоставления образовательных услуг в области перевода и экономического развития индустрии перевода в изучаемых странах, регионах и в мире в целом. Для анализа отобрано несколько показателей, в частности, индекс развития человеческого потенциала как наиболее общий показатель социокультурного и экономического развития.

Также конвергенция видится нами как усиление комплиментарности переводческих услуг к образовательным и экономическим процессам, что в совокупности дает синергетический эффект развитию сферы профессионального переводческого образования и переводческой отрасли в целом.

Комплиментарность определяется как взаимное соответствие переводческих услуг образовательным и экономическим процессам в индустрии перевода, обеспечивающее образование связей между взаимодополняющими (комплиментарными) элементами или структурными составляющими вследствие их взаимодействий.

Синергетический эффект рассматривается как усиление эффекта взаимодействия факторов экономики переводов, которое характеризуется тем, что совместное действие определенных факторов существенно превосходит сумму действий каждого из данных факторов.

Конвергенция характеризуется как небыстрый процесс, представляющий собой долгосрочное целенаправленное сближение систем профессионального образования по переводу, направлений оказания переводческих услуг, протекания экономических процессов в интересующих нас странах и регионах. Усиление конвергенции может происходить под влиянием усвоения и передачи передового опыта и внедрения новых технологий в области профессионального переводческого образования и экономики переводов, роста инвестиций и иных капиталовложений в названные сферы образовательной и экономической деятельности. Следует принять во внимание, что при анализе усиления конвергенции не учитывается эффект, оказываемый на конвергенцию трансфертами, субсидиями, инфраструктурными проектами как со стороны государства, так и, в меньшей степени, к сожалению, частных инициатив. Часто составные части целого, а именно взаимодействие всех факторов, видятся как разрозненные, представляя собой на самом деле единый поступательный процесс, как показано на рисунке 1.

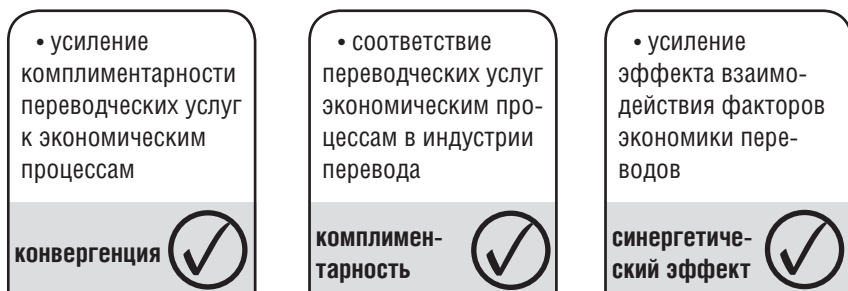


Рисунок 1. — Триединство разнонаправленных процессов

По причине всеобщей глобализации мировой экономики преобладающей является тенденция к конвергенции, что способствует повсеместному сближению систем образования и экономик стран по разным показателям и вовлекает все большее число государств в общемировой тренд. Мы вынуждены констатировать факт, что такое сближение мы видим на примере государств Европейского союза. С необходимой оговоркой важно отметить, что вышедшие из единой образовательной и экономической системы в недавней исторической

ретроспективе страны ЕАЭС сегодня разнятся по направлениям социогуманитарного образования, однако единства можно достигнуть начиная со сближения естественных наук.

Вышесказанное подтверждает, что помимо конвергенции в мировой экономике может развиваться также противоположная направленность к дивергенции. Дивергенция понимается как процесс расхождения или разрыва между уровнями развития отдельных стран, усиления различий между национальными моделями экономики, их отдельными структурами и механизмами [Barro, 1991: 15]. В качестве примера можно привести современное состояние дел в системе получения профессионального переводческого образования и в экономике перевода в Российской Федерации, Республике Беларусь и Украине.

Отметим также важность этого процесса, так как после дивергенции всегда происходит процесс создания чего-то нового в образовательном, экономическом и культурном плане, проходя через точку бифуркации. Однако здесь возникает вопрос, является ли это возникшее новое позитивным или негативным явлением. Полагаем, что ответ на данный вопрос кроется в деятельности, позитивной направленности и эффективной коммуникации.

Для оценки конвергенции используются показатели, которые прямо или косвенно ее измеряют [Lipton, 2016: 8]. Для оценки эффективности экономики переводов считаем необходимым учитывать показатели цифровизации и так называемого цифрового разделения (the digital divide), которые характерно свидетельствуют о неравномерности развития экономики переводов в мире, поскольку значимую роль индустрии перевода сегодня играют автоматизация труда переводчиков и развитие технологий перевода на международном рынке переводов [Т. Макаревич, И. Макаревич, 2020: 91].

Поэтому и основным выводом по рассуждению о теме конвергенции как усиления комплиментарности переводческих услуг будет способность найти такие формы и методы на уровне университетского образовательного процесса, чтобы при перетекании его в дальнейший экономический процесс, в экономику перевода специалисты-международники владели в полной мере необходимыми компетенциями для оказания интеллектуальных деловых переводческих услуг с возможным выходом на международный рынок переводов. Создание конкурентоспособного переводческого продукта на рынке переводов сегодня требует от специалистов-международников в области международных отношений, внешнеэкономической деятельности, международного права серьезного владения коммуникацией на разных уровнях, поскольку современный рынок переводов требует способности сравнить,

как отражается твой переводческий продукт в зеркале культурно-исторического аналога в мировом масштабе. Данной цели способствуют метапредметное содержание образования и информационный подход в обучении переводоведению.

Литература

1. *Васин, В. А.* Академическая наука — от национальной инновационной системы к экономике и обществу знаний / В. А. Васин, Л. Э. Миндели // *Инновации*. — Серия: Социол. науки. — М., 2016. — С. 18—28.
2. *Король, А. Д.* Обучение через открытие: в поисках ученика: кн. для учителя и родителя / А. Д. Король. — Минск: Выш. шк., 2017. — 271 с.
3. *Макаревич, Т. И.* Экономика и управление на рынке перевода: международный аспект / Т. И. Макаревич, И. И. Макаревич // *Вестн. ун-та им. С. Ю. Витте*. — Серия 1: Экономика и управление: электрон. науч. журн. — М., 2020. — С. 85—93.
4. *Фомин, И. В.* Трансфер знаний и конвергенция методологических традиций / И. В. Фомин // *Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин*. — Серия: Философия, этика, религиоведение. — М., 2018. — С. 239—240.
5. *Цыркунов, Д. И.* Конвергенция в мировой экономике / Д. И. Цыркунов // *Беларусь в современном мире: материалы VIII Междунар. конф., посвящ. 88-летию образования Белорус. гос. ун-та, 30 окт. 2009 г.* / редкол.: В. Г. Шадурский [и др.]. — Минск: Тесей, 2009. — С. 183—184.
6. *Barro, R. J.* Convergence across states and regions / R. J. Barro // *Brookings Papers on Economic Activity*. — 1991. — 142 p.
7. *Lipton, D.* Can Globalization Still Deliver?: The Challenge of Convergence in the 21st Century: 16th Annual Stavros Niarchos Foundation Lecture / D. Lipton. — Washington: International Monetary Fund, 2016. — 15 с.

ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ АЛГОРИТМА АНАЛИЗА АНГЛОЯЗЫЧНОЙ И РУССКОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ КОНЦЕПТОСФЕР ИКТ-ДИСКУРСА, ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА И ЯЗЫКА ДИПЛОМАТИИ

В настоящей статье автор описывает информационно-аналитический алгоритм анализа англоязычной и русскоязычной терминологии концептосфер ИКТ-дискурса, политического дискурса и языка дипломатии. Автором рассматриваются дискуссионные вопросы терминоведения: проблематика отбора терминов, методы выделения терминов, критерии определения их четких границ, отличия от нетерминов и иные. В результате автором ставится задача дальнейшего исследования языковых нюансов межгосударственного общения в системе электронного правительства.

Ключевые слова: перевод, терминология, концептосфера, ИКТ-дискурс, дипломатический дискурс, язык дипломатии, интеллектуальный анализ данных, межгосударственное общение, система электронного правительства.

Tatiana I. Makarevich
t_makarevich@mail.ru

INFORMATIONAL AND ANALYTICAL DESCRIPTION OF THE ALGORITHM IN ENGLISH AND RUSSIAN TERMINOLOGY ANALYSIS OF CONCEPTUAL FRAMEWORKS OF ICT-DISOURSE, POLITICAL DISCOURSE AND THE LANGUAGE OF DIPLOMACY

The paper views informational and analytical description of the algorithm in English and Russian terminology analysis of conceptual frameworks of ICT-discourse, political discourse and the language of diplomacy. The author considers some comprehensive issues in terminological studies like selection of texts, methods of terms finding, identification of their clear boundaries, what differs them from non-terms and other. As a result, the author sets a perspective task for researching verbal niceties in intergovernmental communication in the system of e-Government.

Key words: translation, terminology, conceptual framework, ICT-discourse, political discourse, the language of diplomacy, text mining, intergovernmental communication, the system of e-Government.

