

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

МІЖКУЛЬТУРНАЯ КАМУНІКАЦЫЯ
І ПРАФЕСІЙНА АРЬЕНТАВАНАЕ
НАВУЧАННЕ ЗАМЕЖНЫМ МОВАМ

Материалы
XIV Международной научной конференции,
посвященной 99-летию образования
Белорусского государственного университета

Минск, 29 октября 2020 г.

МИНСК
БГУ
2020

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

Редакционная коллегия:
доктор исторических наук *В. Г. Шадурский* (гл. ред.);
доктор исторических наук *В. А. Острога*;
доктор исторических наук *М. Э. Чесновский*;
кандидат филологических наук *Е. В. Пильгун*;
кандидат педагогических наук *М. Ф. Арсентьева*;
кандидат исторических наук *В. Р. Боровой*;
кандидат педагогических наук *Н. И. Говорова*;
кандидат филологических наук *А. Ф. Дрозд*;
кандидат филологических наук *С. А. Дубинко*;
кандидат филологических наук *И. Н. Ивашикевич*;
кандидат филологических наук *Т. В. Караичева*;
кандидат филологических наук *К. В. Карасева*;
кандидат юридических наук *Е. В. Коннова*;
кандидат филологических наук *С. И. Лебединский*;
кандидат педагогических наук *Л. В. Маркина*;
кандидат филологических наук *Е. И. Маркосьян*;
кандидат филологических наук *О. В. Сидоревич-Стахнова*;
кандидат филологических наук *Т. В. Солодовникова*;
кандидат филологических наук *В. В. Черкас*;
старший преподаватель *А. С. Барбук*;
старший преподаватель *А. В. Тучинский*.

М43 **Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам = Міжкультурная камунікацыя і прафесійна арыентаванае навучанне замежным мовам : материалы XIV Междунар. науч. конф., посвящ. 99-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 29 окт. 2020 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: В. Г. Шадурский (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2020. – 573 с.**

ISBN 978-985-566-929-7.

Рассматриваются актуальные проблемы межкультурной коммуникации, лингвистики и методики преподавания иностранных языков, освещаются теоретические и методологические проблемы обучения языку в сфере профессиональной коммуникации, исследуются инновационные, когнитивные и эвристические подходы к профессиональной языковой подготовке студентов-международников, вопросы теории и практики перевода, лингвострановедческие и социокультурные компоненты в обучении иностранным языкам.

Адресуется научным работникам, преподавателям, магистрантам и аспирантам.

УДК 811.1/.8(072)(06)
ББК 81.2р30я431

ISBN 978-985-566-929-7

© БГУ, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Пленарное заседание

Приветственное слово декана факультета международных отношений
БГУ профессора Шадурского В. Г. 9

Международный круглый стол «Инновационные и когнитивные технологии в профессиональной языковой подготовке студентов- международников»

<i>Бартош Д. К., Харламова М. В.</i> Лингводидактический потенциал тандем метода в обучении говорению на иностранном языке в вузе	13
<i>Гончарук О. А., Чернопинская П. А.</i> Интерактивные методы и технологии обучения грамматике	19
<i>Горбунова Е. В.</i> Использование мобильных технологий на проектном этапе обучения студентов устному иноязычному общению	25
<i>Зудова С. А.</i> Применение технологии CLIL в учебном процессе	28
<i>Ивашкевич И. Н.</i> Обучение когнитивному анализу языковых явлений: пространственная метафора как основа концептуализации представлений о человеке	33
<i>Лебединский С. И.</i> Вариативность стратегий порождения речи на иностранном языке в контексте когнитивно стилевой типологии учащихся	38
<i>Макаревич И. И.</i> Соотношение информационной и языковой систем, формирующих основу интегративного знания для создания контента информационного продукта	45
<i>Макаревич Т. И., Макаревич И. И.</i> Отражение концепта «Я-говорящий» и многоаспектности отношений «Я-другой» в эвристическом диалоге творческого задания по профессиональному модулю	52
<i>Непомнящих И. А.</i> Образовательный потенциал видеоконференций BigBlueButton и Jitsi в преподавании иностранного языка	58
<i>Соловьева С. В.</i> К проблеме развития когнитивной компетенции в неязыковом вузе	63
<i>Тарасенко М. А.</i> Обучение студентов переводческому анализу текста на основе дискурсивного подхода	68
<i>Туркина О. А.</i> Дискурсивный и эвристический подходы в обучении студентов-международников иностранному языку	73
<i>Федосова Э. В.</i> Инновационно-когнитивный подход в высшей школе: особенности обучения английскому языку по специальности «Международное право»	76
<i>Шустова С. В., Меньшакова Н. Н.</i> Обучение студентов единицам паремийного пространства	81

Международный круглый стол «Формы и методы активизации учебной деятельности и их влияние на формирование мотивации в контексте языковой подготовки будущего специалиста»

<i>Воевода Е. В.</i> Преподавание английского языка в аспирантуре: новые вызовы и новая мотивация	91
<i>Гриневиц Е. В.</i> Компетентностный подход в преподавании иностранных языков в вузе	95
<i>Дубинко С. А.</i> Синхронная и асинхронная коммуникация в обучении иностранному языку	100
<i>Климова И. И.</i> Формы и методы активизации учебной деятельности в условиях дистанционного обучения	106
<i>Костерова Н. А.</i> Работа над вокабуляром в рамках аспекта «Деловой английский»	112
<i>Костикова Л. П., Чернявская Е. С.</i> Профессиональная языковая подготовка будущих специалистов в условиях корона коммуникации	117
<i>Майсюк Ю. Л.</i> Об использовании смешанного обучения в вузе	123
<i>Морева Л. А.</i> Основные лингвистические трудности перевода экономических текстов в неязыковом вузе	128
<i>Пасейшвили И. Н.</i> Организация самостоятельной работы студентов с использованием дистанционного обучения	133
<i>Тамарина А. С.</i> Влияние личностных качеств на изучение иностранных языков	138
<i>Чернецкая Н. И.</i> Использование технологии дифференцированного подхода для обучения английскому языку	143
<i>Шмидт Т. В.</i> Из опыта проведения занятий в дистанционном формате на старших курсах отделения мировой экономики ФМО БГУ	148

Секция 1

Проблемы межкультурной коммуникации в иноязычном общении

<i>Арсентьева М. Ф.</i> К вопросу о понятии "межкультурная литература". Ее роль в процессе иноязычного обучения (зарубежный опыт)	154
<i>Витченко Л. В.</i> Разновидности директива как средство воздействия на разные сферы адресата	159
<i>Дубинко С. А., Дубинко-Гуца Е. О.</i> Ценностная картина мира в обучении деловому общению	164
<i>Дятчик М. И.</i> Паміж перакладам і арыгіналам (аналіз сучасных канцэпцый)	169
<i>Зенченко А. З.</i> Роль метода проектного обучения в образовательном процессе и его технологическое сопровождение	175
<i>Маркина Л. В.</i> Этика в межкультурном взаимодействии	180
<i>Мартынович А. С.</i> Изучение англоязычных оценочных интернет-отзывов в прикладном аспекте (на материале высказываний о предприятиях гостиничного и ресторанного бизнеса Республики Беларусь)	185
<i>Машкарева Е. О., Дроздова С. С.</i> On developing intercultural communication in higher education	190
<i>Отчик А. Л.</i> Психолингвистические основы межкультурной	

коммуникации: содержание понятия и модель	194
<i>Резько П. Н.</i> Особенности преподавания английского языка для студентов экономических специальностей	200
<i>Селезнёв Ю. В.</i> International communications in convergence of sciences	205
<i>Шарунич Т. С., Бартош В. С.</i> Формирование компетенций в сфере межкультурной коммуникации	210
<i>Ядченко Е. И.</i> Когнитивные модели интеграции, реализованные в дискурсе мигрантов Германии	216

Секция 2

Актуальные проблемы перевода и сопоставительные исследования языков

<i>Васильева О. В.</i> Переводческая деятельность специалиста по международным отношениям в пресс-службе МИД	222
<i>Васильева Т. И., Хоменко С. А.</i> Развитие творческого потенциала студентов технического университета в процессе изучения переводческих дисциплин	228
<i>Галай В. Б.</i> Соматизмы как основной источник метафоризации английского языка	233
<i>Калинина М. А., Крутова И. Ю.</i> Analysis of the translation of fiction texts in the process of teaching linguistic disciplines at a medical university	237
<i>Караичева Т. В.</i> Явная и скрытая информативность цитат и аллюзий как переводческая проблема	242
<i>Коротюк Т. С.</i> “SCHLOß” – “ЗАМОК” или “ЗАМО́К” к переводу немецких омографов	249
<i>Круглик Н. А., Круглик А. Д.</i> Языковые средства реализации тактик стратегии кооперации на примере произведений А. Мердок	252
<i>Лосева С. А.</i> Особенности перевода русских реалий на итальянский язык	257
<i>Макаревич Т. И.</i> Проект профессионального стандарта «Переводчик» как способ регулирования взаимодействия в переводческой отрасли	262
<i>Маркосян Е. И., Карпович О. А.</i> Особенности перевода спортивной терминологии плавания с английского на русский	267
<i>Скворцова Н. Н., Гао Цзюаньли</i> Нулевой перевод в типологии приемов передачи фразеологических единиц	273

Секция 3

Языковая парадигма в обучении иностранным языкам

<i>Ахрименя Г. И.</i> О некоторых способах формирования грамматической компетенции на материале видео ресурсов	278
<i>Вдовичев А. В.</i> Лексико-грамматические трансформации в специальном переводе (на материале английского и русского языков)	282
<i>Вдовичев А. В., Дрозд А. Ф., Каранетова Е. Г.</i> Transformations in translating and interpreting slang varieties	286
<i>Денисова Г. Г.</i> Интенсивное и экстенсивное чтение в обучении	

иностранному языку	291
<i>Ключенович С. С.</i> Смежные с композитной контракцией случаи в современном немецком дискурсе	295
<i>Курачек О. Ф., Галай В. Б.</i> Интегрированное обучение иностранному языку	300
<i>Курило Н. А.</i> Названия американских и белорусских брендов и основные способы их образования	304
<i>Леонченко С. Н.</i> Трансформационная парадигма предложения и ее соотносённость с категорией словообразовательного значения	307
<i>Митева Т. П.</i> Коммуникативный синтаксис и фразовая просодия	312
<i>Синявская Ю. Н., Долидович О. В.</i> Цветообозначения и их использование в испанском языке	317
<i>Чуприна Е. А.</i> Акронимия как средство номинации в современном французском языке	323

Секция 4

Актуальные проблемы лингводидактики в формировании профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции

<i>Вариченко Г. В., Проконина В. В.</i> Стратегии читательской деятельности на уроке русского языка как иностранного (в группах стажёров и студентов первого года обучения)	328
<i>Дрозд А. Ф.</i> Формирование конкурентоспособного специалиста в сфере международного туризма	334
<i>Коткова Д. И.</i> Обучение студентов экономических специальностей с использованием грамматических игр	338
<i>Круглова В. В.</i> Польскамоўная лірыка Янкі Лучыны як сродак навучання польскай мовы	343
<i>Хоменко Е. В.</i> Реализация стратегии убеждения в англоязычном научном тексте	348
<i>Хоменко С. А., Безнис Ю. В.</i> Современные подходы к иноязычному образованию в техническом университете	353

Секция 5

Традиционные образовательные технологии в обучении иностранным языкам в контексте модернизации системы высшего образования

<i>Балакишина Т. В.</i> Смешанное обучение: от перспектив к реальности	359
<i>Дёмко О. В.</i> Из опыта преподавания иностранного (английского) языка	363
<i>Дмитриева О. П.</i> Проблема творчества в системе иноязычной профессиональной подготовки специалистов	366
<i>Жуковец О. С.</i> Перевернутый класс как инструмент дистанционного обучения	371
<i>Иимуратова М. Ю., Шелестова Т. Ю., Калижанова А. Н.</i> Применение трехязычных словарей при обучении биологии на английском языке в старшем звене общеобразовательной школы	375
<i>Макарова Е. В.</i> Обновление содержания как важная составляющая создания современной образовательной среды	380

<i>Натуркач М. В.</i> Специфика подбора учебных материалов при преподавании английского языка в вузе	386
<i>Тарасевич Е. В., Чернявский А. А.</i> Модели планирования занятий иностранного языка в вузе (зарубежный опыт)	391
<i>Трухан Е. В.</i> Роль исторического опыта в модернизации и педагогическом прогнозировании развития системы образования	396
<i>Шурко С. А.</i> Роль психологических игр в формировании коммуникативной компетенции у студентов	402
<i>Шуша Н. В.</i> Использование сервиса Zoom в организации online-обучения в вузе	407
<i>Юмагулова М. Р.</i> Remote learning is a sure way to decadence in education	411

Секция 6

Современные психолого-педагогические и когнитивные аспекты в обучении иностранным языкам

<i>Ахраменко Л. С.</i> Роль категории модальности в формировании дискурсивной компетенции	417
<i>Гицкая О. П.</i> Гендерный подход при обучении иностранному языку в вузе	422
<i>Говорова Н. И.</i> Формирование интегрированных компетенций в обучении иностранному языку как инструменту профессиональной деятельности	428
<i>Литвиненко О. Л.</i> Факторы успеха организации учебного процесса по овладению иностранным языком	432
<i>Мальцев В. В.</i> Психолингвистические особенности процесса усвоения слов иностранного языка	438
<i>Остапчук Р. Г., Солодовникова Т. В.</i> Образовательный потенциал рекламного дискурса в рамках изучения иностранного языка	443
<i>Солодовникова Т. В.</i> Рекламная коммуникация как инструмент формирования иноязычной языковой компетенции (на материале французского языка)	450
<i>Швайба О. Г., Воловикова И. П.</i> Формирование социальных компетенций на занятиях иностранного языка у студентов-международников	454
<i>Юдчиц И. С.</i> Мотивационная составляющая при обучении студентов грамматике	460

Секция 7

Лингвострановедческий и социокультурный компоненты в практике обучения иностранным языкам

<i>Данилевич Д. И.</i> Прецедентные тексты в романах- биографиях Дж. Барнса и П. Акройда	466
<i>Косточкина О. В., Григорян А. С., Тишкевич Е. С.</i> Features of English slang language	470
<i>Крель Л. А., Крель В. К.</i> Проблема исследования невербального коммуникативного поведения в обучении иностранным языкам	474
<i>Лесовская И. А., Шудейко М. Н.</i> Использование аутентичных	

художественных фильмов при обучении иностранному языку для профессиональной деятельности	480
<i>Никитюк Е. Е.</i> О феномене Ван Шо в китайской массовой культуре конца XX столетия	485
<i>Осиновая А. О.</i> Фразеологизмы как отражение национально-культурной специфики страны изучаемого языка	490
<i>Талейко К. А.</i> Отбор лексических единиц для формирования иноязычного лексикона на основе лингвокультурологического подхода (английский язык)	495

Секция 8

Использование современных технологий в формировании межкультурной компетенции в обучении иностранному языку

<i>Барбук А. С.</i> Использование технологии веб-квест в формировании межкультурной компетенции учащихся в условиях дистанционного обучения иностранному языку	502
<i>Бурденкова В. С., Долидович О. В.</i> Роль преподавателя в развитии межкультурной компетенции	507
<i>Ваксер С. Г.</i> Организация самостоятельной работы по иностранному языку при обучении студентов неязыковых вузов языку профессиональной деятельности	512
<i>Василевич В. М.</i> Использование технологии Zoom в процессе проведения языковых занятий в рамках дистанционной модели обучения	518
<i>Глембоцкая А. З.</i> Использование Интернет-технологий в обучении межкультурной коммуникации	522
<i>Ладик Н. А.</i> Разработка контрольно-диагностических материалов с использованием системы дистанционного обучения Moodle	527
<i>Масловская Н. В.</i> Информационные технологии в образовании	532
<i>Полешук О. Г.</i> Особенности обучения реферированию текстов электронных СМИ в неязыковом вузе	537
<i>Родион С. К.</i> Онлайн обучение на современном этапе: преимущества и недостатки	543
<i>Сидоревич-Стахнова О. В.</i> Специализированные социальные сети в обучении испанскому языку	547
<i>Соловей А. Н.</i> Применение модели «перевернутый класс» при обучении английскому языку	552
<i>Тучинский А. В.</i> Проектное обучение как инновационная технология организации образовательного процесса на факультете международных отношений БГУ	557
<i>Циватый В. Г.</i> Вопросы межкультурной коммуникации и коммуникативно-дискурсивная составляющая подготовки историков-всеобщников с углубленным изучением иностранных языков	566

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО

ДЕКАНА ФАКУЛЬТЕТА МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ БГУ

ПРОФЕССОРА ШАДУРСКОГО В.Г.

Разрешите мне от имени деканата и всего коллектива ФМО БГУ в очередной раз приветствовать вас, уважаемые участники, на совместном пленарном заседании двух наших традиционных научных форумов!

Как вы знаете, ФМО является наиболее крупным по численности факультетом в Беларуси. 1 октября он отметил свое первое 25-летие. За четверть века коллектив нашего подразделения добился многих серьезных результатов. Главный результат – это тысячи высокопрофессиональных выпускников, которые успешно трудятся на различных участках международной сферы. Так, с 1996 по 2020 г. ФМО закончили 8597 студентов (в среднем - 343), в том числе около 1000 иностранцев.

За прошедший период сформировались многие достойные традиции, в том числе в научно-исследовательской деятельности. Так, Международная научная конференция «Беларусь в современном мире» проводится уже в 19-й раз, а Международная научная конференция «Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам» – в 14-й. Обычно мы проводим наши мероприятия 30 октября или в близкий к этой дате день, чтобы иметь возможность не только подвести итоги научного года, но и поздравить друг друга с Днем рождения Белорусского государственного университета. В конце октября 2021 года мы будем отмечать столетие родной альма-матер.

Позвольте напомнить, что в проведении конференций деканат полагается на помощь своих постоянных партнеров. Среди них Международное общественное объединение по научно-исследовательским и информационно-образовательным программам «Развитие», Общественное объединение «Центр изучения внешней политики и безопасности», Общественное объединение по европейским исследованиям. И, конечно же, наш спонсор – международный проект COMPASS, координируемый профессором Кентского университета (Соединенное королевство) Еленой Коростелевой.

Как уже не раз озвучивалось, основная задача конференций – это своеобразный смотр научного потенциала ФМО БГУ, инвентаризация его достижений и нерешенных задач, обзор накопленного за прошедшие годы опыта (только на БСМ работает 12 секций, выступает с докладами более 200 участников). Для обеспечения работы секций деканат даже вынужден в этот день отменять аудиторные занятия.

В то же время оргкомитет конференций не планировал и не планирует ограничиваться лишь участием факультетских исследователей. Внешние исследователи составляют значительную часть докладчиков. Позвольте от нашего пленарного заседания поблагодарить иностранных гостей, представителей белорусских вузов и учреждений, которые приняли приглашение оргкомитета и представят свои содержательные выступления. Особо приветствуем наших гостей из Калининграда, Эстонии, которые несмотря на известные препятствия приехали в Минск и находятся в этой аудитории.

В этом году в качестве главных спикеров выступают Мадлен Гранвик – директор программы Балтийского университета (Упсала, Швеция) и доцент кафедры политической теории МГИМО Кирилл Евгеньевич Коктыш. Спецификой этого года является смешанный формат проведения конференций. Так, в дистанционном формате выступают докладчики пленарного заседания и многие участники секций и круглых столов. В условиях пандемии КОВИД-19 мы освоили дистанционный формат учебного и научного процесса, научились многим новым приемам и механизмам общения на большом расстоянии. При этом лучше стали понимать огромную ценность живого общения, реальных встреч и дискуссий.

Тема выступления, предложенная нашим гостем из Москвы, сформулирована как «Идеи, институты, рационализм и принципы политического конструирования». На наш взгляд, такая постановка проблемы является очень удачным сочетанием аналитического и практического подхода. Надеюсь, что доклад Кирилла Евгеньевича станет для исследователей факультета хорошим сигналом уделять более пристальное внимание теоретическим аспектам изучения международных отношений. Теория без практики слепа, но и практика страдает без теории.

Композиция пленарного заседания, тематика выступлений на секциях конференций наглядно свидетельствует, что ФМО как и ранее выступает за многовекторный принцип во внешней политике страны. Беларусь – открытое государство, заинтересованное в тесном сотрудничестве по всем азимутам.

Разрешите коротко сказать об основных итогах прошедшего научного года. Он традиционно был насыщен качественными мероприятиями, на факультете и кафедрах регулярно, практически каждый день, проводились научные встречи, дискуссии, конкурсы.

За 25 лет преподаватели обеспечили учебный процесс учебниками и учебными пособиями. Вышло 25 томов студенческих научных работ. Издается научный журнал на белорусском и русском языках, а также «Журнал Белорусского государственного университета. Международные отношения» на английском языке. Выставка учебных и научных изданий ФМО впечатляет.

Вместе с тем наши достижения не мешают видеть проблемы и перспективы развития.

На наш взгляд, нужно уделять больше внимания подготовке крупных обобщающих работ, в которых предлагается анализ процессов развития страны, региона, планеты, как на краткосрочную, так и на долгосрочную перспективу. Эта задача тесно связана с использованием междисциплинарного подхода. Именно взаимодействие представителей различных наук, научных отраслей, научных школ позволяет объединить усилия в поиске ответов на актуальные научные проблемы различными методами, механизмы и др. История науки убедительно демонстрирует, что именно в междисциплинарных исследованиях могут быть достигнуты наиболее значимые результаты.

На прошлой конференции во вступительном слове декана говорилось о необходимости качественного и количественного прорыва в рейтинговых публикациях, прежде всего на английском языке. Это тема приобретает все большую актуальность. Получается, что в иностранных публикациях о Беларуси, ее проблемах рассуждают в основном зарубежные исследователи, а также молодые выпускники белорусских вузов, постоянно проживающие за пределами нашей страны. Не хочу обвинять кого-либо из зарубежных авторов в необъективности, однако, «взгляд со стороны» не всегда способен учесть все аспекты событий, происходящих в другом государстве, иногда он ограничен в выборе и использовании источников, мнений и настроений и т.д.

Перед факультетской наукой стоят и другие серьезные задачи. Хочу еще раз повторить, что много сделано и делается нашими исследователями, но жизнь так устроена, что если не будешь бежать, то можно серьезно отстать.

Уважаемые участники совместного пленарного заседания! Позвольте еще раз поблагодарить всех за интерес к мероприятиям ФМО

БГУ, а также пожелать интересной и содержательной дискуссии на секционных встречах.

Пусть эта дискуссия будет менее эмоциональной, а более аргументированной!

С уважением и наилучшими пожеланиями!

В.Г. Шадурский

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КРУГЛЫЙ СТОЛ
ИННОВАЦИОННЫЕ И КОГНИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ
СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТАНДЕМ МЕТОДА
В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В
ВУЗЕ**

Д. К. Бартош¹⁾, М. В. Харламова²⁾

*¹⁾ Московский государственный лингвистический университет
Москва, Россия, bartosch@inbox.ru*

*²⁾ Московский государственный лингвистический университет
Москва, Россия, kharlamariya@yandex.ru*

Анализ современных целей и задач обучения иностранным языкам в вузе позволил авторам обосновать необходимость поиска эффективных форм обучения, предполагающих интерактивное межличностное взаимодействие студентов друг с другом и способствующих равнозначному и полному развитию всех компонентов межкультурной коммуникативной компетенции. На основе выявленных посредством эмпирических методов психолого-педагогических условий, необходимых для реализации обучающимися полноценного общения на занятиях, были проанализированы возможности использования метода тандем в учебном процессе. В статье приводятся также результаты проведенного опытного обучения, которые позволили определить дидактический потенциал метода тандем для развития и совершенствования навыков и умений говорения.

Ключевые слова: метод тандем; обучение иностранным языкам в вузе; интерактивное межличностное взаимодействие; мотивация, общение.

**THE DIDACTIC POTENTIAL OF THE TANDEM METHOD FOR
THE TEACHING OF SPEAKING SKILLS AT A UNIVERSITY**

D. K. Bartosh^a, M. V. Kharlamova^b

^aMoscow State Linguistic University, Moscow, Russia

^bMoscow State Linguistic University, Moscow, Russia

Corresponding author: D. K. Bartosh (bartosch@inbox.ru)

Analysis of modern goals and objectives of teaching foreign languages at a university allowed the authors to substantiate the need to search for effective forms of education that involve interactive interpersonal interaction of students with each other and

contribute to the equal and complete development of all components of intercultural communicative competence. On the basis of the psychological and pedagogical conditions identified by means of empirical methods, necessary for the implementation of full-fledged communication by students in the classroom, the possibilities of using the tandem method in the educational process were analyzed. The article also presents the results of the experimental training, which made it possible to determine the didactic potential of the tandem method for the development and improvement of speaking skills and abilities.

Key words: tandem method; teaching foreign languages at the university; interactive interpersonal interaction, motivation; communication.

В современном мире меняется представление о конечном результате обучения и профессиональной подготовке в свете требований к образовательному процессу в рамках Болонского соглашения. Цель обучения студентов в высшем учебном заведении состоит в конечном счете в подготовке конкурентоспособных специалистов. При обучении иностранным языкам достижение данной цели реализуется на основе интерактивного межличностного взаимодействия студентов друг с другом и преподавателем, в процессе которого развиваются когнитивные, коммуникативные, лингвопрагматические и прочие профессионально значимые компетенции.

Развитие коммуникативно-языковых навыков и умений понимания и продуцирования высказываний различных жанров с учетом адресата и коммуникативной ситуации, использования экспрессивных средств, осуществления взаимодействия с учетом иноязычного социального контекста возможно только в процессе непосредственного общения. При этом определяющими показателями естественного мотивированного общения являются следующие:

- 1) учащийся не просто воспроизводит заученные речевые образцы, а конструирует собственные высказывания;
- 2) у учащихся при говорении всегда есть определенная цель, которая заключается в необходимости решить определенную речевую задачу;
- 3) учащиеся говорят заинтересованно, искренне, эмоционально, воздействуя на партнера словом, жестом, содержанием сказанного.

В то же время, проведенное нами анкетирование 142 студентов разных неязыковых и языковых направлений и с разным уровнем языковой подготовки (февраль 2019 г. – апрель 2019 г., Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина) продемонстрировало доминирование у студентов внешних мотивов в изучении иностранных языков: достижение успеха, благополучия, самоутверждение. Большинство студентов обозначили

основной интерес к разговорному языку и социокультурному аспекту, основываясь на прагматическом подходе, а наиболее оптимальным видом работы назвали общение с учителем и выполнение лексико-грамматических упражнений, так как именно данные виды учебной работы способствуют наиболее быстрому достижению результата и подтверждению прогресса.

Традиционное общение на занятиях, как правило, отличается от мотивированного полноценного общения в ситуациях повседневной жизни: у студентов отсутствует личностная потребность в выражении своих мыслей и чувств, речь характеризуется низким уровнем экспрессивности, искренности и заинтересованности. В ходе проведенного анкетирования были выявлены основные психологические проблемы продуцирования учащимися речевых высказываний в учебном процессе: отсутствие личностной потребности, неуверенность в своих языковых возможностях, боязнь сделать ошибки, боязнь оказаться неинтересным собеседником. В качестве необходимых психологических условий для реализации в учебном процессе мотивированного полноценного общения студентами были названы:

наличие заинтересованного внимательного собеседника, толерантного, внушающего доверие;

наличие интересных ситуаций и заданий, в которых каждый имеет возможность высказать своё собственное мнение, быть услышанным и положительно оценённым;

оказание со стороны учителя психологической и языковой поддержки, предполагающей ориентацию студентов в деятельности и способствующей устранению боязни ошибиться, неуверенности в себе.

Одним из наиболее продуктивных методов обучения иностранным языкам, позволяющим включать в учебный процесс живое общение, является тандемный метод. Тандем метод как способ изучения иностранного языка двумя работающими в паре партнёрами с разными родными языками [Поленова 2018, с. 2; Щукин 2010; Назаренко 2018, с. 187; Кудрявцева 2017, с. 22] определяется многими исследователями в качестве аутентичного диалога [Поленова 2018, с. 2], который «протекает в условиях естественной, реальной, а не искусственно созданной коммуникации» [Богданова 2017, с. 160], «даёт возможность обеспечить естественный контакт своих студентов с носителями языка» [Назаренко 2018, с. 190].

Среди основных достоинств данного метода исследователи выделяют улучшение навыков разговорной речи, повышение уровня иноязычной коммуникативной компетенции (всех видов речевой деятельности) [Поленова 2018, с. 4], формирование межкультурной

компетенции [Назаренко 2018, с. 190], социокультурной и социолингвистической компетенций [Богданова 2017, с. 154]. При этом большинство специалистов считают, что именно «сам факт общения с носителем языка дает определенный стимул к развитию необходимых языковых навыков и коммуникативных умений» [Волошко 2016, с. 179].

Тандем метод как форма партнерского обучения имеет ряд преимуществ для организации мотивированного полноценного общения по сравнению с другими методами. Данные преимущества заключаются не только в наличии компетентного в изучаемом языке партнера, но, прежде всего, во взаимоотношениях между участниками образовательного процесса. При обучении в тандеме партнер, который выступает в качестве языкового эксперта, становится потом учеником. Подобная смена ролей устраняет негативные последствия асимметрии между более или менее опытными с языковой точки зрения собеседниками, которая в традиционном контексте обучения может вызвать чувство неуверенности, страх перед ошибками, застенчивость, и способствует проявлению когнитивной или эмоциональной поддержки [Волошко 2016, с. 180]. Также тандем метод способствует восприятию учащимися той или иной ситуации как лично-значимой, и мотивирует учащихся к решению коммуникативных проблем, выражению своего мнения, чувств и т.д. (Lewis 2019, p. 15).

Взаимность и обоюдность как один из принципов метода тандем проявляется в полном равноправии и партнерстве, в равной заинтересованности в друг друга и в общении на изучаемом языке. Многие зарубежные дидактики отмечают мотивационный аспект языковых тандемов, а именно внутреннюю мотивированность участников взаимными отношениями в процессе обучения (Vassallo, 2006), так как внутренние мотивы являются определяющим фактором для положительных результатов обучения и являются основой эффективных стратегий изучения языка (Chyung, 2014).

С целью проверки эффективности тандем метода в обучении иностранному языку и определения возможности его внедрения в практику нами было проведено опытное обучение. С 7 по 27 июля 2019 г. на базе Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (Москва, Россия) совместно с Университетом Бургенланд (Айзенштадт, Австрия) была проведена российско-австрийская языковая школа «Тандем». В проекте приняли участие 35 австрийских и 35 российских студентов. Программа включала в себя совместное проживание студентов в общежитии Института, культурно-просветительскую программу, обучение австрийских студентов русскому языку,

российских студентов – немецкому, а также занятия по методу тандема (12 занятий по 2 часа).

Занятия по методу тандем проходили под наблюдением преподавателей, студентам были предложены дидактические материалы, разработанные на основе учебного пособия авторов Frauke Bünde, Valerie Kunz, Nicole Laudut для немецко-французского тандема (1999, Verlag Max Hueber), а также проведен краткий инструктаж, касающийся методических вопросов взаимообучения.

В процессе взаимодействия студентов друг с другом были реализованы выявленные нами психолого-педагогические условия, необходимые студентам для эффективного общения на иностранном языке:

- создание доброжелательной атмосферы, основанной на субъектно-субъектных отношениях двух студентов с меняющимися ролями преподавателя и учащихся, снимающей психологические барьеры и стимулирующей мотивацию к общению;

- языковая поддержка со стороны партнера и посредством методического обеспечения, обеспечивающая полную ориентацию студентов в учебной деятельности и позволяющая сконцентрироваться на содержании общения;

- сотворчество студентов друг с другом при одновременной автономности, проявляющиеся в самостоятельной организации учебного процесса с учетом выстроенной индивидуальной траектории обучения партнера, поиске дополнительного материала, оригинальном развитии ситуаций, предложенных в методическом обеспечении и т.д.;

- одновременное развитие речевых навыков и умений и тренировка лексического и грамматического материала в процессе речевой деятельности;

- высокий уровень интеракции на занятии как активного продуктивного взаимодействия студентов друг с другом.

Итоговый срез, проведенный после опытного обучения среди всех участников проекта, показал положительный рост таких показателей устных высказываний, как экспрессивность речи (на 31%), более адекватное ситуации использование языковых средств (на 20%), фонетическая корректность (на 18%). Наличие в речи таких качественных характеристик как инициативность, самостоятельность, экспрессивность свидетельствовало о проявлении внутренней мотивации к общению на иностранном языке.

Взаимное ознакомление с лексикой, наиболее употребительной в тех или иных ситуациях, нюансами ее использования в речи, с эмоционально-оценочными языковыми средствами в процессе

естественного мотивированного общения способствовало повышению лингвистической экспрессивности речи и увеличению словарного запаса. После опытного обучения в речи большинства студентов реализовывался и невербальный компонент, в частности использовалась мимика, жесты, типичные для носителей языков.

Таким образом, можно сделать вывод, что метод тандем как форма взаимообучения имеет большой дидактический потенциал для изучения иностранного языка, в частности формирования навыков и умений устной речи.

Учитывая возрастающую интернационализацию вузов, потенциал студентов в области взаимообучения и кооперативной работы, а также возможности, которые предоставляет данный метод для развития межкультурной коммуникативной компетенции, считаем целесообразным включение тандема в учебный процесс на институциональном уровне. Учитывая объективные сложности организации подобного обучения в очном формате, считаем возможным использование тандем метода как одной из форм самостоятельной работы, в том числе на дистанционной основе. Разработка алгоритма поиска партнеров и организации их совместной самостоятельной деятельности требует дальнейших исследований, как и проблема методического обеспечения в зависимости от изучаемых языков и уровня владения ими.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Богданова Н.В. Формирование межкультурной компетенции в рамках тандем-проектов // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. Т. 8. № 1. 2017. С. 152-162. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mezhkulturnoy-kompetentsii-v-ramkah-tandem-proektov> (Дата обращения: 12.09.2020).

2. Волошко М.С. Специфика использования тандем-метода с целью формирования межкультурной компетенции учащихся // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 2(56): в 2-х ч. Ч. 2. С. 178-181. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-ispolzovaniya-tandem-metoda-s-tselyu-formirovaniya-mezhkulturnoy-kompetentsii-uchaschihsya>

3. Кудрявцева Е.Л., Бубекова Л.Б. Онлайн-тандем в постинтеркультурном сообществе: самообразование в кооперации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 1. С. 18-27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-tandem-v-postinterkulturnom-soobschestve-samoobrazovanie-v-kooperatsii> (Дата обращения: 13.09.2020).

4. Назаренко А.Л. Дидактический потенциал телетандемного метода изучения иностранных языков для развития иноязычной и межкультурной компетенций обучающихся // Язык и культура. 2018. С. 187-197. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskiy-potentsial-teletandemnogo-metoda->

izucheniya-inostrannyh-yazykov-dlya-razvitiya-ino-yazychnoy-i-mezhkulturnoy (Дата обращения: 13.09.2020).

5. Поленова А.Ю. Потенциал тендем метода при обучении иностранному языку в вузе // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-tandem-metoda-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (Дата обращения: 14.09.2020)

6. Шукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учебное пособие. 2-е изд. Москва: Филоматис, 2010.

7. Chyung S.Y., Moll A.J., Berg S.A. The Role of Intrinsic Goal Orientation, Self-Efficacy, and E-Learning Practice in Engineering Education // The Journal of Effective Teaching. 10 (1). 2014. Pp. 22-37.

8. Lewis T., Peters H. Sprachen lernen im Tandem: Prinzipien & Kompetenzerwerb // E. Spänkuch, T. Dittmann, B. Seeliger-Mächler, H. Peters, A. Buschmann-Göbels eds. Lernprozesse im Tandem – ermöglichen, begleiten, erforschen. GIF on: Giessener Fremdsprachendidaktik (13). Giessen: University of Giessen. 2019. Pp. 11-32.

9. Vassallo M.L., Telles J.A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives // The ESPecialist. 27 (1). 2006. Pp. 83-118.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ

О. А. Гончарук¹⁾, П. А. Чернопинская²⁾

*¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, olech-ka-by@rambler.ru*

*²⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, pollykovalsky@gmail.com*

Образовательный процесс в 21 веке представляет собой сложный и трудоемкий процесс, нацеленный на взаимодействие педагога и студента. В данной работе описано понятие интерактивных методов обучения грамматике английского языка: какими они бывают, на что влияют и чему способствуют при обучении. Интерактивные методы являются эффективными в образовательном процессе, имеют мотивационный потенциал. Также приведены примеры некоторых интерактивных технологий, позволяющих сделать процесс обучения усовершенствованным и интересным, применяя различные методы и технологии в современных реалиях.

Ключевые слова: интерактивное обучение; методы обучения; современные технологии; интерактивные технологии.

INTERACTIVE METHODS AND TECHNOLOGIES IN TEACHING GRAMMAR

O. A. Goncharuk^a, P. A. Chernopinskaya^b

^aBelarusian State University, Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus

^bBelarusian State University, Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus

Corresponding author: O. A. Goncharuk (olech-ka-by@rambler.ru)

Educational process in the 21st century is quite complicated as well as time-consuming, aiming at the interaction of a teacher and a student. In this work the concept of interactive methods in teaching English grammar is formulated: interactive methods are effective in educational process and have a motivational power. The examples of some interactive technologies, which make the teaching process more sophisticated and fascinating in present-day realities, are given.

Key words: interactive teaching process; teaching methods; modern technologies in teaching; interactive technologies.

Обучение иностранным языкам в реалиях 21 века нацелено не только на формирование навыков и умений, но оно также непосредственно ориентировано на развитие личностных качеств обучающегося. Цель развития личности, в свою очередь, вновь побуждает образование обратиться к вопросу обучения и становления личности, пытаясь найти наиболее эффективный способ решения актуальных вопросов в сфере обучения. Несмотря на очевидные достоинства альтернативных обучающих методов, стоит обратить внимание на интерактивные методы обучения, основа которых заключается в совместной познавательной деятельности педагога и обучающегося. Миссия педагога в наши дни представляет собой практичную и прагматичную функцию, устремленную мотивировать обучающихся и комбинировать комплекс многофункциональных общеучебных умений и действий, чтобы учить самого себя. Разумеется, абсолютно любое умение приходит к обучающемуся с поддержкой учителя. Взаимная деятельность учащегося и педагога предполагает знание и умения педагога дозировать и управлять самостоятельной работой учащегося, которая в конечном итоге ведет к целеполаганию, конструированию учебной деятельности, как фундамента его личностного становления и развития [1].

Современный урок английского языка — это сложный коммуникативный процесс, главной целью и содержанием которого является практика в решении задач взаимодействия между субъектами педагогического процесса, а основным способом достижения цели и овладения содержанием служат мотивированные коммуникативные задачи разной степени сложности.

В процессе обучения всё общение условно можно разделить на «одностороннее», с преобладанием фронтальных форм работы, когда основной посыл идёт от преподавателя, опрашивая студентов,

последний побуждает к речевой деятельности, а студент дает ответ на поставленный вопрос. Несомненно, что подобная форма работы довольно распространенная и привычная как для многих преподавателей, так и учащихся. Вопрос состоит в том, ощущаем ли мы комфорт при реализации данного формата, и самое главное, какие чувства испытывают учащиеся? Другая форма коммуникационного процесса подразумевает более активное участие и взаимодействие учащихся друг с другом, т. к. в данном случае мы говорим про коллективные и групповые формы работы. Практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс обучения, они имеют возможность рефлексировать по поводу имеющихся знаний и идей. Исключается доминирование какого-либо конкретного участника учебного процесса или какой-либо конкретной идеи. Необходимо, чтобы процесс протекал в доброжелательной манере и атмосфере взаимоподдержки. Интерактивное обучение является диалогическим взаимодействием, в котором учащиеся кооперируются, находят решение сложных проблем, анализируют полученную информацию в ходе командной работы. В этом случае ученик и учитель являются равноправными субъектами обучения.