При постановке задач исследования происходит анализ методов автоматического выделения терминов из научной и научно-технической текстовой информации для их последовательного решения. Данное выделение происходит на материале англоязычной и русскоязычной терминологии концептосфер ИКТ-дискурса и языка дипломатии с применением интеллектуального анализа данных с последующим описанием информационно-аналитического алгоритма анализа. Необходимо отметить, что выделение терминов и терминологических сочетаний, как это явствует из практики перевода и составления терминологических словарей [60], представляет собой наиболее важный, сложный и ответственный этап при составлении как печатных, так и автоматизированных специализированных словарей.

Проблематика отбора терминов связана с дискуссионными вопросами терминоведения: методами выделения терминов, критериями определения их четких границ, отличий от нетермина [Лейчик, 2012: 62].

Отбор терминов и околотерминологических слов происходил на основе выделения множества терминов терминосистемы ИКТ-дискурса, политического дискурса и дипломатического дискурса по онтологическим связям с изучением формирования онтологий на основании теории графов.

При отборе терминов мы уделили значительное внимание *критериям определения терминологичности лексических единиц*, таким критериям, как дефинитивный, критерий концептуальной целостности (В. М. Овчаренко). Так, термином признаются «синтетические или семантически целостные образования, выражающие специальные понятия, семантический критерий, статистический критерий, критерий воспроизводимости, синтаксический, прагматический и функциональный критерии» [Зайцева, 2017: 62, 63].

Рассмотрению подлежала методика на сокращение текста — автоматическое резюмирование текстовой информации: выделение ключевых фраз или составление реферата текста для последующей обработки терминопоя. *Токенизация документов* — выделение основных терминов [Патак, 2018: 87] — представлялась необходимой для установления механизма мониторинга взаимосвязи перевода основных англоязычных и русскоязычных терминов на уровне межправительственных и межгосударственных коммуникаций. Первоочередной задачей является анализ литературы по автоматическому формированию аннотаций, что также представляет собой интеллектуальную обработку текстовой информации.

Впоследствии данная информация будет полезна для мониторинга текстов анализируемых предметных областей, отбор текстовых данных

которых осуществлялся на базе референтных источников, что представляет интерес для ряда направлений лингвистических исследований, таких как дискурсология, корпусная лингвистика и др. Задача исследования состоит в установлении аналогов для всех значимых терминов анализируемых предметных областей.

Логически следующий этап — обработка отобранных терминов на частотном анализаторе с упразднением малоупотребляемых терминов в программном пакете Rapid Miner. Здесь необходимо отметить, что определение частоты слов в научных статьях и текстах и акцент на важных терминах или популярность упоминаний в тексте рассмотрены с помощью облака слов, что является одним из результатов обработки данных. Показательным при формировании облака тегов является шрифт как результат токенизации [Патак, 2018], зависимость встречаемости: мелкий — меньшая частотность, большой — достаточно высокий показатель узuality термина. Задача — распределить вероятности; выбрать количество слов с достаточно высокой частотностью употребления и установить закономерности в текстах на разных языках и разных терминах.

В работе для отбора терминов мы дали определение критериев терминированности лексических единиц (Д. В. Степанова, Н. Ю. Зайцева) [Зайцева, 2017: 63—64], которые структурированы по следующим группам.

К *синтаксическим* критериям относятся:

- краткость, которая подразделяется на: 1) нетавтологичность или лексическую краткость, заключающуюся в фиксации в «форме термина минимального количества отличительных признаков» [Зайцева, 2017: 63], и 2) формальную краткость — создание эллиптических конструкций и аббревиатур;

- способность к деривации как одно из важных средств развития терминологической системы;

- соответствие установленным нормам языка. Для ИКТ-дискурса необходима оговорка, поскольку устранение профессиональных жаргонизмов не будет в целом отражать всю терминосистему ИКТ-дискурса.

Специфика терминов находится в большей степени в плоскости плана содержания, чем плана выражения, и это положение определяет наибольшую значимость *семантических* критериев.

К *семантическим* критериям относятся:

- обозначение понятия предметной области;

- системность — «принадлежность обозначаемого термином понятия определенному понятию в системе понятий данной предметной области» [Зайцева, 2017: 64];

- дефинированность;

- однозначность, точность;
- независимость значения термина от контекста;
- стилистическая нейтральность; конвенциональность; отсутствие синонимичности;
- номинативность [Зайцева, 2017: 64].

Определение вероятностного интервала терминов велось при помощи весов Зипфа — Мандельброта [Добров, 2009]. Задача состояла в выборе частоты употребления по текстам англоязычных и русскоязычных терминов, между которыми устанавливается отображение.

Затем происходило сопоставление уже существующих ключевых терминов как инвариантов и нахождение соответствий. Задача состояла в выверении соответствий семантических значений русскоязычных и англоязычных терминов; устранении служебных частей речи и повторяемости терминов из синонимического ряда. Основная задача — это выявление тех терминов, которые существуют в одном языке и отсутствуют в другом по ряду причин. Поскольку большинство новых терминов возникают в терминологических концептосферах английского языка, задача — посмотреть, есть ли соответствующие аналоги в русском. В случае если не существует аналогов данным неологизмам, привлечь специалистов для перевода и создания недостающих лексических значений русскоязычных терминов. Это вопрос развития национальных школ по прикладной лингвистике и терминоведению.

По итогам завершения данной работы происходит добавление новых терминов (неологизмов) в существующие терминосистемы с постоянным обновлением для последующего оборота в языковой терминологической системе [Макаревич, 2020: 76]. Задачей данного этапа исследования является обогащение англоязычной и русскоязычной терминологической базы специализированных областей.

Все предыдущие этапы проведения исследования ведут к построению четкого словаря перевода для составления терминологических словарей межкультурного общения с учетом лексикографической параметризации. *Лексикографическая параметризация* [Концептография русского языка, 2017: 5] рассматривается как оформление результатов исследования в виде словаря определенного типа — итоговый этап, завершающий теоретическое исследование языкового явления. Итоговый результат лексикографического исследования — это издание многофункционального словаря с содержанием информации научно-лингвистического и научно-технического характера с обозначением его макроструктуры (внешняя структура словаря) и микроструктуры (внутренней структуры) словарной статьи как для профильных специалистов, так и для лиц, принимающих решения: политиков, государственных и общественных деятелей.

Продвижение исследований в области лексикографии способствует совершенствованию реализации машинного перевода терминов и научно-технических аннотаций предметных областей, поскольку стандарты машинного перевода должны приближаться к стандарту межгосударственного общения специалистов, что является аппаратно решаемым вопросом при помощи программного пакета RapidMiner [RapidMiner, 2018].

Данные этапы выполнялись в программном пакете RapidMiner [RapidMiner, 2018]. В результате проведенного информационно-аналитического описания алгоритма анализа англоязычной и русскоязычной терминологии концептосфер ИКТ-дискурса и языка дипломатии с применением интеллектуального анализа данных мы пришли к следующим выводам:

- для усиления эффекта применения интеллектуального анализа данных возможно сопряженное использование *адаптивных методов выделения терминов*, основывающихся на текстах, которые: 1) «служат для определения правил извлечения терминов» [Зайцева, 2017: 64]; 2) «являются базой для выделения терминов» [Зайцева, 2017: 64], и, по мнению исследователей, это гарантирует высокие результаты при работе с данным видом текстов. Это те тексты, которые мы в своих публикациях называем референтными источниками [Макаревич, 2019: 46];

- методы определения количества слов в извлекаемых терминах для определения терминологических словосочетаний:

Способ 1. Применение маркеров границ термина (Н. Д. Степанова) [Зайцева, 2017: 65]. Разбиение текста на именные сочетания максимальной длины посредством лексико-семантических средств (глаголы, местоимения, предлоги, определители), которые определяют границы этого типа словосочетаний;

- методы характеризирования используемых лингвистических ресурсов:

Способ 2. Определение расположения слов тех частей речи, в которых может употребляться термин на основе выделения конструкций с заданными сочетаниями.

Способ 3. Вычленение многокомпонентных терминологических словосочетаний путем определения цепочки слов на основании списка слов, аббревиатур и знаков с вычислением веса термина-кандидата.

Прогнозирование тенденции исследования просматривается в том, что наблюдается стремление к упрощению языка профессионального общения специалистами отрасли относительно терминопотребления и упрощения грамматических правил. Возможно, язык для специальных целей (ЯСЦ) станет более «топорным», что уже сейчас можно про-

следить на примерах составления аннотаций к научным статьям рассматриваемых специализированных областей, пример которых серьезно иллюстрирует наметившееся направление.

На данных проведенного исследования будет производиться разработка технического задания на уровне межправительственного общения электронного правительства. Задача данного этапа будет состоять в исследовании языковых нюансов межгосударственного общения в системе электронного правительства.