Интерактивное обучение одновременно решает несколько задач:

- развивает коммуникативные умения и навыки, способствует установлению эмоциональных контактов между обучающимися;
- выполняет информационную задачу, поскольку обеспечивает обучающихся необходимой информацией, без которой невозможно реализовывать совместную деятельность;
- стимулирует общеобразовательные умения и навыки (анализ, синтез, постановка целей и пр.), то есть обеспечивает решение обучающих и развивающих задач;
- делает возможным осуществление воспитательных задач, поскольку приучает и подковывает работать в команде, прислушиваться к чужому мнению [2].

Обучение грамматике — один из важнейших аспектов обучения иностранному языку, так как коммуникация не может осуществляться без грамматической основы. Вне всяких сомнений, знание составной грамматической части является необходимым для успешного владения языком.

Фундаментальным элементом любого современного урока выступают интерактивные упражнения и задания, при помощи которых учащиеся не только закрепляют ранее изученный материал, но и осваивают новый. И тем не менее, любое занятие начинается с речевой

зарядки или разогрева («*warming up*»), где есть возможность зафиксировать грамматический материал прошлого урока. К примеру, грамматическая тема «*The Present Perfect*» и лексическая тема «*Food*», как нельзя лучше подойдут для парной работы, где учащиеся могут поинтересоваться, что собеседник ел на завтрак и завтракал ли он вообще. Далее учащиеся могут обменяться партнерами и задать те же вопросы. Данную грамматическую тему можно связать и с другим лексическим контекстом, к примеру тема «*Travelling*». Таким же образом, мы можем объединить студентов в пары, побуждая их рассказать о своем опыте друг другу, попутно записывая ответы и резюмируя их.

Также можно продемонстрировать образец тренировочного упражнения «*Reported Speech*» в парах. Целью данного упражнения является отработка грамматических структур (преобразование прямой речи в косвенную), что содействует формированию речевых навыков. Учащиеся могут в группах устроить «мозговой штурм» («*brainstorm*»), вспомнить и отобразить в таблице, какие изменения происходят при переводе прямой речи в косвенную. Далее учащиеся делятся на две группы и каждый учащийся записывает одно предложение в прямой речи, затем каждый учащийся передает своё предложение соседу справа и у него есть 1 минута чтобы перевести это предложение в косвенную речь и написать новое предложение в прямой речи для соседа слева; команда, которая заканчивает быстрее получает дополнительные баллы, затем учащиеся обмениваются листами, проверяют их и оценивают составленные предложения друг друга.

Благодаря технологическому развитию, а также интернет-ресурсам, задача поиска и обработки информации представляется упрощенной, дающей возможность подбирать и составлять интересные, творческие задания.

Существует множество вариантов отработки грамматической временной конструкции «*Present Continuous*». Для отработки можно использовать картины или иллюстрации, а заданием для студентов будет описывать то, что происходит на картинке, используя «*Present Continuous*». Хотя задание не ново, но является весьма эффективным и креативным. Вдобавок, можно призвать студентов придумать свои истории происходящего на изображении. Данное задание возможно задействовать при изучении лексической темы «*Art*», прибегая к картинам известных художников предложить студентам представить себя «*внутри картины*» и попросить учащихся описать свои эмоции, придумать причину почему они являются персонажами картины (если изображены люди), либо, объяснить причину по которой они находятся

на изображении. Применяя данное задание в практике, студенты используют активный вокабуляр по изучаемой тематике, развивают креативное мышление, знакомятся с картинами известных писателей. Опять же, можно применять временную конструкцию «*Present Continuous*».

При обучении грамматике можно использовать как индуктивный, так и дедуктивный метод. Обучение при помощи дедуктивного метода предполагает переход от общего к частному, т.е. непосредственная презентация грамматического правила. Дедуктивный метод вписывается в систему трёх «Р» – *Presentation Practice Production*. Главным преимуществом этого метода является экономия времени, однако, с другой стороны, долгие теоретические объяснения могут быть утомительны и не способствуют запоминанию, студент выступает пассивным участником обучения.

Напротив, задачей Индуктивного метода является обеспечение достаточного количества примеров, текстов, аудио- и видеоматериалов, диалогов для анализа правила, грамматической конструкции. В данном случае студент активно участвует в процессе обучения и извлечения информации, что благоприятствует лучшему запоминанию. Стоит отметить, что данная форма презентации материала требует существенной подготовки преподавателя и времени на занятии [4].

Интерактивное обучение также может быть реализовано при помощи современного интерактивного оборудования, с помощью которого организовать урок можно более насыщенным и интересным образом. Применение интерактивных технологий напрямую связано с внедрением инновационных устройств: электронных досок, которые также называются «интерактивными», проекторов, персональных компьютеров и других электронных устройств. Модернизированное оборудование дает возможность внести разнообразие в подачу материала, прибегая к красочным графическим презентациям, занимательным мультимедийным сюжетам. Использование интерактивных технологий представляется очевидным преимуществом, т.к. есть актуальный шанс улучшения качества преподаваемого материала. Интерактивные доски и проекторы представляют возможным применять разного рода графики, схемы и яркие презентации, что повышает интерес к учебе.

Каждое электронное устройство имеет свое программное обеспечение, которое может быть подобрано в абсолютно любых комплектациях, в зависимости от выполняемой образовательной функции. При рабочей интерактивной/сенсорной доске и свободному доступу в интернет, есть возможность использовать всякого рода

интернет-ресурсы, превращая обучающий процесс грамматики в игровой процесс.

Используя в работе сайты вроде <https://www.classmarker.com/>, <https://www.onlinequizcreator.com/>, и многие другие ресурсы, можно составлять викторины, онлайн-тесты, которые позволяют отрабатывать грамматический и лексический материал. Есть вероятность внедрить перечисленные ресурсы посредством интерактивной доски, выводя информацию на большой экран. В компьютерном классе такая работа представляется упрощенной: каждый студент имеет шанс работать, используя отдельный компьютер. Компьютерный класс позволяет использовать образовательную платформу Moodle, с которой хорошо знакомы преподаватели. Платформа может быть задействована как на занятии, так и дополнительный ресурс, который предлагает варианты оснащения студентов различными видами работ.

Обучение иностранному языку направлено на формирование речевых компетенций, релевантных для применения в условиях реальных коммуникаций, развитие творческого потенциала учащегося и многие другие функции. Изучение иностранного языка в современном мире представляется неотъемлемой частью профессиональной подготовки высококвалифицированных специалистов. В процессе обучения имеется возможность использовать множество эффективных методов, которые способствуют освоению того или иного материала, интерактивный метод в свою очередь имеет хороший мотивационный потенциал, что во многом способствует личностному и профессиональному языковому развитию учащегося.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

1. Шевченко Н.И. Интерактивные методы как условие интерактивного образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://interactiv.su/2018/04/24/>. – Дата доступа: 20.09.2020.

2. Интерактивные методы и приемы обучения на уроках английского языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/interaktivnie-metodi-i-primeni-obucheniya-na-urokah-angliyskogo-yazika-406624.html>. – Дата доступа: 23.09.2020.

3. Борисенко О.А. Интерактивные методы обучения грамматике на уроках английского языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/interaktivnye-metody-obucheniia-grammatike-angliis.html>. – Дата доступа: 25.09.2020.

4. Сопова Е. Технологии интерактивного обучения на уроках иностранного языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iyazyki.prosv.ru/2013/03/interactive-language/>. – Дата доступа: 30.09.2020.

5. Квасова У. А. Современные методы преподавания грамматики английского языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/110-foreignlang/13236->

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРОЕКТНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Е. В. Горбунова

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, elena.harbunova@gmail.com*

В настоящей статье рассмотрено определение термина «содержание обучения», а также определено содержание обучения студентов устному иноязычному общению с учетом требований и предметно-тематического содержания учебной программы. Описан один из компонентов содержания обучения, психологический, ключевым элементом которого является комплекс определенных умений речепорождения и речевосприятия. Определена целесообразность использования мобильных технологий на занятии, в частности, онлайн-сервиса Mentimeter на проектном этапе обучения устному иноязычному общению.

Ключевые слова: содержание обучения; психологический компонент; мобильные технологии; интерактивность.

MOBILE TECHNOLOGIES AT THE PROJECT STAGE OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS

E. V. Gorbunova

*Belarusian State University,
Nezavisimosti Ave., 4, 220030, Minsk, Belarus, elena.harbunova@gmail.com*

This article explores the definition of the term "learning content" and defines the content of teaching speaking skills in a foreign language, taking into account the requirements and thematic content of the curriculum. One of the components of the learning content is described, the key element of which is competence in foreign language communication, which in turn constitutes a complex of certain skills of speech production and speech perception. The expediency of using mobile technologies in the classroom at the project stage of teaching oral foreign language communication has been determined.

Key words: learning content; psychological component; mobile technologies; interactivity.

Одной из ключевых проблем методики обучения студентов устной иноязычной речи является определение содержания обучения. Содержание влияет на мотивацию обучения, успешность усвоения учебного материала, поэтому на данном этапе исследования мы

определим содержание обучения студентов устному общению на английском языке.

Ученые в основном придерживаются сходных взглядов при определении понятия «содержание обучения». Г. В. Рогова определяет содержание обучения как то, чему следует обучать студентов, и то, с чем должен работать для этой цели преподаватель [1]. Б. А. Лapidус, напротив, видит в нем совокупность того, что студенты должны освоить, чтобы качество и уровень их владения изучаемым языком соответствовал задачам данного учебного заведения [2].

С учетом требований и предметно-тематического содержания учебной программы по учебной дисциплине «Иностранный язык (первый) (английский)» специальности «Международное право» Белорусского государственного университета, мы определим содержание обучения студентов устному иноязычному общению, и рассмотрим подробнее психологический компонент содержания обучения.

Психологический компонент включает речевые умения устного иноязычного общения. Акт общения в виде монолога, диалога, беседы, дискуссии может быть реализован лишь в результате речевых действий, которые возможны только при сформированной коммуникативной компетенции. При обучении иностранному языку осуществляется познавательная деятельность обучающегося, которая содействует формированию механизмов устной речи, что, соответственно, обеспечивает использование языка в общении.

Согласно требованиям учебной программы I курса в результате изучения учебной дисциплины «Иностранный язык (первый) (английский)» студент должен уметь уверенно общаться на темы из области личных и профессиональных интересов, а также владеть навыками и умениями диалогической и монологической речи [3].

Ключевым элементом психологического компонента содержания обучения устной иноязычной речи являются умения иноязычного общения. В ходе рассмотрения требований к практическому владению речевыми умениями студентами, продолжающими изучать английский язык в неязыковом вузе, мы пришли к выводу, что иноязычное общение составляет комплекс взаимосвязанных умений речепорождения и речевосприятия [4]. Так, у студентов должны быть развиты следующие *продуктивные* умения:

- формировать замысел высказывания;
- выбирать языковые, речевые и социокультурные средства в соответствии с поставленной коммуникативной задачей и статусом участников общения;

– порождать реплики (ответы на вопросы, комментарии, выражение своего отношения).

– начинать / поддерживать / заканчивать беседу в стандартных коммуникативных ситуациях, соблюдая нормы речевого этикета;

– расспрашивать собеседника, запрашивать дополнительную информацию, отвечать на его вопросы, реагировать на просьбу, опираясь на изученную тематику и усвоенный лексико-грамматический материал;

– определять смысловые вехи речевого сообщения, основную и главную информацию;

– структурировать тему устного речевого высказывания и т.д.

В качестве *рецептивных* умений, подлежащих усвоению, выделены следующие:

– понимать межкультурную коммуникативную ситуацию говорящих / говорящего;

– понимать тему и замысел речевого высказывания собеседника;

– определять участников общения;

– выделять и разграничивать ключевую, основную и второстепенную информацию;

– понимать логику изложения информации;

– понимать взаимосвязь между фактами, причинами, событиями;

– интерпретировать воспринятую информацию и т.д.

В связи с этим, представляется рациональным отобрать мобильные технологии как средства обучения устному иноязычному общению, которые являются одним из вспомогательных средств для раскрытия той или иной темы, а также формой организации и фиксации речевого материала. Помимо этого, видится целесообразным использование такого интерактивного ресурса, как [Mentimeter.com](https://www.mentimeter.com), на проектном этапе обучения.

На проектном этапе обучения устному иноязычному общению предлагаются упражнения проектного типа для развития речевых умений понимания замысла речевого сообщения, интерпретации получаемой информации, продуцирования устного речевого сообщения, развития темы устного речевого сообщения в соответствии с поставленной коммуникативной задачей. Для оптимизации данных действий предлагается использовать мобильный ресурс [Mentimeter.com](https://www.mentimeter.com), который позволяет максимально приблизить учебную ситуацию к реальной ситуации иноязычного общения.

Платформа [Mentimeter](https://www.mentimeter.com) представляет собой онлайн-сервис для создания интерактивных презентаций и опросов, доступ к которой возможен с мобильных устройств как для преподавателя, так и для

студентов (menti.com). Этот инструмент позволяет проводить интерактивные опросы и голосования. Такого рода голосования могут применяться для оценивания, когда необходимо определить общий уровень понимания вопроса, определения, насколько студенты усвоили тему, либо рефлексии в конце занятия. Оценивая данный ресурс нами были отмечены следующие преимущества:

- студент может выразить личное мнение анонимно, без критики и отрицательной оценки одноклассников;
- избежание преобладания однотипного мнения одного или нескольких участников голосования.

Так, на 1 курсе специальности «Международное право» был предложен опрос “What would you do to save your planet?” с последующим выходом в устную речь в рамках темы “Environment”. В качестве примеров ответов были представлены следующие варианты: use public transport, buy food grown locally, insulate house, save energy и др. Данный тип упражнения направлен на интерпретацию полученной информации и продуцирования устного сообщения по теме. В качестве игрового элемента является возможным проведение завершающего опроса: «Who is “the greenest” in your group?».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. М.: Просвещение, 1991. - 287 с.
2. Лapidус, Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б. А. Лapidус. М.: Высшая школа, 1986. - 144 с.
3. Иностраннй язык (первый) (английский): Программа УВО для специальности 1-24 01 01 Международное право / [составители: И.Н. Ивашкевич, И.А. Непомнящих, О.В. Вологина, Е.В. Горбунова, С.А. Зудова], 22.06.2020. Регистрационный № УД – 8143/баз., БГУ.
4. Гирина Е.Ю., Горбунова Е.В., Василевич В.М. Инновационные аспекты в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе: голоса молодых: Электронная монография / под общей редакцией и с предисловием И.Н.Ивашкевич. – ФМО, 2019. – 224 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ CLIL В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

С. А. Зудова

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, zudava@bsu.by*

Статья посвящена роли предметно-языкового интегрированного образования в обучении студентов высших учебных заведений. Рассматриваются основные теоретические аспекты технологии предметно-языкового интегрированного

обучения. Приводятся примеры наиболее успешного применения данной технологии, такие как симуляция, веб-квест, целью которого является приобретение и интеграция знаний в систему, а также глубокий анализ и преобразование прослушанной или прочитанной информации в определённое понимание. Делается вывод о том, что применение интегрированного обучения в вузе является достаточно эффективным способом повышения мотивированности студентов к обучению, развитию коммуникативной и профессиональной компетенций.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение; CLIL; веб-квест; симуляция; английский язык для профессиональных целей.

CLIL TECHNOLOGY APPLICATION IN THE TEACHING PROCESS

S. A. Zudova

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, zudova@tut.by*

The article is devoted to the role of content and language integrated learning in teaching students of higher educational institutions. The main theoretical aspects of the content and language integrated learning technology are considered. Such learning tasks as “simulation” and “web quest” are explored here as the most successful examples of this technology application. The purpose of a web quest is to acquire and integrate knowledge into the whole system, as well as in-depth analysis and transformation of the information read and heard before into certain types of knowledge. The author makes the conclusion that the use of this technology at university is a fairly effective way to increase students' motivation for learning thus contributing to the development of communicative and professional competencies.

Key words: content and language integrated learning; CLIL; web quest; simulation; English for professional purposes.

Формирование высококвалифицированных молодых специалистов с объективным и всесторонним видением мира, целостным мировоззрением, проявляющих высокую степень заинтересованности в получении и углублении знаний в процессе обучения является основной задачей современного высшего образования. Решению данной задачи способствует использование передовых технологий обучения. Одной из таких технологий является так называемое предметно-языковое интегрированное обучение (*Content and Language Integrated Learning* – далее CLIL).

Согласно Д. Маршу, который впервые использовал данный термин в 1994 году, об интегрированном предметно-языковом обучении можно говорить в тех случаях, когда дисциплины или определенные темы в рамках дисциплин, изучаются на иностранном языке и при этом

преследуются две цели: изучение содержания данной учебной дисциплины и одновременное изучение иностранного языка [1].

Интегрированное предметно-языковое обучение рассматривается как:

- технология обучения, главными компонентами которого являются языки, межкультурные знания, понимание и навыки, а также подготовка к интернационализации и улучшению обучения как такового;

- метод обучения, ориентированный на контент, целью которого является изучение предмета и иностранного языка одновременно;

- обобщающий термин, использующийся для характеристики программ билингвального обучения;

- развивающаяся технология преподавания и изучения предметов через неродной язык.

В самом широком смысле под CLIL понимается дидактическая методика, направленная на формирование у обучающихся лингвистических и коммуникативных компетенций на неродном языке в том же учебном контексте, в котором у них происходит формирование и развитие общеучебных знаний и умений на родном языке.

При применении данной технологии преследуются следующие цели:

- ознакомление обучающихся с новыми понятиями и идеями путём изучения программы на неродном языке;

- большее использование иностранного языка в учебных предметах;

- повышение уверенности учащихся в использовании родного и изучаемого языков;

- снабжение учебными материалами, направленными на развитие когнитивных способностей;

- стимулирование развития гражданских и культурных ценностей обучающихся [2].

CLIL подразумевает одновременное изучение предмета и иностранного языка, и нельзя игнорировать их взаимосвязь при использовании данной технологии [3]. Целью обучения является не просто изучение новой информации, но и её применение в реальной жизни [4].

Существует два подхода в реализации CLIL:

- 1) предметно-ориентированный, в котором обучение сконцентрировано на содержании дисциплины;

- 2) лингвистически-ориентированный, который направлен на изучение иностранного языка через предмет [5].

Как известно, в когнитивной системе человека языковые понятия не разделены, а взаимодействуют и подвергаются переносу. Например, когда обучение проводится на английском языке, это не значит, что в процессе обучения развивается только та часть мозга, которая отвечает за этот язык. Определения и понятия, изученные на одном языке, переносятся на другой язык.

Таким образом, усвоенное понятие или алгоритм выполнения действия с легкостью может быть использован на обоих языках при условии, что оба языка развиты на достаточно высоком уровне.

Профессор Д. Койл разработала схему для разъяснения того, как язык используется в контексте CLIL. Структура подразделяется на *language of learning* (язык изучения), *language for learning* (язык для изучения), *language through learning* (язык через изучение), где:

– *language of learning* – язык, необходимый для усвоения определённого контента, например, математики, инженерии, биологии и т. д. В данном случае выбор языковых структур, терминов, функциональной лексики будет зависеть от предметного содержания.

– *language for learning* – лексика, структуры, функции для изучения необходимы для того, чтобы обучающиеся могли работать в рамках изучаемого языка. Данный аспект является наиболее значимым в силу того, что обучающимся сложно использовать новый для них язык. Преподавателям следует поддерживать использование иностранного языка путём различных техник, например, работа в группах, парах, дебатов, дискуссий и т. п.

– *language through learning* – язык, которым овладевают в процессе обучения по CLIL. Здесь очень важно помочь обучающимся продвинуться в изучении, дав им возможность осознать новые лингвистические аспекты, закрепить их, а также расширить лингвистические знания, умения и навыки. Овладение иностранным языком происходит систематически, так как языковые и речевые единицы появляются в различных специфических контекстах. То есть, через тематические тексты (и другие виды материалов), которые необходимо снабжать грамматическими структурами и функциями, чтобы обучающиеся знали, как их правильно использовать в процессе коммуникации [6].

Многие современные учебники для изучения иностранных языков, такие как Headway, Enterprise, Screen On и другие, уже включают готовые задания с использованием данной технологии, однако при преподавании отдельных аспектов, таких как страноведение, язык для профессиональных целей преподаватель должен самостоятельно разрабатывать задания с использованием технологии CLIL.

Приведем несколько примеров заданий с применением CLIL.

На занятиях по Страноведению Великобритании и США во время изучения темы «География» студентам предлагается в группах обсудить и нанести на карту значки полезных ископаемых и затем сравнить результаты своей работы с результатами другой группы, выступить с презентацией страны.

На занятиях по истории Великобритании и США студенты, опираясь на изученный материал составляют интеллект-карты, комментируют и сравнивают их, дают сравнительную характеристику различных периодов в истории, анализируют причины и результаты важнейших событий.

Студенты симулируют реальную ситуацию в условиях учебной аудитории, действуя от своего имени или выступая в различных социальных ролях, обсуждают проблему или серию взаимосвязанных проблем в определенных заданных условиях, например, при симуляции разрешения конфликта на занятиях по английскому языку для профессиональных целей.

Успешное внедрение такой формы задания, как веб-квест в процесс обучения, дает возможность студентам намного глубже овладеть предметом изучения, например, культурой и историей изучаемого языка.

Задача CLIL – исследовать и раскрыть возможности межкультурной коммуникации, а также познакомить обучающихся с многообразием культур. Интеграция культуры в программу обучения обязательна в поликультурном мире. Изучение культуры на занятиях с использованием технологии CLIL преподносится в виде ситуаций, которые могут происходить с обучающимися в реальном мире: общение с представителями разных групп и слоев общества, самоидентификация и презентация, знакомство с культурными ценностями представителей разных культур и народов.

CLIL позволяет рассмотреть, изучить различные культурные аспекты, развить коммуникативную, межкультурную компетенции обучающихся, которые так важны в современном мире. Посредством CLIL обучаемые развивают способность видеть и управлять отношениями со своей культурой, ценностями, поведением, а также прогнозировать значение понятий из иностранного языка и соотносить их с понятиями из родного языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Marsh D. Content and Language Integrated Learning (CLIL). A development Trajectory. Cordoba: University of Cordoba, 2012 [Электронный ресурс]. URL:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781405198431.wbeal0190> (дата обращения: 01.10.2020).

2. Marsh D. CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends & Foresight Potential. Brussels: European Commission. 2002 [Электронный ресурс]. URL: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/david_marshall_report.pdf?sequence=1 (дата обращения: 01.10.2020).

3. Bentley K. The TKT Course: CLIL module. Cambridge: CUP, 2011. – 124p.

4. Mehisto P., Frigols M-J., Marsh D. Uncovering CLIL. Oxford: Macmillan Education, 2008. – 236p.

5. Met M. Integrating Language and Content: Issues to Consider // Ikastaria. 1997. Vol. 9. P. 27–39. [Электронный ресурс]. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/11502005.pdf> (дата обращения: 01.10.2020).

6. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. - 173p.

ОБУЧЕНИЕ КОГНИТИВНОМУ АНАЛИЗУ ЯЗЫКОВЫХ ЯВЛЕНИЙ: ПРОСТРАНСТВЕННАЯ МЕТАФОРА КАК ОСНОВА КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЧЕЛОВЕКЕ

И. Н. Ивашкевич

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, ivash@tut.by*

В статье рассматривается пространственная метафора, сферой-источником которой выступают английские природные объекты. Категория ПРОСТРАНСТВО как базовая онтологическая категория, в которой отражена мыслительная деятельность человека по освоению окружающего его мира, находится в центре повышенного исследовательского внимания как отечественных, так и зарубежных ученых. На примере пространственной метафоры «Природные пространства→Человек» автор детально исследует когнитивные основы данной метафоры и представляет примеры ее репрезентации в английском языке.

Ключевые слова: пространственная метафора; когнитивное основание; визуальный признак; тактильный признак; антропоцентризм.

SPATIAL METAPHOR AS THE COGNITIVE BASIS OF CONCEPTUALIZATION ABOUT A MAN

I. N. Ivashkevich

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, ivash@tut.by*

The discussion focuses on a spatial metaphor, the source of which is English natural space objects. The category SPACE as the principal ontological category where human cognitive activities related to the world around us are reflected is the focus of high research

interest from both national and foreign scientists. Using the spatial metaphor *Natural space objects*→*Man* the author examines the cognitive basis of this category and provides the examples of its representation in English.

Key words: spatial metaphor; cognitive basis; visual feature; haptic feature; anthropocentrism.

Когнитивный подход к языковым явлениям открывает новые возможности в изучении языка. Если в традиционной лингвистике главным направлением исследования является создание общей теории значения, то в когнитивной лингвистике усилия исследователей направлены на изучение структуры лексического значения в сознании носителя языка, его соотношения со знаниями в картине мира индивида, мышлением, действительностью и восприятием. Когнитивный процесс формирования новых концептуальных структур знания, сферой-источником которых выступают наименования английских природных реалий, демонстрирует связь с восприятием окружающего мира, фиксируя разнообразные формы отражения сенсорно-моторного опыта человека. Изучение роли пространственных и перцептивных признаков в процессах вторичного означивания действительности выявляет их активное участие в моделировании эмоциональной, психической, ментальной и других сфер, что имеет свое конкретное объяснение: пространство - одна из базовых категорий бытия, форма существования материи.

По оценке специалистов, метафора является универсалией, с помощью которой человек моделирует свои понятийные, языковые, пространственные, эмоциональные, научные, социальные и другие картины мира. Когнитивные процессы метафоризации, проблемы метафорического моделирования, изучение метафорических переносов, вопросы о структурах представления знаний, которые репрезентированы в метафорах, внутренняя структура метафоры и др., неоднократно становились объектом многочисленных лингвистических исследований (см. работы Ю.Д. Апресяна, Н. Д. Арутюновой, Н.Н.Болдырева, В.Г. Гака, Г.Н. Склярской, В.К. Харченко, И.Г. Ольшанского и мн.др.). В ходе проведенного нами исследования выявлена система метафорических значений, сферой-источником которой выступают английские природные пространства (см. [3], [4]). По оценке исследователей, именно в особенностях природы коренится образный арсенал национальной культуры (архетипы, символы), метафорика литературы, сюжеты искусства - все весьма стабильные [2, с. 27].

В настоящее время изучение познавательных процессов, связанных с восприятием, категоризацией ПРОСТРАНСТВА и формами его репрезентации и объективации в языке, получило свое новое

видение и более полное освещение, благодаря глубоким теоретическим и методологическим установкам, а также интеграции междисциплинарных связей наук когнитивного цикла: философии, когнитивной психологии, когнитивной лингвистики, антропологии, социологии и т.д. Не случайно категория ПРОСТРАНСТВО как базовая онтологическая категория, в которой отражена мыслительная деятельность человека по освоению окружающего его мира, находится в центре повышенного исследовательского внимания как отечественных, так и зарубежных ученых. Вопрос о пространстве и пространственных отношениях как источнике метафоризации является по-прежнему одним из самых насущных вопросов когнитивных исследований. В настоящей статье нас интересует вопрос о том, как проецируются признаки природных пространств на человека в процессах вторичного означивания мира? Отметим, что осмысление ЧЕЛОВЕКА сквозь призму природных объектов или природных пространств – один из древнейших способов метафорической интерпретации действительности. Это подтверждает мысль у Н.Д. Арутюновой о том, что «человек запечатлел себя, а также свой физический облик, свои внутренние состояния, свои эмоции и свой интеллект, своё отношение к предметному и не предметному миру в именах природных объектов <...> Почти в каждом слове можно обнаружить следы человека. Язык насквозь антропоцентричен. Присутствие человека даёт о себе знать на всём пространстве языка» [1, с. 3].

Метафорическая пространственная модель ПРИРОДНЫЕ ПРОСТРАНСТВА → ЧЕЛОВЕК является частью древнейшего антропного, или собственного человеческого, кода культуры (в терминологии В. Н. Телия). Небезынтересно, что деривационный потенциал данной метафорической модели в английском языке не высок. Иными словами, метафоры типа ‘a mountain is a man’ встречаются спорадически. Можно предположить, что в данном контексте человек сравнивает себя не с горой, а со сложнейшими ассоциациями пространственных параметров верха и низа. В качестве сферы-источника описываемой метафорической модели могут выступать наименования земного пространства, возвышенностей, их частей, а также и отдельные наименования водного пространства (swell, iceberg, rock, top, eminence, source и др.). В основе семантического сдвига выступают различные признаки визуальной и тактильной перцепций как основы восприятия окружающего мира. Так, например, данная модель репрезентирует определенные структуры знания о чертах характера человека либо с положительной, либо с или отрицательной оценкой, или знания об определенной линии поведения, поступках

человека или характерных личностных качествах. ROCK 2: a person who is emotionally strong and who you can rely on ⇒ He is my rock. 2) WATER 2 ⇒ an unstable as water. She was an artist, and as formless and unstable as water. В первом примере метафорический сдвиг происходит в результате профилирования тактильного признака ‘solid’ в значении первичного имени (ROCK 1: the solid mineral material forming part of the surface of the earth), который затем транспонируется в концептуально-тематическую область ЧЕЛОВЕК, номинируя его волевые качества: стойкий, непоколебимый (solid ‘firm and stable in shape; not liquid or fluid’) [COD]. Во втором примере в основе метафорического сравнения – латентный ассоциативный признак движения (водный поток находится в постоянном движении), который является когнитивной базой метафорического переноса, номинируя такие свойства характера человека, как неустойчивость, нетвёрдость в своих склонностях, взглядах, привычках и др.

В содержании концепта VOLCANO (volcano is a mountain from which hot melted rock, gas, steam, and ash from inside the earth sometimes burst) вербализована сложная структура знания, включающая перцептивно-пространственную корреляцию признаков ‘форма+субстанция+среда+местоположение’. В результате когнитивного процесса метафоризации в английском языковом сознании профилируется в первую очередь пространственный признак, который указывает на местоположение объекта, а также на признак ‘субстанция’ (hot melted rock, gas, steam, and ash). Эти визуальные и тактильные признаки создают метафорический образ определенного эмоционального состояния человека или сложной жизненной ситуации, которые могут «вылиться» неожиданно в агрессивное поведение человека (a state or situation which is liable to erupt into anger or violence): What volcano of emotion must have been boiling inside that youngster! It paints the first lady as a human volcano who erupts without warning. Ср. также метафорические выражения: to sit on a volcano ‘жить как на вулкане’, иными словами, в постоянном беспокойстве, в ожидании неприятности, опасности и т.п. Now, you tell Perry I want to talk with him. He's sitting on a volcano [COD].

В данном контексте интерес представляет и метафорическое выражение an extinct volcano ‘потухший вулкан’ (о человеке, утратившем былую энергию, силу характера, отошедшем от дел), т.е. буквальное сравнение с вулканом, который больше не функционирует (an extinct volcano is one that does not erupt or is not expected to erupt any more). ICEBERG 1 (a large mass of ice floating in the sea, esp a mass that has broken off) → ICEBERG 2 a person considered to have a cold or reserved

manner). Ср.: a brilliant doctor, no doubt, but both patients and staff complain that he is an *iceberg* (MB). What an insensitive iceberg! Иными словами, речь идет о человеке, отличающемся холодностью, безразличием, бесстрастностью в обращении или манерах [COD]. Когнитивная основа переноса – тактильный признак ‘frozen’, вербализованный в семантике слова-идентификатора (ice is frozen water).

Когнитивным основанием для метафорического переноса в описываемой когнитивной модели может служить не только субстанция, но и цвет такой субстанции. Так, в содержании концепта TOWHEAD 1 (песчаная наносная отмель): a low alluvial island or shoal in a river: sandbar, визуальный признак цвета в семантике имени выражен имплицитно (такие скрытые, внешне не проявляющиеся признаки в семантике знака называем латентными). В сознании человека, однако, в его предыдущем опыте (который в значительной степени структурируется еще до любой концептуализации и вне зависимости от нее [6, с. 169]), песок как субстанция ассоциируется с определенным светло-желтым цветом, который и служит основанием для переноса в сферу-мишень как метафорически, так и метонимически: TOWHEAD 2 a head of hair resembling tow especially in being flaxen or tousled; also : a person having such a head of hair (человек, со взъерошенными светло-желтыми волосами; голова такого человека (с некоторым коннотативным оттенком пренебрежительности). Ср. The last time he had seen me, he said, I was a towheaded little boy of four. В метафорическом значении появляется оттенок цвета, используемый для описания цвета волос в английском языке, связанный с цветом льна: flaxen (of a soft yellow colour).

Задача лингвистического описания на данном этапе видится в выявлении определенных сегментов исходных структур или схем представления знания в семантике английских природных пространств, которые служат основанием метафорического переноса в другую концептуально-тематическую область, в данном конкретном случае – в область вторичной номинации ЧЕЛОВЕКА. Одним из главных принципов таких когнитивно-ориентированных описаний представляется антропоцентризм, под которым в философских изысканиях понимается, прежде всего, положение о человеке как центре и высшей цели мироздания «всех совершающихся в мире событий».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Арутюнова Н.Д. Вступление // Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке. М., 1999. С. 3–10.
2. Гачев Г. Д. Национальные образы мира: курс лекций. – М.: Издательский центр «Академия», 1998.

3. Ивашкевич И.Н. В метафорическом пространстве природных реалий // Материалы четвертой Международной научной конференции «Экология языка и речи». Тамбовский госуниверситет им. Г.Р.Державина. Тамбов, 2015 г. С. 313–316.

4. Ивашкевич И.Н. Пространственные метафоры сквозь призму когнитивного подхода // Вторая международная научно-практическая конференция «Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания». 24–25 апреля 2015, МГИМО, Москва. – С.325-329.

5. Телия, В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира / Под ред. Б.А. Серебренникова. М.: Наука, 1988.

6. Lakoff G. Moral Politics: What Conservatives Know That Liberals Don't. - Chicago: University of Chicago Press, 1996.

7. Collins Online Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.collinsdictionary.com>.

ВАРИАТИВНОСТЬ СТРАТЕГИЙ ПОРОЖДЕНИЯ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В КОНТЕКСТЕ КОГНИТИВНО СТИЛЕВОЙ ТИПОЛОГИИ УЧАЩИХСЯ

С. И. Лебединский

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, Lebedinskii@bsu.by*

В статье исследуется вариативность стратегий порождения речи на иностранном языке в контексте когнитивно стилевой типологии учащихся. В ходе исследования выявлены четыре когнитивно стилевых типа учащихся, которые используют разные стратегии при порождении речи: планировщики, корректировщики, переводчики, когнитивные упростили.

Ключевые слова: стратегии порождения речи; когнитивно стилевая типология учащихся; планировщики; корректировщики; переводчики; когнитивные упростили.

VARIABILITY OF STRATEGIES FOR GENERATING SPEECH IN A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF THE COGNITIVE STYLISTIC TYPOLOGY OF STUDENTS

S. I. Lebedinsky

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, Lebedinskii@bsu.by*

The article examines the variability of strategies for generating speech in a foreign language in the context of the cognitive stylistic typology of students. The study identified four cognitive-style types of students who use different strategies when generating speech: planners, correctors, translators, and cognitive simplifiers.

Key words: speech generation strategies; cognitive stylistic typology of students; planners; correctors; translators; cognitive simplifiers.

Изучение процессов порождения речи на русском языке иностранцами посредством описания речемыслительных, контекстуально-смысловых, дискурсивных и речевых стратегий перспективно по многим причинам. Прежде всего, при таком подходе к анализу речемыслительных процессов порождение речи можно свести к относительно небольшому перечню общих (универсальных) и индивидуальных стратегий, которыми пользуются говорящие при порождении речи. Общим в стратегиях порождения речи является принцип реализации речемыслительных и речевых операций, а индивидуальным – способы достижения цели, которые отличаются уникальностью и вариативностью и формируются в зависимости от пресуппозиционной, профессиональной, языковой и когнитивной компетентности говорящих, которая формирует операционный потенциал стратегий и стимулирует говорящих к порождению речи под индивидуальным углом зрения. Установленный в ходе такого исследования перечень стратегий речепорождения при необходимости может быть детализирован с помощью разбивки стратегий на микростратегии, а речевых тактик – на речевые шаги, которые позволят определить их вариативность на уровне отдельных речевых действий и операций. Подобный алгоритм исследования создаст возможность для построения психолингвистического фундамента лингводидактической теории поэтапного формирования речемыслительных и речевых действий при обучении носителей языка порождению речи на иностранном языке, а иностранцев – на русском языке.

В отличие от существующих моделей речепорождения, описывающих процессы текстопостроения в едином унификационном формате, стратегический подход к исследованию процессов речепроизводства позволяет более детализировано, динамично и вариативно описать сценарии текстопостроения на различных этапах порождения речи, поскольку в основе стратегий программирования и конструирования высказываний и текстов лежат вероятностно-эвристические принципы, предполагающие использование говорящими не только общих, но и индивидуальных подходов к текстопостроению. Суть процесса порождения речи заключается в том, что говорящий по определенным правилам переводит свой мыслительный замысел в

соответствующую внешнесинтаксическую форму, задействуя широкий арсенал мыслительных, речемыслительных и речевых стратегий планирующего, программирующего, структурирующего и дискурсивного типов. Большинство процедур, осуществляемых при порождении речи, в полном объеме не осознаются носителями языка и используются в автоматическом режиме. Что касается иностранцев, то у них степень автоматизированности и осознаваемости операций, реализуемых при продуцировании речи, находится в прямой зависимости от уровня владения языком: чем он выше, тем ниже осознанность и выше автоматизированность речемыслительных действий, и, наоборот, на ранних этапах становления речевой способности большинство ментально-речевых операций, производимых иностранцами, протекают в осознанной, неавтоматизированной форме. Это дает возможность выделить некоторые специфические стратегии, которыми пользуются иностранцы при продуцировании речи на начальном, среднем и продвинутом этапах овладения и использованием русским языком.

В работах зарубежных исследователей (например, Р. Эллис и Г. Селигер) выделяют две группы учащихся, которые придерживаются разных стратегий порождения речи на иностранном языке, одна из которых связана с общим ходом этого процесса, который обычно выглядит более упрощенным по сравнению с тем, как те же мысли выражают носители языка, а другая включает различные способы поиска иностранцами выхода из сложного положения, когда они не располагают необходимыми коммуникативными средствами и ищут им замену [1, с 176–180; 2; 3]. Первую группу составляют «планировщики», которые тщательно планируют каждый конститuent высказывания до перехода к программе артикулирования, поэтому они действуют медленно, но правильно. По ходу порождения высказывания «планировщики» определяют пути достижения поставленных целей в заданном ими контексте. С помощью соответствующих речемыслительных стратегий и тактик на первом этапе они (1) строят внутренний план высказывания, (2) осуществляют выбор информации, которая должна быть представлена в высказывании, и (3) определяют, как должна быть представлена эта информация в высказывании. Способ «записи» концептуального представления «планировщика» о содержании будущего высказывания определяется его внутренней установкой, а также его готовностью оперировать только ключевой (ядерной) информацией, похожей на ту информацию, которая определяет глубинную пропозициональную структуру высказывания. Цель следующего этапа – внутреннее программирование высказывания

и его разверстка. В ходе этого этапа «планировщики» устанавливают предикативные и логико-смысловые отношения между «ключевыми» словами, представленными в ментальном плане высказывания. Эти отношения можно интерпретировать как смысловые блоки, являющиеся концептуальным планом отдельных частей высказывания. Семантическая «запись» таких смысловых блоков помимо ядерной лексики может включать также 1) сочетания слов, словоформ или синтаксем; 2) набор уже готовых фрагментов высказывания, которые на этапе языкового оформления нужно лишь немного доработать для лучшей согласованности частей высказывания; 3) полуграмматическую упрощенную структуру, содержащую отдельные фрагменты высказывания [4, с. 177]. На этапе грамматического структурирования высказывания «планировщики» реализуют: 1) процедуру подбора максимально подходящих для выражения смысла, заложенного во внутренней программе высказывания, синтаксических конструкций или схем высказывания; 2) процедуру агрегации, в ходе которой происходит объединение простых фраз в более сложные структуры высказывания; 3) процедуру лексикализации концептов сообщения, т.е. выбор подходящих слов для выражения их содержания. На этапе языкового оформления порождаемого высказывания «планировщики» наполняют схему высказывания нужными лексическими и грамматическими средствами с учетом их сочетаемостных возможностей и лексико-грамматических, смысловых и ситуативных валентностей и производят необходимые корректировки и дополнения.

Принципиально иными стратегиями порождения речи пользуются «**корректировщики**», которые осуществляют планирование речи только частично, поэлементно переходя к артикулированию, поэтому они действуют быстро, с меньшими паузами, но им приходится больше контролировать себя и свою речь и часто обращаться к компенсаторным стратегиям [2, с. 336; 1; 5]. Под «корректировщиками» автор понимает таких иностранцев, которые в силу склонности их к когнитивной и коммуникативной импульсивности принимают решение о порождаемом высказывании сразу, без предварительной подготовки. Различие между когнитивной импульсивностью и рефлексивностью наиболее отчетливо проявляется в условиях неопределенности, когда говорящему необходимо принять решение о порождаемом высказывании и осуществить выбор формы для него из некоторого множества альтернативных вариантов. Когнитивная импульсивность – это психологическая предрасположенность некоторых говорящих к быстрому принятию решений без тщательной проверки выдвигаемых гипотез и без учета других альтернативных решений. В свою очередь

когнитивная рефлексивность – это психологическая черта «планировщиков», которые предпочитают медленный темп принятия решений и многократное уточнение выдвигаемых гипотез путем проверки всех имеющихся в их распоряжении альтернативных вариантов [6; 8]. Семантическая запись будущего высказывания у «корректировщиков» по количеству и качеству отобранных единиц «лексикона» (или тезауруса) беднее семантического конспекта «планировщиков». В ней содержатся только те актуализированные единицы, которые обслуживают порождение текущих фрагментов высказывания. В то же время для того, чтобы не сбиться при речепланировании они должны в качестве «смыслового якоря» держать наготове в зоне актуализированного языкового сознания ядерный денотат или глубинный пропозициональный смысл высказывания, который служит им своеобразным ориентиром, указывающим на то, куда им следует двигаться. Особенно интересные результаты «корректировщики» демонстрируют при подборе нужных грамматических конструкций для порождаемых высказываний. Как показывают наблюдения «корректировщики», несмотря на их импульсивность, имеют некоторый минимум своих собственных правил усвоения грамматики и использования грамматических форм в речи. Они ориентированы на работу с готовыми системами, которые, по их мнению, можно и нужно модифицировать. При порождении речи «корректировщики» не только корректируют высказывания и отдельные их части, но и переструктурируют их, даже если они были построены корректно. Они склонны усовершенствовать грамматические правила, подгоняя их под удобные для использования грамматические конструкции, построенные по моделям их родного языка, что приводит к ошибкам. «Корректировщики» тяготеют к использованию в речи готовых моделей, однообразных или одних и тех же схем высказываний, речевых клише и шаблонных фраз, причем даже в тех ситуациях, когда их использование неуместно. При порождении речи «корректировщики» часто пренебрегают дискурсивными стратегиями, вследствие чего в разных жанровых, стилевых и ситуативных контекстах они используют одни и те же речевые модели, что вносит в их речепорождающие программы речевое однообразие и значительно обедняет их речь.

Наряду с перечисленными типами учащихся можно выделить еще две группы иностранцев, которые отличаются как от «планировщиков», так и от «корректировщиков». Первую группу составляют «переводчики», которые строят свои речевые программы, опираясь на родной язык. Это существенно замедляет процесс порождения речи, который к тому же сопровождается большим количеством речевых и

языковых ошибок, смысловых неточностей и речевых сбоев, вызванных интерферирующим влиянием родного языка на изучаемый язык. При этом не следует думать, что к группе «переводчиков» относятся исключительно те иностранцы, которые находятся на низших уровнях речевого развития и в силу этого испытывают серьезные трудности при осуществлении речевой деятельности на иностранном языке. Наблюдения показывают, что среди «переводчиков» достаточно большое число иностранцев, владеющих русским языком на приемлемом уровне, тем не менее, в силу психологической боязни вступать в коммуникацию на изучаемом языке, психологической неуверенности или склонности подвергать межъязыковой проверке все используемые ими в речи иноязычные речевые модели и языковые средства они часто пользуются переводческими стратегиями речепорождения, что не только существенно замедляет процесс текстопостроения на иностранном языке, но и отрицательно отражается на его результатах. «Переводчики» при порождении высказываний и при выборе грамматических форм стремятся максимально использовать грамматико-переводческий потенциал родного языка.

Вторую группу составляют «когнитивные упрости́тели», которые при порождении речи преимущественно пользуются короткими, стереотипными, упрощенными и конденсированными схемами высказываний. Они так же, как и «планировщики», строят внутренний план порождаемого текста, но этот план отражает содержание будущего текста в крайне редуцированном виде с потерей многих важных деталей, которые, видимо, они считают излишними. Построение такого плана инициируется речевой интенцией говорящего сообщить слушателю о некотором факте, событии, предмете, процессе или стимулировать слушателя совершить определенный речевой или неречевой поступок. Однако на «выходе» эти высказывания выглядят крайне «обедненными», поскольку на этапе грамматического структурирования порождаемого высказывания и отбора подходящих по смыслу лексических единиц «когнитивные упрости́тели» в большей мере склонны под новые правила подгонять уже известные правила. Причину склонности «когнитивных упрости́телей» к использованию при порождении речи стратегий редуцирования и уплотнения высказываний, видимо, следует искать не только в психологической боязни использования избыточных схем высказываний, которые могут быть употреблены не корректно, но и в их предрасположенности к когнитивной упрощенному стилю порождения и переработки информации. Основанием для деления говорящих/слушателей на когнитивных упрости́телей и усложнителей является их склонность при

порождении и восприятии речевой информации использовать индивидуальные опознавательные-оценочные системы, которые формируются и регулируются личностными конструктами. Эти конструкты могут быть простыми и сложными. Соответственно стили и стратегии, которыми пользуются инофоны при переработке речевой информации, могут быть когнитивно упрощенными или усложненными. Разные по сложности конструкты, стили и стратегии переработки информации формируют разные схемы порождения и понимания речи. При когнитивной усложненности индивидуальных конструктов говорящие порождают, а слушатели воспринимают научную информацию, выделяя в ней множество взаимосвязанных сторон, и, напротив, при когнитивной упрощенности этих конструктов порождение, понимание, интерпретация и оценка воспринимаемой информации осуществляются в упрощенной форме на основе оперирования ограниченным набором сведений [7; 8, с. 301; 9, с. 87–93; 6, с. 310–311; 10, с. 236; 11, с. 246].

На практике «планировщиков», «корректировщиков», «переводчиков» и «когнитивных упрощителей» можно дифференцировать по следующим признакам. Так, при уяснении видовых различий между русскими глаголами «переводчики», скорее всего, прибегнут к переводу конструкций с видовыми парами на родной язык и попытаются оценить их путем сравнительно-сопоставительного анализа. В результате реализации этих процедур видовые различия русских глаголов будут освоены частично с учетом данных о переводческой эквивалентности видовых пар, а нюансировка видовых различий, скорее всего, останется вне сферы внимания «переводчиков». «Когнитивные упрощители» попытаются запомнить эти глаголы в стимульных фразах или использовать их в новых ситуациях, т.е. освоить их функционально-контекстуальную специфику. В результате реализации этих процедур освоенным окажется функциональное использование глаголов разных видов в заданных ситуациях и, возможно, в аналогичных или частично модифицированных ситуациях. «Планировщики» сконцентрируют внимание на логических категориях дифференциации видов глаголов – процессуальности и результативности, дополнив исходные выражения с этими глаголами другими примерами. В результате реализации этих процедур освоенным окажется сам принцип логико-видовой дифференциации русских глаголов, что позволит «планировщикам» в дальнейшем корректно строить любые высказывания с глаголами обоих видов. «Корректировщики», скорее всего, проигнорируют видовое отличие глаголов, а затем, когда высказывание или часть его будет построена,

они заметят эти отличия и предпримут попытку откорректировать фразу или высказывание. В результате реализации этих процедур видовые отличия глаголов могут быть проигнорированы или уяснены после коррекции высказывания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ellis R. Understanding second language acquisition / R. Ellis. – Oxford, 1986.
2. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику : учебник / А. А. Залевская. – М. : Издат. центр Рос. гос. гуманитар. ун-та, 1999. – 382 с.
3. Seliger, H. Utterance planning and correction behavior: its function in the grammar construction process for second language learners // Dechert H & Raupach M (Eds.). Temporal variables of speech: Studies in honor of Frieda Goldman-Eisler. – The Hague: Mouton, 1980.
4. Бусел, Т.В. О лингвистически мотивированных подходах к проблеме генерации текстов на естественном языке / Вестн. МГЛУ. Сер.1, Филология, 2009. № 2. – С. 170–178.
5. Selige, H. On the nature and function of language rules in language teaching / H. Selige // TESOL. Quarterly. 1979. – Vol. 16. – P. 307–314.
6. Лебединский, С.И. Стратегии понимания устной научной речи: экспериментальное исследование / С.И. Лебединский. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2017. – 328 с.
7. Kelly, G. A. The psychology of personal constructs : in 2 vol. / G. A. Kelly. – London ; New York : Routledge, 1991. – 2 vol.
8. Когнитивная психология: учебник / И. В. Блинникова [и др.] ; под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М. : Per Se, 2002. – 480 с.
9. Холодная, М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума : учеб. пособие / М. А. Холодная. – 2-е изд. – СПб. [и др.] : Питер : Питер принт, 2004. – 384 с.
10. Лебединский, С. И. Стратегии понимания устной научной речи: дисс. на соиск. уч.ст-ни д-ра филол. наук: 10.02.19 / С.И. Лебединский. – Минск, 2018. – 553 с.
11. Улитина, Н.К. Порождение речи и идиоэтнизм языка // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Филологические науки, 2015. – С. 97–100.

СООТНОШЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ И ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМ, ФОРМИРУЮЩИХ ОСНОВУ ИНТЕГРАТИВНОГО ЗНАНИЯ ДЛЯ СОЗДАНИЯ КОНТЕНТА ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОДУКТА

И. И. Макаревич

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, makarevich-ii@mail.ru*

Данная публикация посвящена вопросам соотношения информационной системы и языковой системы на основании общности их функций в процессе разработки специализированного словаря справочника по цифровой трансформации. Поскольку процессы цифровой трансформации предъявляют все новые требования к сложившимся традиционным моделям получения знаний, рассматриваются способы применения словаря как инструмента формирования иноязычных профессионально-ориентированных навыков, способствующих приобретению цифровых компетенций.

Ключевые слова: специализированный словарь-справочник по цифровой трансформации; цифровые компетенции; информационная система; информационный продукт; языковая система.

CORRELATION OF INFORMATION AND LINGUISTIC SYSTEMS FORMING THE BASIS FOR INTEGRATIVE KNOWLEDGE TO CREATE INFORMATION PRODUCT CONTENT

I. I. Makarevich

*Belarusian State University,
Nezavisimosti Ave., 4, 220030, Minsk, Belarus, makarevich-ii@mail.ru*

The paper in question is about the correlation of both information and linguistic systems based on the commonality of their functions in the process of developing a specialized dictionary and reference book on digital transformation. As the established traditional models of gaining knowledge should meet the requirements of digital transformation processes, ways of using the dictionary and reference book as an instrument of forming ESP skills are considered. The latter enhance digital competences acquisition.

Key words: a specialized dictionary and reference book on digital transformation; digital competences; information system; information product; linguistic system.

Процессы цифровой трансформации требуют существенного пересмотра сложившихся традиционных моделей получения знаний, а также применения новых механизмов формирования иных навыков, необходимых для осуществления успешной трудовой деятельности в цифровом мире.

Создаваемые цифровой экономикой новые условия труда требуют овладения необходимыми компетенциями. К ним относятся навыки общей цифровой грамотности, социальные навыки, связанные с развитием эмоционального интеллекта (*soft skills*), наряду с профессиональными навыками (*hard skills*), и коммуникативные иноязычные навыки. Таким образом, требования, предъявляемые к современному сотруднику, включают, по мнению А. Курпатова, интегративное сочетание технических, творческих, профессионально-деловых навыков и межличностных коммуникативных иноязычных

навыков. При этом важное значение играет наличие релевантного опыта в том числе и языкового.

Задача поиска языка взаимодействия информационной системы (ИС) и языковой системы (ЯС) является одной из самых важных при создании такого программного продукта как словарь-справочник [1]. Методологически такая разработка соответствует философии цифровой трансформации, заключающейся, в частности, в построении более совершенной Индустрии 4.0 – это создаваемые системы взаимодействия на основании предшествующего этапа Индустрия 3.0 – это уже имеющиеся информационные системы.

Оптимизация элементов взаимодействия ИС и ЯС видится нам посредством терминологических словарей как модульных технологий [2]. Такой междисциплинарный синтез информационных технологий и лингвистики стал возможным при появлении инструментов, которые предлагают новый метод исследования. Подобная трансдисциплинарность позволяет нам официально выходить за рамки непосредственно лингвистических исследований. Так, интегративность данного исследования заключается в определении границ применимости метода из другой области знаний, а именно: используемых датологического, инфологического и структурно-функционального [3] методов.

Несомненно, появление новых междисциплинарных областей связано с дифференциацией знаний – трансдисциплинарное научное знание сегодня еще больше внедряется в гуманитарное знание с целью получения конкретных и более весомых результатов. Например, интердисциплинарное исследование создает новый синтез, который создает новую реальность и, как следствие, новый продукт – информационный продукт «Англо-русский толковый переводной специализированный словарь-справочник по цифровой трансформации», позволяющий решать актуальные практические задачи.

На практике научить функционирующих государственных управленцев иноязычному профессиональному дискурсу цифровой трансформации (ЦТ) представляется весьма сложной задачей, но возможности преобразования ЯС английского языка в конкретные ИС [4]. Рассмотрим набор требований, включенных в цифровые компетенции и предъявляемых государственным управленцам, работающим в сфере ЦТ: так, для создаваемой цифровой экономики необходимы цифровые навыки под которыми понимают в интерпретации белорусских исследователей Ковалева М. Н., Паньшина Б. Н. в целом совокупность навыков использования цифровых устройств, коммуникационных приложений в том числе иноязычных,

различного вида сетей для поиска и управления информацией, создания и распространения по большей части иноязычного цифрового контента, внутреннего и внешнего взаимодействия и сотрудничества, а также для решения проблем – в контексте эффективной и креативной самореализации, обучения в том числе и на иностранном языке, работы и социальной активности в целом.

Другая плоскость: если госуправленцы знают понятия, то они должны понимать, в какие системы ИЯ преобразуется [5]. Как известно, языковая система (ЯС) представляет собой единство языковых элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом (И. Бодуэн де Куртене). При этом важно отметить, что каждый компонент языковой системы не существует изолированно, а рассматривается только в противопоставлении другим компонентам и оценивается исходя из его роли в составе системы языка (Ф. Фортунатов). При общем рассмотрении языковая система представляет собой закономерно образованную совокупность локальных систем (О. Есперсен). В контексте проводимого интегративного исследования знать естественный иностранный язык означает – преобразовать язык в системы. В информационных системах понятия преобразуются в узел в графе согласно тектологии А. А. Богданова. Преобразование понятия встраивается древовидным графом, который мы называем онтология, только тогда можно вести речь о более грамотной обработке информации, тогда любая фраза приобретает конкретный смысл, это, конечно, сужает возможности для общения, но помогает стыковать ЯС и ИС.

Данность информационной системы (ИС) состоит в том, что она служит для сбора, накопления информации и ее эффективного использования для разнообразных целей. Так, применяя вычислительную технику, языковую информацию можно представить в виде данных, формализованных по заданным критериям. Таким образом, проектируя создание информационной системы необходимо решать вопросы инфологического и датологического характера.

Создание словаря-справочника основных понятий и определений цифровой трансформации (ЦТ) для использования в составе цифровых компетенций руководящих кадров продиктовано глобальными тенденциями цифровизации. «Словарь-справочник по цифровой трансформации» представляет собой новое поколение специализированных переводных словарей, созданный в виде информационного продукта.

Исходя из того, что в настоящее время в составе цифровых компетенций руководящих кадров практически отсутствуют требования

по владению основными понятиями и определениями ЦТ, создание автоматизированного словаря-справочника по цифровой трансформации с систематизацией его основных понятий и определений по различным уровням управления и составу цифровых компетенций (ЦК) будет способствовать развитию руководящих кадров в условиях интенсивного развития цифровой экономики (ЦЭ), формированию систем электронного управления, традиционно называемого «электронное правительство» (ЭП), усилению процессов цифровой трансформации.

В данном процессе используются лингвистические и инструментальные средства автоматизации с целью освоения профессиональной терминологии цифровой трансформации при формировании цифровых компетенций руководящих кадров.

На рисунке 1 (Рис. 1) представлен элемент таблицы, сформированной в процессе создания словаря и распределения терминов по компетенциям «Компетенции управленческих кадров в цифровой трансформации», на котором показано, что для реализации процесса обучения цифровым компетенциям с использованием разработанной лексикографической концепции и семантического анализа каждого из терминов было тщательно определено более десяти ключевых понятий, необходимых для детального понимания в пределах каждой из отобранных компетенций.

Таким образом, была создана система квалификаций терминов и определений профессионального дискурса цифровой трансформации для различных уровней управления и управленческих компетенций с учетом требований, предъявляемых к руководящим кадрам, закрепленным в нормативно-правовых документах Республики Беларусь и учетом мирового опыта.

В результате, были разработаны принципы построения терминологических систем на основе существующих нормативно-правовых актов Республики Беларусь, в частности: Национальной рамки квалификаций, Профессионального стандарта, Рамки квалификаций в сфере управленческой деятельности, Академических компетенций подготовки, соответствующих квалификационным уровням управленческих компетенций в сфере цифровой экономики, Квалификационных уровней управленческих компетенций в сфере цифровой экономики с учетом уровней руководителей.

Управленческие компетенции в сфере цифровой экономики	Содержание управленческих компетенций в сфере цифровой экономики
Уровень руководящего состава предприятий, организаций и органов федерального и регионального управления	
Общее видение	1) Определение условий эффективного применения ИКТ. 2) Адаптация организационных структур к характеру и особенностям современных ИКТ.
Осведомленность о внешней обстановке	1) Информированность о законодательной базе и политике государства в сфере информатизации. 2) Понимание внешнего информационного воздействия на деятельность государственных органов и организаций. 3) Анализ глобализации экономики в информационном обществе.
Стратегическое мышление	1) Разработка эффективной стратегии, связанной с информатизацией. 2) Оценка проблемы информационной политики и стратегического планирования с учетом долговременной перспективы. 3) Определение целей и приоритетов информатизации с учетом потенциальных угроз.

Рис. 1. Элемент таблицы «Компетенции управленческих кадров в цифровой трансформации».

Следующим шагом лингвистического и информационного взаимодействия при разработке словаря-справочника было определение состава соответствующих знаний, умений и навыков в сфере цифровой трансформации для каждого уровня управления и требуемых компетенций при проведении переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров.

На рисунке 2 (Рис. 2) представлен элемент таблицы «Компетенции в цифровой трансформации – академические компетенции при переподготовке и повышении квалификации управленческих кадров».

Содержание академических компетенций (АК), распределенных по индексам компетенций	Распределение веб-контента словаря-справочника по содержанию АК	Содержание цифровых компетенций (ЦК) по темам, распределенных по индексам компетенций	Распределение веб-контента словаря-справочника по содержанию ЦК
I. Уровень руководящего состава предприятий, организаций, органов государственного и регионального управления			
Группа 1. Управленческая компетенция в сфере цифровой экономики «Общее видение»			
АК-1. «Общее видение» Индекс компетенции АК-7/1 – 7/2: Определение условий	1 → информатизация 2 → информация 3 → данные 4 → знания 5 → информационное пространство 6 → информационные	ЦК-1. «Общее видение» Индекс компетенции ЦК-7/1: Определять направления	1 → цифровизация 2 → цифровая трансформация 3 → цифровая экономика 4 → экономика знаний

Рис. 2. Элемент таблицы «Компетенции в цифровой трансформации – академические компетенции при переподготовке и повышении квалификации управленческих кадров».

Таким образом, на основе разработанной системы классификаций конкретные понятия были систематизированы по управленческим компетенциям цифровой экономики и цифровой трансформации в сфере электронного правительства.

В результате, были созданы системы квалификаций терминов профессионального дискурса цифровой трансформации, включающего предметные области ЦТ, ЦЭ, информационно-коммуникационных коммуникаций (ИКТ) и электронного правительства. А также на основе данных терминологического состава дискурса ЦТ выявлено в общей сложности 920 терминов четырех рассмотренных узкоспециализированных областей ЦТ, ЦЭ, ИКТ, ЭП, и проведена их классификация по 23 классам АК и 69 классам ЦК.

В результате предварительной лингвистической и последующей информационной разработки создана структура словарной статьи, которая начинается с заглавного слова – термина цифрового дискурса, обозначающего одно из ключевых понятий ЦТ и ЦЭ.

Способы организации словарной статьи словаря-справочника представлены в виде распределенной информационной системы, фрагментарно представленной на схеме 1.

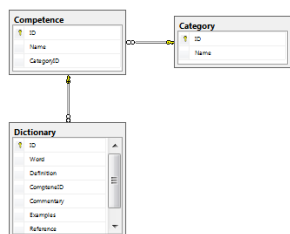


Схема 1 «Представление структуры информационной статьи словаря-справочника».

На схеме можно видеть информационное представление терминов ЦТ в разработанном словаре-справочнике по цифровой трансформации. Такое распределение информации позволило дать более детальную характеристику каждому термину, сделать привязку термина к конкретной компетенции, отражающей специфику каждой конкретной из перечисленных выше узкоспециализированной предметной области.

Таким образом, в результате проведения интегративного исследования была разработана модель информационной системы словаря-справочника, позволяющая структурировать словарный контент по цифровой трансформации с систематизацией основных понятий и определений по различным уровням управления и составу управленческих компетенций.

Несомненно, поиск новых методик сопряжения, новых подходов и технологий позволяет получать новые результаты, которые кроются в междисциплинарном характере исследования взаимодействия языковой и информационной систем. Так, посредством методологического аппарата естественных наук были проанализированы данные области

лингвистического знания. Иными словами, при помощи методов исследования ИС был осуществлен анализ определенных предметных областей ЯС.

Не будет преувеличением сказать, что новое рождается, когда сопрягаются научные дисциплины. Полученные практические результаты позволяют перейти в завтрашний день цифровой экономики и начать выпускать программный, информационный продукт нового типа обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. 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.; Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь ; редкол. : Д. Н. Бондаренко [и др.]. – Минск : Акад. упр. при Президенте Республики Беларусь, 2020. – С. 76-78.

2. Макаревич И. И. Использование «словаря-справочника по цифровой трансформации» при реализации интерактивного подхода в обучении государственных управленцев / И. И. Макаревич // Управление информационными ресурсами : материалы XVI Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 26 фев. 2020 г.; Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь ; редкол. : Д. Н. Бондаренко [и др.]. – Минск : Акад. упр. при Президенте Республики Беларусь, 2020. – С. 78 – 80.

3. Карпов В. А. Язык как система / В. А. Карпов. – Изд. 2-е испр. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 302 с.

4. Макаревич И. И. Словарь-справочник по цифровой трансформации для управленческих кадров в сфере цифровой экономики // И. И. Макаревич / Сборник НИРС 2018. Итоги XXV Республиканского конкурса студенческих научных работ, 13 мая 2019. – Минск, 2019.

5. Макаревич И. И. Эвристический компонент в создании англо-русского словаря-справочника по цифровым трансформациям / И. И. Макаревич // Роль университетского образования в современном обществе: к 100-летию Белорусского государственного университета: материалы науч.-практ. конф. БГУ, Минск, 26-28 февр. 2019 г. / редкол. : А. Д. Король [и др.]. – Минск : БГУ, 2019. – Минск, БГУ. [Электронный ресурс]. – С. 273 – 278. Режим доступа: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/231835/1/> – Дата доступа: 23.09.19.

ОТРАЖЕНИЕ КОНЦЕПТА «Я-ГОВОРЯЩИЙ» И МНОГОАСПЕКТНОСТИ ОТНОШЕНИЙ «Я – ДРУГОЙ» В ЭВРИСТИЧЕСКОМ ДИАЛОГЕ ТВОРЧЕСКОГО ЗАДАНИЯ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ МОДУЛЮ

Т. И. Макаревич¹⁾, И. И. Макаревич²⁾

*¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, t_makarevich@mail.ru*

*²⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, makarevich-ii@mail.ru*

Настоящая публикация посвящена рассмотрению реализации концепта «Я – говорящий» и многоаспектность отношений «Я – Другой» в эвристическом диалоге творческого задания по профессиональному модулю для студентов-международников. В статье рассматриваются конкретные примеры авторской разработки творческих заданий, основанных на эвристическом диалоге для студентов III и IV курсов специальностей «Международное право», «Международные отношения» ФМО БГУ. Значительное внимание уделяется индивидуальному творческому поиску студента. Разработаны виды эвристического задания на материале языковой и переводческой подготовки студентов.

Ключевые слова: концепт говорящий; перевод терминов; эвристический диалог; эвристическое задание; профессиональный модуль; диалогическое и полифоническое преподавание.

THE CONCEPT REFLECTION “ME-THE SPEAKER” AND MULTIFACETEDNESS OF ‘ME- ANOTHER ONE” IN THE HEURISTIC DIALOGUE OF THE CREATIVE ASSIGNMENT IN THE PROFESSIONAL MODULE

T. I. Makarevich^a, I. I. Makarevich^b

^a *Belarusian State University,
Nezavisimosti Ave., 4, 220030, Minsk, Belarus*

^b *Belarusian State University,
Nezavisimosti Ave., 4, 220030, Minsk, Belarus*

Corresponding author: T. I. Makarevich (t_makarevich@mail.ru)

The given paper considers topical issues of the concept reflection “Me – the speaker” and multi-faceted character of ‘Me – Another one” in the heuristic dialogue of the creative assignment in the professional module. The article views actual heuristic dialogue assignments by the author based on heuristic dialogue of 3- and 4-year students of International Law and International Relations, RIR BSU. Considerable attention is paid to individual creative students teaching approach. The paper in question includes heuristic assignments based on the language and translation practice material.

Key words: concept; the speaker; terms translation; heuristic dialogue; heuristic dialogue; heuristic assignment; professional module; dialogue and polyphonic teaching.

«Человек – это уравнение Я и Другого»
М. М. Бахтин

Значимость роли говорящего в конструировании высказывания на английском языке важна, антропоцентрична и центральна, и, одновременно, слабо изучена как в лингвистическом обзрении – грамматически и прагматически, так и с точки зрения эвристики. В настоящей работе мы рассматриваем теоретические предпосылки

концепции говорящего, ее практическую разработку, коммуникативную ситуацию с выходом в эвристическое творческое задание.

В публикации рассматривается специфика концепта «Я-говорящий» и многоаспектность отношений «Я – Другой» в диалогическом и полифоническом преподавании посредством творческого задания по английскому языку по профессиональному модулю общения для студентов-международников. Особый акцент придается диалоговой природе человека, которая заключается в том, что: «человек всегда имеет и своих внешних учителей – других людей, а также внутреннего учителя, которые оценивают, и поэтому влияют на становление человека» [1, с. 45].

Концепция говорящего рассматривалась нами неоднократно в грамматических исследованиях [2; 3], в которых фокус внимания нацелен был определить статус говорящего субъекта, уточнить специфику концепта «Я – говорящий» и описать многоаспектность отношений «Я – Другой» в тексте [4].

При конструировании эвристического диалога творческого задания по профессиональному модулю для студентов-международников специальности «Международное право» при изучении дисциплины «Иностранный язык (первый) (английский)» [2; 3], аспект профессионального общения, стоит вопрос уточнить прагматическую значимость звучания «голосов» говорящего как основу полифонии создаваемого диалога.

Основанием диалогического преподавания является студент, добровольно задающий вопрос. Вопрос, решением которого задается студент, собственно и делает его учеником, поскольку актуальный вопрос, как тема-проблема, выступает катализатором познания, и при его решении углубляет возможности изучения темы.

Задача составления творческого задания по профессиональному модулю для студентов-международников специальности «Международное право», основой которого является эвристический диалог, заключается в том, чтобы включить студента 3-го и 4-го курсов специальности «Международное право» в эвристический диалог познания и поиска ответов на поставленный самим студентом вопрос.

Способность задать вопрос позволяет студенту взять процесс познания в свои руки, превращает его из объекта педагогических усилий преподавателя в познающую личность. В момент активной творческой работы в аудитории студенты видят активный творческий поиск ответа на вопрос, полифонию голосов слушающих, имеющих свое мнение по поводу предъявленной самим студентом проблемы и изложения вариантов ее решения.

Роль преподавателя для того, чтобы студент смог самостоятельно составить творческое задание, основанное на эвристическом диалоге по профессиональному модулю обучения, состоит в способности спровоцировать актуальный вопрос, в числе которых может быть как дискуссия по теме, так и обсуждение новостей. С позиций эвристики, ставший результатом продуманной и реализованной импровизации преподавателя свободно заданный вопрос отличает диалогическую педагогику от монологической (где преподаватель сообщает сведения и задаёт вопросы, чтобы выяснить, усвоен ли учебный материал) и полифонической, когда урок строится на бесконтрольных вопросах учащихся. Преподаватель опосредованно участвует в эвристическом диалоге студента с целью наблюдения за его фокусизацией на коммуникативной роли говорящего [4, с. 43].

Во время аудиторной работы на занятии (classwork) по английскому языку профессионально-ориентированного общения (ESP – English for Specific Purposes), студенту предоставляется полное описание объема работы по созданию творческого задания на основе эвристического диалога, с которой ему необходимо справиться.

В заданиях по разным видам перевода – реферативному переводу, переводу с листа, последовательному переводу, студентам-международникам приходится решать такую грамматическую проблему перевода концепта «Я-говорящий» и многоаспектности отношений «Я – Другой» на материале английского прогрессива [4]. Такие же проблемы решали студенты-международники 3-го курса специальности «Международные отношения» по дисциплине «Теория и практика перевода» при написании курсового проекта, например, «Грамматические проблемы перевода: способы передачи длительности глагольного действия с английского языка на русский».

Приведем пример оформления студентом творческого задания, основанного на эвристическом диалоге по профессиональному модулю обучения. Оформление задания студентом происходит в импровизированном виде с последующей его публикацией на электронной платформе Moodle.

На выбор, студенту предлагается создать ситуацию, или мини-кейс, или сценарий по изучаемой теме профессионального общения с опорой на предлагаемую схему. Заранее оговаривается, что преподаватель поощряет любое креативное отступление от предъявляемого на платформе Moodle образца. Инструкция к заданию выглядит следующим образом:

«Create either a Situation, or a Mini-case, or a Senario on the topic: “The United Nations Organisation”, (тема профессионального общения

для 3 курса специальности «Международное право»); “*International Economic Law*” (тема профессионального общения для 4 курса специальности «Международное право») *making use of the following scheme*».

Затем студенту, при помощи вопросов, которым он задается в эвристическом диалоге, предлагается всесторонне описать проблемную ситуацию.

1. «*First describe the problem-solving issue in your situation*».

-What's its subject-matter?

-What are the key points?

-What do you feel about its topicality for the country (the region)?

-Where does the action take place?

-Whom are you talking to?

Следующим важным этапом является выбор своей роли в этом творческом задании, с рядом вопросов в своем эвристическом диалоге.

2 «*Choose a role for yourself*».

- What are you?

- What do you feel about your abilities in solving this problem?

Продвигаясь в конструировании своего творческого задания, вопросы, на которые должен дать ответ студент-международник, подталкивают его к решению проблемы его творческого задания.

3 «*The Problem-Solving Issue*».

-What are your steps in its solution?

-Who can help you?

- In what way would it be useful to the given community?

В процессе эвристического диалога преподаватель предлагает студенту придти к собственным умозаключениям по поводу возможных, как отрицательных, так и положительных, результатов, которые могут возникнуть в ходе решения обозначенной студентом проблемы в творческом задании, основанном на эвристическом диалоге:

4 Think about the possible results (consequences) – positive or negative that will follow.

В эвристической дидактике всегда учитывается дифференцированный подход к обучаемым, что и отражает дополнительный, не обязательный, пункт задания, по выбору студентов, для решения которого студенту необходимо использовать навыки страноведческого характера. В частности, необходимо представить себе и впоследствии описать, с какими предполагаемыми трудностями межкультурного характера в ходе работы над творческим заданием, основанном на эвристическом диалоге, студенту придется столкнуться,

и какие недоразумения у него могут возникнуть в ходе взаимодействия с представителями других культур:

5 Optional.

Describe the cross-cultural differences of the people you are talking to and possible misinterpretations which may occur.

Наряду с созданием творческого задания на основе эвристического диалога, перед студентом стоит важная лингвистическая задача по усвоению и применению терминологии по соответствующей теме по английскому языку профессионально-ориентированного общения. Реализация итога творческого поиска студента осуществляется на электронной платформе Moodle.

В качестве некоторых выводов хотелось отметить, что в ходе работы над творческим заданием, основанном на эвристическом диалоге, специфика концепта «Я-говорящий» и многоаспектность отношений «Я – Другой» в диалогическом и полифоническом преподавании находится постоянно в центре внимания как говорящего – студента, так и слушающего – аудитории и преподавателя.

Коммуникативная роль говорящего в конструировании творческих эвристических заданий рассматривается нами как значимый коммуникативно-когнитивный элемент эвристического диалога, так как основанием диалогического преподавания является студент, добровольно задающий вопрос. Посредством творческого задания по английскому языку по профессиональному модулю становится возможным построить продуктивное общение, базирующееся на концепте «Я-говорящий» и многоаспектности отношений «Я – Другой».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Король А. Д. Обучение через открытие: в поисках ученика. Книга для Учителя и Родителя. Минск, Вышэйшая школа, 2017.

2. Макаревич Т. И. Коммуникативно-когнитивный элемент коммуникативной роли говорящего в конструировании творческих эвристических заданий когнитивного типа // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электронный сборник. – 2019. – Вып. 9. – Минск, БГУ. [Электронный ресурс]. – С. 42 – 45.

3. Макаревич И. И. Развитие профессиональных и аналитико-синтетических навыков переводчика в процессе перехода от немого к говорящему молчанию / И. 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. 246 – 252.

4. Макаревич Т. И. Креативность и эвристичность идеи времени английского прогрессива как грамматическая проблема перевода в заданиях когнитивного (познавательного) типа // Тенденции развития языкового образования в современном

мире – 2019 : матер. междунар. науч.-практич. конф., 28 – 29 нояб. 2019 г. / Минск. гос. лингвистич. ун-т ; редкол.: Н. П. Баранова (пред.) [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2019.

5. Знак в системе языка и временное пространство говорящего: отчет о НИР (заключ.) / Минск. гос. лингвистич. ун-т ; науч. рук. Степанова А.Н. – Минск, 2005. – 86 с. – № ГР20021480.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВИДЕОКОНФЕРЕНЦИЙ BIGBLUEBUTTON И JITSI В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

И. А. Непомнящих

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, dor_irin@mail.ru*

В связи с эпидемиологической ситуацией в мире, актуальным вопросом на сегодня выступает организация высшего образования в дистанционном формате. Среди огромного разнообразия интернет-ресурсов преподавателю иностранного языка зачастую непросто выбрать эффективный. Видеоконференции являются самым оптимальным и рекомендуемым ресурсом в данном случае. В статье рассматриваются особенности организации учебного процесса в дистанционном формате на примере двух видеоконференций BigBlueButton и Jitsi meet, их образовательный потенциал в преподавании иностранного языка. Проводится сравнительный анализ инструментов данных ресурсов с точки зрения рациональности их использования при формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза.

Ключевые слова: дистанционное обучение; видеоконференция; коммуникативная компетенция; самостоятельная работа; BigBlueButton; jitsi meet.

EDUCATIONAL POTENTIAL OF BIGBLUEBUTTON AND JITSI VIDEO CONFERENCES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

I. A. Niapomniashchykh

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, dor_irin@mail.ru*

In connection with the epidemiological situation in the world, the topical issue today is the organization of higher education in a distance format. It is often not easy for a foreign language teacher to choose an effective tool among a huge variety of Internet resources. Video conferencing is the most appropriate and recommended one. The article discusses the features of the organization of the educational process in a distance format using the example of two videoconferences BigBlueButton and Jitsi meet, their educational potential in teaching a foreign language. A comparative analysis of these resources is

carried out from the point of view of the rationality of their use in the formation of the foreign language communicative competence of students of a non-linguistic university.

Key words: distance learning; videoconference; communicative competence; independent study; BigBlueButton; jitsi meet.

Элементы дистанционного обучения прочно вошли в современный образовательный процесс высших учебных заведений. Некоторые университеты предлагают как дистанционные курсы, так и успешно внедряют лишь элементы удаленной работы в уже существующие очные занятия. Это все обусловлено преимуществами работы онлайн: обучение в индивидуальном темпе, свобода и гибкость, доступность (независимость от географического и временного положения обучающегося и образовательного учреждения), мобильность, творчество и др.

В прошлом учебном году система высшего образования в Республике Беларусь, как и в других странах, столкнулась с новым вызовом: организовать дистанционное обучение в кратчайшие сроки в условиях пандемии из-за вируса COVID-19. В Белорусском государственном университете достаточно успешно внедрена образовательная платформа Moodle, что значительно упростило процесс перехода в формат дистанционного обучения. Ранее данная платформа предлагала только асинхронный формат работы, что представляло определенные сложности для изучения иностранного языка. Это и отсутствие сиюминутной обратной связи с преподавателем, невозможность работы в группах в режиме реального времени, преимущественно письменный контроль и др.

Для преподавателей возникла очевидная **проблема**, какой ресурс с синхронной формой организации работы выбрать для успешной реализации процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Наиболее рекомендуемым ресурсом является видеосвязь или видеоконференции – это современная телекоммуникационная услуга, позволяющая в реальном режиме времени (on-line) общаться и вести совместную работу при территориальной удаленности субъектов. Она позволяет смоделировать «виртуальную обучающую среду», максимально приближенную к очному обучению. Поэтому **актуальность** темы данного исследования не вызывает сомнений.

Рынок интернет-услуг предлагает множество видеоконференций для проведения занятий: популярный во всем мире ресурс Zoom, Google Hangouts Meet, всем известный Skype, Microsoft Teams, YouTube Live, BigBlueButton (BBB), Jitsi и многие другие. Все имеют свои достоинства и недостатки. **Целью** же данной статьи является анализ

образовательного потенциала видеоконференций BigBlueButton и Jitsi в преподавании иностранного языка. Выбор данных ресурсов обусловлен несколькими причинами. Что касается BigBlueButton, этот ресурс интегрирован в инструменты LMS Moodle для БГУ. Jitsi Meet на 100% бесплатен, не требует настройки или учетной записи, позволяет легко приглашать студентов присоединиться к вашим собраниям без дополнительной установки программного обеспечения на компьютер. Может рассматриваться как альтернатива другим ресурсам на сегодняшнем этапе.