Литература

1. *Добров, Б. В.* Онтологии и тезаурусы: модели, инструменты, приложения / Б. В. Добров. — М.: Бинوم. Лаборатория знаний, 2009. — 173 с.
2. *Зайцева, Н. Ю.* Определение критериев терминированности лексических единиц / Н. Ю. Зайцева // Актуальные проблемы современной прикладной лингвистики: сб. науч. ст. / редкол.: Л. Н. Беляева, Т. В. Бусел, Р. В. Детскина [и др.]. — Минск: МГЛУ, 2017. — С. 61—65.
3. Концептография русского языка: ключевые концепты и их репрезентации в языке и речи (на материале лексики, фразеологии и паремиологии): словарь / под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. — М.: Изд. центр «Азбуковник», 2017. — 1020 с.
4. *Лейчик, В. М.* Терминоведение: предмет, методы, структура. — 5-е изд., испр. и доп. — М.: ЛИБРОКОМ, 2012. — 264 с.
5. *Макаревич, И. И.* Разработка информационной модели словаря-справочника по цифровой трансформации / И. И. Макаревич // Управление информационными ресурсами: материалы XVI Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 26 фев. 2020 г.; редкол.: Д. Н. Бондаренко [и др.]. — Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2020. — С. 76—78.
6. *Макаревич, Т. И.* Интеллектуальный анализ текстовой информации в специализированных областях в системе электронного правительства / Т. И. Макаревич // Цифровая трансформация. — 2019. — № 2 (7). — С. 46—52.
7. *Патак, Нишит.* Искусственный интеллект для Net: речь, язык и поиск / Нишит Патак. — М.: ДМК Пресс, 2018. — 298 с.
8. RapidMiner // Программный продукт [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [RapidMiner /dp/0128014601/ref=sr_1_3?s=books&ie=UTF8&qid=undefined&sr=1-3&keywords=text+mining+rapidminer](https://rapidminer.com/). — Дата доступа: 25.03.2018.

УЧЕБНЫЕ ДЕБАТЫ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ПОЛЕМИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Настоящая статья представляет собой обобщение результатов магистерской диссертации «Развитие культуры полемической речи в организационной коммуникации» и преимущественно сфокусирована на описании ее практической главы. Цель проведенного исследования состояла в выявлении роли учебных дебатов в овладении культурой полемической речи будущих специалистов-международников (на примере дискуссионного клуба *Debate on FIRE* кафедры английского языка гуманитарных специальностей факультета международных отношений Белорусского государственного университета). По результатам проведенного исследования был сформулирован вывод об эффективности дебатной технологии при условии ее грамотного использования для развития речевого, логического и психологического компонентов культуры полемической речи, а также интегративной иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: культура полемической речи, дебатная технология, интегративная иноязычная коммуникативная компетенция.

S. V. Solovjeva
svetlana_sol@tut.by

EDUCATIONAL DEBATES IN ENGLISH AS A MEANS OF DEVELOPING THE POLEMIC SPEECH CULTURE

This article presents a summary of the research results of the Master thesis «The development of the polemic speech culture in organizational communication». It is chiefly focused on the description of its practical part. The purpose of the study was to identify the role of educational debates in mastering the polemic speech culture of future international specialists (by the example of the discussion club *Debate on FIRE* of the Department of English for the Humanities of the Faculty of International Relations of the Belarusian State University). Based on the research results, there was formulated a conclusion about the effectiveness of the debating technology (on condition of its appropriate application) for the development of the speech, logical and psychological components of the polemic speech culture, as well as of the integrative foreign language communicative competence.

Key words: polemic speech culture, debating technology, integrative foreign language communicative competence.

На сегодняшний день полемическая речь довольно широко представлена в институциональной коммуникации правовых государств: в СМИ, на заседаниях государственных структур, в бизнесе, в научной и учебной деятельности, в судебно-правовой практике и в иных областях. По оценкам отдельных специалистов в области делового общения, до 80 % контактов в профессиональной коммуникации связано со столкновением мнений, идей, интересов [Мкртычян, 2007: 5].

Тем не менее ее использование далеко не всегда служит конструктивному решению обсуждаемых проблем. Нередко оно связано с недостаточным уровнем культуры ведения спора у участников общения. В этой связи становится актуальным поиск путей развития культуры полемической речи для повышения эффективности деловой коммуникации. Данная проблема представляет особую важность для специалистов международного профиля, поскольку от их коммуникативных умений нередко зависит решение вопросов государственного значения. В свою очередь высокая культура полемической речи на иностранном языке предполагает соответствующий уровень развития интегративной коммуникативной иноязычной компетенции.

Цель проведенного исследования состояла в выявлении роли учебных дебатов и овладении культурой полемической речи (на примере дискуссионного клуба *Debate on FIRE* кафедры английского языка гуманитарных специальностей факультета международных отношений Белорусского государственного университета).

Достижение поставленной цели предполагало решение следующих задач:

- 1) систематизацию современных представлений о компонентах культуры полемической речи;
- 2) характеристику распространенных полемических уловок;
- 3) выработку рекомендаций по улучшению организации учебных дебатов в условиях рассматриваемой организации.

В качестве объекта исследования выступала полемическая речь участников дискуссионного клуба *Debate on FIRE* кафедры английского языка гуманитарных специальностей. Всего в деятельности дискуссионного клуба на момент проведения исследования приняло участие 30 человек.

Предметом исследования послужили приемы повышения культуры полемической речи обозначенной выше организации с учетом специфики учебных дебатов.

В работе применялись такие методы, как структурированное включенное наблюдение за фокус-группой и анкетирование.

Теоретическая значимость исследования состояла в систематизации эффективных приемов ведения спора с учетом специфики обозначенной организации.

Практическая значимость исследования заключалась в создании образцов методических разработок для заседаний дискуссионного клуба.

Первая глава магистерской диссертации была посвящена систематизации теоретических представлений о культуре полемической речи. В соответствии с поставленными задачами проводимого исследования были подробно описаны образующие ее компоненты, а именно: речевой, логический и психологический. На основе обобщения информации из теоретических источников было выявлено, что культура речи как таковая складывается из владения ортологическим, коммуникативным и этическим аспектами; логическая культура речи предполагает следование основным законам логики в построении высказываний, а также наличие умений грамотно выстраивать аргументацию, убеждать партнеров по общению и эффективно конструировать опровержение; психологическая культура речи включает умения располагать к себе собеседника, осуществлять коммуникацию с учетом общепринятых нравственных требований, нейтрализовать некорректные полемические приемы в случае необходимости, а также тактично эксплицировать возражения.

В первой главе магистерской диссертации были также охарактеризованы наиболее распространенные уловки, имеющие место в деловом общении, а именно: «двойная бухгалтерия», «ставка на ложный стыд», «чтение в сердцах», «подмазывание аргумента», инсинуации и апелляции к авторитетам. Были предложены речевые формулы, позволяющие их нейтрализовать.

Вторая глава магистерской диссертации была посвящена изучению роли учебных дебатов в овладении культурой полемической речи. Был сформулирован вывод о том, что учебные дебаты могут являться эффективным средством ее постижения при условии организации компетентным педагогом, который способен адаптировать существующие форматы под потребности конкретной целевой аудитории. Не менее важным фактором успеха при этом выступает систематическая двусторонняя работа.

Во второй главе магистерской диссертации были подробно описаны ключевые мероприятия дискуссионного клуба *Debate on FIRE*, проведенные в 2016—2017 учебном году: «Теледебаты в формате FIR-style», а также тематическая дискуссия, посвященная возрастающей важности высшего образования в жизни общества.

Первое названное мероприятие было связано с обсуждением такого важного события мировой политики, как выборы президента в США. До заседания клуба студенты на протяжении месяца изучали политическое устройство этой страны, ее историю и современность по материалам, рекомендованным учебной программой, а также

на основе предварительного самостоятельного просмотра теледебатов на языке оригинала. В ходе ролевой игры сторонники двух команд, условно именуемые «республиканцами» и «демократами», боролись за «голоса избирателей», то есть присутствовавших гостей. В целом мероприятие получило положительные отзывы посетивших его коллег. Оно во многом удалось благодаря артистизму опытных участников дискуссионного клуба.

Тезис второго обозначенного мероприятия — тематической дискуссии — был сформулирован следующим образом: «Высшее образование: привилегия или необходимость?». Непосредственно в ходе заседания две команды игроков — в поддержку всеобщего высшего образования и против — попытались убедить зрительскую аудиторию в справедливости отстаиваемой точки зрения путем представления позиций педагога-новатора, государственного чиновника, родителя, спортсмена, директора кадрового агентства, экономиста, профессора университета. Посетившие мероприятие коллеги также приняли участие в оживленной дискуссии. Примечательно, что студенты использовали не только стройные логические доводы, но и разнообразные полемические приемы в целях убеждения (апелляции к публике, подхват реплик, атаки вопросами и т.д.). В конце игры состоялось зрительское голосование за самого убедительного спикера. На завершающем этапе заседания был подведен итог выступлений каждой из команд.

Рассмотрим достижения студентов в овладении культурой полемической речи в сопоставлении с теоретическими требованиями к речевому, логическому и психологическому аспектам обозначенного интегрированного понятия.

В первую очередь активные участники дискуссионного клуба *Debate on FIRE* смогли улучшить навыки публичных выступлений. Следует отметить общее снижение количества речевых ошибок: в частности, студенты стали больше уделять внимания орфоэпическим нормам, избегать разговорных выражений, жаргонизмов, слов-паразитов, канцеляризмов, плеоназмов. В письменном анализе игр акцентировалась необходимость осмысленной работы со словарем при подготовке к учебным дебатам: речевые ошибки способны в значительной мере испортить впечатление от выступления, так как ставят под сомнение профессионализм и компетентность оратора. Поскольку заседания проводились на иностранном языке, студенты смогли пополнить словарный запас по обсуждаемым темам на основе создания индивидуальных глоссариев.

На синтаксическом уровне участники дискуссионного клуба стали лучше структурировать сообщения и чаще использовать слова-связки.