Первая версия BigBlueButton была написана в 2007 году Ричардом Аламом (Richard Alam), одним из сотрудников Карлтонского университета г. Оттава, Канада (Carleton University). В 2010 году проект был принят в Google Summer of Code, получив в результате серьезный толчок в разработке; в частности, был добавлен API, позволяющий подключать сторонние приложения. [1] На сегодняшний момент возможность интеграции ВВВ существует для Canvas, Drupal, ILIAS, Joomla, Moodle, WordPress. BigBlueButton — открытое программное обеспечение для проведения веб-конференции. Система разработана в первую очередь для дистанционного обучения. Название BigBlueButton происходит от первоначальной концепции, что начало веб-конференции должно быть максимально простым, как нажатие метафорической большой синей кнопки. [2]

Работа по созданию Jitsi началась как студенческий проект Эмиля Ивова (Emil Ivov) в 2003 году в Страсбургском университете. Проект Jitsi начался с Jitsi Desktop. С развитием WebRTC фокус команды проекта сместился на Jitsi Videobridge для обеспечения возможности многосторонних видеозвонков через Интернет. Позже команда добавила Jitsi Meet, полноценное приложение для видеоконференцсвязи. Сегодня Jitsi насчитывает около 10 млн пользователей ежемесячно. [3]

Несомненным преимуществом данных ресурсов является простота их использования. При работе с компьютером не требуется установка каких-либо дополнительных программ. Jitsi Meet работает прямо в браузере (в настоящее время платформа лучше всего работает в браузере Chrome, но ведутся работы над тем, чтобы она с тем же комфортом работала с Firefox). Как упоминалось ранее, BigBlueButton интегрирован в Moodle, поэтому все, что необходимо — это зайти на нужный курс в обозначенное время и подключиться на конференцию. Что касается мобильных приложений, Jitsi Meet предложит установить такое, так же есть возможность мобильного приложения Moodle, а вот ВВВ пока ведет работу по разработке мобильного приложения для Android. Таким образом, очевидно, что безопасность соединения BigBlueButton

обеспечивается настройками зачисления на курс Moodle и субъектной базой БГУ. А при создании конференции на Jitsi Meet безопасность может быть обеспечена: во-первых, созданием уникального, известного только участникам конференции названия, во-вторых, установлением пароля для подключения, в-третьих, режимом лобби, который позволяет модератору одобрить участие тех или иных лиц в мероприятии.

Далее рассмотрим возможности и инструменты BigBlueButton и Jitsi Meet для преподавания иностранного языка. Во-первых, несомненным преимуществом данных видеоконференций является работа в режиме реального времени: преподаватель и студенты общаются на иностранном языке, как и при реальной встрече в аудитории. Студенты могут привлечь внимание преподавателя и задать вопрос в чате или с помощью инструмента «поднять руку». Во-вторых, для совершенствования аудитивной компетенции студентов преподаватель может делиться видео с внешних ресурсов (youtube), а задания выкладывать в общие заметки, поделиться своим экраном или выводить на белую доску, впрочем, в jitsi функция доски не предусмотрена. В-третьих, для совершенствования навыков говорения и публичного выступления предусмотрена возможность презентации и защиты творческих проектов студентов. Для этого студенты делятся своим экраном или загружают свою презентацию (для ВВВ нужно назначить новую роль студенту – ведущий/модератор и программа конвертирует загруженную презентацию в формат pdf, т.е. анимация будет отсутствовать). Также в ВВВ предусмотрена функция ответной связи в виде опроса-голосования за лучший проект, чем не может похвастаться jitsi. Также функцию обратной связи может выполнять чат. Далее, для совершенствования диалогической речи в ВВВ предусмотрено деление на сессионные залы или групповые комнаты. Преподаватель, в свою очередь, может зайти в любую комнату и снять языковые трудности, если такие возникают, или провести контроль выполнения определенных коммуникативных задач. Эта функция также отсутствует в jitsi. Работа с белой доской в ВВВ позволяет включать многопользовательский режим, что может быть использовано в групповой работе.

Ниже приводим сравнительную таблицу возможностей BigBlueButton, Jitsi Meet.

	<i>BigBlueButton</i>	<i>Jitsi Meet</i>
Количество участников/ Количество спикеров одновременно	Нет ограничений, ограничение в возможностях сервера	Нет ограничений, зависит от вычислительной мощност и скорости интернета вашего сервера
Ограничения по времени	Нет	Нет

	<i>BigBlueButton</i>	<i>Jitsi Meet</i>
Безопасность	Есть ограничение списком участников	Предусмотрена функция защиты комнаты видеоконференции паролем, одобрение участников модератором
Платный доступ	Да	Нет
Интегрирование в Moodle	Да, а также Canvas, Drupal, Chamilo, Atutor Docebo, Fedena Foswiki, IServ Jenzabar, LTI RedMine, Schoology Tiki Wiki CMS Sakai, WordPress	Нет
Необходимость установления программного обеспечения, создание учетной записи	Да	Нет, вход по ссылке с компьютера, с телефона требуется установка приложения, понадобится веб-браузер, поддерживающий WebRTC
Приложение для мобильного телефона	Нет, ведется разработка для Android	Да
Сессионные залы	Да	Нет
Функция проведения опроса/голосования	Да	Нет
Чат общий/ приватный	Да/да	Да/да
Роли участников	Ведущий/ выступающий (может делиться экраном, выключать микрофоны, загружать презентации) Модератор (может назначать ведущего) Слушатель	Равные роли у всех
Демонстрация экрана	Да	Да
Доска для записей	Да,+ мультипользовательский режим	Нет
Возможность загрузить свои презентации	Да, но программа автоматически переводит ее в формат pdf	Нет
Опция записи	Да	Да
Возможность поднять	Да	Да

	<i>BigBlueButton</i>	<i>Jitsi Meet</i>
руку (привлечь внимание)		
Возможность делиться видео с YouTube	Да	Да
Прямая трансляция на YouTube	Нет	Да

Таким образом, можно сделать выводы о том, что рассмотренные в статье видеоконференции обладают достаточно широким образовательным потенциалом в преподавании иностранных языков. Они могут быть рекомендованы к использованию, как в роли самостоятельного ресурса, так и элемента, поддерживающего привычный формат аудиторного обучения. Они просты для освоения, позволяют работать в режиме реального времени и «живого общения», совершенствовать навыки аудирования, говорения, публичного выступления, организовывать групповую и парную работу, презентовать и защищать творческие проекты на иностранном языке и др. Однако сравнивая данные видеоконференции, преимущество заметно находится на стороне BigBlueButton. Это обусловлено тем, что ВВВ академически ориентировано, а Jitsi meet включает в основном функционал простых видеозвонков. Какую из видеоконференций выбрать: бесплатную и простую версию для начинающих Jitsi meet или более продвинутую в образовательном плане BigBlueButton, - остается на усмотрение преподавателя и студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Wikipedia [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/BigBlueButton> — Дата доступа: 27.08.2020.
2. Big Blue Button [Электронный ресурс].— Режим доступа: <https://bigbluebutton.org> — Дата доступа: 27.08.2020.
3. Jitsi meet [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://jitsi.org> — Дата доступа: 27.08.2020.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

С. В. Соловьёва

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, svetlana_sol@tut.by*

Настоящая статья посвящена проблеме развития когнитивного аспекта профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции и включает в себе систематизацию представлений о сущности и структуре когнитивной компетенции как одной из её ключевых составляющих. Сформулирован вывод о её

интегрированном характере в единстве ценностно-мотивационного, познавательно-практического и эмоционально-волевого компонентов, а также деятельностной природе. Перечислены основные виды когнитивных способностей и приведены примеры заданий, направленных на развитие когнитивной компетенции на занятиях по иностранному языку в неязыковом ВУЗе (на примере обучения студентов-правоведов). В целях повышения мотивации к выполнению письменных заданий аналитического характера, предложено частичное внедрение стандартов международных языковых экзаменов (IELTS).

Ключевые слова: компетентностный подход в образовании; профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция; сущность и структура когнитивной компетенции; развитие когнитивных способностей в неязыковом ВУЗе.

TO THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE COMPETENCE AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

S. V. Solovjeva

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, svetlana_sol@tut.by*

This article is devoted to the problem of the development of the cognitive aspect of the professional foreign language communicative competence and includes the systematization of ideas about the essence and structure of the cognitive competence as one of its key components. The conclusion about its integrated character in the unity of the value-motivational, cognitive-practical and emotional-volitional components has been formulated, and the inference about its pragmatist nature has been made. The main types of cognitive abilities have been outlined with examples of the tasks aimed at developing the cognitive competence in foreign language classes at a non-linguistic university (by the example of teaching law students). In order to increase the motivation for completing written tasks of an analytical nature, it has been proposed to partially implement the standards of international language examinations (IELTS).

Key words: competence-based approach in education; professional foreign language communicative competence; the essence and structure of the cognitive competence; the development of cognitive abilities at a non-linguistic university.

В свете возрастающей интеграции Республики Беларусь в Болонский процесс, современный этап подготовки специалистов с высшим образованием в условиях отечественной высшей школы отмечен ведущей ролью компетентностного подхода в преподавании всех видов дисциплин. В свою очередь, это находит отражение в разрабатываемых образовательных стандартах по специальностям как социально-гуманитарного, так и естественнонаучного цикла и создаёт предпосылки к развитию новой, *студентоцентрированной* парадигмы [см. 1]. В настоящей статье под *компетенциями* подразумеваются *специфические способности, группы навыков и умений* для решения

определённых учебных задач: цитируя Дж. Эрпенбек, компетенции основываются на знаниях, конструируются через опыт и реализуются на основе воли. Под *компетентностью* понимается *общий уровень способностей или квалификации, демонстрируемый человеком* (Т. Кун) [3, с. 95 – 96].

В отношении преподавания иностранного языка, в настоящее время в качестве ведущей цели отечественными методистами было обозначено развитие интегративной иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности её составляющих: языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной [5, с. 84]. При этом для студентов неязыковых ВУЗов первостепенное значение имеет *профессиональный компонент* коммуникативной компетенции: иными словами, на передний план выходит овладение языком профессиональной коммуникации [2, с. 120]. Настоящая статья сфокусирована на проблеме развития *когнитивного аспекта* указанной выше комплексной компетенции, поскольку непосредственно навыки и умения учебно-познавательной деятельности создают предпосылки для овладения её иными составляющими. Когнитивная компетенция входит в перечень «Ключевых компетенций для Европы» и также носит интегративный характер, объединяя в себе знаниевую, навыковую и интеллектуальную составляющие образования [4, с. 49 – 50].

Следует отметить, что в настоящее время не существует единого мнения касательно сущности и структуры когнитивной компетенции в научной среде. В этой связи Н. А. Патов и Л. А. Осипова считают целесообразным взять за основу рекомендуемое европейским сообществом описание когнитивной компетенции, которое включает в себя способность и готовность человека к самостоятельному осуществлению различных видов познавательной деятельности, желание учиться на протяжении всей жизни и совершенствоваться как в личностном, так и в профессиональном плане, потребность в самореализации и самоактуализации своего потенциала [4, с. 49].

По мнению Н. П. Таюрской, для овладения когнитивной компетенцией при изучении иностранного языка решающее значение имеют общие и специальные учебные умения и навыки, а также способы и приёмы самостоятельного изучения языков и культур, в том числе, на основе использования информационных технологий [5, с. 85].

Таким образом, данные авторы сходятся во мнении об интегрированном характере когнитивной компетенции и выделяют её социальную, коммуникативную и информационную стороны в соприкосновении с соответствующими видами компетенций. В частности, овладение социальной компетенцией предполагает

приобретение знаний о принятых в обществе ценностях и социальных нормах и их применение на практике; эффективная реализация коммуникативной компетенции подразумевает наличие знаний о способах и стратегиях общения; информационный компонент когнитивной компетенции связан со знанием способов получения, хранения и обработки информации [4, с. 50]. Также очевидна тесная взаимосвязь когнитивной и языковой компетенций, поскольку язык является универсальным средством познавательной деятельности [2, с. 120 – 121].

Анализ психолого-педагогической и методической литературы в отношении применения компетентного подхода в образовании в целом (и в обучении иностранному языку в частности) позволяет прийти к выводу о том, что *компетентность* как результат овладения необходимыми компетенциями имеет деятельностьную природу. Для успешного овладения когнитивной компетенцией авторы в данной области акцентируют необходимость систематической *самостоятельной* учебно-познавательной работы субъектов образовательных отношений. Н. А. Патов и Л. А. Осипова особо выделяют такие важные составные элементы когнитивной компетенции, как *мотивационно-ценностный, познавательно-практический* и *эмоционально-волевой* [4, с. 50 - 51].

Ссылаясь на мнение Б. Г. Ананьева, авторы статьи подчёркивают, что именно студенческий возраст является наиболее благоприятным для развития когнитивной компетенции, что связано с раскрытием в этот период таких важнейших субъективных характеристик мышления, как его *гибкость, критичность, глубина, логичность, доказательность* и *скорость*. Центральное место в их системе отведено *познавательно-практическому* компоненту. Авторы соглашаются с мнением М. А. Холодной о том, что предпосылками к развитию когнитивной компетенции являются способности к анализу, синтезу, обобщению, систематизации, поиску причинно-следственных связей, построению доказательств, составлению обоснований и порождению новых идей, в том числе, в целях решения учебных задач [4, с. 52].

Следует отметить, что на факультете международных отношений Белорусского государственного университета обучение профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции осуществляется с учётом последних достижений в области методики преподавания и лингводидактики. Например, кафедра английского языка гуманитарных специальностей активно внедряет в учебный процесс кейс-технологии: ежегодно для студентов юридических специальностей организуются инсценированные судебные заседания

(mock trials) с участием коллегии присяжных заседателей, что отражает реалии судебной системы стран с системой англосаксонского права [2, с. 121].

Безусловно, активное участие в данном мероприятии повышает мотивацию к изучению иностранного языка в целом и языка профессиональной коммуникации в частности. В свою очередь, это оказывает позитивное влияние на развитие когнитивной компетенции, так как помимо познавательного-практического компонента активно задействованы ценностно-мотивационная и эмоционально-волевая составляющие: студенты изучают материалы кейсов на иностранном языке, работают над составлением глоссариев, исследуют структуру речей сторон обвинения и защиты и на практике постигают логику судебного заседания. Также проводятся дебаты на профессиональные темы, полноценная подготовка к которым предполагает активную информационно-поисковую деятельность, анализ известных прецедентов, составление линии аргументации и контраргументации, подготовку возможных вопросов противоположной команде, составление речей убеждающего характера, что способствует развитию когнитивных способностей.

Написание аргументированных эссе на иностранном языке и реферирование иноязычных статей также вносят вклад в развитие когнитивной компетенции, так как предполагают интенсивную аналитическую речевую деятельность. Возможным средством к повышению мотивации для выполнения данного вида письменных заданий может быть частичное внедрение стандартов международных языковых экзаменов, например, IELTS [см. 7]. В частности, коллеги из Сингапура отметили положительное влияние использования элементов данного теста на рост профессиональной иноязычной компетенции будущих учителей [6, с. 74]. При этом очевидно, что следует избегать бездумного копирования заданий и соизмерять их целесообразность с учебной программой и образовательным стандартом по специальности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Дроздова, Н. В. Компетентостный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования / Н. В. Дроздова, А. П. Лобанов. – Минск: РИВШ, 2007. – 100 с.

2. Ивашкевич, И. Н. Когнитивные аспекты моделирования процесса обучения языку профессиональной коммуникации / И. Н. Ивашкевич // Лингводидактические особенности обучения иностранным языкам в неязыковых ВУЗах [сборник статей]. - Москва: РАНХиГС, Канцлер, 2018. - С. 119 – 124.

3. Лобанов, А. П. Образовательные инновации в 4-D формате / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск: РИВШ, 2016. – 110 с.

4. Патов, Н. А. Когнитивная компетентность как педагогическая категория / Н. А. Патов, Л. А. Осипова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. - № 4. – С. 47 – 54.

5. Таюрская, Н. П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт / Н. П. Таюрская // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2015. - № 1. – С. 83 – 87.

6. Low, E., Chong, S., Ellis, M. Teachers' English communication skills: Using IELTS to measure competence of graduates from a Singaporean teacher education program / E. Low, S. Chong, M. Ellis // Australian Journal of Teacher Education. – 2014. - Vol. № 39. – Issue 10. – Pp. 64 – 76.

7. IELTS Exam Preparation [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.ielts-exam.net/>. – Date of access: 29.09.2020.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ТЕКСТА НА ОСНОВЕ ДИСКУРСИВНОГО ПОДХОДА

М. А. Тарасенко

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, maryna.tarasenko@tut.by*

В статье предлагается описание этапа восприятия и понимания письменного текста в рамках переводческого процесса. Представленная последовательность действий переводчика на данном этапе включает переводческий анализ текста с учетом его погруженности в социальный контекст. Автором составлен и теоретически обоснован перечень дискурс-категорий как универсальных параметров переводческого анализа письменных текстов. Проведенное исследование подтверждает эффективность дискурсивного подхода при обучении студентов письменному переводу, так как анализ текста с дискурсивных позиций способствует его более полному и глубокому пониманию.

Ключевые слова: переводческий анализ; письменный текст; дискурсивный подход.

TEACHING TRANSLATION ANALYSIS TO UNIVERSITY STUDENTS WITH THE USE OF DISCURSIVE APPROACH

М. А. Tarasenko

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, maryna.tarasenko@tut.by*

The article offers a description of the stage of perception and understanding the written text within the translation process. The presented sequence of the translator's actions at the stage includes translation analysis of the original text in view of its immersion in the social context. The author made up and theoretically proved the list of discourse categories as the universal parameters of translation analysis. The research carried out by the author confirms the effectiveness of the discursive approach applied

while teaching translation to university students because such an analysis facilitates deeper and fuller understanding of the text.

Key words: translation analysis; written text; discursive approach.

Успешность процесса понимания письменного текста в значительной мере обусловлена наличием четких системно организованных параметров переводческого анализа. На наш взгляд, для реализации в этом качестве наиболее подходят категории дискурса как «фундаментальные текстовые характеристики» [1, с. 185]. Следует отметить, что их номенклатура по-разному представлена в лингвистических исследованиях. По мнению М. Л. Макарова, к категориям дискурса относятся мена коммуникативных ролей, коммуникативная стратегия, когезия и когерентность, метакоммуникация и дейксис дискурса [2]. С позиций исследования Е. В. Михайловой, в типологию категорий дискурса входят авторство, адресатность, информативность, интертекстуальность, содержательность, структурность, стилевая и жанровая принадлежность, целостность (когерентность) [3]. Перечень дискурс-категорий как ключевых компонентов методологического аппарата теории дискурса остается темой, открытой для обсуждения. Вместе с тем, по справедливому замечанию И. С. Алексеевой, многие параметры текста нерелевантны с точки зрения перевода, а полный всесторонний филологический анализ в контексте переводческой деятельности является избыточным [4, с. 251]. Таким образом, выдвигается задача целенаправленного отбора дискурс-категорий, актуализирующих значимые для переводчика экстралингвистические и лингвистические особенности текста оригинала.

Осуществляемое в ходе переводческого анализа осмысление дискурс-категории «адресант» позволяет воссоздать образ автора исходного текста (ИТ) и предполагает учет при переводе его ролевых, статусных и личностных характеристик. Важно отметить, что в зависимости от переводческой ситуации наиболее значимыми для понимания смысла ИТ оказываются определенные данные об авторе, например, его национальная принадлежность, политические взгляды или профессиональный статус. Адресант может быть не только индивидуальным, но и групповым или массовым. Значимость данной дискурс-категории состоит в том, что с ее актуализацией неразрывно связан процесс формирования у переводчика представлений об авторской позиции, т. е. отношении автора текста к описываемым фактам. Фактор отсутствия авторской позиции (например, в текстах юридических договоров, технических описаний и т. д.) направляет

внимание переводчика на то, чтобы избежать появления в тексте перевода (ПТ) оценочности и субъективного начала [5, с. 60].

Дискурс-категория «адресат» соотносится с получателем перевода, который, как и адресант, может быть индивидуальным, групповым или массовым. Для того чтобы донести смысл текста оригинала до представителей принимающей культуры, переводчик должен оценить их способность к пониманию фактов исходной культуры. Таким образом, прослеживается тесная взаимосвязь между дискурс-категорией «адресат» и наблюдаемым в рамках переводческого процесса явлением прагматической адаптации, обусловленным межъязыковой и межкультурной асимметрией. Основанием для прагматической адаптации переводимого текста может служить не только отсутствие у носителей языка перевода определенных фоновых знаний, но и степень профессиональной подготовленности целевой аудитории, ориентация на возрастные параметры реципиентов перевода и т. д.

В перечень параметров переводческого анализа мы также считаем правомерным включить дискурс-катеорию «стилевая и жанровая принадлежность». В отечественной лингвистике традиционно выделяют следующие функциональные стили: публицистический, разговорный, научный, официально-деловой и художественный [6, с. 14]. Определение переводчиком стилевой принадлежности ИТ осуществляется с учетом того, что каждый из перечисленных стилей имеет ряд особенностей, проявляющихся на морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях. Стилистические приемы могут применяться для эмфатизации (логического выделения значимой информации), создания ассоциативной связи между элементами текста, придания эмоциональной окраски. Передача авторских приемов является важной задачей для переводчика, хотя в полной мере реализовать ее решение не всегда представляется возможным в силу различия между системами исходного языка и языка перевода. В пределах, заданных стилевой принадлежностью, переводчик определяет жанр ИТ.

Не менее значимым представляется выдвижение в качестве параметров переводческого анализа дискурс-категорий «коммуникативная цель» и «коммуникативные стратегии». Выбор стратегий может быть продиктован коммуникативной целью убедить (склонить к своему мнению), проинформировать (представить предмет речи конкретно и беспристрастно), внушить (обратиться к чувствам и эмоциям адресата), побудить к действию (вызвать ответную реакцию адресата в виде непосредственного действия) и т. д. [7, с. 152]. В пределах базовой классификации стратегий, разработанной О. С. Иссерс

[8, с. 108], выделяются стратегии построения имиджа, формирования эмоционального настроения, контроля над темой, подчинения, контроля над инициативой и т. д. Создание коммуникативной равноценности текстов оригинала и перевода требует определения коммуникативной цели, заложенной в ИТ, а также выявления диапазона использованных стратегий и тактик. Эти данные представляют собой основу для восстановления коммуникативных ходов адресанта с помощью средств языка перевода.

Рассмотрим основные аспекты использования дискурс-категории «структурность» в рамках переводческого анализа. Под структурностью Е. В. Михайлова понимает «совокупность текстовых составляющих, средств их связи друг с другом и способ организации тех и других в единый текст, характеризующийся определенной формой, последовательностью частей и их соразмерностью» [3, с.19]. Исследование способов репрезентации данной дискурс-категории подразумевает не только фиксацию переводчиком особенностей формального построения ИТ (наличие заголовка, глав, разделов, параграфов, абзацев, сносок, схем, таблиц и т.д.), но и осмысление компонентов внутренней структуры ИТ, которая зависит от его жанровой принадлежности.

Еще одной дискурс-категорией, включение которой в перечень параметров предпереводческого анализа мы считаем обоснованным, является категория «тематическое единство». Актуализация данной дискурс-категории предполагает уяснение в ходе переводческого анализа составляющих тематического единства с тем, чтобы сделать вывод о способах развертывания темы, глубине и завершенности ее раскрытия автором. Вместе с тем, переводчик должен критически оценить свою готовность к выполнению перевода в рамках установленной тематики и определить направления информационно-справочного поиска с целью пополнения фонда знаний в предметной области ИТ.

Значимость дискурс-категории «интертекстуальность» как параметра переводческого анализа обусловлена наличием в тексте оригинала включений, которые отсылают читателя к другим текстам. Если выявление в ИТ цитат не представляет особую сложность для переводчика, так как маркерами их границ могут служить кавычки либо шрифтовое оформление, то для того, чтобы зафиксировать наличие реминисценции, требуется привлечение фоновых знаний, поскольку этот авторский прием предполагает цитирование без кавычек. Не менее важную роль для осознания переводчиком дополнительных смысловых оттенков текста оригинала играет делимитация в нем аллюзий как

намеков на известные факты, исторические события, литературные произведения и т. п.

Обратимся к еще одному немаловажному, на наш взгляд, параметру переводческого анализа – категории «*хронотоп дискурса*». В лингвистических исследованиях хронотоп рассматривается как «единство времени и пространства в тексте» [9, с. 295]. Оперируя данной категорией, переводчик осуществляет построение цепочки событий ИТ и их пространственную проекцию. Итогом работы переводчика с данной дискурс-категорией становится осознание текста оригинала как пространственно-временного континуума.

Обобщая вышесказанное, приходим к заключению, что для эффективного переводческого анализа ИТ необходимо использование в качестве параметров следующих дискурс-категорий: адресант, адресат, стилевая и жанровая принадлежность, коммуникативная цель, коммуникативные стратегии, структурность, тематическое единство, интертекстуальность, хронотоп. Данный перечень представляется нам оптимальным, исходя из требований четкости и лаконичности формулировок выдвигаемых параметров, отсутствия тавтологии (повторного рассмотрения одних и тех же характеристик ИТ), соблюдения баланса между неполнотой и избыточностью актуализируемой переводчиком информации. Выбор заявленных дискурс-категорий обусловлен тем, что недостаточный учет любой из них может нарушить целостность понимания ИТ и привести к сбоям при воспроизведении извлеченного смысла на языке перевода.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Карасик В. И. О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты: сб. науч. тр. Волгоград-Саратов, 1998. - С. 185-197
2. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. - 280 с.
3. Михайлова Е. В. Интертекстуальность в научном дискурсе: на материале статей: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Волгоград, 1999. - 205 с.
4. Алексеева И. С. Введение в переводоведение. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. - 368 с.
5. Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок / Д. М. Бузаджи, В. В. Гусев, В. К. Ланчиков, Д. В. Псурцев. М.: ВЦП научно-технической литературы и документации, 2009. - 120 с.
6. Стилистические аспекты перевода: учеб. Пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / О. А. Сулейманова, Н. Н. Беклемешева, К. С. Карданова и др. М.: Издательский центр «Академия», 2010. - 176 с.
7. Риторика: учебник / под ред. Н. А. Ипполитовой / М.: Изд-во «Проспект», 2013. - 469 с.
8. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. - 288 с.

9. Белокурова С. П. Словарь литературоведческих терминов. Спб: Изд-во «Паритет», 2006. - 316 с.

ДИСКУРСНЫЙ И ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

О. А. Туркина

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, turkinaoks@mail.ru.*

В данной статье обосновывается правомерность интегративного использования дискурсивного и эвристического подходов в обучении студентов-международников иностранному языку как взаимодополняемых с одной стороны, и имеющих общие методологические корни с другой. В этом и заключается новизна данной работы. Образовательный процесс мыслится как особый тип дискурса, для которого свойственны особые, отличающие его от всех других типов дискурса черты, а также обладающий характеристиками, общими для дискурса как идеи, явления и деятельности человека. В данной работе предлагается интегрирование в образовательный процесс вообще, и в обучение иностранному языку студентов-международников в частности достижений научной школы И.Ф. Ухвановой, работающей в области каузально-генетического подхода в дискурсных исследованиях.

Ключевые слова: эвристическое обучение; дискурс, каузально-генетическое направление; социальный контекст; коммуниканты; предмет-ориентированное содержание; субъект-ориентированное содержание.

DISCOURSE AND HEURISTIC APPROACHES TO THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO THE STUDENTS OF THE FACULTY OF INTERNATIONAL RELATIONS

O. A. Turkina

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, turkinaoks@mail.ru*

This article substantiates the legitimacy of the integrative use of the discursive and heuristic approaches to teaching the foreign language to the students of the international relations faculty as complementary on the one hand, and having common methodological roots on the other. This is the novelty of this work. The educational process is thought of as a special type of discourse, which is characterized by special features that distinguish it from all other types of discourse, as well as having characteristics common to discourse as an idea, phenomenon and human activity. The paper proposes integration into the educational process in general, and into teaching the foreign language to international

students, in particular the achievements of the scientific school of I. F. Ukhvanova, working in the field of the causal-genetic approach in discourse research.

Key words: heuristic learning; discourse; causal-genetic direction; social context; communicants; subject-oriented content; subject-oriented content.

Эвристическое обучение, в своем генезисе восходящее к диалогам Сократа, на протяжении длительного времени рассматривалось дидактами как частный случай проблемного обучения. Как самостоятельный тип обучения, эвристическое обучение оформилось только в 90-е годы XX века благодаря исследованиям А.В. Хуторского и его научной школы [1].

Эвристическое обучение - обучение, ставящее целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания (А.В.Хуторской). Неоспоримой поддержкой данной научной концепции может послужить дискурсное учение, которое поддерживает идею индуктивного и дедуктивного подхода в получении знания, которое организуется иерархически, линейно, системно и структурно [2, с. 35 - 45].

Эвристическое обучение для ученика – непрерывное открытие нового (эвристика - от греч. *heurisko* - отыскиваю, нахожу, открываю). Прообразом эвристического обучения является метод Сократа, который вместе с собеседником путем особых вопросов и рассуждений приходил к рождению знаний. Для построения эффективной модели обучения представляется целесообразным обратиться к ее рассмотрению как особого типа дискурса - образовательного. Дискурс — это и процесс, и результат взаимодействия индивидуумов в определенном социальном контексте, в данном случае образовательном.

Для изучения любого типа дискурса, в том числе и образовательного, в качестве методологического инструмента нами выбрано каузально-генетическое направление (далее КГН) [2, с. 25 - 32]. Выбор данного подхода обусловлен тем фактом, что КГН рассматривает содержание любого типа дискурса, а значит, и дискурсий, составляющих этот тип, с трех позиций, а именно: как идея, как феномен и как деятельность. Помимо этого, данный подход позволяет реконструировать подвижную, адаптированную под определенную ситуацию общения и социальный контекст, и значит, функциональную модель дискурса.

Мы понимаем дискурс как макрознак, то есть сложный знак, включающий коммуникацию как процесс и результат взаимодействия субъектов, которое разворачивается во времени, а также ситуацию

коммуникации, в которую включены ее субъекты. Изучение типов дискурса позволяет лучше понять специфику реализации языка и функционирования языка текстов в социуме, а значит, предоставить ценный материал для объяснения современного состояния развития, как языка, так и общества с учетом проблемных моментов развития социальной коммуникации [3].

Исследование специфики того или иного типа дискурса в общегуманитарной и лингвистической литературе демонстрирует разнообразие с одной стороны, с другой – определенное единство в исследовательских подходах.

Каузально-генетическое направление в этом отношении не исключение. Выбор КГН в качестве методологического инструмента исследования дискурса определен его интегративным характером, который позволяет интегрировать и эвристические методы обучения, в том числе и обучение студентов-международников. Направление вбирает в себя подходы, ставшие значимыми в истории развития современного гуманитарного знания. В рамках методологии науки КГН ввело в категориальный аппарат науки в целом и лингвистики в частности понятие «знаковый субъект», объяснив это актуальностью изучения субъектов коммуникации как части его содержательного потенциала [2]. Таким образом, коммуниканты в их взаимодействии обрели знаковую, а значит, содержание-образующую характеристику. Тексты, переходя в дискурс, качественно меняются, включая в свой потенциал не только вербализацию реалий внешнего мира, но и *субъектов коммуникации*, удваивая репрезентативный потенциал общения. Таким образом порождаются два вида функционального содержания, предложенные КГН – предмет-ориентированное и субъект-ориентированное – которые в своем диалектическом единстве обеспечивают подвижность содержательному потенциалу любого типа дискурса.

Таким образом, данный методологический подход обеспечивает возможности лингвосемиотического анализа на уровне дискурса, то есть анализ не только на уровне языковой системы, но и на уровне речи, порождаемой в социуме. Реальность мы изучаем в воплощенных в вербальном знаке ее референтов, а субъектов коммуникации мы изучаем в форматах и жанрах их общения, которые являются объектами лингвистического исследования. Следовательно, наше исследование относится к лингвистике.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Эвристические методы обучения [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://khutorskoy.ru/science/concepts/technologies/heuristic_methods.htm. – Дата

доступа: 18.09.2020.

2. Ухванова, И. Ф. Каузально-генетический подход в контексте лингвистики дискурса / И. Ф. Ухванова-Шмыгова. – Минск: БГУ, 2014. – 223 с.

3. Туркина, О. А. Дискурс конфронтации-соперничества: реконструкция и моделирование / О. А. Туркина. – Минск : РИВШ, 2017. – 142 с.

4. Ухванова-Шмыгова, И.Ф. План содержания текста: от анализа к синтезу, от структуры к системе / И.Ф. Ухванова-Шмыгова // Филос. и социол. мысль. – 1993. – № 3. – С. 10–27.

ИННОВАЦИОННО-КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРАВО»

Э. В. Федосова

*Белорусский государственный университет
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, fedosova@bsu.by*

Рассмотрены актуальные теории инновационного и когнитивного подходов методики обучения в высшей школе. Проанализированы и обобщены имеющиеся апробированные практики. Изучены применяемые новые формы и методы обучения английскому языку по специальности «Международное право» с учётом меняющихся современных реалий. Синтезированы и выделены в отдельные аспекты модульные составляющие инновационно-когнитивного подхода к иноязычному обучению в высшей школе. Приведены обоснования применения каждого из модулей в процессе обучения. Сделаны выводы о наиболее приемлемом подходе к обучению английскому языку по специальности «Международное право», акцентирована важность и неотъемлемость использования тесного взаимодействия в рамках междисциплинарных связей и профессионального ориентирования.

Ключевые слова: инновационно-когнитивный подход; информационно-технологический модуль; перцептивно-когнитивный модуль; синтетико-аналитический модуль; комплексно-когнитивный модуль.

AN INNOVATIVE AND COGNITIVE APPROACH TO HIGHER EDUCATION: PECULIARITIES OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN THE SPECIALTY «INTERNATIONAL LAW»

E. V. Fedosova

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, fedosova@bsu.by*

The current theories of innovative and cognitive approaches of teaching methods in higher education are considered. Existing proven practices are analyzed and summarized. The applied new forms and methods of teaching English in the specialty «International Law» have been studied, taking into account the changing modern realities. The modular

components of the innovative-cognitive approach to foreign language teaching in higher education have been synthesized and separated into certain aspects. It is given the rationale for the use of each of the modules in the educational process. The author made the conclusions about the most acceptable approach to teaching English in the specialty «International Law», the importance and inalienability of the use of close interaction within the framework of interdisciplinary relations and professional orientation are emphasized.

Key words: innovative and cognitive approach; information and technology module; perceptual and cognitive module; synthetic and analytical module; complex cognitive module.

Динамично расширяющееся общественно-экономическое развитие в условиях глобализации, новые вызовы современности и консолидация информационно-образовательного пространства предъявляют актуальные требования к организации процесса обучения в высшей школе. Среди задач современной высшей школы, помимо создания благоприятной созидательной интеллектуальной среды, отдельным аспектом следует выделить и актуальные подходы к обучению, основанные на инновационно-когнитивной составляющей.

По мнению Л.В. Ахметовой, «когнитивное обучение – это не совокупность различных приемов, способов обучения, а динамичная система, в основе которой модель биопсихосоциальной организации индивида. Такая система обучения использует не только интеллектуальные познавательные механизмы, реализующиеся в традиционных вербальных методиках обучения, направленных на развитие рефлексивной деятельности учащихся и на формирование интеллектуальных навыков, необходимых для решения учебных задач, но в первую очередь и сенсорно-перцептивные каналы различной модальности, а также чувственно-интуитивные способы получения новых знаний. Среди предложенных методов обучения - метод графолингвистической ретроспекции, метод «ПреПоПре» (представление-понимание-предмет), предметный тренинг» [1, с.48].

Несколько иного взгляда по вопросу современного когнитивного обучения придерживаются А.П. Шевчик и А.А. Мусаев, которые полагают, что «особенностью когнитивной образовательной модели является принципиально иная направленность самого процесса обучения.

Традиционная образовательная система является синонимом процесса передачи и накопления знаний от поколения к поколению. Для когнитивной парадигмы вектор образовательного процесса ориентирован на формирование и оттачивание креативного интеллекта, генерирующего новые знания. При этом накопление и первичная переработка информации осуществляется вспомогательным внешним

сервисом, роль которого выполняют компьютеры и сетевые технологии» [2, с. 10].

Широко применяемый метод коммуникативного обучения иностранному языку имеет непосредственный практико-ориентированный подход, однако в современных реалиях высокотехнологичного информационного общества данный метод нуждается в пересмотре через призму комплексного применения инновационных методических приёмов, видов и форм обучения.

В соответствии с утверждением Н.Ф. Ежовой, «основная цель обучения иностранным языкам — формирование коммуникативной компетенции, что предусматривает не только практическое владение иностранным языком, но и умение работать с информацией: печатной, звуковой на разных носителях, т.е. владение критическим и творческим мышлением. При организации исследовательской деятельности студентов на занятиях английского языка необходимо развивать навыки исследовательской работы, умение рассуждать, анализировать, развивать мысли, аргументировать суждения, доказывать свою точку зрения» [3, с. 92].

Согласно О.В. Яшиной, «образовательная технология — это комплекс методов, правил и педагогических приемов, которые воздействуют на обучение, развитие и воспитание обучающихся. Современные образовательные технологии на занятиях иностранного языка — это четко сформулированный процесс взаимодействия преподавателя и обучающегося, необходимый для достижения определенной цели» [4, с. 99].

Рассматривая инновационность как отправную точку актуализированного методического образовательного подхода, следует выделить её многоспектральное прикладное семантическое свойство. Так, на наш взгляд, инновационные формы обучения можно подразделить на информационно-технологические модули, перцептивно-когнитивные модули, синтетико-аналитические модули и комплексно-когнитивные модули.

Так, информационно-технологический модуль подразумевает использование высоких технологий для изучения иностранного языка. В частности, применение данного метода может быть вполне оправдано при аудировании аутентичных выступлений выдающихся ораторов, общественных деятелей, деятелей науки, литературы и культуры с целью иноязычного восприятия и воспроизведения речи носителя языка. Данный метод также рассматривает и внедрение в обучающий процесс интерактивных компонентов по закреплению изучаемого материала и контролю его усвоения.

Перцептивно-когнитивный модуль представляет собой первичное усвоение обучаемыми иноязычного материала, основанное, в первую очередь, на активизации процессов кратковременной памяти. К таким методам обучения можно отнести чтение иноязычного текста с его переводом на русский язык. Как правило, в учебных пособиях предполагаемые новые иностранные слова выносятся для изучения перед текстом. Тем не менее, в изучаемом тексте могут встретиться и слова, неизвестные обучающемуся. В данном случае поиск таковых лексем в словаре, сопоставление их семантического значения с контекстом и выбор наиболее верного из них отвечают целям данного модуля и активизируют процесс передачи полученной когнитивной информации из кратковременной в долговременную память.

Синтетико-аналитический модуль позволяет использовать новую лексику в активной фазе критического анализа и обобщения. При этом, к примеру, выражая аргументированное согласие или несогласие с рассматриваемой проблемной тематикой, обучаемый учится применять изученную лексику и грамматические конструкции вне заученных текстовых шаблонов.

Комплексно-когнитивный модуль является показателем иноязычной коммуникативной компетенции и может служить критерием уровня лексико-грамматического воспроизведения иноязычного дискурса на заданную проблематику. Характерной чертой комплексно-когнитивного модуля может являться его синтезированный подход к обучению, сочетающий в своей основе все остальные модули, формы и методы обучения иностранному языку. В качестве эффективных методических инструментов данного модуля могут выступать проектное обучение и метод кейсов (case study).

С точки зрения О.В. Яшиной, «проектная технология реализуется в рамках личностно ориентированного подхода к обучению. Эта технология способствует развитию творчества, познавательной деятельности. В случае с профессионально ориентированным обучением способствует развитию не только языковых, но и профессиональных компетенций. Проекты могут выполняться в виде монопроекта, группового проекта, краткосрочного, долгосрочного, устного, письменного проекта и т.д. Однако на практике чаще всего проекты получаются смешанными. Это многоуровневый подход, технология, позволяющая сочетать работу над четырьмя основными навыками речи: чтением, говорением, аудированием и письмом» [4, с. 100].

Проектное обучение выступает в качестве важного стимулятора профориентирования и тестирования не только языковых знаний и умений, но и компетенций в рамках своей специальности, в смежных

областях знаний. В качестве проектного обучения можно рассматривать сценарий документального фильма по тематике международно права от момента создания рабочей группы проекта, написания сценария, его обсуждения до его воспроизведения и съёмки на видеоаппаратуру. В качестве его завершающей части и подведения итогов может выступать импровизированный кинофестиваль документальных фильмов с вручением призов по различным номинациям: «Лучшее знание профессиональной лексики», «Лучшее знание грамматики», «Лучшее владение методами ораторского мастерства» и т.д.

С учётом того, что проектный метод подразумевает применение разнообразных исследовательских, креативных, поисковых, аналитических, проблемных подходов к обучению с привлечением форм индивидуального подхода к обучающемуся, самостоятельных форм обучения профессиональной лексике и умение работать в команде, его значимость для определения практиков-ориентированных и научно-исследовательских языковых компетенций студентов-международников имеет существенное значение.

В свою очередь проекты могут быть разделены на подвиды: информационно-познавательные, научно-исследовательские, профессионально-ориентированные; по количеству участников - индивидуальные и групповые (командные, без управленческой составляющей и с управленческой составляющей); международные и локальные; длительные и краткосрочные.

Метод кейсов (case study) будет оправдан в инновационной трактовке с учётом актуализации встреч, заседаний и конференций в режиме он-лайн. Реализация такой формы обучения требует большей концентрации внимания, так как предполагает экспромтный дискурс с видеозаписью воспроизводимой кейс-ситуации. При этом итоговым этапом метода кейса является воспроизведение видеозаписи кейса и анализ применённых языковых инструментариев.

Таким образом, на наш взгляд, инновационно-когнитивный подход в высшей школе при обучении иностранному языку по специальности «Международное право» требует актуализации апробированных форм и методов обучения иностранным языкам с учётом современных реалий социального-экономического развития, достижений в области высоких технологий, использования методов креативного обучения и тесного взаимодействия междисциплинарных связей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ахметова Л.В. Методы когнитивного обучения: психолого-дидактический подход//Вестник ТГПУ. 2009. Выпуск 7 (85).

2. Шевчик А.П., Мусаев А.А. Общество знаний: парадигма когнитивного образования//Alma Mater (Вестник высшей школы). 2016 № 6.

3. Ежова Н.Ф. Использование проектного метода в изучении профессионального английского языка студентами юридического вуза//Вестник Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА) . 2020 №1.

4. Яшина О. В. Применение современных образовательных технологий при обучении иностранному языку//Вестник Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА). 2020 № 1.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЕДИНИЦАМ ПАРЕМИЙНОГО ПРОСТРАНСТВА

С. В. Шустова¹⁾, Н. Н. Меньшакова²⁾

¹⁾ Пермский государственный национальный исследовательский университет, Россия, lanaschust@mail.ru

²⁾ Пермский государственный национальный исследовательский университет, Россия, mnesperanza@mail.ru

В статье рассматриваются пословицы как особый лингводидактический материал, требующий внимания преподавателя. Актуальность изучения пословиц на занятиях по иностранному языку определяется, с одной стороны, их культурной ценностью, с другой – языковыми особенностями их структуры. Овладение пословичным фондом языка способствует развитию лингвокультурной компетенции обучающихся. Студенты через пословицы познают образную структуру иностранного языка, научаются ее интерпретировать, подбирать аналогичные образы в родном языке или адекватно переводить иноязычные пословицы на русский язык. Кроме того, работа с пословицами эффективна как средство стимулирования интереса обучающихся к языку. Пословицы могут использоваться как игровой элемент. В современной лингводидактике работа с пословицами осуществляется достаточно редко, чаще всего авторы учебников иностранного языка уделяют внимание фразеологии и идиоматике.

Ключевые слова: пословица; паремийный фонд языка; испанский язык; лингводидактика; лингвокультурная компетенция.

DEVELOPMENT OF LINGUOCULTURAL COMPETENCE WHEN STUDYING PAROEMIAS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

S. V. Shustova^a, N. N. Menshakova^b

^aPerm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm, Russia

^bPerm State National Research University, Perm, Russia, Corresponding author: N. N. Menshakova, (lanaschust@mail.ru)

The article studies proverbs as a special linguodidactic material that requires the attention of a teacher. The relevance of studying proverbs in a foreign language class is determined, on the one hand, by their cultural value, and on the other, by the linguistic features of their structure. Expanding the knowledge of the proverbial fund of the language contributes to the development of linguocultural competence of students. Through proverbs students learn the figurative structure of a foreign language, learn to interpret it, select similar images in their native language or adequately translate foreign language proverbs into Russian. In addition, working with proverbs is effective as a means of stimulating learners' interest in the language. Proverbs can be used as a playful element. In modern linguodidactics, work with proverbs is carried out quite rarely, most often the authors of foreign language textbooks pay attention to phraseology and idioms.

Key words: proverb; paremiological minimum; Spanish language; linguodidactics; linguocultural competence.

Магистранты — новая целевая группа. Целевая группа магистрантов обладает рядом специфических характеристик, отличающих ее от целевых групп бакалавров, специалистов и аспирантов как в профессиональном плане, так и с точки зрения постановки задач обучения иностранному языку. В отличие от бакалавриата, ориентированного в первую очередь на формирование общих и профессиональных знаний, магистерская подготовка предполагает в большей степени формирование навыков и умений. Магистр должен быть подготовлен к решению нестандартных задач с помощью инновационных технологий, методик. От магистров требуется способность к более творческому подходу к принятию решений, больше самостоятельности. Он будет осуществлять управленческую функцию. В магистратуре делается ставка на развитие наиболее ценных в наше время транспрофессиональных знаний, навыков и умений, а также личностных качеств, обладатель которых может мыслить и действовать комплексно [7,с.135-142]. Владение языком не сводимо к владению определенным набором слов или грамматических структур, оно также не ограничивается способностью к свободному выражению мысли при общении. Человек, владеющий каким-либо языком, способен выражать свои мысли на этом языке, преодолевая различные ограничения, накладываемые языковыми нормами [8]. Сделать это позволяют лингвокультурные знания, в частности знания фразеологии и владение так называемым «паремийным минимумом» языка. По словам испанских лингвистов-паремиологов Х. Севильи Муньос и М.Т. Барбадильо дэ ла Фуэнте, «хорошее знание языка предполагает полное владение его различными проявлениями, среди которых есть и пословицы, важнейшие элементы народного языка. Невозможно полностью понять язык без культуры, с которой он тесно связан» (перевод наш – Н. М., С. Ш.) [12].

Изучение пословиц на занятиях по иностранному языку носит развивающий характер; анализ и сравнение ментальных образов, содержащихся в пословицах, позволяет студентам лучше овладеть разговорной речью, совершенствовать навыки интерпретации образов и перевода на родной язык [2]. Кроме того, посредством пословиц можно закреплять фонетические и грамматические навыки владения языком [3], [4]. Знание пословицы подразумевает умение правильно с точки зрения прагматики высказывания употребить ее в контексте. При этом известно, что в контексте пословицы зачастую претерпевают окказиональные изменения, трансформируются в антипословицы [6]. В связи с этим перед обучающимися встает задача овладения не только пословицами, но их модификациями, или антипословицами, поскольку самостоятельное создание антипословиц на основе реально существующих пословиц, и адекватное употребление их в речи свидетельствует о «высшей степени сформированности коммуникативного навыка» [Там же: 128].

Исследователи [6]; [10]; [9]; [11]; [12]; [13] отмечают, что изучение пословиц при изучении иностранного языка носит крайне неупорядоченный характер, если пословицы и включаются в учебники иностранного языка, то в разрозненном виде, как правило, они не привязаны к изучаемому материалу тематически или каким-то другим логичным способом. Заметно чаще, чем пословицы, учебники иностранного языка предлагают для изучения разного рода фразеологизмы. Кроме того, часто пословицы рассматриваются в учебниках вне употребления в реальном контексте. В связи с этим можно упомянуть учебник издательства edelsa Г. Враник “Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano” [14], в котором содержится 45 пословиц с объяснением значения и примерами их использования. Однако и здесь контекстов употребления пословиц недостаточно.

В данной работе мы предлагаем ряд упражнений, направленных на освоение студентами, владеющими испанским языком на среднем и продвинутом уровне, пословиц. Работа предполагает запоминание синтаксической структуры пословиц, их значения, а также контекстуального употребления данных языковых единиц.

Для отработки структуры пословиц на стадии знакомства с ними студентам выдаются карточки; на одних карточках написано только начало каждой изучаемой пословицы, на других – только продолжение пословицы и два других (неправильных) варианта ее продолжения. Карточки с первой частью пословиц раздаются студентам половины группы. Карточки с продолжением пословиц раздаются студентам второй половины группы. Студенты разных групп озвучивают друг

другу части пословицы и подбирают подходящее продолжение каждой пословице. Далее студенты совместно пытаются сформулировать значение получившейся пословицы. Затем им с целью самоконтроля выдается карточка, на которой изучаемые пословицы представлены с их толкованием.

Таблица 1. Карточки с началом изучаемой пословицы

Arrieros somos, ...	Lo cortés ...	A buen hambre, ...
Más vale pájaro en mano,...	A lo hecho, ...	El que mucho abarca, ...
A mal tiempo, ...	A Dios rogando, ...	Dime con quien andas, ...
A palabras necias, ...	Del dicho al hecho ...	Éramos pocos, ...
Nunca es tarde ...	A río revuelto, ...	Ande yo caliente, ...

Таблица 2. Карточки с возможным продолжением изучаемой пословицы

– buena sombra te cobija. – y mucho vale. – oídos sordos.	– buena cara. – se anda el camino. – tal astilla.	– al que no tiene dientes. – si uno no quiere. – y parió la abuela.
– no hay pan duro. – y en el camino nos encontraremos. – no le mires el diente	– pecho. – aguante su vela. – mala es de guardar.	– no hace al monje. – ganancia de pescadores. – se come al chico.
– y a Dios lo de todos. – le llega su San Martín. – hay un trecho.	– con su pareja. – tiene su librito. – poco aprieta.	– que ciento volando. – buena sombra le cobija. – es porque no quiere.
– puente de plata. – y te diré quién eres. – nada es caro.	– si la dicha llega. – rey puesto. – y al vino, vino.	– se conoce al caballero. – se cuecen habas. – y ríase la gente.
– buenas son tortas. – no hay pan duro. – va la vencida.	– San Pedro se la bendiga. – no quita lo valiente. – todo son pulgas.	– y con el mazo dando. – vale por dos. – la guapa la desea.

Подбор частей пословицы помогает обучающимся лучше усвоить тот факт, что пословицы имеют фиксированную структуру и не могут по желанию переформулироваться или трансформироваться без изменения смысла и прагматической функции.

Другим вариантом задания может быть индивидуальная работа или работа в парах с таблицей, в которой в первом и втором столбике даны неупорядоченные части пословиц, а в третьем столбике приводится определение пословицы. Задание состоит в упорядочении частей пословицы и нахождении соответствующего ей значения.

Таблица 3. Задание на поиск соответствующих частей пословицы и подбор ее значения

<i>1º verso de los refranes:</i>	<i>2º verso de los refranes:</i>	<i>Significado</i>
Arrieros somos,	– oídos sordos.	Alude a un bien que se ha hecho esperar mucho, pero que finalmente se

<i>1º verso de los refranes:</i>	<i>2º verso de los refranes:</i>	<i>Significado</i>
		alcanza.
Más vale pájaro en mano,	– buena cara.	Advierte lo mucho que influyen en las costumbres las buenas o malas compañías.
A mal tiempo,	– y parió la abuela. no hay pan duro.	Da a entender que aquél a quien se ha negado una gracia o favor se desquitará en otra ocasión en que se necesite de él.
A palabras necias,	– y en el camino nos encontraremos.	Nos enseña la distancia que existe entre lo que se dice y lo que se ejecuta, y que no se debe confiar enteramente en las promesas, pues suele ser mucho menos lo que se cumple que lo que se ofrece.
Nunca es tarde	– pecho.	Se aplica al que prefiere su gusto o comodidad antes que el bien parecer.
Lo cortés	– ganancia de pescadores.	Aconseja no dejar cosas seguras, aunque sean cortas, por la esperanza de otras mayores que son inseguras.
A lo hecho,	– hay un trecho.	Da a entender que cuando aprieta la necesidad no se repara en delicadezas.
A Dios rogando,	– poco aprieta.	Nos aconseja tener fortaleza para asumir las consecuencias de un error cometido.
Del dicho al hecho	– que ciento volando.	Señala al que se vale de las turbaciones o desórdenes para buscar y sacar utilidad.
A río revuelto,	– y te diré quién eres.	Nos aconseja poner de nuestra parte todo lo posible para lograr de nuestros deseos sin esperar que Dios haga milagros.
A buen hambre,	– si la dicha llega.	Da a entender lo compatibles que son la educación y el respeto a las personas, con la energía para sostener y defender cada cual sus convicciones o derechos.
El que mucho abarca,	– y ríase la gente.	Significa que quien emprende o toma a su cargo muchos negocios al mismo tiempo, no suele desempeñar ninguno.
Dime con quien andas,	– no hay pan duro.	Aconseja recibir con relativa tranquilidad y entereza las contrariedades y reveses de la fortuna.
Éramos pocos,	– no quita lo valiente.	Denota que las cosas se deben tomar según quien las dice, no haciendo caso del que habla sin razón.
Ande yo caliente,	y con el mazo dando.	Se aplica cuando habiendo exceso de

<i>1º verso de los refranes:</i>	<i>2º verso de los refranes:</i>	<i>Significado</i>
		una cosa no buena, todavía se aumenta en perjuicio de alguno.

Далее обучающимся предлагается подобрать русский аналог пословиц или, если такого не существует, перевести поговорку на русский язык так, чтобы был понятен ее смысл. Кроме того, по словам А. В. Архиповой, «изучение поговорок, их анализ и сравнение с аналогами в родном языке помогает [...] расширять кругозор, развивать образное мышление, [...] языковую догадку, внимание, память и логику, а также создает возможность осуществления широких межпредметных связей [...]» [Архипова 2012].

Таблица 4. Правильные ответы к предложенным заданиям

<i>Refrán</i>	<i>Significado</i>	<i>Equivalente en Ruso</i>
A palabras necias, oídos sordos.	Denota que las cosas se deben tomar según quien las dice, no haciendo caso del que habla sin razón.	(На глупость не обращай внимания).
Nunca es tarde si la dicha llega.	Alude a un bien que se ha hecho esperar mucho, pero que finalmente se alcanza.	Лучше поздно, чем никогда.
Lo cortés no quita lo valiente.	Da a entender lo compatibles que son la educación y el respeto a las personas, con la energía para sostener y defender cada cual sus convicciones o derechos.	Одно другому не мешает.
A lo hecho, pecho.	Nos aconseja tener fortaleza para asumir las consecuencias de un error cometido.	Назвался груздём, полезай в кузов.
A Dios rogando, y con el mazo dando.	Nos aconseja poner de nuestra parte todo lo posible para lograr de nuestros deseos sin esperar que Dios haga milagros.	Богу молись, а добра ума держись. / На Бога надейся, а сам не плошай.

Студентам можно предложить несколько видов задания для работы с контекстами. Например, контексты употребления пословиц из публицистических, художественных, учебных текстов можно перевести на русский язык и проанализировать прагматическую функцию, которую в них выполняют пословицы. Кроме того, из предлагаемых контекстов можно убрать изучаемые пословицы, оставив в тексте пропуск, и попросить обучающихся заполнить этот пропуск подходящей по смыслу пословицей.

Ниже рассмотрим возможные контексты для предложенной работы.

1) *Algunos aún recuerdan cuando en la primavera de 1976, mientras don Enrique trataba de sacar de los calabozos a un grupo de jóvenes*

oriolanos detenidos tras una frustrada conferencia-concierto en un solar próximo a la estación de ferrocarril, prevista al alimón entre él y la cantautora Araceli Bañuls, un funcionario "pollo", según él mismo lo describe en sus crónicas, le advertía de lo ilegal del grito de libertad de aquella tarde de calor primaveral. Don Enrique le espetó: “Arrieros somos y en el camino nos encontraremos” (El País. 26.11.2013)

2) *A lo mejor no habido delito, sino despiste, como Urdangarín, pero la conclusión es que más vale portarse mal o despistarse. Ya castigará Dios a los malos cuando les llegue la hora. Mientras esperamos a ver la ira divina, el estado premia al malandrín con la disculpa de que **más vale pájaro en mano que ciento volando**, con perdón de los volátiles (El País. 05.04.2012).*

3) *“Al mal tiempo, buena cara”. El refranero español tiene innumerables referencias optimistas para hacer frente a los días de frío y lluvia que parecen acechar gran parte del país. A lo largo de esta semana, la llegada un nuevo temporal hará que un gran número de personas dejen a un lado los paseos y las actividades fuera de casa. Definitivamente, han quedado inauguradas las tardes de invierno. Pero, ya se sabe que “no hay mal que por bien no venga”. Contar con todo este tiempo libre hace que sea más fácil ahorrar. Por un lado, porque tenemos más posibilidades de estudiar las ofertas, comparar precios y elegir los productos que más nos convienen y, por otro, porque podremos pasar más tiempo buscando información (El País. 22.10.2019).*

4) *Tras pasar varios meses prácticamente recluida en casa, en noviembre, la pareja apareció en público en otro festival de carreras de caballos, en Newbury. Ella, poniendo **al mal tiempo buena cara** y parapetada con un ejemplar de *The Sun*, el diario de su vida, y en el que forjó su carrera periodística (El País. 16.03.2016).*

Пословицы можно включать не только в тот раздел занятия, который посвящен изучению лексики или социокультурных особенностей языка, но также и в раздел, касающийся грамматики. Поскольку пословицы представляют собой законченные высказывания, их можно проанализировать с точки зрения их синтаксической структуры, которая может содержать сравнительные конструкции, сочинительные структуры, инверсии имен существительных и прилагательных, субстантивизацию различных частей речи, а также формы глагола в различных видо-временных формах и наклонениях. При изучении определенного раздела грамматики целесообразно подбирать те пословицы, в которых находит отражение та или иная грамматическая особенность. Рассмотрим примеры.

*Arrieros somos, y en el camino **nos encontraremos**. – Будущее время глагола; возвратное местоимение **se**.*

Más vale pájaro en mano, que ciento volando. – Употребление сравнительной конструкции más... que.

A mal tiempo, buena cara. – Употребление предлога a.

A palabras necias, oídos sordos. – Употребление предлога a.

A lo hecho, pecho. – Употребление предлога a.

Nunca es tarde si la dicha llega. – Придаточное предложение условия.

Lo cortés no quita lo valiente. – Субстантивизация прилагательного; настоящее время глагола.

A Dios rogando, y con el mazo dando. – Герундий.

Del dicho al hecho hay un trecho. – Причастие.

A río revuelto, ganancia de pescadores. – Причастие.

Еще одно задание связано с продуцированием и интерпретацией антипословицных высказываний. В таблице ниже в первом столбике приводятся первые части пословиц, во втором столбике даются возможные трансформированные продолжения пословиц. Необходимо подобрать более подходящие по смыслу, звучанию или структуре продолжения пословиц. В третьем столбике студентам предлагается предложить свой вариант антипословицы. При этом они могут ориентироваться на модель, по которой составлены предлагаемые в двух первых столбиках антипословицы. Можно также предложить студентам поискать различные антипословицы – трансформанты изучаемых пословиц – в интернете, и описать контекст их употребления, возможные прагматические функции, прокомментировать комический эффект, который они создают.

Таблица 5. Задание на составление антипословиц

<i>1º verso de los refranes:</i>	<i>2º verso de los anti-refranes:</i>	<i>Tu versión de los anti-refranes</i>
Mas vale pájaro en mano que ...	una patada.	
A mal tiempo,	con los guantes dando.	
Nunca es tarde si...	lo caliente	
A palabras necias, ...	elefante en el hombro	
Lo cortés no quita ...	hay derecho.	
A Dios rogando y ...	emprendedores.	
Del dicho al hecho ...	buena música.	
A río revuelto, ganancia de ...	la ducha es buena.	
A buen hambre, no ...	poco acaba.	
El que mucho abarca, ...	si voy contigo.	
Dime con quien andas, y te diré ...	hace falta condimento.	
	tu nivel de energía.	

<i>1º verso de los refranes:</i>	<i>2º verso de los anti-refranes:</i>	<i>Tu versión de los anti-refranes</i>
	labios rojos.	
	mal agarra.	
	cabe un pretexto.	
	tu destino.	

Таблица 6. Правильные варианты антипословиц, использованных в упражнении

<i>1º verso de los refranes:</i>	<i>2º verso de los anti-refranes:</i>
Mas vale pájaro en mano que ...	elefante en el hombro.
A mal tiempo, ...	buena música / labios rojos.
A palabras necias, ...	una patada.
Nunca es tarde si...	la ducha es buena.
Lo cortés no quita ...	lo caliente.
A Dios rogando y ...	con los guantes dando.
Del dicho al hecho ...	hay derecho / cabe un pretexto.
A río revuelto, ganancia de	emprendedores
A buen hambre, no ...	hace falta condimento.
El que mucho abarca, ...	poco acaba / mal agarra.
Dime con quien andas, y te diré ...	si voy contigo / tu nivel de energía / tu destino.

Таким образом, изучение пословичного фонда языка является неотъемлемой частью процесса овладения иностранным языком на среднем и продвинутом уровне. Поскольку пословицы представляют собой высказывания, репрезентирующие тот слой языка, который формировался на протяжении многих веков, они отображают культуру, традиции, определенные культурные клише того или иного народа. Поэтому знание, понимание, правильное и своевременное употребление пословиц в речи свидетельствует о сформированности лингвокультурной компетентности говорящих. Изучение пословиц необходимо органически включать в процесс обучения языку во всех его аспектах: при изучении лексики и грамматики, в работе с письменным текстом, в устной коммуникации. Кроме того, работа с пословицами и антипословицами стимулирует словотворчество и познавательный интерес студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Архипова А. В. Использование паремий при обучении английскому языку как иностранному // Поволжский педагогический поиск (научный журнал). 2012. № 1(1). С. 186 –188.
2. Белоусова А. К., Еприцкая Н. К. Совершенствование обучения иностранному языку через сравнительный анализ образов пословиц и поговорок // ИТС. 2018. № 4 (93). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-obucheniya-inostrannomu-yazyku-cherez-sravnitelnyy-analiz-obrazov-poslovits-i-pogovorok> (дата обращения : 29.09.2020).

3. Зиннатуллина Г. Ф., Гиниятуллина Л. М. Межъязыковая эквивалентность пословиц в разноструктурных языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 3 (71). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhyazykovaya-ekvivalentnost-poslovits-v-raznostrukturnyh-yazykah> (дата обращения : 29.07.2020).
4. Карпеева О. Я. Анализ грамматических и структурных различий русских и английских пословиц и поговорок // Вестник ЧГУ. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-grammaticeskikh-i-strukturnyh-razlichiy-russkih-i-anglijskih-poslovits-i-pogovorok> (дата обращения : 29.09.2020).
5. Мосина М. А., Барсукова Е. В. Использование пословиц и поговорок на уроке английского языка // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2014. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-poslovits-i-pogovorok-na-uroke-angliyskogo-yazyka> (дата обращения : 29.09.2020).
6. Талецкая Т. Н., Сергей О. В. Пословичные и антипословичные речевые акты в лингвистике и методике // Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна. 2009. № 3 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poslovichnye-i-antiposlovichnye-rechevye-akty-v-lingvistike-i-metodike> (дата обращения : 29.09.2020).
7. Ямшанова В.А., Кручинина А.А., Тумарова Т.Г. Иностранный язык в магистратуре // Известия Санкт-Петербургского университета экономики и финансов. 2010, № 1(61), с. 135-142
8. Bouallal K. Los refranes, una propuesta didáctica en clase de gramática. 2015. P. 96–102. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabat_2015/16_bouallal.pdf (дата обращения : 29.09.2020).
9. Ibáñez Q. J. Actividades lúdicas para trabajar los coloquialismos, los refranes y los dichos en el aula de ELE. 2006. URL: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f78f7760-b23c-42e7-b6e6-87b8ffec3522/2006-redele-6-07ibanez-pdf.pdf> (дата обращения : 29.09.2020).
10. González Rey M. I. De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica // Paremia. 2012. № 21. P. 67–84.
11. Montalbán Martínez N. Gamificación y Aula invertida. Una experiencia motivadora para el estudio de las unidades fraseológicas // Paremia. 2019. № 28. P. 67–77.
12. Sevilla Muñoz J., Barbadillo de la Fuente M. T. Valor didáctico del refrán // Paremia – 2004. № 13. P. 195–205.
13. Ureña T. C. Una nueva propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las locuciones y los refranes en ELE // Experiencias plurilingües en la enseñanza de lenguas extranjeras. Octaedro Editors. 2017. URL: https://www.researchgate.net/publication/320084815_Una_nueva_propuesta_didactica_para_la_ensenanza-aprendizaje_de_las_locuciones_y_los_refranes_en_ELE (дата обращения : 29.09.2020).
14. Vranic G. Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano // Edelsa. 2011. 127 p.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КРУГЛЫЙ СТОЛ

**ФОРМЫ И МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ
МОТИВАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

**ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В АСПИРАНТУРЕ:
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И НОВАЯ МОТИВАЦИЯ**

Е. В. Воевода

*Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД
Российской Федерации,
Проспект Вернадского, д. 76, 119454, г. Москва, Россия, elenavoevoda@yandex.ru*

Цель настоящей статьи – на основе анализа проблем, с которыми сталкиваются аспиранты, осваивающие программу по дисциплине «Иностранный язык», найти адекватное решение. Автор рассматривает результаты введения новых требований к соискателям ученой степени – необходимость публикации статьи в журналах, входящих в международные базы данных SCOPUS и Web of Science, и делает вывод, что в разноуровневых языковых группах высоко мотивированные студенты могут освоить программу «Академический английский», если организовать модульное обучение. Для аспирантов с языковым уровнем А2-В1 предлагается проводить предваряющее обучение в рамках Массовых открытых онлайн курсов, которое подготовит их к освоению основной программы.

Ключевые слова: академический английский; аннотация; коммуникация; мотивация.

**TEACHING ENGLISH TO PHD STUDENTS: NEW CHALLENGES
AND NEW MOTIVATION**

E. V. Voevoda

*Moscow State Institute of International Relations (MGIMO-University),
76 Prospekt Vernadskogo, Moscow, Russia, 119454, elenavoevoda@yandex.ru*

The article addresses the existing problems in foreign language teaching in post-graduate programmes with the aim of finding a proper solution. The author analyzes the consequences of introducing new requirements for degree taking – the need to publish an article in the journals included in international databases SCOPUS and Web of Science and comes to the conclusion that in mixed-level language classes highly motivated students can cope with the Academic English programme if language training is carried out in modules. The author suggests that preceding Mass Open Online Courses for A2-B1 level post-graduate students could help them cope with the programme.

Key words: academic English; abstract; communication; motivation.

Активизация исследовательской работы университетов высветила некоторые проблемы преподавания иностранного языка в аспирантуре, которые продолжительное время не привлекали серьезного внимания – необходимость перестраивать работу по обучению аспирантов иностранному языку с учетом того, что в настоящее время единственным реально востребованным языком научного общения является английский язык. Глобализация английского языка особенно ярко проявляется в интернационализации академических источников – более 95% научных публикаций представлены на английском языке, монополизировавшем коммуникацию в академическом дискурсе [1, с. 115].

Аспиранту для проведения исследования необходимо использовать зарубежные научные публикации по специальности, которые почти всегда представлены на английском языке. Не менее важным является участие в международных конференциях, которые теперь также часто ориентированы на англоязычные доклады. Написание аннотации на английском языке является обязательным требованием всех журналов, входящих в Перечень ВАК России. В целом, «основной целью освоения дисциплины “Иностранный язык” является подготовка аспирантов и соискателей к международной научной коммуникации в области избранной специальности на иностранном языке» [2, с. 113].

Вступившее в силу 1 января 2020 г. требование ВАК России о допуске к защите кандидатской диссертации при наличии не менее одной публикации в Международных базах данных SCOPUS или Web of Science «требуется не просто знания английского языка, но и культуры англоязычного академического письма» [3, с. 111], поэтому в аспирантуре традиционный акцент на обучение переводу сместился в пользу «Академического письма». Однако к этому оказались готовы не все языковые кафедры, в первую очередь в связи с тем, что преподавание «Академического письма» (или «Академического английского») требует, в первую очередь, специальной подготовки самого преподавателя и не в последнюю очередь – методологической подготовки. Переход к западной модели построения статьи по IMRAD / Introduction – Methodology – Results – Discussion (введение – методология – результаты – обоснование значимости полученных результатов) предполагает, что преподаватель владеет построением статьи по данной модели. Однако преподаватель, не следящий за англоязычными публикациями по специальности, не может преподавать свою дисциплину в новом формате.

В свою очередь, аспиранты мотивированы гораздо больше, чем прежде. Они не только понимают необходимость освоения «Академического английского», но и ожидают, что именно на этих занятиях их научат писать аннотацию, читать англоязычные статьи, общаться с коллегами и рассказывать о своем исследовании. Нередко в группы английского языка приходят аспиранты, изучавшие этот язык в качестве второго иностранного. Они готовы идти на определенный риск – сдавать английский язык в качестве экзамена кандидатского минимума, но при этом рассчитывают преуспеть в академическом языковом дискурсе.

Говоря о вызовах, нельзя не упомянуть и наметившуюся тенденцию к переходу на преподавание в аспирантуре только английского языка – в 2020 г. абитуриенты аспирантуры МГИМО в качестве вступительного экзамена сдавали только английский и русский языки. Традиционно иностранный язык стоит первым экзаменом в период вступительной кампании. Несмотря на широкое распространение английского языка, абитуриенты не всегда хорошо справляются с текстами, имеющими некоторую профессиональную направленность. Именно на этом экзамене происходит значительный отсев абитуриентов. При этом необходимо понимать, что, например, преподаватели итальянского языка и языка фарси, поступающие в аспирантуру на педагогическое или культурологическое направление, вынуждены сдавать английский язык. Кафедры, заинтересованные в абитуриентах, хорошо подготовленных по специальности, делают всё возможное, чтобы принять тех, кто с большей степенью вероятности напишет диссертацию, даже если эти кандидаты хуже знают английский язык. В итоге, языковые группы аспирантов оказываются чрезвычайно разнородными, что, естественно, осложняет учебный процесс.

Время, отводимое на изучение иностранного языка в аспирантуре (48 академических часов – три месяца по четыре часа в неделю, в один день), не позволяет создавать группы «продолжающих», «начинающих» и «ложных начинающих» – все должны уложиться в отведенное время. Однако аспиранты со слабой языковой подготовкой смогут освоить лишь незначительную часть программы, их речь будет изобиловать ошибками. Есть также немало аспирантов, довольно бегло говорящих на английском языке (а также еще на нескольких языках), речь которых также не отличается лексико-грамматической корректностью. Возникает естественный вопрос: на чем сосредоточить внимание, что считать ошибкой в речи аспирантов? О. Л. Добрынина предлагает выделять ошибки коммуникативно значимые (грубое нарушение порядка слов, пропуск подлежащего или сказуемого, неверное употребление

действительного или страдательного залога и т. п.) и коммуникативно незначимые (неверное употребление артикля, согласование глагола и неисчисляемого существительного, имеющего в русском языке форму множественного числа и т. п.) [4, с. 105], которыми можно пренебречь. Вместе с тем, необходимо учить аспирантов вычитывать собственный текст с точки зрения лексико-грамматической корректности, осуществлять самоконтроль.

Практика преподавания английского языка в аспирантуре в условиях смешанной группы по трем направлениям подготовки (педагогика, философия, культурология) показала, что наиболее продуктивным является обучение в рамках трех модулей – лексического (изучение лексики, свойственной академическому дискурсу), переводческого (перевод коротких текстов по специальности), публикационного (обучение написанию аннотации; оформление списка литературы; представление темы). Аудиторное и домашнее выполнение лексических упражнений в программе смешанного обучения на платформе Moodle позволяет аспирантам усвоить базовую лексику, узнавать ее при переводе, употреблять при написании собственных текстов. Составление аннотации по модели помогает справиться с этим непростым видом работы при подготовке статьи. Что касается слабо подготовленных аспирантов, а также аспирантов, изучавших другие иностранные языки, то здесь реальным выходом из сложной ситуации могли бы стать МООКи – массовые открытые онлайн курсы по подготовке всех желающих изучать английский язык с уровня А2-В1, причем делать это следует до начала изучения курса академического английского.

Таким образом, существующая высокая мотивация аспирантов к изучению академического английского, с одной стороны, и необходимость вывести языковую подготовку аспирантов на качественно иной уровень, с другой стороны, должны послужить стимулом к созданию новых форм смешанного обучения и активизировать познавательную активность молодых ученых.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Милеева М.Н. Интернациональное и национальное в академической статье // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – №5. – С. 114-120.
2. Вепрева Т. Б., Печинкина О. В. Иностраный язык в аспирантуре: новый этап // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2016. – № 1 (08). – С. 111-119.
3. Аленькина Т. Б. Особенности развития англоязычного академического письма в России: жанровый подход // Высшее образование в России. – 2018. – № 5. – С. 110-113.

4. Добрынина О.Л. Грамматические ошибки в англоязычном академическом письме: причины появления и стратегии коррекции // Высшее образование в России. – 2017. – № 8/9 (215). – С. 100-107.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

Е. В. Гриневич

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, sidorofna@gmail.com*

В статье рассматривается компетентностный подход в образовании, его составляющие, обозначены понятия компетенция и компетентность. Рассмотрены примеры используемых на занятиях по иностранным языкам методов и форм работы, помогающих формированию необходимых компетенций. Особое внимание уделено такому формату работы как ежегодные дипломатические чтения на старших курсах как к форме, отражающей комплексный набор различных видов компетенций.

Ключевые слова: компетенция; компетентность; парадигма; иностранный язык; дипломатические чтения.

COMPETENCY BASED APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT THE UNIVERSITY

E. V. Grinevich

*Belarusian State University,
Niezalezhnasti Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, sidorofna@gmail.com*

The article considers competence based approach in education, its parts, as well as such notions as competence and the process of building competences. The author gives examples of different methods and forms used while teaching foreign languages. The special focus is on such activity as diplomatic readings among senior students as one of the forms of combined ways to develop different competencies.

Key words: competence; paradigm; foreign language; diplomatic readings.

В XXI веке значимость образования стала ощутимой как никогда. Обучение не заканчивается с получением диплома, и в новой реальности понятие автономного обучения на протяжении всей жизни стало не только реальностью, но и жизненно важной необходимостью. Поскольку система образования является частью картины мира, она не может существовать без связи с бизнесом. Для успешной адаптации в современном мире бизнес вынужден быстро реагировать на постоянно

меняющиеся внешние и внутренние требования рынка, задачи становятся сложными, комплексными и требуют нестандартных путей их решения. Развитие и распространение интернета способствовало усложнению и ускорению изменений, происходящих в производственном секторе, что неминуемо повлекло за собой повышение требований к выпускникам вузов. Парадигма ЗУН перестала удовлетворять потребности рынка, ей на смену пришла новая – компетентностная парадигма.

Парадигма понимается как:

- «совокупность теоретических и методологических положений, принятых научным сообществом на определенном этапе развития науки, и используемых в качестве образца, модели, стандарта» [1];

- «совокупность устойчивых и общезначимых норм, теорий, методов, схем научной деятельности, предполагающая единство в толковании теории, в организации исследования» [1].

Педагогическая парадигма предполагает в свою очередь «совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых научным педагогическим сообществом на каждом этапе развития педагогики, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических проблем; определенный набор предписаний (регулятивов)» [2]. Собственно, содержание педагогической парадигмы определяет цели и задачи, обозначенные университетами. В Республике Беларусь применяют следующие нормативные документы, формирующие направления системы образования: систему стандартов в сфере образования; систему менеджмента качества; общегосударственный классификатор Республики Беларусь «Специальности и квалификации»; общегосударственный классификатор Республики Беларусь «Виды экономической деятельности»; кодекс Республики Беларусь об образовании.

В кодексе об образовании в ст. 91 среди основных требований к организации образовательного процесса назван компетентностный подход. Политика БГУ в области качества среди основных направлений называет формирование у студентов основных видов компетенций, перечисленных в образовательном стандарте, выделяя главной целью способность учащихся к быстрой и эффективной адаптации к постоянно меняющемуся окружающему миру.

Рассмотрим ключевые понятия, относящиеся к данному подходу, в частности компетенцию и компетентность.

«Компетентность – способность (готовность) человека к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная

на приобретенном обучающимся жизненным опыте, его ценностях, склонностях и способностях. Компетентность развивается на основе компетенций (умений)» [3, с. 80].

«Компетентности – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений» [4, с. 29].

Образовательный стандарт определяет компетентность как: «выраженная способность применять свои знания и умения» [5, с. 5].

«Компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий» [4, с. 31].

«Компетенция - знания, умения, опыт и личностные качества, необходимые для решения теоретических и практических задач» [5, с. 5].

Если сравнить эти два понятия, то компетенции выступают как более частные на фоне компетентности и являются ее составными элементами. Компетентность — это гибкость в применении сформированных в обучающем процессе необходимых умений, знаний и приобретения личного опыта в профессиональной, социальной-личностной и академической сферах.

Именно этот набор компетенций описан в образовательном стандарте высшего образования первой ступени.

Академические компетенции включают владение системным и сравнительным анализом, навыки самостоятельной работы, умение работать системно и последовательно, обладать творческим подходом к решению научных задач, уметь устанавливать межпредметную связь, уметь пользоваться техническими средствами, владеть иностранным языком, уметь самостоятельно учиться.

Социально-личностные компетенции предполагают развитое критическое мышление, умение работать в команде, дисциплинированность, ответственность и пр.

Профессиональные компетенции подразделяются на следующие виды деятельности: производственную (международную), научно-педагогическую и учебно-методическую, научно-исследовательскую, проектную, организационно-управленческую, инновационную.

Производственная деятельность ориентирована на взаимодействие с командой, партнерами, разработку всех этапов ведения документации, подготовку и представлению результатов, а также анализ и оценку используемой документации.

Научно-педагогическая и учебно-методическая деятельности связаны с этапами разработки учебного материала, использованием необходимых технических средств, планированием работы с обучающимися и ее последующим проведением.

Проектная деятельность тесно связана с анализом актуальных проблем в профессиональной сфере, а также моделированием ситуации.

Среди прочих выделены научно-исследовательская, организационно-управленческая и инновационные деятельности, для которых характерно выполнения задач, определенных этими видами деятельности.

При таком разнообразии и многочисленности разных видов компетенций необходимы специальные условия, которые бы способствовали их формированию. К ним можно отнести: сравнительно малочисленные группы обучающихся, практическую направленность занятий, возможность оценки индивидуальных особенностей каждого в группе, свободу выбора различных форм обучающей деятельности, согласно целям и задачам на каждом этапе учебного процесса. Этими и многими другими преимуществами обладают занятия по иностранным языкам. Условно направления преподавания можно разделить на два больших блока – общий иностранный язык и иностранный язык профессиональной деятельности.

На старших курсах большое внимание уделяется формированию профессиональных компетенций. Этому способствует многообразие форм и методов организации учебного процесса, который становится все более направлен на формирование научно-исследовательской деятельности. В частности, ежегодно на факультете организовываются дипломатические чтения, которые предшествуют проведению ежегодной студенческой конференции в апреле. Проведение дипломатических чтений требует предварительной подготовки, постановки цели, выработки общей стратегии, командной работы, наличия исследовательских навыков.

Среди форм проведения чтений можно назвать круглый стол, дискуссию, дебаты, интервью, встречу с экспертами и конкурс на лучший бизнес-проект, ролевые бизнес-ситуации и т.д.

При подготовке к дебатам, студентам требуется ознакомиться с большим объемом информации по теме, провести анализ и синтез отобранного материала, оформить его при помощи технических средств. Проявить творческий подход в презентации и изложении полученного материала, который представлен на иностранном языке. Таким образом, на данном этапе подготовки происходит формирование академических компетенций.

В дебатах студенты представляют несколько команд: две стороны и эксперты. Каждая из команд имеет своего лидера, который руководит распределением обязанностей, контролирует выполнение индивидуальных заданий. Важным моментом в процессе подготовки становится соблюдение тайминга. Неравномерное распределение информации или выступления участников могут являться причиной несоблюдения регламента. Во время последующего обсуждения результатов данного вида работы, студенты самостоятельно отмечают затруднения в соблюдении длительности своего выступления. Таким образом, на данном этапе работы, формируются социально-личностные компетенции.