Среди прочих положительных изменений можно добавить, что студенты научились эффективнее применять риторический инструментарий: подбирать оптимальный темп речи, чаще использовать фонетические средства смыслового выделения, задействовать интонационно-синтаксические паузы и невербальные средства коммуникации, а также привлекать средства создания образности. Стоит заметить, что развитые речевые умения важны при подготовке не только полемических выступлений, но и научных сообщений, бизнес-презентаций и т. д.

В отношении логического аспекта культуры полемической речи следует сказать, что студенты смогли в определенной мере улучшить навыки аргументации. Это проявилось в том, что с течением времени постоянные участники дискуссионного клуба стали вдумчивее подбирать доказательства для отстаиваемой позиции, ранжировать доводы по степени важности, критически оценивать источники информации, а также эффективнее задействовать иррациональные апелляции в целях убеждения. При построении дебатного кейса студенты научились ориентироваться на специфику конкретной аудитории и активнее использовать потенциал информационных замечаний.

В целом студенты приобрели умение распознавать распространенные логические ошибки в ходе игры и избегать их в дальнейшем. В частности, речь идет о подмене тезиса, «порочном круге» в доказательстве, ложности основания и несоблюдении закона противоречия.

Среди проблемных аспектов можно выделить то, что, несмотря на предварительную установку, студенты не всегда полно и последовательно опровергали доводы оппонентов. Эта недоработка может быть со временем устранена посредством более интенсивного внедрения разнообразных тренингов на этапе подготовки. Следует, однако, сделать оговорку, что при их подборе руководителю дискуссионного клуба необходимо уметь прогнозировать, насколько позитивно они могут быть восприняты конкретной аудиторией обучающихся. В качестве примера удачного тренинга можно привести командную игру «У самого синего моря», в ходе которой «Старик» пытается убедить «Золотую Рыбку» остаться жить у него дома в аквариуме, в то время как «Рыбка» объясняет необходимость вернуться в океан [Поплавская, 2016: 107—110]. Данное упражнение главным образом направлено на развитие умений контраргументации, что немаловажно в дебатах.

Что касается требований к психологическому аспекту культуры полемической речи, активные участники дискуссионного клуба *Debate on FIRE* научились внимательному слушанию своих коллег, а также развили умения корректно отвечать на вопросы оппонентов и тактично эксплицировать возражения. Студенты стали чаще прибегать к речевой тактике «да, но» как приему убеждения. Дебатная технология научила

участников игры придерживаться определенной стратегии командной работы (например, «делению кейса»). Значимым достижением является и тот факт, что студенты стали четче соблюдать регламент.

Среди типичных ошибок членов дискуссионного клуба, связанных с психологическим аспектом культуры полемической речи, на первоначальном этапе можно выделить затруднения прагматического характера в отношении информационных замечаний оппонентов. Сюда можно отнести либо их полное игнорирование, либо речь, преимущественно выстроенную из ответов на них. Обе крайности нехороши: считается, что за время своего выступления каждый участник должен принять несколько информационных замечаний (2—3), которые не уведут его в сторону от общей линии развития темы. Также отдельные студенты, будучи игроками одной команды, имели склонность повторять речи друг друга. Подобная тенденция не приветствуется и, как правило, негативно отражается на рейтинге спикеров: ожидается, что каждая речь должна быть оригинальной.

Радует тот факт, что в отличие от популярных телешоу дискуссионной направленности среди членов клуба *Debate on FIRE* не наблюдалось атак на личность оппонентов. Тем не менее на начальном этапе имело место превышение лимита отведенного времени.

Описанные положительные изменения позволяют сделать вывод о том, что формы проведения мероприятий, выбранные дискуссионным клубом *Debate on FIRE*, в целом являются эффективными. Об этом также свидетельствуют результаты анкетирования.

Все опрошенные студенты отмечают преимущества применения дебатной технологии как для аудиторной, так и внеаудиторной работы по овладению полемическим мастерством на иностранном языке.

Приведем отдельные выдержки из анкет:

«Да, такая форма работы интересна, она дает нам возможность научиться отстаивать свою позицию и рассматривать проблему с различных сторон, увеличивает словарный запас».

«Это один из наиболее эффективных методов улучшения английского. Развивает коммуникативные навыки и ораторское мастерство».

«Дебаты тренируют публичное общение, навыки общего реагирования на неожиданные вопросы».

85 % респондентов отметили важность умения грамотно вести полемику на иностранном языке для осваиваемой специальности («Международное право»). Вместе с тем отдельные студенты не считают себя прирожденными полемистами и ранжируют данное качество как среднее по важности, предпочитая уклоняться от дискуссий как в профессиональном общении, так и в повседневной жизни. 90 % опрошенных согласны с тем, что дебаты стоит проводить чаще.

Среди полученных рекомендаций поступило предложение привлечь большее количество участников, а также увеличить долю тренинговых упражнений на импровизацию. Все эти пожелания студентов будут учтены в дальнейшем в целях оптимизации деятельности дискуссионного клуба.

Литература

1. *Аниськович, Н. Р.* Использование социальных технологий в обучении учащихся иностранному языку: учеб.-метод. пособие / Н. Р. Аниськович. — Минск: МГЛУ, 2011. — 79 с.
2. *Введенская, Л. А.* Риторика и культура речи / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. — 12-е изд., стер. — Ростов н/Д.: Феникс, 2012. — 537 с.
3. *Воробьёва, С. В.* Логика и коммуникация: пособие / С. В. Воробьёва. — Минск: БГУ, 2010. — 327 с.
4. *Галенок, В. А.* Формальная логика для юристов: курс лекций / В. А. Галенок. — Изд. 2-е. — Минск: Тесей, 2009. — 432 с.
5. *Герасимова, И. А.* Введение в теорию и практику аргументации: учеб. пособие / И. А. Герасимова. — М.: Университетская книга: Логос, 2007. — 312 с.
6. *Гетманова, А. Д.* Логика: Словарь и задачник: учеб. пособие / А. Д. Гетманова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 336 с.
7. *Гильмутдинова, Н. А.* Логика и теория аргументации: учеб. пособие / Н. А. Гильмутдинова. — Ульяновск, 2006. — 111 с.
8. *Ефремов, В. А.* Деловая риторика. Культура речи и деловое общение: учебник / В. А. Ефремов, Л. А. Пиотровская, И. Н. Лёвина; под ред. В. А. Ефремова, В. Д. Черняк. — М.: КНОРУС, 2020. — 218 с.
9. *Жданов, П.* Дебаты. Искусство побеждать / П. Жданов. — Новосибирск: Сиб. Унив. изд-во, 2009. — 302 с.
10. *Ивлев, Ю. В.* Логика для юристов: учебник / Ю. В. Ивлев. — Изд. 2-е. — М.: Дело, 2001. — 264 с.
11. *Колтунова, М. В.* Язык и деловое общение: нормы, риторика, этикет / М. В. Колтунова. — М.: Эконом. лит., 2002. — 167 с.
12. *Кузин, Ф. А.* Культура делового общения: практическое пособие для бизнесменов / Ф. А. Кузин. — М.: Ось-89, 1996. — 240 с.
13. *Луцаев, В. И.* Психолого-педагогические отношения делового общения: учеб.-метод. пособие / В. И. Луцаев. — Минск: РИПО, 2014. — 148 с.
14. *Мкртычян, С. В.* Белая риторика, черная риторика / С. В. Мкртычян. — Тверь: Глаголь, 2007. — 151 с.
15. *Наумов, С. А.* Как стать успешным дебатером и судьей во Всемирном формате школьных дебатов / С. А. Наумов. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. — 32 с.
16. *Панкратов, В. Н.* Уловки в спорах и их нейтрализация: практическое руководство для деловых людей / В. Н. Панкратов. — М.: Роспедгентство, 1996. — 44 с.
17. *Персикова, Т. Н.* Межкультурная коммуникация и корпоративная культура / Т. Н. Персикова. — М.: Логос, 2008. — 224 с.

18. *Поварнин, С. И.* Спор. О теории и практике спора / С. И. Поварнин. — СПб.: Лань, 1996. — 160 с.
19. *Поплавская, Т. В.* Основы убеждения и аргументации: практикум для студентов, обучающихся по образовательному направлению «Связи с общественностью» / Т. В. Поплавская, М. А. Гладко. — Минск: МГЛУ, 2016. — 136 с.
20. *Светенко, Т. В.* Путеводитель по дебатам / Т. В. Светенко, Е. Г. Калинкина, О. Л. Петренко // Дебаты: учеб.-метод. комплект. — М.: Бонфи, 2001. — С. 1—135.
21. *Сидорская, И. В.* Коммуникация в организациях: учеб. пособие для студентов фак. журналистики / И. В. Сидорская. — Минск: БГУ, 2002. — 100 с.
22. *Скаженик, Е. Н.* Деловое общение: учеб. пособие / Е. Н. Скаженик. — Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2006. — 180 с.
23. *Скачков, А. С.* Логика и теория аргументации. Методические указания, курс лекций, домашние задания: учеб. пособие / А. С. Скачков. — Омск: Изд-во ОмГТУ, 2005. — 184 с.
24. *Соловьева, С. В.* Использование образовательной технологии «Дебаты» в профессионально ориентированном обучении иностранному языку / С. В. Соловьева // Языковая парадигма и инновационные технологии в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам в высшей школе: сб. науч. ст.: к 20-летию образования фак. междунар. отн-й БГУ / под общ. ред. И. Н. Ивашкевич. — Минск: Колорград, 2015. — С. 133—139.
25. *Сун, Лэй.* Формирование социально-личностных компетенций студентов средствами педагогической технологии «Дебаты»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лэй Сун; Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. — М., 2013. — 18 с.
26. *Тажурская, Н. П.* Иноязычная коммуникативная компетенция / Н. П. Тажурская // Гуманитарный вектор. — Серия: Педагогика, психология. — 2015. — № 1.
27. *Турик, Л. А.* Дебаты: игровая, развивающая, образовательная технология / Л. А. Турик. — Ростов н/Д.: Феникс, 2012. — 192 с.
28. *Шаппо, Н. П.* Искусство полемики: метод. рекомендации / Н. П. Шаппо, Е. О. Стефанович. — Минск: МГДДиМ, 2005. — 31 с.