Помимо названных компетенций, важным блоком выступают профессиональные компетенции. В большей степени дебаты способствуют формированию данных компетенций через освоение следующих видов деятельности: научно-исследовательской, проектной и организационно-методической, в меньшей степени - через производственную, научно-педагогическую, инновационную и учебно-методическую. Данная группа видов деятельности наиболее проявляется на последнем курсе, в ходе написания выпускной исследовательской работы и преддипломной практики. Однако, некоторое знакомство с названной группой деятельности возможна и на третьем курсе. Формирование всех названных групп компетенций процесс не одного дня, это долгосрочный процесс, и его формирование происходит поэтапно.

В рамках дипломатических чтений на третьем курсе проектный, научно-исследовательский и организационно-методические виды деятельности находят непосредственное приложение и проявление. Следовательно, у студентов возникает дополнительная возможность получения личного опыта в данных сферах. Дипломатические чтения позволяют обращаться к широкому кругу тем и форм их проведения. Среди примеров студенческих проектов можно назвать следующие: подготовка плана ребрендинга известного местного бренда с позиции представителей разных отделов данной компании, последующее представление и обсуждение вариантов решения сложившейся ситуации; представление стартап проекта экспертному жюри в лице лучших выпускников факультета и представителей выпускающей кафедры; обсуждение темы фейковых новостей и представление нескольких новостей аудитории с выбором настоящей и выдуманной новости; проведение круглых столов по решению актуальных проблем.

Важным отличительным элементом дипломатических чтений на занятиях по иностранным языкам можно назвать сравнительно

небольшое количество учащихся, что в свою очередь позволяет вовлекать в учебный процесс всех студентов без исключения. Здесь важным моментом является то, что каждый студент самостоятельно выбирает свою роль и объем участия в проекте, таким образом, все получают возможность раскрыть свой потенциал, проявить себя в новом амплуа, создать ситуацию успеха или упрочить свое положение. Часто дипломатические чтения позволяют студентам проявить те таланты и способности, которые не были видны во время обычных занятий.

Таким образом, ежегодное проведение дипломатических чтений в рамках учебного процесса, способствует формированию разных видов компетенций у учащихся и стимулирует их к более осознанному и старательному подходу в изучении иностранных языков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. OnlineDics.ru. Сборник онлайн словарей. URL: <http://www.onlinedics.ru/slovar/fil/p/paradigma.html> (дата обращения: 27.09.2020).
2. Словари и энциклопедии на академике. URL: <https://pedagogical.academic.ru> (дата обращения: 27.09.2020).
3. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с.
4. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию. Образование и наука. 2005. № 3 (33). С. 27-40.
5. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование первая ступень. Разработан Белорусским государственным университетом. Утвержден и введен в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 30.08.2013 № 88. Минск. 2013. 29 с.

СИНХРОННАЯ И АСИНХРОННАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

С. А. Дубинко

*Белорусский государственный университет,
ул. Ленинградская, 20, 220030, г. Минск, Беларусь, dubinko@bsu.by*

Рассматривается использование синхронной и асинхронной коммуникации в различных формах дистанционного и смешанного обучения в практике преподавания иностранных языков. Подчеркивается, что ключевыми вопросами в учебной ситуации данного формата обучения являются выбор технологии обучения, доступ к учебным материалам, временная и пространственная гибкость, возможности общения между преподавателем и студентами (синхронно и асинхронно).

Ключевые слова: синхронная коммуникация; асинхронная коммуникация; одномодовая модель обучения; двухмодовая модель обучения; дистанционное образование; технология обучения.

SYNCHRONOUS AND ASYNCHRONOUS COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

S. A. Dubinko

*Belarusian State University,
Leningradskaya St., 20, 220030, Minsk, Republic of Belarus, dubinko@bsu.by*

The article considers the use of synchronous and asynchronous communication in various forms of distance and blended learning in teaching foreign languages. It is emphasized that the key issues in the educational situation of this format of training are the choice of training technology, access to educational materials, time and spatial flexibility, and the possibility of communication between the teacher and students (synchronously and asynchronously).

Key words: synchronous communication; asynchronous communication; single-mode learning model; two-mode learning model; distance education; educational technologies.

Синхронная и асинхронная коммуникация, включенная в сферу информационно-коммуникационных технологий, представляет собой компьютерно-опосредованную коммуникацию. Синхронная коммуникация, в отличие от асинхронной, означает одновременное (в режиме реального времени) участие преподавателей и студентов в образовательном процессе. То, что синхронная коммуникация напоминает обучение в аудитории, может восприниматься как преимущество. Однако не следует полагать, что одни и те же методы могут быть использованы как на расстоянии, как и в аудитории. Примерами инструментов, обеспечивающих синхронную связь, являются чат, аудиоконференции, видеоконференции, настольные конференции. В асинхронной коммуникации студенты имеют более высокую степень контроля над своей учебной ситуацией, поскольку существует выбор места и времени. Однако отсутствие визуальных сигналов в асинхронной коммуникации может препятствовать общению. Примерами средств асинхронной коммуникации являются электронная почта, дискуссионные группы, компьютерные средства, потоковое видео. Хотя можно утверждать, что некоторые средства массовой информации лучше поддерживают асинхронную или синхронную коммуникацию, трудно провести четкое различие между ними. Воспринимается ли коммуникация как синхронная или асинхронная, зависит не только от используемого носителя, но и от того, какой способ работы с этим носителем будет использован. "Различия между асинхронной и синхронной коммуникацией часто являются вопросом степени." [1, с. 34]. Если пользователь, например, решает прочитать и ответить на электронное письмо непосредственно, когда оно приходит,

его можно охарактеризовать как синхронную коммуникацию, хотя электронная почта часто рассматривается как пример асинхронной коммуникации.

Синхронная и асинхронная связь дополняют друг друга. Особенно это очевидно в современном контексте развития и использования дистанционных форм обучения. Как известно, развитие дистанционного образования представляет собой процесс, состоящий из нескольких этапов, часто называемых поколениями: заочные курсы, мультимедийная модель развития информационно-коммуникационных технологий вещания и телевидения, модель телемедиа с введением возможности синхронной связи через аудиоконференции. Затем появились возможности односторонней видео – и двусторонней аудиосвязи, что означало, что изображение и звук передавались с исходного сайта. Однако участники могли общаться только с помощью аудио и не могли видеть друг друга, находясь в разных местах. Двусторонняя видеоконференцсвязь дала возможность использовать синхронную коммуникацию в так называемых открытых университетах, которые использовали одномодовый тип обучения – дистанционный. С активным использованием интернета в истории дистанционного образования появляется гибкая модель обучения, которая предлагает онлайн-доставку через интернет. Использование интернета позволило не только по-разному представлять контент, но и осуществлять коммуникацию и взаимодействие между учащимися, преподавателями и студентами, что является центральной предпосылкой качественного образования. Появилась двухмодовая или смешанная модель образования (blended learning) [2], которая способна удачно сочетать как синхронную, так и асинхронную коммуникацию благодаря развитию и использованию новых технологий. В нашей практике использования дистанционного обучения в рамках смешанного обучения эффективно используется метод учебного кейса, который учит студентов решать сложные задачи профессиональной сферы с использованием иностранного языка. Смешанное обучение реализуется нами и в сочетании с перевернутым обучением. Так, в подготовке on-line конференций со студентами других вузов аналогичного профиля соблюдаются этапы подготовительной самостоятельной работы. Данные формы учебной внеаудиторной (и в определенном смысле аудиторной) деятельности представляют собой коллективную форму взаимодействия на английском языке. Основное отличие on-line конференции от конференций в традиционном режиме заключается в том, что виртуальная среда позволяет выйти за пространственные и временные рамки, предоставляя пользователям возможность общения с реальными

собеседниками, находящимися практически в любой точке мира [3, с. 103]. В формате on-line конференции нами проводились телемосты с партнерскими вузами, а также конкурс деловых мини-презентаций, называемых «презентация в лифте» или elevator pitch. Данный формат презентаций приобрёл большую популярность в деловых кругах и часто используется представителями делового сообщества во время формальных встреч, презентаций, конференций, и т.д. Особенность данного формата заключается в ограниченном времени, выделяемом для презентации собственной идеи. В этих условиях знание структуры презентации и мастерство владения коммуникативными тактиками и стратегиями являются залогом успешности выступления. Цели проведения данного конкурса: оттачивание мастерства публичных выступлений студентов, расширение их коммуникативного инструментария новыми деловыми форматами и снятие барьеров, связанных со страхами публичного выступления.

Для обеспечения баланса между синхронной и асинхронной коммуникацией нами используются образовательные платформы (MOODLE, SKYPE, игровые обучающие платформы Kahoot, Quizlet для создания квизов, лексических карточек, проведения обучающих игр на занятиях. С использованием ресурсов GOOGLE classroom проводились мероприятия как в рамках работы с одной группой, так и совместные мероприятия в нескольких группах, что позволило реализовать принцип индивидуального и социального взаимодействия. Программа DISCORD использовалась для общения голосовыми и текстовыми сообщениями. Она позволяет нескольким участникам общаться во время занятия и координировать действия в реальном времени, а также переписываться в режиме off-line. В Discord есть возможность личной переписки между преподавателями и студентами, она может устанавливаться как на компьютеры, так и на телефоны. Виртуальная доска Padlet дает возможность студенту разместить свою работу на доске, а преподавателю - оценить и прокомментировать каждого. Возможно также использование доски преподавателем для размещения учебно-методических, контрольно-измерительных и других материалов. Мессенджеры, социальные сети служат для осуществления быстрой связи со студентами, рассылки заданий и другой информации, касающейся учебного процесса. В работе секций конференции онлайн-сервис Google Forms используется для получения обратной связи и выявления лучших научно-исследовательских студенческих работ. Mentimeter удобен для опроса мнений, анализа результатов и представления их в эффективной форме (график, рисунок и т. д.) для последующего написания научной работы.

Представляется, что смешанное обучение способствует персонализации опыта электронного обучения, сочетая лучшие аспекты личного обучения с технологическими методами электронного обучения. Он расширяет опыт студента, поддерживая обучение в любое время и в любом месте, и изменяет роль преподавателя. Особый интерес представляет изучение цифрового дистанционного высшего образования в условиях двойного режима. Сегодня цифровое дистанционное образование является значительной частью высшего образования и затрагивает многие его секторы. Поэтому крайне важно развивать понимание возможностей и ограничений этого типа образования для совершенствования педагогики и использования технологий с педагогической точки зрения. Использование технологий — это один из важных аспектов развития дистанционного образования, т. к. технология является движущей силой этого развития. Не менее важным является то, как развивались педагогические модели от самостоятельной работы без какой-либо поддержки со стороны преподавателя до совместной работы студентов на расстоянии. Долгое время существовало мнение, что методы обучения, используемые в аудитории, не могут быть успешно перенесены в онлайн-среду обучения. Как преодолеть этот разрыв и осуществлять деятельность по преподаванию и обучению, используя как синхронную, так и асинхронную коммуникацию, несмотря на географическую дистанцию между студентами и преподавателями, является одним из основных вопросов дистанционного образования. Одним из способов реализации асинхронной письменной коммуникации является предложение альтернативных способов коммуникации и различных способов представления содержания курса. Это могут быть записанные лекции, документальные фильмы, видеоконференции, настольные конференции, видеопродукция, сделанная студентами, записи поведения студентов для анализа и т. д. Интернет - это фактор, который оказал значительное влияние на возможности создания совершенно новых условий обучения, предоставляя широкие возможности для презентации, взаимодействия и индивидуализации, сочетания синхронной и асинхронной коммуникации. Технология предоставляет возможности такой передачи, например, использование видеоконференцсвязи для лекций. "Современные новые технологии, в частности интернет, предоставляют высшему образованию самый большой мегафон в своей истории-способность распространять знания среди экспоненциально большего числа людей, чем когда-либо прежде" [4, с. 1].

Для того, чтобы найти баланс методов, используемых в режиме on-line и off-line, необходимо рассмотреть концепции «взаимодействие и

коммуникация». Взаимодействие может быть как индивидуальным, так и социальным. Индивидуальное взаимодействие происходит с учебными материалами, то есть студент взаимодействует, например, с текстом, видео, аудио или компьютерной программой. Социальная интерактивность фокусируется на учебных материалах и происходит между студентами, преподавателем и студентами. Технологии и средства массовой информации играют важную роль, особенно в дистанционном образовании для получения эффекта взаимодействия. Взаимодействие студента и содержания является необходимым условием образования. Взаимодействие студента и контента может происходить по-разному: от использования дидактического текста в старейшей форме дистанционного обучения до трансляции контента в телевизионных программах и учебных видеороликах в форме цифрового видео. Взаимодействие студента и преподавателя не столь существенно для обучения, как взаимодействие ученика и содержания, но все же является существенным элементом образования. Взаимодействие студента и преподавателя может быть асинхронным, например, в форме записанных и размещенных лекций. Одной из основных проблем дистанционного образования является обеспечение синхронного устного общения между учащимися, несмотря на географическую удаленность, но это может быть достигнуто с помощью видеоконференций или настольных конференций. Во взаимодействие студент-преподаватель включается много элементов: например, заинтересовать студента предметом изучения, мотивировать, умение со стороны преподавателя организовывать применение студентами содержания курса, обеспечивать оценку, консультирование, поддержку и поощрение. Взаимодействие между учащимися является третьим типом взаимодействия в образовательной среде: между учащимися, между одним учащимся и другими учащимися, в одиночку или в группе, с присутствием преподавателя в реальном времени или без него. Этот тип взаимодействия отсутствовал в первых поколениях дистанционного образования, например на заочных курсах. Однако благодаря технологическому развитию, которое обеспечивает необходимые инструменты, такие как двусторонняя видеоконференция или настольная конференция, взаимодействие студент-студент может быть реализовано и часто является элементом, который может предложить мотивацию студентам и быть ресурсом для обучения.

Критический принцип использования технологий в дистанционном образовании заключается в том, что ни одна технология не может быть наиболее подходящей и достаточной для всех видов сообщений всем учащимся во всем мире [5]. Поэтому часто приходится

использовать несколько различных технологий. Это использование должно быть интегрировано в знания о понимании процессов обучения, развитии навыков и компетенций студентов, о том, как знания представляются с помощью различных средств массовой информации и затем обрабатываются, а также о том, как учащиеся используют различные способы чувственного восприятия для обучения. Цель использования технологии в образовании должна быть важной ценностью для учебной ситуации. Такими ценностями могут быть также доступ к учебным материалам, различные способы представления информации, временная и пространственная гибкость, персонализация и возможности общения между преподавателем и студентами (синхронно и асинхронно). Выбор технологии влияет на всю образовательную среду. Такие факторы, как удобство использования и возможности взаимодействия, также необходимо учитывать при выборе технологии дистанционного образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Hrastinski, Stefan. Participating in Synchronous Online Education / Stefan Hrasinski. - Lund University, 2007. – 154 p.
2. Bonk, C. J., Graham, C. R. Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs / C. J. Bonk, C.R. Graham. - San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2005.
3. Дубинко, С. А., Староверова Н. П. Об актуальности междисциплинарного подхода в профессиональном общении: алгоритм управления самостоятельной работой студентов / С. А. Дубинко, Н. П. Староверова // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XIII Междунар. науч. конф., Минск, 30 окт. 2019г. Минск : БГУ, 2019. С. 99-105.
4. Levine, Arthur, Sun, Jeffrey C. Barriers to Distance Learning / Arthur Levine, Jeffrey C. Sun. – American Council on Education, 2002. – 22 p.
5. Moore, Michael, Kearsley, Grey. Distance Education : A systems View of Online Learning / Michael Moore, Grey Kearsley. – 3-d ed. – Wadsworth Belmont, USA, 2005.- 347 p.

ФОРМЫ И МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

И. И. Климова

*ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»,
Ленинградский пр., 49, 125993, г. Москва, Россия, iiklimova@fa.ru*

В статье рассмотрены сходства и различия дистанционного и онлайн обучения, а также их преимущества и недостатки. Представлены онлайн курсы, разработанные преподавателями Департамента иностранных языков и межкультурной

коммуникации Финуниверситета, как эффективное дополнение к традиционному обучению. Предложены цифровые инструменты и сервисы, которые значительно способствуют активизации учебной деятельности и повышению мотивации студентов в обучении иностранному языку на онлайн занятиях.

Ключевые слова: дистанционное образование; онлайн обучение; онлайн курсы; онлайн занятия.

FORMS AND METHODS OF ACTIVATION OF LEARNING ACTIVITIES IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

I. I. Klimova

*Financial University under the Government of the Russian Federation,
49 Leningradsky Prospekt, 125993, Moscow, Russia, iiklimova@fa.ru*

This article considers similarities and differences between distance and online learning, as well as their advantages and disadvantages. The author presents online courses developed by the teachers of the Department of foreign languages and intercultural communication of the Financial university as an effective addition to traditional training. Digital tools and services are proposed that significantly contribute to the activation of learning activities and increase the motivation of students in foreign language studies at the online classes.

Key words: distance learning; online education; online courses; online classes.

В книге «Университет третьего поколения» нидерландский ученый, профессор Делфтского университета, Й.Г Виссема выделяет три поколения университетов:

Средневековые университеты, где студенты могли получить только образование;

Научно-исследовательские университеты, где студенты могли получить образование и заниматься наукой;

Университеты третьего поколения, где наряду с образованием и наукой студенты и преподаватели могут коммерциализировать полученные от научной деятельности результаты [1, с. 3-9].

Информационно-коммуникационные технологии стремительно меняют картину мира. Технологические прорывы привели к созданию искусственного интеллекта, интернета вещей, автономных транспортных средств, био- и нано-технологий. Соответственно, трансформации происходят в обществе, экономике и в образовании. Сегодня мы говорим уже об университетах 4.0 и «образовании 4.0», где дистанционное обучение, особенно в условиях пандемии, становится не только востребованным и популярным, но и эффективным [2, с. 75]

Как известно, дистанционное образование (ДО) – «форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [3, с. 237].

История применения дистанционных образовательных технологий начинается с XVIII века, когда в Европе появилась регулярная и доступная всем почтовая связь. Формы и методы обучения были довольно простые. Студенты получали задания по почте, самостоятельно осваивали соответствующие дисциплины и в определенные сроки сдавали экзамены доверенным лицам. В Россию дистанционное обучение пришло к концу 19 века. Благодаря телефону, телеграфу, затем радио и телевидению уже в XX веке процесс обучения на расстоянии пошел значительно быстрее, методы и формы обучения, в принципе, не отличались от форм и методов очного образования. Однако технологии были далеко несовершенны, и студенты не всегда могли получить обратную связь.

В 1969 году в Великобритании был открыт первый в мире университет с дистанционным обучением – Открытый Университет Великобритании. Стоимость обучения в этом университете была достаточно приемлемой и студентам не надо было ежедневно посещать занятия. Стали открываться и другие вузы с дистанционным обучением, получившие большую известность за рубежом, например, University of South Africa, Открытый университет Хаген (Германия), Национальный технологический университет (США) и др.

В российских вузах дистанционное обучение начинается с 1997 года, когда Министерство Образования выпустило приказ № 1050, который разрешал осуществлять экспериментальное дистанционное образование. Начиная с XXI века, благодаря интернету дистанционное обучение в вузах становится необходимой формой первого или второго высшего образования, его широко используют для переподготовки или повышения квалификации в университетах, а также для любого основного или дополнительного образования.

С развитием информационно-коммуникационных технологий и введением цифровизации образования онлайн обучение начинает превалировать во многих университетах мира. Формально его можно рассматривать как логическое продолжение дистанционной формы обучения, при котором доставка контента традиционно ведется по дистанционным каналам: почта, телеграф, телевидение, компьютер.

Вовремя онлайн обучения студенты получают новые знания и навыки посредством интернет-соединения и гаджетов. По сути, сегодня мы можем считать эти два понятия синонимами поскольку и дистанционное, и онлайн обучение происходит вне аудитории и непосредственного контакта с преподавателями и основывается на информационно-коммуникационных технологиях.

Онлайн обучение имеет свои преимущества: индивидуальный, гибкий график занятий, доступность к контенту в удобное время и в удобном для студента месте, эффективная обратная связь с преподавателем, возможность повторного просмотра видеозаписи занятия, лекции, семинара. В то же время, оно имеет ряд недостатков: отсутствие навыков самоконтроля, дефицит «живого» общения, проблема идентификации студентов. Следует подчеркнуть, что основной недостаток онлайн обучения заключается в том, что данный метод может быть очень эффективным альтернативным методом обучения только для мотивированных, ответственных студентов, которые хорошо организованы и умеют управлять своим временем. Онлайн-курсы требуют от студентов самостоятельности, самоорганизованности и самодисциплины. Такие качества встречаются не у всех студентов. Только 3-5% студентов заканчивают начатые онлайн курсы [4, Электронный ресурс]. Именно поэтому образование онлайн является эффективным дополнением к образованию оффлайн, или традиционному образованию.

В Финансовом университете при Правительстве РФ создана Открытая онлайн академия, в которой представлено 38 онлайн курсов по дисциплинам Финуниверситета [5, Электронный ресурс]. Преподаватели Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации разработали два онлайн курса, которые уже третий год успешно применяются в смешанной модели обучения и результаты которых учитываются при проведении промежуточной аттестации: онлайн курс «Intercultural Business Communication» по дисциплине «Межкультурная деловая коммуникация (на английском языке)» и онлайн курс «Элементарно.РУ» по дисциплине «Русский язык как иностранный».

Онлайн курс «Intercultural Business Communication» - курс по выбору, читается студентам 2-го курса факультета Международных экономических отношений Финуниверситета, неизменно пользуется у них большой популярностью. Помимо развития и совершенствования межкультурной коммуникативной компетенции, данный курс является инструментом реализации концепции внутренней интернационализации. Основная задача данной концепции - формирование международной и гражданской компетенций для 100% обучающихся, а не только для

мобильного меньшинства, участвующего в программах академической мобильности. Такая перспектива для студентов значительно активизирует их стремление изучить все нюансы данного курса, повышает их мотивацию быть лучшими в его освоении. В 2018 году онлайн курс «Intercultural Business Communication» завоевал первое место в открытом конкурсе «Лучшие практики применения онлайн курсов в учебном процессе», проводимом Национальным исследовательским Томским государственным университетом.

Сценарий онлайн курса «Элементарно.РУ» предусматривает воссоздание языковой среды носителей русского языка, т.е. отсутствие языка-посредника, на основе сюжета, наиболее близкого потенциальному слушателю курса: иностранец Том начинает изучать русский язык в Финуниверситете вместе со студентами. Другие герои курса – русская подруга Тома Инна (студентка Финансового университета), её сестра Анна (менеджер) и преподаватель русского языка Финансового университета Елена Сергеевна. Данные роли позволяют обеспечить различные ситуации и регистры общения (дружеское и формальное) в рамках основных коммуникативных ситуаций элементарного уровня. Таким образом, осваивая курс глазами Тома, иностранные студенты чувствуют свою вовлеченность в учебный процесс, что способствует их большему погружению в процесс обучения, развитию иноязычной коммуникативной компетенции и, соответственно, повышению их мотивации в изучении русского языка как иностранного.

Необходимо отметить, что в основе онлайн курсов лежит тщательно спроектированный учебный процесс в электронной информационно-образовательной среде. У каждого онлайн курса есть свой педагогический дизайн, который предусматривает его целевую аудиторию, темп освоения материала, форму представления информации, цифровые ресурсы активизации учебной деятельности слушателей, их количество. Кроме того, необходимо сформировать структуру учебного материала, определить типы контента, форматы взаимодействия со слушателями, типы заданий, экзамены с программой прокторинга, виды обратной связи и т.д. Наконец, онлайн-курсы, предназначенные для настоящего дистанционного обучения, снимаются в профессиональных студиях с командой экспертов.

В условиях пандемии большинство вузов в России и в мире вынуждены были перейти на дистанционное обучение. Однако занятия, которые преподаватели проводили онлайн, нельзя отнести к онлайн образованию, прежде всего по вышеперечисленным причинам. Скорее это был экстренный перенос образовательного контента из формата

оффлайн в формат онлайн. Проблема вовлечения студентов в учебный процесс и удержания внимания студентов на протяжении всего онлайн занятия стала особенно актуальной, поскольку преподаватель не всегда был уверен, чем занимаются студенты, видя их аватарки. В то же время современные образовательные технологии позволяют снизить ряд негативных моментов, которые возникают из-за потери внимания студентов в процессе различных видов обучения. Здесь необходимо отметить те цифровые сервисы и инструменты, которые дают возможность преподавателю иностранного языка повысить как концентрацию внимания студентов, так и их мотивацию в изучении иностранного языка.

Преподаватели нашего департамента активно используют на занятиях оффлайн и онлайн различные цифровые сервисы и ресурсы, которые значительно способствуют активизации учебной деятельности и повышению интереса у студентов к изучению иностранного языка. Например, Google Classroom и Google Forms - цифровые ресурсы, позволяющие быстро и объективно оценивать задания, эффективно организовать совместную работу и оптимальное взаимодействие всех участников процесса. Такая цифровая среда психологически комфортна для обучающихся, поскольку она уже давно для них является «родной».

Kahoot, Quizlet, Mentimeter - интерактивные приложения для создания тестов, опросов, игр, которые легко, а главное, с удовольствием позволяют студентам запоминать слова, выражения, грамматические конструкции и т.д. Преимущество данных цифровых ресурсов - повышение концентрации эмоционально-интеллектуального внимания у студентов, как результат - более высокая активность на занятии и заинтересованность в достижении лучшего результата. Преподаватели и студенты также быстро и эффективно освоили возможности индивидуальной и групповой работы электронных образовательных платформ MS TEAMS и ZOOM.

Кроссплатформенный сервис для графического дизайна Canva развивает так называемые soft skills у обучающихся. С помощью уже готовых шаблонов, фотографий, иллюстраций и шрифтов студенты могут создать различные изображения, которые сделают их презентации в Power Point или Prezi более убедительными и творческими.

Выше приведены только несколько примеров интерактивных и цифровых приложений, инструментов и сервисов, освоение и активное использование которых дает возможность преподавателю быть на одной волне со студентами. Такой формат обучения помогает создать интересную, творческую и динамичную атмосферу на онлайн занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Виссема Й.Г. Университет третьего поколения. Москва: Олимп-Бизнес, 2016.
2. Лингвометодические и психолого-педагогические аспекты преподавания иностранного языка с учетом вызовов системы образования в эпоху цифровой экономики/ отв. ред.: И.И. Климова, М.В. Мельничук. М., 2019.
3. Шаров В.С. Дистанционное обучение: форма, технология, средство // Изв. Российского педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 94.
4. Плюсы и минусы массовых онлайн-курсов. URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/17844-plyusy-i-minusy-massovykh-onlayn-kursov> (дата обращения 12.10.2020).
5. Онлайн-курс «Intercultural Business Communication». URL: <http://www.fa.ru/stud/Pages/online-courses.aspx> (дата обращения 12.10.2020).

РАБОТА НАД ВОКАБУЛЯРОМ В РАМКАХ АСПЕКТА «ДЕЛОВОЙ АНГЛИЙСКИЙ»

Н. А. Костерова

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, natalkos@rambler.ru*

Целью данной работы является анализ учебников «Market Leader» применительно к преподаванию аспекта «Деловой английский» для студентов специальности «Менеджмент», обучающихся на факультете международных отношений. Лексические упражнения, предлагаемые в данных учебниках, рассматриваются с точки зрения эффективности их практического использования в конкретной учебной среде в процессе обучения. Кроме вышеупомянутых упражнений предлагается несколько дополнительных упражнений, способствующих интенсификации процесса обучения «Деловому английскому» студентов, изучающих менеджмент, на факультете международных отношений.

Ключевые слова: аспект «Деловой английский» как часть ESP; специфика вокабуляра аспекта «Деловой английский»; общепотребительный английский; семантические поля; терминология; рецептивные упражнения; экспрессивные упражнения; творческие упражнения.

VOCABULARY STUDIES IN THE BUSINESS ENGLISH COURSE

N. A. Kosterova

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, natalkos@rambler.ru*

The aim of this work is to analyze the textbooks "Market Leader" in relation to teaching the aspect of "Business English" for students of the specialty "Management" studying at the Faculty of International Relations. The lexical exercises offered in these

textbooks are considered from the point of view of the effectiveness of their practical use in a specific class environment . Apart from that a number of additional language exercises are offered to help intensify the process of teaching "Business English" to the students studying management at the Faculty of International Relations.

Key words: Business English as a part of ESP; specifics of the Business English vocabulary; common English; semantic fields; terminology; receptive exercises; expressive exercises; productive (creative) exercises.

Аспект «Деловой английский» является важным компонентом курса ESP (английский для определенных целей). По определению лингвистов ESP – это один из разделов английского как второго или иностранного и преподается студентам университетов или людям, которым английский язык требуется для профессиональных целей. Преподавание любого курса ESP основывается на потребностях самих изучающих данный аспект и характеризуется использованием специализированного словарного запаса.

Аспект «Деловой английский» преподается для сферы «Бизнес» с изучением конкретного словаря и необходимых для этой сферы языковых навыков. В статье предполагается рассмотреть работу со словарем данного аспекта, которая является основой для таких навыков, как аудирование, речь, чтение, письмо. Даже самое простое, с точки зрения студентов, задание прочитать незнакомый текст и изучить предлагаемый материал требует знания не только общеупотребительных слов английского языка, но и специального словаря «Делового английского», а также умения работать с незнакомыми словами. Именно словарный запас – вокабуляр – является фундаментом для правильного понимания и последующего осмысления любого текста, а в дальнейшем аудирования и выхода в речь, как устную, так и письменную.

На изучение новых слов и пополнение словарного запаса влияют:

- предшествующий уровень общего образования студента;
- уровень владения английским языком;
- методика работы с вокабуляром;
- уровень знаний в изучаемой специальности;
- личная мотивированность студентов;
- активная вовлеченность студентов в процесс обучения.

В статье рассматривается методика работы, а именно система упражнений для усвоения вокабуляра, в рамках аспекта «Деловой английский» (уровни Pre-intermediate и Intermediate).

Для начала необходимо определить, что из чего состоит вокабуляр данного аспекта. Как любой подъязык, он представляет собой конструктор, в основании которого лежит обширный пласт общеупотребительной лексики, значительно более узкие тематические поля, т.е. вокабуляр,

семантически связанный с терминами маркетинга и менеджмента – основных разделов аспекта, и, наконец, собственно терминологический сегмент, который и маркирует данный вокабуляр. Как утверждают современные исследователи, тематические поля и терминология составляют от 30 до 40 процентов всего конструктора. Поэтому даже преподавая курс «Деловой английский», нельзя полностью игнорировать общеупотребительную лексику английского языка. Однако именно единицы тематических полей и терминология определяют специфику вокабуляра «Делового английского» и работу с ним.

Структура учебников Market Leader, которые предлагаются студентам для работы, построена с учетом новейших достижений в области лингво-психологии. Авторы не выделяют работу над терминологией и единицами семантических полей в отдельные задания, предшествующие работе над конкретной темой. Изучение нового вокабуляра начинается в процессе выполнения самых первых упражнений и продолжается в работе над текстом и продуцированием офисных ситуаций в кейсовых проектах, завершающих каждую тему, и представляющих тщательное и детальное изучение одного конкретного случая. Однако если в текстах для чтения встречаются слова из общеупотребительной лексики, по мнению авторов, неизвестные студентам, но влияющие на понимание, они объясняются с помощью дефиниций и синонимов непосредственно перед текстом.

Что касается упражнений для изучения специального словаря, то одними из самых популярных являются упражнения на выбор правильного слова для заполнения пробелов отдельном предложении. Выбор нужно сделать из трех или четырех, иногда очень близких по значению слов. Например:

Goods are kept in our ... until ready for delivery.

a) stock b) storage c) warehouse

Распространенная ошибка заключается в смешении близких по значению слов storage (хранение, место для хранения) и warehouse (склад). Поскольку речь идет о товарах, то очевидно, что они хранятся именно на складе магазина, что необходимо объяснить путем максимально точного перевода каждого из трех предложенных слов.

Products and services offered at a large discount are generally ...

a(n) sale b) bargain c) offer

Типичная ошибка в данном предложении – выбор слова sale объясняется мгновенной ассоциацией «скидка – распродажа». Как и в первом примере, необходим точный перевод и последующее объяснение правильного выбора – слова «bargain». Возможно, потребуется

несколько примеров из словаря, чтобы полностью раскрыть значение этого слова и показать, как его используют носители языка.

Упражнения на выбор можно усложнить и предлагать задание на выбор не из трех слов, а из списка, состоящего из 7-9 слов и выражений. Например: share price, workforce, profit, turnover, subsidiary, market share, head office.

Необходимо правильно расставить эти термины в предлагаемые предложения. Например:

The amount of money a company receives from sales in a particular period is called....

Зная точные значения всех слов в списке, можно сделать правильный выбор «turnover».

Упражнения на словосочетания – коллокации - в аспекте «Деловой английский» могут варьироваться от самых простых: выбрать подходящее существительное к данному глаголу, например, глаголу *safe* из предложенного списка: waste, status, a gap, a problem, a need, time, the environment (даже такое простое задание дает возможность объяснить, что в русском языке мы спасаем природу, но в английском окружающую среду защищаем) до чрезвычайно сложных, в которых предлагается семь глаголов, шесть существительных и необходимо образовать с каждым глаголом все возможные сочетания с данными существительными.

write rearrange meet arrange prepare keep within implement
a deadline a schedule a budget a plan a meeting a report

Если глагол *meet* образует только одну коллокацию: *meet a deadline*, то глаголы *prepare* и *implement* по четыре каждый: *prepare, implement a schedule, a budget, a plan, a report* (необходимо обратить внимание студентов, что в английском в отличие от русского нет словосочетания *prepare a meeting*).

Особого внимания заслуживают и упражнения на использование фразовых глаголов, часто встречающихся в упражнениях и текстах. Задания в упражнениях опять же строятся таким образом, чтобы студенты могли сами догадаться об их значении. Например, предлагается объединить фразовые глаголы:

call off, cut down on, look after, look around, run up, take up, throw out

существительные:

a bill, an event, an invitation, a house, old files, cigarettes, a sick person

таким образом, чтобы получились следующие значения:

accept it; get rid of them; cancel it and it does not take place; care for them when they are ill; smoke less than before; spend money that you will

have to pay; walk through it, looking at different rooms and the furniture in them.

На наш взгляд весьма интересным и полезным представляется еще одно упражнение творческого характера, которое гарантирует стопроцентное участие всех присутствующих в учебном процессе. Оно выполняется с карточками, которые готовятся по числу студентов в группе. На лицевой стороне каждой карточки предлагается вокабулярная единица, а на обратной стороне дана дефиниция, которая относится к слову на лицевой стороне карточки другого студента. Первый отвечающий читает коллокацию или термин на лицевой стороне своей карточки, а остальные студенты ищут правильную дефиницию на обратной стороне своих карточек. Студент, ответивший правильно, читает то, что написано на лицевой стороне его карточки, все остальные опять ищут правильную дефиницию и т.д.

Все рассматриваемые выше упражнения способствуют развитию рецептивного словаря (Receptive Vocabulary), т.е. с помощью которого студенты понимают новые слова при восприятии устного или печатного текста. Однако самая главная задача преподавателя – добиться, чтобы эти слова использовались в самостоятельной речи и письме, а значит развивать экспрессивный словарь (Expressive Vocabulary). Каждая конкретная тема в учебниках «Market Leader» (вне зависимости от уровня) заканчивается заданием на тщательное и детальное изучения одного конкретного случая из сферы бизнеса (case-study). В профессионально-ориентированном обучении такой кейс-метод рассматривается как современная и очень действенная технология.

Однако кроме кейсовых проектов, которые являются финальной точкой в работе над каждой темой, можно выполнять еще одно упражнение для развития экспрессивного словаря – задание самостоятельно подготовить короткую новость (до 8 предложений) из сферы экономики или международного туризма с обязательным условием включать термины или тематическую лексику из изучаемого раздела, используя любые источники на английском языке, например, интернет. Необходимо объяснять студентам, что такая информация не должна включать сложные грамматические структуры и много неизвестной лексики, потому что в последующем обсуждении данной новости будут принимать участие все студенты в группе. Они будут задавать вопросы и затем комментировать услышанное, обязательно используя активный вокабуляр.

Что касается упражнений на развитие письменных навыков, то каждая тема заканчивается заданием написать краткую записку-напоминание с изложением главных решений, принятых в работе над

кейсовым проектом. Однако мы можем использовать преимущества работы в русскоязычном классе для изучения иностранного языка и предложить студентам небольшие диктаты, в которых слова, выражения и отдельные предложения из активной лексики преподаватель диктует на русском, а студенты синхронно переводят и записывают на английском языке.

Таким образом мы видим, что вокабуляр «Делового английского», как и любого курса ESP, в отличие от общеупотребительного английского, имеет свою специфику и упражнения для работы с ним должны эту специфику учитывать. Среди разнообразных упражнений на усвоение словаря, предлагаемых учебниками «Market Leader», можно выделить задания на подстановку, образование всех возможных корректных словосочетаний из предложенных слов тематического сегмента. Для работы с рецептивным словарем, мы дополнительно предлагаем упражнение творческого характера с раздаточным материалом, к участию в котором будет привлечена вся группа студентов. Что касается экспрессивного словаря, то помимо методики кейс-проектов студентам может быть предложено задание на подготовку короткого сообщения, новостного характера, тематически связанного с менеджментом и маркетингом. Для развития навыков письма необходимо использовать преимущества работы в русскоязычной аудитории и предлагать синхронный перевод слов и выражений с русского на английский. Это могут стать полезным инструментом как для повторения активного вокабуляра, так и для усвоения правильной английской орфографии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. David Cotton, David Falvey, Simon Kent Market Leader: Pre-Intermediate Level - Pearson Education, Limited, 2002. – 141p.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ КОРОНА КОММУНИКАЦИИ

Л. П. Костикова¹⁾, Е.С. Чернявская²⁾

*¹⁾ Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
ул. Свободы, 46, 390000, г. Рязань, Россия, l.p.kostikova@gmail.com*

*²⁾ Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище,
пл. Маргелова, 1, 390031, г. Рязань, Россия, mailblack@mail.ru*

Профессиональная языковая подготовка будущих специалистов как в гражданских, так и в военных вузах в условиях пандемии корона вируса претерпела определенные изменения. Цифровые образовательные технологии активно

внедряются в системе высшего образования России и в мире: разрабатываются дистанционные курсы на платформе Moodle, читаются лекции и проводятся практические занятия на платформе Zoom, осуществляется взаимодействие посредством электронной почты, групп в социальных сетях, мессенджеров Viber, WhatsApp и др. Разработано и проходит тестирование Специальное программное обеспечение Управления образовательной деятельностью LMS ВУЗ, которое будет применяться в военных вузах. Теория и методика профессионального образования обобщена в контексте профессиональной языковой подготовки будущих специалистов и применена к процессу активизации учебной деятельности обучающихся в условиях кризисной коммуникации. Проведённое исследование свидетельствует о том, что профессиональная языковая подготовка в вузах в условиях вынужденной частичной самоизоляции должна проходить в форме смешанного обучения.

Ключевые слова: профессиональная языковая подготовка; будущие специалисты; цифровые образовательные технологии; смешанное обучение; учебная деятельность; корона коммуникация.

PROFESSIONAL LANGUAGE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS UNDER THE CONDITIONS OF CORONA COMMUNICATION

L. P. Kostikova^a, E. S. Cherniavskaya^b

*^a Ryazan State University named after S.A. Yesenin,
46, Svobody Street, Ryazan 390000, Russia,*

*^b Ryazan Guard Higher Airborne Command School
1, Margelov Square, Ryazan 390031, Russia*

Corresponding author: L.P. Kostikova (l.p.kostikova@gmail.com)

Professional language training either in civil or military universities has gone certain changes at the period of the coronavirus pandemic. Digital education technologies are being applied in the system of higher education in Russia and in the world: they develop distance-learning courses on the platform of LMS Moodle; give lectures and organize seminars in the form of video conferences on the platform Zoom; communicate via e-mail, messengers Viber, WhatsApp and others. Russian military universities will get very soon new Special Program Support for the Learning Management System VUZ, which is being tested right now. Theory and methodology of professional education is enriched in the context of professional language training of future specialists and can be applied to the process of intensification of learning activity of university students under the conditions of crisis isolation. The research shows that professional language training of future specialists at the periods of partial isolation can be organized in the form of blended learning.