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРИ РАБОТЕ С АНГЛОЯЗЫЧНЫМИ И РУССКОЯЗЫЧНЫМИ ТЕКСТАМИ ДИПЛОМАТИЧЕСКИХ ДОКУМЕНТОВ

Статья посвящена выявлению способов адекватной передачи смыслового содержания и лингвистических особенностей дипломатических документов с помощью соответствующих переводческих приемов. Принимая во внимание значимость качественного перевода дипломатических документов для создания имиджа государства на мировой арене, раскрывается содержание фонда знаний переводчика, работающего в данной сфере.

Ключевые слова: переводческие приемы, фонд знаний переводчика, дипломатические документы, переводческий процесс.

М. А. Tarasenko
maryna.tarasenko@tut.by

TRANSLATION TECHNIQUES USED WITH ENGLISH AND RUSSIAN TEXTS OF DIPLOMATIC DOCUMENTS

The article is devoted to identifying ways to adequately convey the semantic content and linguistic features of diplomatic documents using appropriate translation techniques. Taking into account the importance of high-quality translation of diplomatic documents for creating the image of a state in the world arena, the content of the knowledge fund of a translator working in this field is disclosed.

Key words: translation techniques, translator's knowledge fund, diplomatic documents, translation process.

Выбор текстов дипломатических документов в качестве материала для нашего исследования обусловлен их ключевой ролью в создании имиджа государства на мировой арене, реализации внешнеполитической и внешнеэкономической деятельности, формировании двусторонних и многосторонних отношений. Документы могут быть составлены от имени главы государства, правительства, ведомства иностранных дел, различных государственных учреждений, общественных организаций, дипломатических представительств и отдельных дипломатов. В настоящее время в международном законодательстве не существует положения о едином обязательном языке для дипломатических документов. Для этой цели в международной практике, в том числе в Республике

Беларусь, как правило, используется государственный язык своей страны с приложением к каждому документу его перевода на язык страны, к которой обращаются, или на один из языков ООН [Ковалев, 1984: 151]. В соответствии с современной концепцией открытости и публичности дипломатии тексты ряда документов выкладываются на сайте Министерства иностранных дел Республики Беларусь с переводом на английский язык.

Рассмотрим приемы передачи смыслового содержания текстов дипломатических документов в рамках переводческого процесса. Подчеркнем, что под переводческими приемами мы понимаем «виды операций, производимых переводчиком над текстом оригинала с целью получения текста перевода» [Нелюбин, 2016: 151]. Так, для сохранения при переводе *коммуникативной направленности* оригинала необходимо вычленять в ИТ (исходном тексте) семантические, грамматические, стилистические и структурные средства, репрезентирующие коммуникативные стратегии [Иссерс, 2017: 15], и на основе поиска эквивалентных средств в языке перевода осуществлять актуализацию стратегий в ПТ (тексте перевода). К примеру, стратегия убеждения с целью изменения взглядов и оценок предполагает прагматически обусловленное использование модальных глаголов, степеней сравнения прилагательных и наречий, лексических средств с эмоциональной окраской, полных и перифразовых повторов, а также структурирование содержания текста как поэтапного перехода от аргументации к выводам. Сохраняя авторские интенции при создании ПТ, переводчик осуществляет установление в языке перевода средств с равноценным прагматическим потенциалом.

Одной из предпосылок сохранения коммуникативной направленности текстов дипломатических документов выступает воспроизведение в ПТ системы темпоральных и пространственных отношений оригинала, что предполагает выявление переводчиком реального временного порядка следования событий и сферы правового воздействия документа с учетом даты его подписания и указания стран, регионов, геополитических союзов. Темпоральные отношения представлены в текстах грамматическими формами глагола, наречиями времени, предложными конструкциями существительных с темпоральной семантикой. Пространственные отношения выражены с помощью топонимов, наречий места и синтаксических конструкций со значением местонахождения. Следовательно, актуализируя данную систему отношений, переводчик выполняет выявление в языке перевода эквивалентных средств для построения ПТ как пространственно-временного континуума.

Адекватная передача при переводе *предметного содержания* текстов дипломатических документов предопределяет необходимость воспро-

изведения когнитивной информации ИТ с опорой на результаты информационно-справочного поиска в предметной области «международные отношения» и предполагает:

- *применение соответствующих исходных способов тематического развертывания* с помощью лексико-грамматических средств языка перевода, передающих значение обобщения, конкретизации, смыслового вывода, причины, условия и т. д.;
- *воссоздание с помощью лексических средств языка перевода отношений референционности* при отображении функциональной нагрузки интертекстуальных элементов ИТ с целью подтверждения соответствия содержания документов нормам международного права.

Одним из важных требований в рамках переводческого процесса является сохранение **структуры** исходных текстов дипломатических документов, что означает:

- *воспроизведение переводчиком внешней (формальной) структуры ИТ* (заголовков и подзаголовков, параграфов, абзацев, элементов рубрикации и т. д.) и *внутренней структуры ИТ* (введения, основной части и заключения);
- *использование эквивалентных оригиналу средств связи* (лексических и грамматических повторов, союзов и союзных слов, вводных конструкций, синтаксического параллелизма).

При работе с дипломатическими документами учет **лингвистических особенностей** оригинала диктует необходимость ограничения номенклатуры средств языка перевода рамками дипломатического подстиля и жанровой принадлежности текстов с целью сохранения некатегоричности, корректности, вежливости, сдержанности как общей тональности ИТ и предполагает использование:

- *прямых переводческих соответствий* при передаче терминологии, топонимов, названий международных организаций и их структурных подразделений, международных конференций, дипломатических документов, наименований должностей и дипломатических рангов, обращений;
- *транскрибирования и транслитерации* при передаче имен и фамилий официальных лиц, являющихся участниками письменного дипломатического общения;
- *«семантического параметра»* (приема, связанного с выявлением смысловой роли определяющего слова по отношению к определяемому слову с опорой на контекст) при переводе клишированных словосочетаний;
- *калькирования либо прямого переноса* при передаче заимствований из латинского и французского языков;

- *грамматической замены* при передаче характерных для русскоязычных текстов дипломатических документов деепричастных оборотов причастными в англоязычных текстах;

- *уподобления* при передаче в ПТ типичных для определенного жанра дипломатических документов синтаксических конструкций.

Следует также отметить ограничения в отношении некоторых переводческих приемов, применяемых при переводе дипломатического дискурса. Например, переводчик не может в данном случае использовать объединение и членение предложений, так как их количество в ИТ и ПТ должно совпадать. Исключается возможность добавления внутритекстовых и затекстовых переводческих комментариев в связи со статусом текстов как официальных документов. Кроме того, важным требованием является сохранение единообразия терминологии в рамках документов, связанных общей тематикой.

Для адекватной передачи смыслового содержания дипломатических документов письменный переводчик должен обладать лингвистическими, специальными и культурологическими знаниями. К лингвистическим мы относим:

- знание структурно-композиционных особенностей англоязычных и русскоязычных дипломатических документов;

- знание установленных в сфере дипломатического общения обращений к дипломатическим представителям и официальным лицам различного ранга;

- знание дипломатической терминологии как на языке оригинала, так и на языке перевода;

- знание клише, используемых в дипломатической сфере общения;

- знание заимствований из латинского и французского языков, характерных для дипломатических документов;

- знание сокращений (аббревиатур и акронимов);

- знание синтаксических структур, типичных для письменного дипломатического общения.

Специальные знания письменного переводчика, осуществляющего свою деятельность в сфере международных отношений, включают:

- знание реалий современного мира и текущей геополитической ситуации;

- знание тенденций, определяющих политический и экономический курс государства, его позицию на международной арене;

- знания в узкоспециальных областях, таких как дипломатическая переписка, международное право и т. д.;

- знание уставов и других нормативных документов международных организаций.

Культурологические знания переводчика дипломатических документов могут быть представлены следующим образом:

- знание особенностей дипломатической культуры разных стран;
- знание специфики оформления дипломатических документов, обусловленной требованиями национального дипломатического протокола.

В результате исследования мы пришли к выводу, что в рамках эффективной образовательной среды в ходе обучения письменному переводу дипломатических документов учебно-познавательная деятельность должна быть направлена на формирование фонда лингвистических, специальных и культурологических знаний. Кроме того, необходимо обучение переводческим приемам для передачи коммуникативной направленности, предметного содержания и лингвистических особенностей текстов на английском и русском языках.

Литература

1. *Иссерс, О. С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. — М.: Ленанд, 2017.
2. *Ковалев, А. Н.* Азбука дипломатии / А. Н. Ковалев. — М.: Междунар. отн-я, 1984.
3. *Нелюбин, Л. Л.* Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин. — М.: Флинта: Наука, 2016.

АНАЛИЗ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В РЕЖИМЕ ДИАЛОГОВЕДЕНИЯ В ХОДЕ КОНФРОНТАЦИОННОЙ КОММУНИКАЦИИ

Конфликт-конфронтация заложена в природу взаимодействия людей как в малых, так и в макрогруппах. Изучение специфики конфронтации-соперничества как вербально репрезентированного типа дискурса в данном случае решается в дискурс-проекции. В статье приводится обзор наиболее подходящих для данного исследования теорий диалога как проявления коммуникативного взаимодействия людей.

Ключевые слова: конфронтация, дискурс, диалог, самоидентификация, «Я»-концепция, «Другие»-концепция, структура речевого продукта коммуникативного взаимодействия.

О. А. Turkina
turkinaoks@mail.ru

ANALYSIS OF SPEECH BEHAVIOR IN THE MODE OF DIALOGUE STUDY DURING CONFRONTATION COMMUNICATION

Conflict-confrontation is inherent in the nature of human interaction in both small and macrogroups. The study of the specifics of confrontation-rivalry as a verbally represented type of discourse in this case is solved in discourse projection. The article provides an overview of the theories of dialogue most suitable for this research as a manifestation of communicative interaction between people.

Key words: confrontation, discourse, dialogue, self-identification, «I»-concept, «Others»-concept, structure of the speech product of communicative interaction.

Деятельностный подход в психолингвистике получил свое развитие во второй половине XX в. (Т. Н. Ушакова, В. В. Латынов, А. А. Павлова, Г. Крауз, С. Киршмейер, А. Коэн, У. Найссер и др.) и ознаменовал собой новый этап осмысления специфики конфронтационного взаимодействия. Здесь получает свое глубинное развитие категория **реальное действие** (внутригрупповое или межгрупповое) с учетом его социальной репрезентации (как минимум два коммуниканта) и индивидуальных проявлений (психологические особенности противоборствующих сторон).

В зависимости от психологических характеристик общающихся и их реализации в коммуникативной деятельности конфликт будет

протекать тем или иным образом (типология конфликта). Соответственно, это будет зафиксировано и маркировано в *кодах* общения (*невербальных и вербальных*).

По мере того как ребенок растет и развивается, обретая опыт, развивается его осознание себя, то есть собственного существования и функционирования. Категория субъекты конфронтации с их самоощущением маркируется языковым кодом: «Я»-концепция [Мидор, 2002: 123—125]. Индивид испытывает *позитивное отношение к себе*, когда его переживание себя соответствует опыту, получившему положительную оценку со стороны значимых для него других. Так «Я»-концепция обретает социальный статус. Самоуважение снижается, когда внешняя позитивная оценка отсутствует либо когда поведение других направлено на снижение самооценки субъекта. Так, местоимение 1-го лица ед. числа «я» помимо выполнения своей основной роли самоидентификации позволяет коммуниканту позиционировать себя «над аудиторией», демонстрируя свой более высокий статус над ней, что, в свою очередь, может либо приниматься и одобряться, либо отвергаться этой аудиторией [Василенко, 2013: 59].

Участники конфронтационной коммуникации в своих действиях зависимы от *условий* коммуникации. Они также зависимы от специфики *социальной стратификации* и принадлежности к определенной *культурной* среде. Каждый из участников имеет свое лицо в этой коммуникации, что подтверждается спецификой кодирования информации. «Я»-концепция (актуализация себя в номинативном пространстве коммуникации) определяет характер видения своего собеседника / оппонента как «своего» или «чужого». С опорой на коды коммуникации можно проследить специфику прохождения коммуникации и степень конфронтации. Чем выше степень «родства» коммуникантов, их созвучия, то есть чем ближе «Я» коммуниканта к принятию оппонента как «своего», тем ниже вероятность перехода к конфронтации. В контексте оценки оппонента как «чужого» вероятность искажений передаваемых сообщений выше, а значит, выше и вероятность конфликта. Анализ вербальных маркеров информации и интеракции помогает верифицировать *цели* коммуникации, *роли*, которые коммуниканты берут на себя (коммуникативные маски), их *ожидания* (благоприятные или нет и насколько).

В конфронтационной коммуникации участниками актуализируется тема взаимодействия «Я — Другой» как значимый элемент их ментальной структуры, в которой проявляются особенности их сознания. Нам близок дискурсивно-диалогический подход, вбирающий в себя идеи когнитивно-коммуникативной и когнитивно-дискурсивной парадигм исследования текста (Т. Ф. Плеханова). При этом ставится за-

дача лингвистического описания коммуникативного взаимодействия индивидов в разных коммуникативных ситуациях. Данный подход уходит корнями в теоретические традиции, где фокус внимания помещен на взаимодействие между языком, деятельностью человека и познанием [Плеханова, 2011].

Дискурсивная личность во взаимодействии с другими актуализируется на речевом, языковом, коммуникативном (собственно дискурсивном) уровнях и может быть изучена с помощью соответствующего лингвистического инструментария. Прототипические черты дискурса, реализующие коммуникативную стратегию адресанта, могут быть представлены в виде системы **дискурсивных маркеров**, означающих зону диалогического контакта адресанта с адресатом. Они представляют собой лексические, синтаксические и стилистические лингвистические средства.

Дискурсивные маркеры (ДМ), согласно Т. Ф. Плехановой, — это языковые средства, реализующие межличностную функцию. Помимо наклонения, модальности и оценочного отношения, как это было у М. Холлидея, сюда относятся средства, оформляющие непосредственный контакт между коммуникантами [Плеханова, 2011: 162].

О. Г. Мельник определяет ДМ как особую группу лексических единиц, принадлежащих к разным частям речи, выступающих функциональными элементами управления дискурсом. По мнению М. Матей, они выполняют дейктическую, указательную, интерактивную, экспрессивную функции [Мельник, 2017: 123]. Тот факт, что ДМ не образуют самостоятельного класса языковых единиц, затрудняет их классификацию. Однако можно сформулировать два принципа их классификации: «от формы» и «от функции» [там же].

В качестве основной методики данного исследования мы приняли методику выявления дискурсивных *оснований интегративности разговорного диалога*, то есть выявление, описание и подсчет типичных факторов (постоянно действующих причин), принципов, закономерностей и форм структурирования речевого продукта разговорного взаимодействия, предложенную И. Н. Борисовой [Борисова, 2009].

Основные свойства речевого поведения коммуникантов оцениваются по следующим позициям: конверсационные параметры, тематическое наполнение, языковая реализация диалогов и монологов и интегрирующий все вышеперечисленные параметры прагматический, дающий возможность сделать выводы о ведущих интенциях коммуниканта и формах их манифестаций.

Конверсационные параметры. К конверсационным параметрам речевого поведения относятся регулирование коммуникативной инициативы, регулирование темы, соотношение монологического и диа-

логического формата общения, объем реплик и дробность реплицирования.

Регулирование коммуникативной инициативы выявляется по соотношению иницилирующих и реактивных реплик-высказываний к общему их количеству в диалоге. Речевая партия коммуниканта дробится на реплики и на синтагмы — ритмико-интонационные компоненты реплик-высказываний. Самые распространенные способы захвата коммуникативной инициативы — это 1) директивность речевых поступков и 2) инициатива в предложении темы для обсуждения.

Тематическое наполнение диалогов. Тематическое наполнение диалогов представлено через актуализацию текстотем, ситуатем, ксенотем и эготем в дискурсе Победителя.

1) **Текстотемы** (предметные темы текста, не связанные с текущей ситуацией).

2) **Ситуатемы** (предметные темы текста, отражающие реалии текущей ситуации). Данный тип тем направлен на достижение акционально-практической цели общения, которая лежит в области предметно-практической деятельности коммуникантов.

3) **Эготемы** (Я-темы). В режиме диалоговедения Я-тема может актуализироваться активно или не очень только тогда, когда другие участники коммуникации иницируют эту тему. Данный параметр указывает на место самого коммуниканта в его собственной картине мира. В процессе коммуникации остальными коммуникантами чаще всего не приветствуется, когда коммуникант чрезмерно увлечен самим собой, поэтому важно соблюдать баланс в актуализации эготемы и ксенотемы в процессе коммуникативного взаимодействия. *Самодентификация* может быть реализована следующим образом: определение своей *позиции* в ходе межличностного взаимодействия, вербализация *своей цели, стремлений, страхов, стратегий как приемлемых в ходе коммуникативной деятельности*.

4) **Ксенотемы** (темы «другого», Ты-темы) [Борисова, 2009: 252]. Содержательно-тематический элемент коммуникативного замысла данного диалога характеризуется выбором тематизируемых субъектов. Идентификация Других осуществляется как вердиктив, оценка оппонента, с употреблением собственных существительных, существительных-«ярлыков», эмоционально-личностных экспрессивов, актуализирующих симпатию или антипатию.

Языковая реализация диалогического общения. Наиболее активно употребляемыми языковыми средствами в ходе решения совместными усилиями практических задач являются следующие.