Key words: professional language training; future specialists; digital education technologies; blended learning; learning activity; corona communication.

Введение. Пандемия, вызванная коронавирусом повлияла на все стороны жизни современного общества, затронув экономику, культуру,

образование, коммуникацию и др. «Возник новый вид коммуникации - кризисная коммуникация, или коронакоммуникация, как форма насильственного, искривленного и удаленного взаимодействия» [2, с. 5]. Появились новые слова в языке – «ковид» (*covid*), и производные от него «ковидидиот» (*covididiot*), «ковидохолик» (*covidoholic*), «ковидизм» (*covidism*) и др. По словам Н. Л. Грейдиной, «лексические составляющие языка и речи, вербализуя национальную картину мира и динамично развиваясь вместе с культурой, предоставляют актуальные данные о происходящих в обществе процессах» [3, с. 10]. Система образования была вынуждена приспособиться к новым условиям функционирования в условиях коронакоммуникации. Очевидно, что цифровизация образовательной среды вузов сделала систему высшего образования более устойчивой и подготовленной к работе в условиях кризиса. «Современное общество живет в цифровой среде, где цифровизация – не только технологии, но в большей степени культура общения», – справедливо подчёркивает Е. В. Воевода [4, с. 54].

Цель исследования – определить эффективность использования цифровых образовательных ресурсов в профессиональной языковой подготовке будущих специалистов в условиях коронакоммуникации.

Методология и методы исследования. Теоретической основой нашего исследования стали материалы конференций и статей в проблемном поле профессиональной языковой подготовки будущих специалистов средствами цифровых образовательных технологий, которая широко обсуждается академической общественностью уже не первый год. Многие участники Международного круглого стола – 2019 на факультете международных отношений Белорусского государственного университета еще до пандемии затрагивали проблемы цифровизации образовательной среды вуза. Но насколько это было важно, мы стали понимать несколько позже. Е. В. Воевода, М. В. Тимченко, А. А. Кизима отметили, что студенты и преподаватели не очень хорошо готовы к использованию цифровых технологий и пришли к выводу о том, что «переход к использованию цифровых программ ... необходимо предварять подготовительной работой со студентами и преподавателями» [5, с. 91]. Характеризуя дистанционное обучение английскому языку, И. Н. Пасейшвили пишет: «Удобная навигация, множество возможностей для творчества и приятный интерфейс делают платформу Moodle привлекательной как для студентов, так и преподавателей» [12, с. 121]. Л. А. Dubinka-Hushcha исследовала возможности создания коллективного интеллекта средствами смешанного обучения и открытых образовательных ресурсов [14].

Примечательно, что С. А. Дубинко и Н. А. Староверова имеют богатый опыт организации международных студенческих online конференций как одной из форм проектной деятельности [1]. С анализом образовательного процесса в вузах в условиях COVID-19 мы ознакомились по статьям ведущих теоретических журналов [10; 11].

К эмпирическим методам исследования относятся: анализ деятельности студентов и курсантов, педагогическое наблюдение, анализ собственного опыта работы в вузе.

Результаты исследования. Экстренный переход российских образовательных организаций в режим удалённого обучения был вызван мерами профилактики распространения инфекции COVID-19 весной 2020 года. В условиях корона коммуникации на протяжении полугода (с марта по август 2020) образовательный процесс во многих российских вузах осуществлялся в дистанционном режиме на различных платформах удалённого доступа: в виде дистанционных курсов на платформе Moodle; в режиме видео конференции на платформах Zoom и Skype; задания студентам передавались и уточнялись посредством электронной почты, мессенджеров Viber и WhatsApp. На платформе Zoom в режиме видео конференции проходили не только учебные занятия (лекции, семинары и практические занятия), но и защита ВКР. Вступительные экзамены в магистратуру тоже проходили онлайн. Абитуриенты были из разных городов и регионов России, а также из различных стран – из Туркменистана, Конго, Армении и др.

Подчеркнем, что многие цифровые образовательные технологии, которые применяются российскими вузами, размещаются на зарубежных платформах, преимущественно американских, и владельцы платформ имеют возможность контролировать контент проходящих на них видеоконференций. Платформа Moodle бесплатная, а на платформе Zoom бесплатное использование допускается только в течение 40 минут, а дальше нужно либо оплачивать, либо организовывать новый сеанс на 40 минут. Вузы заплатили много денег за использование платформы Zoom, перегруженные серверы иногда зависали, личные компьютеры преподавателей и студентов перегревались, телефоны отключались, интернет иногда работал очень медленно. Но в целом, президент России Владимир Владимирович Путин отметил, что российская система образования успешно справилась с трудностями, возникшими во время пандемии коронавируса.

Опрос студентов и преподавателей Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина в сентябре 2020 г. показал, что всем стало ясно, что без живого общения активизация учебной деятельности и профессионально-личностное формирование будущего специалиста

невозможны. Студенты высоко оценили усилия преподавателей, которые в условиях удалённого обучения в период вспышки пандемии выкладывали в систему дистанционного обучения на платформе Moodle текстовые, практические и учебно-методические материалы, презентации в Power Point, но выше всего они оценили занятия, проведённые в режиме видеоконференций, участие в видео лекциях, вебинарах, форумах, чатах, т.е. непосредственное общение с преподавателем. Эта экстремальная эпидемиологическая ситуация привела к взрывному развитию в вузах электронной информационно-образовательной среды и активному применению цифровых технологий в образовательной практике.

Образовательный процесс в военных вузах имеет свои особенности, из-за закрытости и секретности не может проходить на зарубежных платформах, что совершенно понятно. По данным официального сайта Министерства обороны Российской Федерации для военных вузов в настоящее время разрабатывается собственная информационная среда – Специальное программное обеспечение Управления образовательной деятельностью (Learning Management System). СПО LMS ВУЗ является отечественным программным обеспечением, которое не имеет мировых аналогов. После проведения государственных испытаний, как сообщается на сайте Министерства обороны, все военные вузы будут подключены к этой системе [9].

В системе LMS ВУЗ имеются: модуль профессиональной переподготовки офицеров, модуль по работе с военнослужащими других государств, приёмная компания с учётом профпригодности, учёт успеваемости и посещаемости, учебная, методическая, научная работа и многое другое. Программное решение LMS ВУЗ призвано обеспечить функционирование единого электронного информационно-образовательного пространства российских военных вузов и военных вузов зарубежных партнеров.

Способы активизации учебной деятельности. В современном цифровом образовании важно грамотно использовать наглядные средства обучения, которые участвуют в управлении мыслительной деятельностью обучающихся [8]. В процессе профессиональной языковой подготовки необходимо также раскрывать обучающимся основные источники информации. «При поиске нужной информации, важно уметь отделять корректную научную аргументацию от некорректной, ненаучной, обращаться к разным источникам, рассматривать изучаемый материал с различных сторон, учиться критически отбирать и оценивать имеющуюся информацию» [7, с. 457]. Безусловно, на проектирование, разработку, внедрение, поддержание в

актуальном состоянии и выработку методики применения цифровых образовательных технологий «требуется значительные ресурсы времени профессорско-преподавательского состава» [6, с. 83].

Кроме того, необходимо целесообразное сочетание технологий онлайн и офлайн обучения, т.е организовывать смешанное обучение. Смешанное обучение в контексте цифровизации, - как справедливо отмечает Л.М. Семенова, - «представляет собой формат обучения, соединяющий очное и дистанционное обучение, синтез офлайн и онлайн-обучения» [13, с. 45].

Выводы. В настоящее время накануне осенне-зимнего обострения эпидемиологической ситуации профессорско-преподавательский состав вуза и студенты считают, что по возможности необходимо осуществлять смешанное обучение. Личное общение студентов в группе, взаимодействие с преподавателями, обсуждение сложных вопросов, выработка коллективного интеллекта – всё это важно для активизации учебной деятельности и профессионально-личностного становления будущего специалиста. Разумное сочетание традиционных, инновационных и цифровых образовательных технологий даёт положительный результат в профессиональной языковой подготовке будущих специалистов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Дубинко С. А., Староверова Н. А. Международная студенческая online конференция как одна из форм проектной деятельности // Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы. М.: Научные технологии, 2018. С. 112-119.
2. Воевода Е. В. Коммуникация и взаимодействие в цифровом образовании // Современная коммуникативистика. 2019. № 3 (40). С. 54-57.
3. Воевода Е.В., Тимченко М.В., Кизима А.А. О готовности студентов к использованию цифровых технологий в обучении иностранному языку // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам. Материалы XIII Международной научной конференции, посвященной 98-летию образования Белорусского государственного университета. Минск: БГУ, 2019. С. 87-92.
4. Гойхман О.Я. Коммуникация в самоизоляции // // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2020. № 4 (46). С. 5-7.
5. Грейдина Н. Л. Коронакоммуникация как вид кризисной коммуникации (на материале английского и русского языков) // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2020. № 4 (46). С. 8-12.
6. Заяц Т. М., Евдокимов В. И. Определение эффективности электронных средств обучения // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2019. № 2 (16). С. 80-84.
7. Ельцов А.В., Ельцова Л.Ф., Махмудов М.Н. О проблемах поиска информации в образовательном интернет-пространстве и некоторых путях их решения // Человеческий капитал. 2019. № 6-2 (126). С. 454-457.

8. Ельцов А.В., Ельцова Л.Ф., Махмудов М.Н. О реализации принципа наглядности в обучении в условиях цифровизации образования // Человеческий капитал. 2019. № S12-2 (132). С. 147-153.

9. Информационная образовательная среда Министерства обороны Российской Федерации. Департамент информационных систем Минобороны Российской Федерации. Официальный сайт Министерства обороны Российской Федерации. Режим доступа: http://mil.ru/departament_informashion_system/activity/ellib.htm (дата обращения: 29.09.2020).

10. Макаренко А.Н., Смышляева Л.Г., Минаев Н.Н, Замятина О.М. Цифровые горизонты развития педагогического образования // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 113-121. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-113-121>

11. Неборский Е.В., Богуславский М.В., Ладыжец Н.С., Наумова Т.А., Анисимов А.Е. Переход на дистанционное обучение в условиях COVID-19 в оценках профессорско-преподавательского состава // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 99-110. DOI: 10.32744/pse.2020.4.6

12. Пасейшвили И.Н. Содержание дистанционного образования при обучении английскому языку // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам. Материалы XIII Международной научной конференции, посвященной 98-летию образования Белорусского государственного университета. Минск: БГУ, 2019. С. 119-123.

13. Семенова Л.М. Проблемы и перспективы смешанного обучения в вузе в период диджитализации // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2020. № 5 (47). С. 44-49.

14. Dubinka-Hushcha L.A. Augmenting Collective Intelligence through Blended Learning and Open Educational Resources // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам. Материалы XIII Международной научной конференции, посвященной 98-летию образования Белорусского государственного университета. Минск: БГУ, 2019. С. 105-108.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Ю. Л. Майсюк

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, julmai@yandex.ru*

Рассмотрена проблема смешанного обучения как одного из действенных методов, повышающих эффективность обучения на современном этапе. Проанализированы существующие определения смешанного обучения и выявлены различия в понимании этого метода, представленные в печатных работах, посвященных данной тематике. Выявлены достоинства основных компонентов смешанного обучения в случае самостоятельного использования каждого из них, и рассмотрено предположение о том, что в случае смешанного обучения все достоинства отдельных компонентов будут сохранены, а недостатки успешно компенсированы. Приведены примеры электронных ресурсов и он-лайн технологий, которые могут использоваться для реализации метода смешанного обучения в вузе.

Применение этих приемов проиллюстрировано примерами из практики преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: смешанное обучение; электронное обучение; система управления обучением эффективность обучения.

ON THE USE OF BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Y. L. Maisiuk

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, julmai@yandex.ru*

The problem of blended learning is considered as one of the most effective methods that increase the effectiveness of training at the present stage. The existing definitions of blended learning are analyzed and differences in the understanding of this method presented in printed works on this topic are identified. The advantages of the main components of blended learning in the case of independent use of each of them are revealed, and the assumption is considered that in the case of blended learning all the advantages of individual components will be preserved, and the disadvantages are successfully compensated. Examples of electronic resources and on-line technologies that can be used to implement the blended learning method in a university are given. The application of these techniques is illustrated by examples from the practice of teaching a foreign language.

Key words: blended learning; e-learning; learning management system learning efficiency.

Тенденции развития современного общества оказывают большое влияние на технологии обучения, применяемые в системе высшего образования. С одной стороны, в настоящий момент предполагается активное использование информационных технологий для повышения интенсивности и эффективности обучения, что ведет к увеличению количества времени, выделяемого на онлайн задания и дистанционную работу студентов. С другой стороны, осознается ценность и важность живого общения как фактора формирования коммуникабельной личности, владеющей навыками и приемами вербального и невербального общения и способной успешно решать поставленные перед ней задачи в ситуациях общения, связанных с профессиональной или другими сферами социального взаимодействия. При этом немаловажное значение имеет разумное сочетание этих, на первый взгляд, противоположных установок, и гибкий подход к проведению занятий, который, учитывая все современные требования к системе образования, сделает возможным получение студентами необходимых знаний в полном объеме и ведет к повышению эффективности обучения.

Одним из наиболее актуальных способов реализации целей обучения в системе высшего образования может быть использование смешанного обучения (blended learning), которое предоставляет возможность интеграции последних достижений инновационных технологий, используемых в он-лайн курсах, и межличностного взаимодействия, вовлеченности в учебный процесс, характерных для традиционной аудиторной работы.

Следует отметить, что несмотря на пристальное внимание к этому методу со стороны работников сферы образования, не существует единого общепринятого определения термина «смешанное обучение». Так, Джош Берсин (Josh Bersin) рассматривает смешанное обучение как «интеграцию интернет-технологий с другими разнообразными подходами и технологиями обучения» [1, с. XIV]. Кай Торн (Kaue Thorne) определяет смешанное обучение как «сочетание традиционного обучения и индивидуального подхода к обучаемым, основанным на использовании мультимедийных технологий, виртуальных классов, видеоуроков и т.п.» [2, с. 16]. Долгова Т.В. считает, что смешанное обучение – это «образовательная технология, в которой сочетаются и взаимопроникают очное и электронное обучение с возможностью самостоятельного выбора учеником времени, места, темпа и траектории обучения» [4], таким образом делая акцент на использовании всего возможного разнообразия цифровых ресурсов, а также на активной позиции обучаемого по отношению к учебному процессу. Последнее определение наиболее полно отражает представления о смешанном обучении в рамках системы высшего образования.

Рассмотрим подробнее, какими достоинствами обладает этот подход и каким образом он может быть реализован на практике применительно к обучению иностранному языку в вузе.

Поскольку смешанное обучение представляет собой синтез традиционной аудиторной работы со всем разнообразием форм электронного обучения, логично предположить, что в данном случае существует возможность сохранить и усилить достоинства обоих методов, а также компенсировать недостатки.

Достоинства *очного обучения* включают:

- получение не только вербальной, но и невербальной информации;
- эмоциональный контакт находящихся в аудитории людей;
- возможность быстрой диагностики возникающих у студентов проблем с усвоением материала и быстрого их устранения;
- использование приемов, моделирующих реальную ситуацию профессионального или социокультурного общения (ролевая игра, симуляция, мозговой штурм и т.п.);

- тренировка быстрого реагирования на высказывания собеседников и группового взаимодействия.

К достоинствам *электронного обучения* относятся:

- возможность работы с учебным материалом в приемлемом для студента темпе, что в многих случаях увеличивает перспективу более полного усвоения материала, и в конечном итоге, способствует повышению успеваемости (например, при необходимости, можно прослушать аудиозапись или посмотреть видео столько раз, сколько понадобится для полного понимания);

- возможность выполнения тренировочных упражнений до достижения необходимого результата (например, до получения 90% правильных ответов);

- предоставление отчета об ошибках и правильных ответов;

- интерактивный характер заданий;

- использование дополнительных он-лайн ресурсов для подготовки смысловых карт, диаграмм, лексических карточек и т.п.;

- вовлеченность студента в учебный процесс, большая степень самостоятельности и ответственности за результат.

Для реализации модели смешанного обучения в вузе могут быть использованы следующие виды электронных ресурсов и онлайн технологий.

Система управления обучением (Learning Management System, например, LMS Moodle) является базовым ресурсом для дистанционного электронного обучения, поскольку позволяет создать, структурировать учебный курс, наполнить его различной учебной информацией (программа курса, методические рекомендации, учебные пособия, лекции, видеоуроки), а также элементами курса с возможностью либо автоматической проверки (в случае тестов, при создании которых вводятся варианты правильных ответов), либо рецензирования (задание, эссе и т.п.). Также данный ресурс предоставляет возможность синхронного и асинхронного взаимодействия с помощью видеоконференций, чатов, форумов. Система LMS Moodle позволяет отслеживать посещаемость участников курса и вести учет их результатов.

Хорошим дополнением к системе управления обучением являются платформы для проведения видеоконференций, такие, как Zoom, Skype. Используя эти ресурсы, преподаватель может провести он-лайн занятие в режиме реального времени, по структуре и способу взаимодействия приближающееся к очному обучению. Функция «демонстрация экрана» позволяет всем участникам видеоконференции демонстрировать необходимую информацию (план занятия, вопросы для обсуждения,

полученные результаты, презентации), что успешно имитирует предоставления информации на доске в аудитории. Используя функцию «сессионные залы» в Zoom, можно организовать парную и групповую работу, что особенно важно при изучении иностранного языка. Для этого необходимо разделить присутствующих на рабочие группы и определить их в отдельные «комнаты» для обсуждения и выполнения задания. Важными функциями вышеуказанных платформ являются демонстрация реакций участников видеоконференции в виде графических средств изображения эмоций, что имитирует атмосферу реального общения, а также возможность реагирования на высказывания участников с помощью комментариев и вопросов в чате.

В рамках смешанного обучения иностранному языку в вузе могут быть использованы также игровые образовательные онлайн платформы, такие, как Kahoot! (для создания викторин), LearningApps (для создания обучающих игр и игровых упражнений), Quizlet (для создания языковых карточек) и другие, которые позволяют внести элемент игры и интерактивности в процесс обучения, повысить мотивацию и интерес к изучаемому предмету.

В настоящий момент стремительно развивающиеся информационные технологии приводят к тому, огромное количество разнообразной информации становится доступно он-лайн, постепенно стираются грани между реальным общением и интернет коммуникацией, между игрой и обучением, и в связи с этим можно ожидать, что «преподаватели будут использовать все большее количество информационных технологий, что в конечном итоге приведет к переходу от традиционного обучения с использованием информационных технологий к действительно смешанному обучению» [3, с. 18]. Таким образом, можно утверждать, что цифровые технологии – это действенный инструмент, с помощью которого преподаватели и студенты способны кардинально изменить существующую систему образования, сделав ее более гибкой и адаптированной к потребностям и целям обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Bersin, J. The Blended Learning Book. Best Practices, Proven Methodologies and Lessons Learned / Josh Bersin. – Pfeiffer, San-Francisco, 2004.
2. Thorne, K. Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning/ Kaye Thorne. – Kogan Page Limited, London, 2003.
3. Stein, J., Graham, C. Essentials for Blended Learning / Jared Stein, Charles R. Graham. – Routledge, New York, 2014.
4. Долгова Т.В. Смешанное обучение – инновация XXI века. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://interactiv.su/> – Дата доступа: 30.09.2020

ОСНОВНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Л. А. Морева

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, moreva@tut.by*

На современном этапе развития общества не вызывает сомнения тот факт, что высококвалифицированный специалист экономического профиля должен иметь не только высокий уровень профессиональных знаний, но и обладать навыками работы с соответствующей литературой на иностранных языках, включая аннотирование, реферирование и письменный перевод. Перевод экономических текстов в современном мире стал очень востребованным. В настоящее время уровень подготовки выпускников неязыковых вузов в области перевода в подавляющем большинстве случаев не соответствует требованиям программы, которая предусматривает необходимость овладения студентами умениями осуществлять письменный перевод с иностранного языка на родной и обратно. Причиной такого положения является, прежде всего, отсутствие целенаправленной работы по обучению студентов письменному переводу научных текстов по специальности. В данной статье рассматриваются приемы, облегчающие задачу обучения студентов неязыкового вуза переводу экономических текстов.

Ключевые слова: письменный перевод; лингвистика; формирование навыков; терминология.

THE MAIN LINGUISTIC DIFFICULTIES OF TRANSLATING ECONOMIC TEXTS IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

L. A. Moreva

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, moreva@tut.by*

At the present stage of development of society, there is no doubt that a highly qualified specialist in economic profile should not only have a high level of professional knowledge, but also the skills to work with relevant literature in foreign languages, including annotation, abstracting and translation. Translation of economic texts in the modern world has become very popular. At present, the level of training of graduates of non-linguistic universities in the field of translation in the overwhelming majority of cases does not meet the requirements of the program, which provides the need of students to master the ability to translate from a foreign language into their native language and vice versa. The reason for this situation is, first of all, the lack of purposeful work on teaching students to translate scientific texts in their speciality. This article discusses techniques that facilitate the task of teaching students of a non-linguistic university to translate economic texts.

Key words: translation; linguistics; skill building; terminology.

Перевод экономических текстов в современном мире стал очень востребованным в связи с развитием банковской системы и международной торговли. Любой переводчик сможет перевести текст экономической направленности, но смысл этого текста может быть искажен из-за некомпетентности переводчика в области экономики. В процессе перевода экономического текста переводчик обычно сталкивается с документацией таможенной, налоговой и банковской направленности, а возможность реально понять данную информацию сможет только специалист. Поэтому переводчик должен обладать не только знаниями в лингвистике, но в сфере экономической терминологии.

Тексты с экономической направленностью – это обычно статистическая, финансовая, бухгалтерская отчетность, контракты и документы, связанные с таможенными делами. Если переводчик экономических текстов передаст смысл переводимого текста с искажениями и неточностями, то это может привести к большим неприятностям.

Особенностью перевода экономических текстов является то, что необходимо уделить особое внимание точному переводу терминов, при этом переводчику необходимо учесть то, что понятия не всегда могут совпадать. Неопытный переводчик порой становится заложником усвоенных значений слов без учета предметной ситуации, в которой они употребляются:

low taxes- низкие налоги

low interest rates- низкие процентные ставки

tax incentives- налоговые льготы

balance of trade -торговый баланс

inflation rate -уровень инфляции

Кроме этого, по мнению многих переводчиков, наличие большого количества предлогов в английском языке приводит к ошибкам и очень сильно влияет на качество перевода. Предлоги в английском языке выполняют чрезвычайно важную функцию, т.к. служат для связи слов в предложении, передавая различные смысловые отношения между словами. Сложность их перевода объясняется тем, что многие из них имеют несколько значений и способны выражать различные отношения. Английские слова, сочетаясь с многочисленными глаголами, входят в состав разнообразных предложных сочетаний:

borrow money at interest-занимать деньги под проценты

put money on smth-держат пари

be made of money-быть очень богатым

at the present time-в настоящее время

at all times-всегда

at one time-когда-то в прошлом

at times-время от времени

Не менее трудным для переводчиков экономических текстов является ситуация сочетания предлогов с существительными. Они образуют многочисленные устойчивые сочетания (так называемые грамматические коллокации), где выбор предлогов определяется языковой традицией, а не строгими правилами. Коллокация (collocation)- это привычное, традиционное сочетание слов в речи, звучащее правильно, естественно для носителей языка. По своей внутренней семантической структуре этот особый тип словосочетания стоит между свободным сочетанием и фразеологизмом. В отличие от фразеологизма, мы легко понимаем смысл такого сочетания из значений его составляющих, хотя и не можем заменить компоненты коллокации или их порядок. По мнению лингвистов коллокации хранятся в сознании говорящих в готовом виде (mental lexicon), их не надо каждый раз создавать заново, поэтому носители языка не делают ошибок в сочетаемости слов.

at all costs-любой ценой

at the request of-по просьбе

at the expense of smb-за счет кого-либо

Предлоги со словами, обозначающими *рост, увеличение, падение, сокращение-* (*increase, rise, reduction, fall. decrease*)

increase/rise in the price-увеличение, -рост цен

reduction/fall/decrease in the number of employees-сокращение числа работников

increase/rise of 20%-увеличение, рост на 20%

reduction/fall/decrease of 10%-сокращение, падение на 10%

Трудно объяснить, почему привычные для нас в родном языке предлоги столь непредсказуемо меняются в английском языке. Чтобы перевести предложение *Поздравляю вас с открытием компании!* в английском языке следует употребить предлог *On*: *Congratulate you on setting up the company!* Предлог *On* также употребляется в глагольном сочетании *border on*, которому в русском языке соответствует словосочетание *границить с чем-либо*, например, *Беларусь граничит с Польшей на западе и с Россией на востоке.* -*Belarus borders on Poland in the west and on Russia in the east.*

Говоря о трудностях перевода текста с английского языка на русский, лингвисты часто указывают артикль т.к. в русском языке эта часть речи отсутствует. Для переводчика артикль, как определитель существительного, несет особую проблему. Чтобы определить, какие

способы передачи значения артикля при переводе необходимо использовать, важно разобраться в самом понятии артикля и его функции в тексте. Артикли — это особые слова-определители, которые употребляются перед существительными. Они служат показателями существительного и придают им значение определенности или неопределенности.

The Sales Manager says that the low sales are due to strong competition in this segment of the market. - Менеджер по продажам говорит, что низкие продажи связаны с сильной конкуренцией в этом сегменте рынка.

The survey, which questioned human-resource managers at the top 100 companies in the UK, Germany and France, found that 70 per cent admitted to rejecting the candidate because of their on-line behavior. - Опрос, в ходе которого были опрошены менеджеры по персоналу в 100 крупнейших компаниях Великобритании, Германии и Франции, показал, что 70% признались, что отклонили кандидата из-за своего поведения в Интернете.

Следует учитывать, что перед словами, обозначающими официальную должность (*captain-капитан, chairman-председатель, manager-управляющий, head-глава*) в случаях, если она

а) является единственной в данной организации, компании и упомянута в составе именного сказуемого,

б) употреблена после глаголов: *elect (избирать), choose (выбирать), appoint (назначать), make (в значении “назначать”)*:

Mr. Brown is director in this company. -Г-н Браун-директор этой компании.

He was chosen chairman. -Его выбрали председателем.

Содержание обучения студентов письменному переводу научных текстов включает в себя предметный аспект и процессуальный аспект. Предметный аспект составляют такие компоненты как: языковой материал (лексический и грамматический), темы и тексты. Процессуальный аспект содержания обучения письменному переводу экономических текстов состоит из теоретических, языковых практических и экстралингвистических знаний, а также лексических и грамматических навыков. Отбор лексического материала производится по семантическому принципу. Отбор грамматического материала осуществляется по принципам распространенности и повторяемости грамматических явлений в экономических текстах. При отборе текстового материала мы руководствуемся принципами аутентичности, стабильности материала, соотнесенности со специальностью, получаемой студентами, возможности расширения пассивного

лексического минимума, профессионально-информативной ценности, повторяемости учебного материала.

Система подобранных нами упражнений, направленная на формирование навыков и умений в письменном переводе экономических текстов, построена с учетом принципов сознательности, последовательности и системности, доступности, повторяемости языкового материала, которые подчинены всем этапам обучения. Вначале студентам предлагается теоретико-практический лексический и грамматический комментарий с правилами, способами и примерами перевода. Затем выполняется комплекс упражнений, которые направлены на формирование навыков и умений понимать текст, учиться проводить содержательный анализ текста, находить необходимую информацию в тексте, реферировать и аннотировать его. Далее следует переводческий этап, направленный на формирование лексико-грамматических навыков, а также умений в письменном переводе экономических текстов. Комплекс упражнений направлен на формирование навыков и умений пользоваться различными способами перевода лексических единиц и грамматических структур. На последнем этапе контроля уровня сформированности переводческих навыков и умений студенты выполняют задания на контроль уровня сформированности лексико-грамматических навыков и умений в письменном переводе текста экономической направленности.

Важную роль в данной методике обучения письменному переводу экономических текстов играет дальнейший анализ ошибок в переводах студентов. Тексты переводов студентов оцениваются с позиции точности передачи содержания текста на язык перевода.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ширяев А. Ф. Перевод как объект комплексного научного изучения // Лингвистические проблемы перевода: Сб. статей. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. - С. 68 - 79.
2. Нестерова Н. М. Реферативный перевод как смысловое преобразование текста: Автореф. дис. . канд. филол. наук. — М., 1985. - 21 с.
3. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. — М.: Филоматис, 2004. 416 с.
4. Якушев М. В. Научно-обоснованные критерии анализа и оценки учебника иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. - № 1. — С. 16 -23.
5. Чуракова Л. И. Эквивалентность и адекватность в переводе. - Самара, 2003. Вып. 1. 20 с.
6. Найда Ю. Наука перевода. // Вопросы языкознания. 1970. - № 4.-С. 19 - 22.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

И. Н. Пасейшвили

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, ipaseishvili@gmail.com*

В статье рассматриваются преимущества дистанционного образования при организации самостоятельной работы студентов, онлайн платформы и инструменты обучения, при помощи которых дистанционная форма образования внедряется в учебный процесс. Уделено внимание проблемам, которые могут возникнуть при организации учебного процесса в режиме онлайн, предпочтениям студентов и эффективным методам обучения с использованием современных технологий, способам повышения мотивации преподавателей и студентов при обучении английскому языку посредством интернета для достижения высокого уровня знаний английского языка.

Ключевые слова: онлайн-платформа; самостоятельная работа студентов; мотивация; обратная связь.

ORGANIZATION OF STUDENTS' INDIVIDUAL WORK THROUGH DISTANCE LEARNING

I. N. Paseishvili

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, ipaseishvili@gmail.com*

The article indicates the advantages of distance education in organization of students' individual work. It discusses the new technologies, online platforms and tools by which this form of education is implemented. It focuses on problems that can occur when teaching online. Special attention is given to preferences that students have and effective methods of teaching. Much attention is paid to the ways to sustain teachers' and students' motivation and learning activities that help to achieve a desirable level of learning goals.

Key words: online platform; students' individual work; motivation; feedback.

В отличие от занятий в аудитории онлайн образование подразумевает значительную дистанцию между преподавателем и студентом. Снижение уровня взаимодействия должно быть компенсировано большей степенью самостоятельности студента, что требует применения специальных стратегий обучения и самообучения. В процессе адаптации к новому окружению самообучение может способствовать решению проблем и взаимодействию с другими

участниками в новых условиях. Успехи студентов зависят от их способности активно включаться в процесс обучения и мотивации.

Эффективное саморегулирование студентов включает в себя планирование, контроль и оценку. Студенты с хорошо развитыми навыками саморегулирования высоко мотивированы, способны определить четкие цели, эффективные стратегии обучения, анализировать собственные успехи в процессе обучения. Таким образом возникает структура понимания целей дистанционного обучения:

- мотив – причины участия в учебном процессе;
- методы – каким образом осуществляется это участие;
- время – когда учиться и сколько времени это займет;
- материальные условия – в какой среде обучаться;
- социальная среда – с кем сотрудничать и от кого получать поддержку;
- результат – что изучать и что уже изучено.

В процессе самообучения студенты проходят несколько стадий:

- планирование – определение мотивационных факторов, целей, установок, стратегий обучения;
- исполнение на практике реального учебного процесса, применение методов самоконтроля, выполнение заданий;
- самоанализ – самооценка и определение роли успешно выполненного задания в контексте общего результата обучения [1, с. 138].

Задача преподавателей состоит в обеспечении студентов инструкциями, поддержкой учебными материалами, обратной связью посредством дистанционного (онлайн) обучения. Помощь преподавателя студентам в определении четких целей состоит в акценте на задачах практического уровня, связях текущих целей с уже изученным материалом, актуальных темах, а также в определении конечных навыков, приобретаемых в процессе обучения. Например, можно организовать форум для обсуждения между преподавателем и студентами стратегий обучения, конечных целей и навыков.

В процессе обсуждения вырабатывается понимание ожиданий студентов, проводится опрос студентов и определение системы оценивания, происходит ознакомление студентов с основными моментами структуры обучения и взаимодействие с преподавателем. На этом этапе студенты знакомятся с инструментами, необходимыми для осуществления дистанционного обучения, делятся на группы или находят партнеров по обучению. Эффективным является проведение предварительного опроса студентов, для выявления их понимания эффективности их обучения в дистанционной форме. Студенты

выбирают виды деятельности, которые, по их мнению, лучше способствуют выполнению целей, и заполняют в процессе обучения специальный журнал, отражающий их опыт. В соответствии с этим журналом преподаватель помогает студентам с оцениванием опыта и пересмотром стратегий и целей обучения [2, с.425].

На этапе собственно обучения преподаватель обеспечивает четкие инструкции и материалы для практики, поддержку в обучении, опрос и оценивание студентов. Также необходимо получить обратную связь от студентов, узнать, что, по их мнению, является главным в изученном ими материале, стратегии, которые помогли или помешали им изучить материал или приобрести желаемые навыки, какие вопросы у них остались [3, с. 98].

Для улучшения коммуникации между студентами, преподаватель должен попытаться создать дружественную и уважительную атмосферу взаимопомощи, а также ситуации, в которых студенты несут ответственность за совместное обучение. Эмоциональное состояние, отношение друг к другу, ощущение поддержки играет огромную роль в мотивации студентов.

Исследования доказывают, что способность студентов сотрудничать с одноклассниками существенно влияет на их успехи в учебе. Получать знания и навыки студенты могут не только в процессе общения с преподавателем, но и с другими студентами. В таком случае студенты показывают лучшие результаты, чем при традиционном обучении. Задача преподавателя – способствовать развитию социального взаимодействия между студентами во время процесса обучения посредством наблюдения и контроля, регулярно интересоваться развитием сотрудничества между студентами и создавая задания, которые помогают студентам получать знания и навыки друг от друга. Студентов лучше разделить на малые группы, предложить им записывать презентации для последующего просмотра одноклассниками. Подходящим инструментом для создания необходимости взаимодействия студентов являются форумы на платформе MOODLE. Студенты высказываются, дискутируют на заданную тему, отвечают друг другу, продолжая цепь рассуждений.

К некоторым заданиям можно прикрепить критерии для оценивания: студенты не только работают самостоятельно над выполнением заданий, но и знакомятся с результатами своих одноклассников, проверяя их по заданным критериям. Используя эти критерии, студенты могут проверить собственные работы.

В дополнение к выбранной платформе можно создать чат или группу в социальных сетях, распределив студентов по небольшим

группам, для обсуждения организационных вопросов, проблемных моментов или поддержки идей. Преподавателю желательно наблюдать и контролировать участие студентов в таких чатах, чтоб активными были все.

В процесс обучения можно добавить модуль для студентов в роли преподавателя, в котором студент или группа студентов имеют возможность обучать других студентов, используя креативные подходы к изложению материала: видео и голосовые средства, презентации, диаграммы, онлайн тесты и размещение материалов на платформе [4, с. 71].

Для студентов, которые по каким-то причинам не могут регулярно посещать занятия, необходимо обеспечить доступ к материалам курсов, развивая смешанную систему обучения, адаптированную под нужды студентов. В ситуациях, когда студенты отстают от остальных в группе, своевременно не получают информацию, задачей преподавателя является как можно скорее помочь таким студентам вернуть контроль над собственным обучением, создавая для этого необходимые условия.

Каждый преподаватель сталкивается с ситуацией, когда во время инструктирования студенты задают множество вопросов, просят объяснить последующие шаги, полагаясь в процессе не только на преподавателя, но и на одноклассников. Одной из сложностей в дистанционном обучении является отсутствие коллективного обсуждения при возникновении непонимания. Огромное количество времени уделено заданиям, которые требуют высокого уровня самодисциплины.

При организации дистанционного обучения важно составить четкие инструкции и использовать один или два инструмента или ресурса, таким образом упростив процесс. Например, выбрать формат PDF для материалов для чтения, так как студентам этот формат всегда доступен. Упрощение системы требует тщательной подготовки, и преподавателям следует найти способы кратко и просто доносить информацию до студентов.

Для организации дистанционного обучения необходима единая платформа, которую студенты могут посещать для получения актуальной информации. Несмотря на большое количество приложений, сервисов, предлагающих образовательные технологии бесплатно, лучше отдать предпочтение простым и знакомым способам общения и передачи информации. Студенты должны чувствовать себя комфортно и привычно, используя одну и ту же платформу и те же инструменты. Студенты и преподаватели факультета международных отношений используют платформу MOODLE для размещения материалов, тестов,

заданий для самостоятельной работы. Платформа предлагает программное обеспечение для проведения веб-конференции BigBlueButton, поддерживающее обмен видео, возможность показа презентаций, документов Microsoft Office и OpenOffice, изображений, PDF документов. Занятия могут проводиться в Skype или Zoom, позволяющих демонстрировать экран, включать аудио и видеофайлы.

Предпочтение следует отдавать более длинным по подготовке заданиям, подразумевающим самоуправление и автономность, с четко определенными методами контроля и сроками выполнения.

В организации дистанционного образования следует учитывать, такой недостаток системы как отсутствие привычного личного взаимодействия, заменить которое практически невозможно. Создание точек личного взаимодействия со студентами не менее важно, чем видео с инструкциями и содержание заданий. Это возможно сделать при помощи различных средств связи: электронной почты, видео сообщений, телефонных звонков, сообщений на платформе, которую преподаватели и студенты используют как систему управления обучением, комментариями к общедоступным документам.

Соблюдение привычных ритуалов, таких как, например, речевая разминка, обсуждение последних новостей, проверка выполненных заданий, проведение этапов занятия в определенной последовательности каждый раз повышает чувство уверенности у студентов.

В организации самостоятельной работы нужно учитывать тот факт, что для получения оптимальных результатов каждому студенту желательно работать в комфортном для него ритме, с привычными инструментами, но используя при этом разнообразные, направленные на практическое применение знаний и навыков задания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Burns, M. Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods / M. Burns // Education Development Center, Inc. Washington, DC. 2011.

2. Майсюк, Ю. Л. Мотивация как один из важнейших инструментов повышения эффективности обучения / Ю. Л. Майсюк // Межкультурная коммуникация и профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам : материалы XIII Междунар. науч. конф., Минск, 30 окт. 2019 г.; редкол.: В. Г. Шадурский [и др.]. – Минск, 2019 – С. 425 – 431. Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/237352>. – Дата доступа: 03.10.2020.

3. Морева, Л. А. Контроль эффективности усвоения языкового материала на различных этапах обучения английскому языку / Е. И. Маркосьян, Л. А. Морева // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электронный сборник. Вып. IX. — 2019. — С. 98—100. Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/237353>. – Дата доступа: 03.10.2020.

4. Гицкая, О. П. Модели самостоятельной работы студентов в учреждениях высшего образования Республики Беларусь / О. П. Гицкая // Практика преподавания

иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электронный сборник. Вып. IX. — 2019. — С. 70—73. Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/237344>. – Дата доступа: 03.10.2020.

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ НА ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

А. С. Тамирина

*Белорусский государственный университет,
ул. Ленинградская, 20, 220030, г. Минск, Беларусь, tamarina@bk.ru*

Преподавание иностранных языков предполагает разнообразие подходов, методов и их содержание в контексте. Но в последнее время все больше внимания уделяется факторам, затрагивающим непосредственно личность и индивидуальные различия учащихся. Эмоциональный фактор можно рассматривать как один из важных факторов, определяющих успешность академической успеваемости в целом и изучения языка в частности. Мотивация оказывает сильное влияние на успех или неудачу студента и является существенным вопросом, стоящим перед преподавателем. Также возможно проследить взаимосвязь между самооценкой учащихся и их результатами. В данной статье будут рассмотрены личностные качества в изучении иностранного языка и их влияние на академические достижения студентов.

Ключевые слова: личностные качества; изучение иностранного языка; достижения; уверенность в себе; мотивация.

INFLUENCE OF PERSONALITY CHARACTERISTICS IN LANGUAGE LEARNING

A. S. Tamarina

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, tamarina@bk.ru*

Teaching foreign languages involves a variety of approaches, methods and their content in the context. But recently, more and more attention has been paid to factors that directly affect the personality and individual differences of students. The emotional factor can be considered as one of the important factors that determine the success of academic performance in general and language learning in particular. Motivation has a strong influence on a student's success or failure and is a significant issue facing the teacher. It is also possible to trace the relationship between students' self-esteem and their results. This article will examine personality characteristics in language learning and their impact on students' academic achievements.