Языковые средства, выполняющие контактоустанавливающую функцию. Глагол побуждения *давай* может употребляться в разных зна-

чениях, во-первых, для того, чтобы побудить Других к началу совместных действий, во-вторых, чтобы предложить свою помощь, в-третьих, в своем основном лексическом значении.

Языковые средства, вербализирующие деятельность, направленную на освоение коммуникативного пространства. Данная деятельность вербализирована глаголами действия. Объекты, на которые направлена данная деятельность, вербализированы конкретными именами существительными.

Просторечия. В непринужденном общении с Другими используются просторечные языковые средства.

Выразительные языковые средства. В общении с Другими данная группа языковых средств представлена эмоционально-личностным экспрессивом, выражающим согласие или несогласие с мнением оппонента, неприятие его предложения по решению практической задачи, гиперболой, актуализирующей сарказм. В ходе отстаивания своей позиции и пояснения своего поведения **актуализируется отношение к некоторым Другим** с использованием валюатива, обозначающего колкость, преувеличение.

Слова-ярлыки. При оценивании Других-«противников» и Других-«союзников» используются такие имена существительные, которые отражают суть их натуры.

Языковой материал, отбираемый коммуникантом в диалогическом общении, может репрезентировать высокий уровень акциональности, нацеленности на решение совместно с Другими практических задач. Это получает свое выражение в активном употреблении глаголов действия в повелительном наклонении, оперировании конкретными существительными, обозначающими объекты, непосредственно связанные с жизнедеятельностью всех участников на острове, а также языковых средств, направленных *на установление контакта с Другими в ходе их совместной практической деятельности.*

Краткие выводы. Наиболее выигрышный в конфронтационном дискурсе языковой материал в диалогическом общении репрезентует высокий уровень акциональности, нацеленности на решение совместно с соперниками практических задач жизни. Это получает свое выражение в активном употреблении глаголов действия в повелительном наклонении, оперировании конкретными существительными, обозначающими объекты, непосредственно связанные с жизнедеятельностью всех участников на острове, а также языковых средств, направленных *на установление контакта с Другими в ходе их совместной практической деятельности.*

Языковые средства, характеризующие отношение коммуниканта к Другим-«противникам», являются эмоционально окрашенными.

Несогласие с оппонентами выражается гиперболами, эмоционально-личностными экспрессивами, валюативами (сарказм, критика, возмущение, раздражение), а оценка Других-«союзников» актуализируется словами-ярлыками.

Языковой материал, который представляется наиболее успешным в монологическом общении в конфронтационном взаимодействии, репрезентирует, во-первых, высокий уровень оценочности самой ситуации, других соперников, себя, во-вторых, высокий уровень эмоциональности саморепрезентации, а именно: 1) осознание своей роли и роли Других как конкурентов по отношению друг к другу; 2) самоидентификация структурирована по таким категориям, как определение *своей позиции как независимой от воли Других*; 3) *цель* в игре выиграть, установка на победу; 4) обдумывание приемлемых стратегий; 5) высокая степень эмоциональности в ходе вербализации собственных чувств, страхов, сомнений, стремления следовать общечеловеческим ценностям; 6) внимание к Другим, которые являются наиболее сильными и опасными соперниками.

Литература

1. *Борисова, И. Н.* Русский разговорный диалог: структура и динамика [Электронный ресурс] / И. Н. Борисова. — М.: Изд-во КД «ЛИБРОКОМ», 2009. — Режим доступа: https://www.academia.edu/9249708/Русский_разговорный_диалог_структура_и_динамика._м._изд_во_кд_либроком_2009._320_с. — Дата доступа: 19.06.2018.
2. *Василенко, Е. Н.* Реализация коммуникативной стратегии убеждения средствами грамматических категорий: (на материале политического дискурса): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Е. Н. Василенко. — Могилев, 2013. — 112 с.
3. *Мельник, О. Г.* Дискурсивные маркеры в научных статьях по лингвистике / О. Г. Мельник, Э. А. Сидельник // Известия Южного федерального ун-та. Филол. науки. — Ростов н/Д., 2017. — № 1. — С. 121—128.
4. *Мидор, Б.* Личностно-ориентированная терапия [Электронный ресурс] / Б. Мидор, К. Роджерс // Журн. практ. психологии и психоанализа. — 2002. — № 4. — Режим доступа: http://scholar.google.com/scholar?cluster=4478960223393955235&hl=ru&newwindow=1&as_sdt=0,5. — Дата доступа: 27.02.2014.
5. *Плеханова, Т. Ф.* Дискурс-анализ текста: пособие для студентов вузов / Т. Ф. Плеханова. — Минск: Тетрасистемс, 2011. — 368 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЮРИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ ДИСКУРСОВ В ФОРМАТЕ УЧЕБНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ

В статье рассмотрены преимущества обучения юристов-международников на видеоматериале с использованием аутентичного иноязычного терминологического дискурса. Приведены основные этапы формирования профессионально ориентированных дискурсивных компетенций во взаимодействии с лингвистическими и экстралингвистическими факторами.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, прагматическая компетенция, терминологический иноязычный дискурс, перцепция, невербальный концепт.

E. V. Fedosova
fedosova@bsu.by

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF INTERNATIONAL LAWYERS BASED ON AUTHENTIC DISCOURSES IN THE FORMAT OF EDUCATIONAL VIDEO MATERIALS

The article discusses the advantages of training international lawyers on video using an authentic foreign language terminological discourse. The main stages of the formation of professionally oriented discursive competences in interaction with linguistic and extralinguistic factors are given.

Key words: communicative competence, pragmatic competence, terminological foreign language discourse, perception, non-verbal concept.

Динамично развивающееся общество в современных реалиях предъявляет обновленные требования к специалистам, осуществляющим свою деятельность в сфере международного права и не только способным к осуществлению иноязычного международно-правового дискурса, но и готовым логически и обоснованно вступать в полемику, приводить свои доводы и доказательства, отстаивать свою позицию. Формированию перцептивных и когнитивно-коммуникативных навыков способствует и комплексное погружение в иноязычную сре-

ду с применением высоких технологий и инновационных подходов. Так, максимально приближенным к иноязычной среде может стать использование видеоматериалов с аутентичным иноязычным терминологическим дискурсом.

При подготовке юристов-международников со знанием иностранного языка по специальности «Международное право» требуется, по мнению Е. В. Воевода, О. И. Воленко, «не просто знание иностранного языка (в основном английского как языка международного общения — современного *lingua franca*), но профессиональная языковая подготовка, которая обеспечивает возможность эффективной коммуникации в профессиональной среде. Сегодня существенно изменились и требования к владению иностранным языком: первостепенное значение приобретают практические навыки владения устной и письменной речью. Причем необходимо исходить из того, что знает и умеет носитель языка, и что должны знать и уметь обучающиеся на том или ином этапе его изучения. Такие социолингвистические концепции, как „компетенция“ (*competence*), „владение языком“ (*proficiency*) и речевая деятельность (*performance*), оказали существенное влияние на методику преподавания иностранных языков, переориентировав цели обучения в сторону конкретных потребностей обучающихся» [Воевода, Воленко, 2017: 204].

Такие навыки и умения формируются под комплексным воздействием обучающих технологий. Помимо обучения владению актуализированным лексико-терминологическим активом в качестве основной цели обучения рассматривается умение «осуществить речевую деятельность необходимого вида в соответствии с коммуникативной задачей и схемой взаимодействия в общих сферах общения (повседневная, социально-общественная, образовательная) и в сфере своей профессиональной деятельности» [ОСВО 1-24 01 01-2013].

Как полагают Е. В. Воевода, О. И. Воленко, «формирование профессионально значимых компетенций происходит в учебном профессиональном языковом дискурсе, для создания которого необходимы, в частности, учебные языковые материалы, ориентированные на определенное направление профессиональной подготовки» [Воевода, Воленко, 2017: 205].

Иноязычная коммуникативная компетенция образуется в неразрывной связи с профессиональной компетенцией, являясь ее неотъемлемым компонентом. В соответствии с образовательным стандартом высшего образования первой ступени по специальности «Международное право» с присвоением квалификации «Юрист-международник со знанием иностранных языков (с указанием языков общения)» студенты должны владеть «основами методологии перевода с и на соответ-

ствующий иностранный язык; навыками последовательного и синхронного перевода; основной профессиональной лексикой на соответствующем иностранном языке; навыками бытового и профессионального общения на соответствующем иностранном языке» [ОСВО 1-24 01 01-2013].

Воссоздание макета профессионального лингвистического пространства предоставляет студентам возможность использовать выработанные навыки при полифункциональной реализации иноязычного общения и профессионально таргетированном поиске оптимизированных семантических решений построения дискурса.

Одним из актуальных и профессионально ориентированных методических приемов в формировании комплексного лингвистического навыка является компетентностный подход. Согласно Б. О. Майеру, «ключевым понятием для компетентностного подхода является понятие „компетенция“, которое определяется как способность использовать, способность анализировать, способность к коммуникации, способность к самоорганизации, готовность использовать, готовность действовать и т. п.» [Майер, 2019: 74].

Применение в рамках учебной деятельности видеоматериалов создает благоприятную лингвистическую среду для их использования при профессионально ориентированном воспроизведении известного события или ситуации, что позволяет активно применять лексико-грамматический материал на основе имитации и подражания носителям изучаемого языка.

Использование аутентичного видеоматериала продолжительностью 12—15 минут осуществляется на завершающем этапе формирования терминологических лингвистических компетенций и нацелено на закрепление приобретенных лексико-грамматических навыков. Для достижения необходимого эффекта обучения оно реализуется в виде четырех модульных этапов. Подразделение на модули происходит с позиции обучаемого, основываясь на его перцептивных особенностях усвоения иноязычного дискурса.

Модуль 1: Формирование определенных тематических профессиональных и лингвистических компетенций на основе устойчивых терминологических иноязычных лексико-грамматических и семантических групп.

Модуль 2: Закрепление изученного материала при помощи чтения, проговаривания и перевода текста схожего тематического содержания.

Модуль 3: Аудиовизуальное восприятие текста, его интерпретация и воспроизведение, максимально приближенное к содержанию видеоматериала.

Модуль 4: Моделирование собственной ситуации, аналогичной просмотренному видеоматериалу, в соответствии с проблемным вопросом, затронутым в видеоматериале, в продолжение или развитие просмотренного видеосюжета. При этом вся активная терминологическая лексико-грамматическая парадигма приобретает коннотационные признаки и формирует невербальный концепт лингвистической профессиональной компетенции.

В основу модульного деления процесса обучения иноязычной терминологической компетенции на аутентичных видеоматериалах положено понимание этапов усвоения материала со стороны обучаемого, то есть реципиента.

Данный вид обучения решает важные задачи комплексной языковой адаптации:

- реализацию непосредственного прикладного значения лингвистических компетенций;
- креативность при реализации профессионального иноязычного дискурса;
- мотивированность в дальнейшем развитии лингвистических и профессиональных компетенций;
- корректное сочетание вербальных и невербальных коммуникативных компонентов;
- формирование комплексного представления об адекватной модели поведения в соответствующей профессиональной среде;
- кросс-культурные особенности построения лингвистической коммуникативной стратегии.

Актуализированный способ и метод обучения иностранному языку предполагает применение инновационных приемов, включая использование современных технологий. Видеоматериал содействует повышению мотивации и активности обучающихся, трансформирует систему изучения английского языка в более динамичную, результативную, профессионально ориентированную и эмоционально вовлеченную. Аутентичные иноязычные видеоматериалы содействуют ознакомлению с установленными нормами терминологического дискурса и характерными чертами профессионально ориентированного коммуникативного поведения носителей изучаемого языка в комплексном аудиовизуальном разрезе. Студенты приобретают таргетированные языковые компетенции, беря за основу типовую коммуникативную лингвистическую модель носителей языка.

Как полагают К. А. Бурмистрова, Л. В. Ступникова, «принцип наглядности на уроках иностранного языка — это организованный показ языкового и экстралингвистического материала с целью лучшего по-

нимания, усвоения и использования в речевой деятельности» [Бурмистрова, Ступникова, 2017: 104].

Явным преимуществом видеоматериала с использованием аутентичного иноязычного дискурса является его психоэмоциональная составляющая, что при обучении иностранным языкам способствует развитию разнообразных компонентов психической деятельности обучающихся, в их числе концентрации внимания и применению различных видов памяти. В ходе обучения на основе аутентичного видеоматериала активизируются процессы познавательной активности, и фокус внимания концентрируется на корректном восприятии предлагаемого к изучению иноязычного дискурса. Для формирования представления об увиденном обучающимся, с точки зрения Г. В. Артамоновой, «необходимо приложить определенные усилия. Так, непроизвольное внимание переходит в произвольное, его интенсивность оказывает влияние на процесс запоминания. Использование различных каналов поступления информации (слуховое, зрительное, моторное восприятие) положительно влияет на прочность запечатления страноведческого и языкового материала» [Артамонова, 2016: 52].

Изучение иностранного языка на основе видеосюжетов имеет характерные черты, воздействующие на процесс усвоения нового терминологического лингвистического кластера, среди которых можно выделить следующие:

- 1) проявление эмоциональности и оценочного суждения со стороны обучающихся стимулирует их коммуникативную активность;
- 2) интенсивность информационной подачи усиливает эффект воздействия на ее перцепцию уже в ином, ситуационном ракурсе;
- 3) моделирование прикладных приемов коммуникативного использования терминологического ряда аутентичной иноязычной лексики;
- 4) безусловное доверие к вербальным и невербальным семантическим и фонетическим свойствам аутентичной речи носителей изучаемого иностранного языка.

Важным стимулирующим компонентом в процессе изучения иностранного языка на основе видеоматериалов с аутентичной иноязычной речью является самостоятельная работа обучающихся, направленная на дальнейшее индивидуальное развитие профессиональных компетенций, развитие познавательно-исследовательского функционала. В качестве методического приема предлагается работа лишь с одним из компонентов, с отрывком видеоматериала, а с оставшейся частью рекомендуется поработать самостоятельно, вне учебных занятий.

В процессе имитации аутентичного иноязычного видеоматериала в ходе самостоятельной работы у студентов появляется возможность использования современных технологий для записи своего видеовыступления. Апробируя функционально-прикладные возможности иноязычного дискурса с применением инновационного подхода, обучающиеся визуализируют и невербальный коммуникативный компонент, делая должный акцент и на экстралингвистических факторах.

Таким способом аутентичные иноязычные видеоматериалы стимулируют формирование иноязычной терминологической коммуникативно-когнитивной компетенции и обеспечивают основу того, что обучающиеся не только воспроизводят иноязычный дискурс с помощью лингвистических приемов, но и при помощи экстралингвистических факторов способствуют соответствующей перцепции реципиентами передаваемого дискурса, всецело реализуя прагматический компонент. Согласно позиции А. В. Матиенко, «прагматически компетентные обучающиеся способны эффективно решать коммуникативно-рецептивные задачи, точно передавая и четко воспринимая смысл устного или письменного общения. Прагматическая компетенция предполагает осуществление речевых функций (сообщение, отношение, пожелание, убеждение, извинение и др.), социальное взаимодействие с другими участниками коммуникации. Признаком прагматической компетенции является не столько „коммуникативный продукт“, то есть созданный текст, сколько „коммуникативный результат“, то есть адекватная ответная реакция слушателя или читателя» [Матиенко, 2016: 75].

Таким образом, обучение при помощи видеоматериалов, нацеленных по признаку профессионально компилированной лексики, способствует формированию навыков аудирования иноязычных текстов, содействует стимулированию формирования коммуникативной этики профессионального взаимодействия. Применение мультимедийных средств обучения с целью воспроизведения аутентичных иноязычных выступлений предоставляет возможность погрузиться в профессиональный ситуационный дискурс, способствует закреплению навыков вербального и невербального общения в профессиональной сфере, общей культуре поведения в профессиональном пространстве, что в последующем стимулирует адаптивные возможности при реализации профессиональной деятельности.

Литература

1. Артамонова, Г. В. Аутентичные видеоматериалы как средство повышения мотивации студентов к самостоятельной работе / Г. В. Артамонова // АНИ: педагогика и психология. — 2016. — Т. 5. — № 4 (17). — С. 51—54.

2. *Бурмистрова, К. А.* Использование аутентичных видеоматериалов при обучении англоязычному юридическому дискурсу / К. А. Бурмистрова, Л. В. Ступникова // Рос. внешнеэконом. вестн. — 2017. — № 2. — С. 103—110.

3. *Воевода, Е. В.* Совершенствование системы профессиональной языковой подготовки специалистов международного профиля / Е. В. Воевода, О. И. Воленко // Мир науки, культуры, образования. — 2017. — № 6 (67). — С. 204—206.

4. *Майер, Б. О.* Знание, навыки, компетенции: эпистемологический анализ / Б. О. Майер // Science for Education Today. — 2019. — Т. 9, № 2. — С. 67—79.

5. *Матиенко, А. В.* Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике формирования полилингвальной и мультикультурной личности / А. В. Матиенко // Сетевой журнал «Научный результат». — Серия «Вопросы теоретической и прикладной лингвистики». — 2016. — Т. 2, № 2. — С. 73—77.

6. Образовательный стандарт высшего образования, высшее образование первая ступень, специальность 1-24 01 01 Международное право, квалификация «Юрист-международник со знанием иностранных языков (с указанием языков общения)», стандарт ОСВО 1-24 01 01-2013, утвержден постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 30.08.2013 № 88 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/106900/1/ОСВО_1-24_01_01-2013.pdf. — Дата доступа: 02.02.2021.

Научное издание

**Лингводидактические и когнитивные аспекты
инновационной методики формирования
профессиональной коммуникативной компетенции
студентов-международников**

Коллективная монография

Ответственный за выпуск *Т. Ф. Рослик*

Редакторы *А. А. Костыко, Н. Б. Кучмель*

Дизайн обложки *Д. Э. Герасимовича*

Компьютерная верстка *О. М. Крупской*

Подписано в печать 21.09.2021. Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная.

Цифровая печать. Усл. печ. л. 9,3. Уч.-изд. л. 10,41.

Тираж 30 экз. Заказ 238.

Издатель и полиграфическое исполнение:
республиканское унитарное предприятие

«Издательский центр Белорусского государственного университета».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/159 от 27.01.2014,

№ 2/63 от 19.03.2014.

Ул. Красноармейская, 6, 220030, Минск.