Key words: personality characteristics; language learning; achievements; self-confidence; motivation.

В процессе изучения и преподавания иностранных языков многие психологи-педагоги уделяют большое внимание некоторым личностным качествам, которые могут влиять на изучение иностранного языка. Часто предполагается, что изучение иностранного языка может быть неприятным опытом для отдельных людей. Используется даже такой термин “языковой шок” для описания страха, испытываемого индивидами, изучающими иностранный язык. Внимание привлекается к психологическим переменным, таким как тревога, мотивация, опасения, уверенность в себе и самооценка во время занятий. Преподаватели иностранного языка знают, что иногда возникает ощущение, что наш урок действительно не удался, несмотря на тщательное планирование, хорошую подготовку и знание предмета. Преподаватели часто задают себе вопросы типа: «В чем проблема?», «Это как-то связано с моей преподавательской деятельностью?», «Или это из-за интересов и мотивации учащихся?», «Или из-за других влияющих факторов?». Ответы на эти вопросы могут иметь решающее значение для достижения лучших результатов в преподавании. Таким образом, большое количество исследований направлено на выяснение причин неудачи обучающегося, поскольку изучение иностранного языка считается сложным процессом, на который влияют когнитивные и эмоциональные факторы, приводящие к индивидуальным различиям. Индивидуальные различия в языковых достижениях у студентов влияют на различные аспекты изучения языка в целом и могут помочь определить, какие практические действия являются оптимальными для достижений учащихся. Индивидуальные различия были широко исследованы, что делает эту сферу одним из наиболее систематически изучаемых психологических аспектов в исследованиях языка [1, с. 24]. Наиболее важным результатом этих исследований стал вывод о том, что существуют факторы, которые помогают учащимся преуспевать в учебном процессе посредством применения индивидуальных методов обучения. В этой связи возникает вопрос: почему люди так сильно отличаются друг от друга в успехе овладения иностранным языком? Ведь каждый здоровый человек в нормальной социальной среде овладевает родным языком в такой степени беглости, которая в других областях знаний была бы признана наивысшим или близким к наивысшему уровню. С 1990-х годов была принята новая ориентация в подходах к изучению иностранного языка, и внимание было обращено на более когнитивные теории самосознания учащихся. Таким образом, приведение языковой идентичности и личностных исследований учащихся в соответствие с когнитивной революцией в области психологии создало философию, которая формирует психологическую

вовлеченность учащихся в процессе обучения. Эти формы мышления могут включать, например, самовосприятие, убеждения в собственной эффективности, самооценку, самоуважение и уверенность в себе [2, с. 12]. Эмоциональный аспект обучения, вероятно, является одной из наиболее значимых переменных, которые могут влиять на успех или неудачу в изучении языка. Успешными в изучении языка часто оказываются те, кто умеет контролировать свои эмоции и отношение к обучению. Негативные чувства могут тормозить процесс обучения и, следовательно, его прогресс. И наоборот, положительное отношение и положительные эмоции могут облегчить изучение языка и сделать его более эффективным и приятным. Другая идея концентрируется вокруг “порочного круга” проблем обучения, где в центре проблемы рассматриваются неуверенность в себе и беспокойство. Считается, что учащиеся с низким уровнем уверенности в себе, скорее всего, не будут чувствовать уверенности в своих способностях выучить другой язык. Закономерно было бы предположить, что для повышения уверенности в себе обучающимся обязательна не напряженная, а поддерживающая атмосфера на занятиях.

В процессе изучения и преподавания иностранных языков следует уделять большое внимание некоторым личностным качествам, которые могут повлиять на изучение иностранного языка. С точки зрения мотивации наиболее важным фактором можно назвать уверенность в себе. Концепция языковой уверенности в себе, в общем, является жизненно важным вариантом, который способствует либо неудаче, либо успеху в изучении языка [3, с. 31]. Часто утверждается, что изучение языка влечет за собой гораздо больше, чем приобретение совокупности знаний и развитие набора навыков. Достаточно важно учитывать личность обучающихся и, следовательно, их психологическое состояние для преодоления трудностей в языковых достижениях, поэтому преподаватели иностранного языка должны быть осведомлены об эмоциональном состоянии своих студентов для достижения эффективности обучения. Обсуждение эмоциональных факторов однозначно может помочь объяснить тот факт, что они представляют собой эмоциональную сторону человеческого поведения и являются жизненно важным фактором в способности студентов преодолевать неудачи или ошибки, которые могут иметь место в процессе обучения. Эмоциональные факторы обозначают очень важное влияние на результаты изучения иностранного языка. По этой причине важно понимать чувства студентов и знать больше об этих факторах. Понятие уверенности в себе может рассматриваться, как ключевой фактор в способности учащихся преодолевать свои языковые трудности и

оказывает влияние на успешное изучение языка. А недостаток уверенности в себе может быть тормозящим фактором для учащихся, т.е. чем выше уровень тревожности у обучающихся, чем ниже их баллы, тем менее уверенными они становятся. Напротив, чем увереннее себя чувствуют учащиеся, тем больше баллов они получают. Чем увереннее чувствует себя студент, тем меньше беспокойства он испытывает в процессе обучения. Так называемый эмоциональный фильтр, состоящий из таких переменных как тревога, мотивация и уверенность в себе, может сильно усиливать или подавлять овладение иностранным языком, играя критическую посредническую роль между лингвистической подачей материала, доступной в образовательной среде, и способностью студентов учиться. Уверенные в себе люди имеют преимущество в том, что они не столь сильно боятся сделать ошибку, как люди с высоким уровнем тревожности, и поэтому охотнее принимают участие в различных обучающих ситуациях и не так беспокоятся о том, как они выглядят. Таким образом, представляется уместным взглянуть на тревогу, мотивацию и самооценку как на значимые эмоциональные фильтры.

Тревога, как и любой другой эмоциональный фактор, уже несколько десятилетий находится в центре внимания лингвистических исследований. Этот фактор связан с чувствами беспокойства, разочарования, неуверенности в себе, опасений или тревожности. Тревожность признается одной из наиболее тщательно изучаемых переменных в психологических исследованиях. Выделяются три подхода к изучению тревожности: тревожность по признакам, тревожность по состоянию и ситуативная тревожность:

- Тревожность по признакам — это довольно устойчивое личностное качество, это вероятность того, что человек станет тревожным в любой ситуации.

- Тревожность по состоянию – это временная тревога, реакция на определенный стимул, например такой, как важный тест.

- Ситуативная тревожность относится к постоянной природе некоторых тревог. Она вызывается определенным типом ситуации или события, таким как публичные выступления, экзамены или участие в различных мероприятиях.

Студенты с повышенным чувством тревожности будут иметь меньшее количество вербальных высказываний, будут неохотно выражать личную релевантную информацию в разговоре на иностранном языке.

Мотивация одна из переменных, которая оказывает сильное влияние на успех или неудачу студента. Мотивация — это внутреннее

побуждение или эмоции, которые стимулируют людей к определенным действиям. Мотивация, без сомнения, является самым важным и сложным вопросом, стоящим сегодня перед преподавателями. Без широких возможностей для мотивации даже люди с выдающимися способностями не могут достичь долгосрочных целей. Она обеспечивает и первичный импульс для начала обучения иностранному языку, а затем движущую силу для поддержания длительного и часто утомительного процесса обучения. Действительно, все другие факторы, участвующие в изучении иностранного языка, в некоторой степени предполагают мотивацию. С другой стороны, на мотивацию влияют многие факторы, такие как интерес к предмету, восприятие его полезности, общее стремление к достижению, уверенность в себе, самоуважение, а также терпение и настойчивость [4, с. 18]. В результате, преподаватели должны осознавать свои собственные возможные предубеждения в отношении индивидуальных различий и психологических переменных, чтобы помочь своим студентам развить чувства уверенности в себе и быть более позитивными.

Самооценка — это общий термин, который охватывает другие основные характеристики и черты характера. Ее можно определить как опыт компетентности, чтобы справиться с основными проблемами жизни и быть достойным счастья. Она состоит из самоэффективности и самоуважения. Как и любой психологический аспект, самооценка имеет многомерность, которая является глобальной, ситуативной и целевой:

- Глобальная самооценка: представляет собой общую оценку, которую человек делает о себе. Глобальная самооценка означает всестороннее чувство собственного достоинства и уверенности.

- Ситуативная самооценка относится к чувству собственной значимости и уверенности в отношении конкретной деятельности или поведения, к способностям в конкретной ситуации, такой как контекст иностранного языка, и способствует неудаче или успеху учащихся.

- Целевая самооценка относится к конкретным задачам в ситуациях, например, в образовательной области.

Человек с высокой самооценкой способен более свободно выходить за пределы самого себя, быть более раскрепощенным и, благодаря силе своего эго, совершать необходимые ошибки, связанные с изучением языка, с меньшей угрозой для своего эго. В этой связи, какой бы ни была концепция, на которой базируется успех в изучении иностранного языка, уверенность в себе может быть глобальной, ситуативной и ориентированной на решение задач. Таким образом, уверенность в себе проявляет также многомерную грань, объединяющую глобальную, ситуативную и целевую уверенность в

себе. Соответственно, глобальная уверенность в себе может быть поставлена как тестовая глобальная самооценка, то есть общие чувства о себе, ситуативная уверенность в себе может быть специфическими чувствами в конкретных ситуациях (например, изучение английского языка), а целевая уверенность в себе может быть навыками и компетентностью при выполнении задач (уверенность в разговоре).

Уверенность в себе, самооценка, самовосприятие, представление о себе, тревожность, мотивация, достижения в изучении языка и другие понятия - все это ключевые положения, которые должны быть объединены в рамках проведения занятий по иностранному языку, чтобы создать взаимосвязь между психологическим состоянием студентов и другими аспектами обучения иностранному языку. В этой статье были затронуты теоретические основы для понимания места индивидуальных различий в изучении иностранного языка; создание необходимых творческих и гуманистических целей, поддерживающих и поощряющих позитивную уверенность в себе на занятиях по иностранному языку. Многие преподаватели интуитивно понимают важность сохранения психологического здоровья своих студентов. Однако, не придавая должного внимания этим вопросам, преподаватели могут затрудняться относительно того, как обеспечить такую поддержку, хотя в то же время, стремясь достичь традиционных целей обучения иностранному языку.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Brown, D. H. Personality Factors. Principles of Language Learning and Teaching. New York: Pearson education, 2000.
2. Christopher, J. M. Self-Esteem Research, Theory, and Practice: Toward a Positive Psychology of Self-Esteem. 3rd Edition by Springer Publishing Company, USA, 2006.
3. Clément, R., Gardner, R. C. Second Language Mastery. The New Handbook of Language and Social Psychology (2nd ed.). London: Wiley, 2001.
4. Gardner, R. C. Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. Canadian Psychology, 2004.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Н. И. Чернецкая

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, che1954@tut.by*

Статья рассматривает процесс обучения английскому языку, с использованием дифференцированного подхода в обучении. Развитие индивидуальных способностей студентов поддерживает и развивает внутреннюю мотивацию, способствует

формированию коммуникативной компетенции. Осуществить дифференцированный подход позволяет метод проектов, как групповых, так и индивидуальных. Метод проектов имеет особую значимость в профессионально ориентированном изучении английского языка. Выполнение тестов Кэмбриджского университета и разработанных преподавателем заданий на платформе Moodle с учетом индивидуальной подготовленности студента способствуют повышению мотивации студента. Применение дифференциации заданий дает возможность студентам с разным уровнем владения языком максимально усвоить изучаемый материал.

Ключевые слова: дифференцированное обучение; мотивация; Интернет; платформа Moodle.

DIFFERENTIATED APPROACH IN TEACHING ENGLISH

N. I. Chernetskaya

Belarusian State University,

Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, che1954@tut.by

The article is devoted to the differentiated approach in teaching English. The development of student individual abilities contributes to the development of inner motivation and the formation of communicative competence. The differentiated approach is used in project-based learning for both group and individual projects. Project-based learning is of great importance in teaching English for specific purposes. Usage of Cambridge university tests (FCE level) and tasks in Moodle made by teachers contribute to the development of student motivation. While choosing such tests and tasks a teacher takes into consideration a student's individual level of English. The differentiated approach in teaching gives students with different level of English the opportunity to achieve best results in learning English.

Key words: differentiated approach in teaching English; motivation; internet resources; Moodle.

Успешность образовательного процесса во многом зависит от мотивированности обучаемых. Формирование внутренней мотивации непосредственно связано с содержанием и процессом учебной деятельности. Чтобы обеспечить успешную работу студентов, поддерживать и развивать их внутреннюю мотивацию, в обучении используется дифференцированный подход. Обучение считается дифференцированным, если учитываются индивидуальные особенности личности обучаемого. Таким образом, дифференцированный подход тесно связан с индивидуализацией обучения. При организации учебного процесса студенту предоставляется возможность самостоятельного выбора уровня усвоения и сложности заданного материала.

Метод проектов позволяет осуществить дифференцированный подход в обучении. Студент самостоятельно выбирает тему проекта, форму проекта, использует различные источники информации для сбора материала. Метод проектов имеет особую значимость в

профессионально ориентированном изучении английского языка, позволяет увидеть практическую пользу владения иностранным языком и ощутить результат его использования для реального профессионального общения. В рамках дисциплины «Иностранный язык профессиональной деятельности (первый) (английский)» студентам первого курса специальности Менеджмент предлагается участвовать в следующих проектах: Великие первооткрыватели, Обычаи и традиции страны (праздники, свадьба), Туристические направления в современном мире, Достопримечательности Беларуси, Популярны туристические маршруты нашей страны, Почему вам стоит посетить белорусские города (на примере Гродно, Могилева, Витебска), Исторические здания Беларуси, Великобритании, других стран, Беларусь – страна для развития делового туризма, Известные супермаркеты и универмаги. На занятиях по дисциплине «Иностранный язык (первый) (английский)» студентам в рамках программы предлагаются следующие темы проектов: Дом моей мечты, Известные люди и их дома, БГУ – ведущий университет Беларуси, Частные школы в Великобритании, Как сделать своего ребенка талантливым, Стиль жизни, отдых и развлечения, Жизнь выдающихся людей (ученых, изобретателей, художников, писателей). Студенты часто предлагают свою тему проекта, выбирают, будет ли это проект-сообщение, подготовленное одним студентом или группой, обсуждают представление информации в презентациях, осваивают способы презентации проектов с помощью мультимедийных средств (используются видео- и аудиоматериалы, отобранные студентами), активно участвуют в отборе, систематизации и переработке полученной информации. Большинство проектов выполняется группой. В группе сами студенты распределяют свои роли (обязанности). В результате студентам, имеющим более слабую языковую подготовку, предоставляется возможность проявить свои сильные личностные качества, а именно, активно участвовать в поиске информации, текстового и иллюстративного материала, оформлении проекта, а также выступить перед аудиторией с небольшой речью, представляя свой проект, так как студенты с более высоким уровнем владения иностранным языком или преподаватель могут скорректировать их выступление. Участие в групповых проектах, взаимоподдержка, помощь преподавателя помогают преодолевать внутренний психологический барьер и страх перед аудиторией. Участие в проектной деятельности способствует формированию коммуникативной компетенции и мотивированности студента.

При обучении иностранному языку каждый преподаватель сталкивался с проблемой разноуровневого обучения. [1] В группе всегда

внимание уделялось студентам, испытывающим затруднения при овладении определенным видом речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо). Студентам предлагались различные учебные материалы для самостоятельной работы, учебные пособия, дополнительные лексико-грамматические тесты, составленные с учетом уровня сложности. В настоящее время помимо традиционных форм работы предлагается использовать интернет-ресурсы. Практические занятия по английскому языку редко проводятся без использования интернет-ресурсов.

Для осуществления дифференцированного подхода студентам первого курса предлагается в аудитории выполнить ряд тестов Кембриджского университета: www.examenglish.com/leveltest/index.php, [2]. Данные тесты проверяют знания лексики и грамматики, навыки аудирования. После тестирования в режиме онлайн (www.examenglish.com/leveltest) студенты видят свою оценку в соответствии с международным стандартом (B1, B2, C1, C2). Студенты, получившие низкую оценку, могут выполнить тест повторно. Большинство обучаемых при повторном выполнении теста улучшают свою оценку, что повышает их мотивацию. Данные тесты в дальнейшем обучении рекомендуется выполнять самостоятельно вне аудитории. Для самостоятельной работы студентов в течение семестра определенный интерес представляют тесты сайта www.examenglish.com/FCE [3]. Тест включает 7 разделов и выполняется в течение 75 минут:

Part 1 - multiple choice cloze, test 2

Part 2 - open cloze, text with gaps, test 2

Part 3 - word formation, test 2

Part 4 - key word transformations, test 2

Part 5 - text with 6 multiple choice questions, test 2

Part 6 - text with 6 sentences missing, test 2

Part 7 - multiple matching, 10 questions, test 2

Если тест выполняется с большим количеством ошибок, его можно выполнить повторно, а также можно выполнить второй вариант теста. Разделы теста задаются, учитывая индивидуальную подготовленность студента. Для студентов со слабым уровнем владения языком в первую очередь рекомендуется выполнить разделы 1, 3, 5, 6. Выполнение всех разделов теста в течение 75 минут возможно для студентов с высоким уровнем владения языком. Для слабых студентов большим достижением является выполнение за указанное время 5 разделов.

Использование образовательной платформы Moodle позволяет наиболее рационально использовать дифференцированный подход для

организации работы студентов в аудитории и при выполнении самостоятельной работы. Для проверки усвоения лексического и грамматического материала преподаватель может разместить на платформе задания разного уровня трудности и предложить менее подготовленным студентам выполнить сначала более легкий вариант, а для студентов продвинутого уровня более сложный вариант теста. Задания на проверку понимания текста также можно варьировать по степени трудности. Кроме этого, преподаватель может предложить студенту повторить попытку, то есть дать возможность еще раз написать тест и улучшить свой балл.

Таким образом, при выполнении различных видов тестов (интернет-ресурсы, тесты на платформе Moodle) можно дифференцировать задания по уровню трудности. Данный способ дифференциации предполагает усложнение заданий: увеличение количества пунктов задания, увеличение объема задания (дается дополнительное задание аналогичное первому, причем дополнительное задание может быть творческим).

При выставлении оценки следует учитывать и индивидуальные особенности студента, связанные с его личностными характеристиками. Студенты-экстрверты часто получают более низкую оценку за письменные работы, но им нет равных в выступлениях перед аудиторией, так как они предпочитают лидирующие роли и любят работу в группе, в то время как студенты-интроверты обычно получают более высокие оценки за письменные работы, но испытывают дискомфорт при выступлении перед аудиторией.

Преподаватель всегда находится в поиске новых методов, обеспечивающих успешную работу студентов, повышающих их внутреннюю мотивацию, желаний совершенствовать приобретенные навыки. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс оказало огромное влияние на совершенствование проектной деятельности. Метод проекта развивает у обучаемых исследовательские умения, способствует формированию коммуникативной компетенции, а также позволяет осуществить дифференцированный подход в обучении. Дифференцированный подход учитывает психологические и методические особенности каждого вида речевой деятельности, учитывает индивидуальные особенности обучаемого. Дифференциация предполагает предъявление различных требований к обучаемому в зависимости от языковой подготовки. Задания, размещенные на образовательной платформе Moodle, могут иметь разные уровни сложности, Использование дифференциации заданий дает возможность максимального усвоения знаний студентами и

помогает получить навыки и знания, которые в будущем помогут реализовывать профессиональные цели.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Полат Е.С. Разноуровневое обучение // Иностранные языки в школе. 2001. № 6. С.4-8
2. <https://www.examenglish.com>
3. www.examenglish.com/FCE

ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ НА СТАРШИХ КУРСАХ ОТДЕЛЕНИЯ МИРОВОЙ ЭКОНОМИКИ ФМО БГУ

Т. В. Шмидт

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, tvshmidtbsu@gmail.com*

В статье автор делится собственным опытом проведения занятий дистанционной формы обучения, проходивших во время карантина в марте – июне текущего года. Здесь перечислены трудности, с которыми пришлось столкнуться при планировании и проведении таких занятий. Они проводились как в виде онлайн-занятий на платформе ZOOM, так и в виде размещенных на образовательном портале БГУ видеотестов, текстовых заданий и тестов по словарю. В статье также приводится целый ряд практических рекомендаций, которые могут оказаться полезными при подготовке и проведении дистанционных занятий. В заключение автор делится некоторыми выводами.

Ключевые слова: дистанционное обучение; онлайн-обучение; образовательный портал.

FROM THE EXPERIENCE OF REMOTE CLASSES WITH SENIOR STUDENTS OF BSU WORLD ECONOMY DEPARTMENT

T. V. Shmidt

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, tvshmidtbsu@gmail.com*

In the article the author shares the experience of conducting remote teaching classes which took place during the quarantine in March - June this year. The difficulties encountered in planning and conducting such classes are listed and assessed in the paper. The classes were held both as online classes via the ZOOM platform, and in the form of video tests, text tasks and vocabulary tests downloaded on the BSU educational platform

MOODLE. The article also provides a number of practical recommendations that might be useful in preparing and conducting distance learning classes. In conclusion the author shares some of the outcomes.

Key words: remote teaching; online teaching; educational platform.

Во всем мире в настоящее время всё чаще, в силу разных причин, преподавателям приходится прибегать к проведению дистанционных занятий с использованием технологий 21 века вместо привычных аудиторных занятий лицом к лицу со своими студентами. Отношение к такой форме проведения занятий поначалу может быть весьма настороженным. Многим преподавателям недостаёт непосредственного контакта с аудиторией, другие сомневаются, что у студентов будет достаточно мотивации для эффективного онлайн-обучения – они обеспокоены тем, что после того, как новизна онлайн-обучения исчезнет, студенты потеряют мотивацию.

Однако, и мы, и студенты, безусловно, приспосабливаемся к изменившимся условиям работы и форме проведения занятий. С целью скорейшей адаптации представляется полезным разработать некий список рекомендаций, направленных на наилучшее планирование и проведение онлайн-занятий.

С самого начала вам придется научиться справляться со многими вещами. Сложной проблемой может стать управление новой технологией. Для решения технических проблем отлично подходят видеокурсы и видеоуроки, где специалисты подробно рассказывают о тонкостях применения, к примеру, различных платформ для проведения видеоконференций, таких как ZOOM. Образовательные веб-семинары посвящены вопросам обучения и дают вам возможность задать вопросы.

Студентов можно побуждать к тому, чтобы сотрудничать со своим преподавателем, подсказывать новые способы овладения материалом, и привлекать их к оцениванию их собственных успехов. Можно составить график и проводить индивидуальные консультации со студентами, чтобы получать более полное представление об их успеваемости.

Существует ряд совершенно практических приёмов и советов, как наилучшим, наиболее эффективным образом спланировать и провести занятие в онлайн-режиме.

Прежде всего, следует установить зрительный контакт, глядя в объектив камеры. Смотрите прямо в объектив камеры, а не на экран. Учащиеся почувствуют, что вы смотрите им в глаза. Это важно, если вы используете внешнюю камеру, подключенную к вашему компьютеру, и особенно если камера находится на некотором расстоянии от экрана. Если у вас на ноутбуке встроенная камера, она находится

непосредственно над экраном, поэтому будет менее заметно, если вы смотрите на экран, а не в объектив.

Следует контролировать своё изображение на экране. Проверьте, как установлена камера, чтобы убедиться, что на экране видно ваше лицо полностью, и вы не смотрите в камеру под слишком большим углом. Расположитесь лицом к окну или к другому источнику света, избегайте того, чтобы свет был позади вас. Встаньте или приблизьтесь к камере, если считаете это уместным или необходимым. Например, вы можете показать крупным планом свой рот при обучении произношению.

Используйте жесты и мимику. Возможно, стоит несколько преувеличить жесты и мимику при обучении в режиме онлайн, иначе они не будут видны на маленьких экранах. Вы можете опробовать это во время видеозвонка с коллегами, чтобы увидеть, как вас видно на экране, или вы можете записать себя во время тренировочного занятия и посмотреть, как вы выглядите, просмотрев эту запись. Улыбайтесь, ваша улыбка скажет вашим ученикам, что вы рады быть с ними рядом. Вы также можете общаться с помощью языка тела. Например, поддерживать зрительный контакт, чтобы показать учащимся, что вы слушаете с интересом. Подбодрите их жестом руки, если хотите, чтобы они продолжали, или поднимите вверх руки и аплодируйте, если вы хотите, показать, что вы действительно довольны. Продумайте свою позу. Не сутультесь. Будет хорошо, если вы расположитесь в удобном офисном кресле с подлокотниками.

Диапазон голоса также следует использовать эффективно. Если студенты слышат покровительственный, слишком громкий или монотонный голос преподавателя, они могут отреагировать отрицательно. С другой стороны, если ваш голос выразительный и живой, студентов с большей вероятностью заинтересует то, что вы говорите. Меняйте громкость в зависимости от того, что вы делаете. Учащиеся обращают на вас больше внимания, если громкость вашего голоса увеличивается или уменьшается. Они настораживают уши, когда вы говорите громко, и стараются слушать внимательнее, когда вы понижаете голос. Варьируйте тон и высоту голоса, чтобы показать настроение или эмоцию. Вкладывайте больше чувства в то, что вы говорите, чтобы активизировать тех, кто устал, или говорите спокойно, чтобы успокоить возбужденную аудиторию. Учитывайте темп говорения, контролируйте, когда и на какое время вы делаете паузу, и как быстро или медленно вы говорите. Темп речи должен соответствовать уровню ваших студентов, с более продвинутыми можно и нужно общаться в естественном темпе.

Стараясь минимизировать отвлекающие факторы, убедитесь, что фон (то, что находится позади вас на экране) не перегружен. Учащиеся могут попытаться прочитать названия книг на полках позади вас вместо того, чтобы участвовать в ходе занятия. Безусловным отвлекающим фактором может стать окно. Если позволяют условия, сядьте спиной к глухой стене.

Время от времени имеет смысл сделать так, чтобы на экране присутствовали не только вы. Вы можете демонстрировать какие-либо реальные объекты на экране, чтобы проиллюстрировать словарные единицы иностранного языка. Иногда это проще, если вы используете внешнюю веб-камеру, которую можно легко перемещать. Со встроенной веб-камерой - поместите объект ближе к объективу, чтобы имитировать увеличение или уменьшение масштаба. Вы также можете выйти из поля зрения камеры, чтобы продемонстрировать небольшую портативную доску.

Представляется очень важным заблаговременно изучить технологию, которую планируете использовать. Не используйте платформу, с которой вы не знакомы, перед занятием опробуйте все настройки и варианты форм работы. Откройте веб-сайты и ссылки на другие цифровые ресурсы до начала занятий. Вы можете подготовить их в нескольких окнах и переключаться на них во время занятия. Если вам требуется время, чтобы что-то сделать во время занятия, спланируйте его таким образом, чтобы учащиеся работали в парах или группах, пока вы настраиваете оборудование.

Нужно быть готовым к неполадкам и их устранению. Если у вас возникли технические трудности, важно понимать основные способы устранения неполадок и иметь план Б. Например, если учащийся вас не слышит, попросите его проверить настройки микрофона или перезапустить программное обеспечение. Всегда имейте альтернативную платформу на случай подобных проблем. Обдумайте, как вы будете решать возможные проблемы до занятия, чтобы не запаниковать, если они все же возникнут.

Чтобы сделать занятие привлекательным для студента, как и в традиционном аудиторном занятии, здесь полезно использовать “warmers” и “ice-breakers” в начале каждого онлайн-урока, например, ролевые игры, опросы и викторины для всех участников. Студенты хотят общаться!

Основы технологии. Многие преподаватели используют для проведения удаленных занятий Skype. И это, пожалуй, самый доступный вариант, так как Skype обеспечивает очень стабильное качество звука, и вы просто используете экран своего рабочего стола, чтобы показывать

презентации PowerPoint или работать прямо с образовательных веб-сайтов. В то время как Skype удобен для обучения в небольших группах, вам потребуется что-то более сложное для больших групп или презентаций (конференций) с большим количеством участников. Сейчас доступна платформа Skype for Business, которую можно с успехом применять для более масштабных мероприятий при минимальной вероятности технических погрешностей.

Хотелось бы поделиться собственным опытом проведения занятий в дистанционном формате. По рекомендации коллег и после ознакомления с доступной в интернете информацией, я решила загрузить, изучить и использовать платформу ZOOM. Это более современная, чем SKYPE, разработка, с более удобным интерфейсом, с большим количеством функций и форм, и видов работы с классом. Предварительно я просмотрела не один обучающий ролик и несколько раз позанималась с коллегой, которая на практике показала, как эта платформа работает. Занятия в ZOOM проходили успешно, там возможно деление аудитории на пары и группы, что позволяло в полной мере осуществлять все запланированные виды работ, начиная от фронтальных, до групповых и парных форм. Существует также очень полезная и часто используемая функция Share Screen, которая позволяет выводить на экран все необходимые учебные материалы, делать записи на виртуальной доске, если в ходе занятия в этом возникала необходимость. Ваш рабочий стол фактически становится интерактивной доской при использовании функции общего доступа.

На этой же платформе было проведено заседание секции студенческой научной конференции, в ходе которой студенты выступали с докладами и презентациями Power Point, с их последующим обсуждением в виде сессии вопросов и ответов. В заключение было проведено онлайн-голосование с целью определения победителей с последующим вручением дипломов конференции. И хочется с большим удовлетворением отметить, что это мероприятие прошло без сучка и задоринки, исключительно успешно, что отмечали впоследствии и члены преподавательского жюри, и приглашенные студенты, и сами участники. Однако – нельзя переоценить важность проведенной подготовительной работы. В каждой группе был назначен ассистент преподавателя из числа студентов, и эти ребята оказывали неоценимую техническую помощь, а зачастую и генерировали собственные креативные идеи.

Задействованность студентов в учебном процессе может быть расширена до 24/7 с помощью систем управления обучением (LMS), либо, как мы чаще это называем, образовательных порталов. Самая

известная LMS — это Moodle. Поначалу Moodle кажется излишне сложным, как для студентов, так и для преподавателей. Я бы сказала – в особенности для преподавателей. Освоение этой платформы требует много сил, времени, а главное - навыков, совершенно не свойственных преподавателю-гуманитарию. И плотно проработав на этой платформе в течение целого семестра, я не могу сказать, что полностью освоила её запутанный интерфейс и функции. Тем не менее, пользуюсь ею, как единственным одобренным средством размещения разного вида заданий и учебного материала.

Пытаясь подвести некоторые итоги, можно упомянуть следующее. Итак, действительно ли так необходимо личное присутствие преподавателя в аудитории, чтобы провести эффективное и успешное с точки зрения результата групповое занятие? Следует признать, что без визуальных подсказок, доступных в очной аудитории, преподавателю сложно постоянно и адекватно оценивать настроение аудитории, или реагировать на индивидуальные потребности обучающегося. Тем не менее, при тщательном планировании и деятельности, ориентированной на студентов, можно проводить мотивирующие и полезные занятия для больших групп по Skype, либо ZOOM, либо на другой платформе, дающей возможность организации групповых звонков. И если занятия спланированы грамотно, с применением разнообразных видов и форм работы и с привлечением ассистентов из числа самих студентов, мне представляется, что не имеет решающего значения, присутствует ли преподаватель в аудитории или нет. Фактически по мере того, как инструкции ясны, ограниченное присутствие инструктора делает занятия более ориентированными на учащихся.

Однако, по моему глубокому убеждению, которое основывается, в том числе, на многовековом опыте работы ведущих и старейших университетов мира, ничто не в состоянии заменить непосредственное живое общение преподавателя со студентом.

СЕКЦИЯ 1
ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ

К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ЛИТЕРАТУРА».
ЕЕ РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ
(ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ)

М. Ф. Арсентьева

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, arsentsyeva@mail.ru*

Статья посвящается роли межкультурной литературы на занятиях по немецкому языку. В начале статьи дается определение понятия. Рассматриваются примеры использования этого феномена в процессе иноязычной подготовки в неязыковых вузах. Анализируются материалы, встречающиеся на страницах учебных пособий, изданных в немецкоговорящих странах, и работа с ними.

Ключевые слова: высшее образование; иноязычная подготовка; неязыковой вуз; межкультурная литература; транскультурный подход; анализ текста, межкультурная коммуникация.

ON THE CONCEPT OF «INTERCULTURAL LITERATURE». ITS
ROLE IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING
(FOREIGN EXPERIENCE)

M. F. Arsentsyeva

*Belarusian State University,
Nezavisimosty Ave., 4, 220030, Minsk, Belarus, arsentsyeva@mail.ru*

Abstract: The article is devoted to the role of intercultural literature in German language classes. The definition of the concept is given at the beginning of the article. The examples of the use of this phenomenon in the process of foreign language training in non-linguistic universities are considered. The author analyzes the materials found in the textbooks published in German-speaking countries.

Key words: higher education; foreign language training; non-linguistic university; intercultural literature; transcultural approach; text analysis, intercultural communication.

В современной лингвистической парадигме взаимосвязь языков и культур не вызывает сомнения. Более того, последние десятилетия отмечены широким интересом к проблематике межкультурной коммуникации как одной из важных составляющих лингвокультурологии, которая изучает язык как феномен культуры. При

этом надо учитывать тот факт, что коммуникация может иметь успех только тогда, когда язык изучается через культуру, а культура через язык.

В статье мы исходили из того, что современное развитие общества требует повышения качества языковой подготовки студентов неязыковых вузов. С каждым годом наблюдается возросший интерес к образу жизни, культуре других стран, желание общаться с зарубежными сверстниками. Эту проблему помогает решить активное использование межкультурной литературы в учебном процессе.

При обращении к отечественным толковым словарям и электронным источникам автором было выявлено, что в них раскрываются такие понятия как «культура», «коммуникация», «коммуникативный», «общение». Что же касается термина «межкультурная литература», то его значение отсутствует. Однако на страницах зарубежных исследований можно встретить данное понятие и ряд синонимов. Так что же таит в себе данная категория? Иначе, как можно проводить исследование, не понимая, о чем идет речь? Поэтому мы считаем необходимым уделить внимание этому феномену, раскрыть его сущность, изучив опыт зарубежных лингвистов. Именно эту цель мы и преследовали при подготовке данных материалов. При этом решались следующие задачи:

- изучить и проанализировать зарубежную литературу по проблематике исследования;
- определить в ходе анализа литературных источников содержание, особенности и наличие межкультурной литературы на страницах учебных пособий по немецкому языку.

Что же представляет собой межкультурная литература? Существует несколько значений данного понятия. Однако термин «межкультурная литература» нельзя отделить от понятий «литература о мигрантах» и «литература о миграции», т.к. в текстах на немецком языке содержатся лексические единицы других языков и культур [9, с. 377]; [4, с. 391]. В первую очередь, необходимо четко разграничить «литературу для гастарбайтеров» и «литературу о мигрантах и миграции». Термин «литература для гастарбайтеров» был впервые применен в зарубежных исследованиях в начале 1980-х гг. [9, с. 135]. Данный термин имеет отношение к литературе о мигрантах. Авторы произведений пишут статьи, материалы на немецком языке в немецкоязычных странах, но их тематика не обязательно имеет отношение к теме миграции [9, с. 376]. Термин «литература о мигрантах и миграции» появился чуть позже, в середине 1980-х гг. В отличие от «литературы для гастарбайтеров», «литература о мигрантах и миграции» расходится в самом широком

смысле с первым понятием и, в первую очередь, направлена к немецкоязычной читающей публике, но ее авторами являются не обязательно люди, имеющие опыт миграции [9, с. 376].

Но встречаются и другие подходы к определению данного понятия. Например, Хайди Рёш предпочитает термин «межъязыковая литература» [9, с. 377], так как автор придерживается точки зрения, что при межкультурной коммуникации важнее всего языковой аспект. В более поздних кросс-культурных подходах иногда говорится о «транскультурной литературе», которая отличается от традиционной концепции культуры и не соотносит категории «нация» и «культура» [9, с. 53], а также не рассматривает «культуру» как однородную, избегая поляризации «чужое» и «свое» [4, с. 393].

При этом важно отметить, что меж- и транскультурный подходы не исключают друг друга, а взаимодополняют, давая возможность изучать как национальные различия, так и сходства, являясь эффективным методом в преподавании иностранного языка. В ходе такого обучения, когда осознаются и отражаются собственные культурные установки, стереотипы или предрассудки, происходит приобретение знаний о ценностях и нормах других, что проявляется в терпимости и сочувствии.

Рассмотрим особенности материалов межкультурной литературы. Авторы по-разному экспериментируют с языком и часто ставят под сомнение его структуру, например, посредством преднамеренных нарушений правил на уровне грамматики или орфографии. Так, у обучающихся появляется возможность, с одной стороны, обсуждения ошибок в родном и иностранном языках, с другой стороны, демонстрации приемов творческого применения родного языка эмигранта [9, с. 387]. Примером такой продуктивной деятельности является стихотворение И.Т. Браво «Das bin ich Mitschuldig» [2; с. 227]:

Bevor ich ein Wort spreche aus
nachdenke ich gründlich darüber
Mir soll laufen unter kein Fehler
damit ich nicht falle auf
vor einem so erlesenen Publikum
als unkundiger Trottel
der sich benimmt immer daneben.

Еще одна особенность — это использование необычных метафор и стилистических элементов, а также новых словесных выражений, встречающихся в родном языке и описывающих литературные традиции страны, из которой прибыл обучающийся. Например, в стихотворении „Mutterzunge“ четко прослеживается игра слов. Эмине Севги Оздамар

показывает разницу в употреблении слова «язык»: „In meiner Sprache heißt Zunge: Sprache. Wenn ich nur wüsste, wann ich meine Mutterzunge verloren habe“ «На моем языке означает язык: язык. Если бы я только знал, когда я потерял свой родной язык»[8, с. 9]. Автор часто использует в своих романах смешанный немецко-турецкий язык, т.е. включает турецкие идиомы и отрывки из Корана в текст на немецком языке [9, с. 383].

Кроме того, произведения межкультурной литературы иногда содержат в себе в равной степени несколько разных языков, смешанных между собой [4, с. 399]. Таким образом, студенты при анализе текста могут использовать свой родной язык, тем самым достигая положительного результата работы в группе [9, с. 388]. Ярким примером служит стихотворение Джинно Кьеллино „Come together”.

come together
nelmondodeicolori di Benetton
and learn to live as friends
im lande der Nichtraucher wodie Fremde
wie Farben von Benetton geraucht wird [5, с.77].

Описанные выше приемы побуждают обучающихся задуматься о роли языка, а также его творческом применении в учебном процессе, что представляет собой мотивирующий фактор для изучения иностранного языка [4, с. 401].

Одной из поставленных выше задач является также анализ учебных пособий. Рассмотрим три из них: «Sichtwechsel», «Schritte International», «Schritte Plus», в которых использовались межкультурные тексты и задания по работе с ними.

Одним из часто употребляемых заданий является беседа, основанная на вопросах о содержании текста. Яркий пример— произведение Синаси Дикмена «Kein Geburtstag, keine Integration» в учебном пособии «Schritte International». Автор сообщает о трудностях общения главного героя с немецкими друзьями и знакомыми, в диалог с которыми он не может вступить. Он не знает своего настоящего дня рождения, поскольку является эмигрантом, и поэтому не может его отпраздновать с друзьями. Автор учебника задает вопрос о месте проживания главного героя, стране его происхождения и характере его проблемы. Затем обучающиеся совместно обсуждают ее решение.

При этом необходимо подчеркнуть, что на страницах учебников можно встретить продуктивные и творческие послетекстовые задания. Например, в этом же учебнике после прочтения истории „Kein Geburtstag. Keine Integration“ обучающимся предлагают написать комментарий к вопросу «Нужно ли адаптироваться к обычаям и

традициям в чужой стране?» Затем они пишут «сообщение о людях другой национальности, культуры или религии, проживающих в их родной стране» [10, с. 22]. Таким образом, студенты используют межкультурную литературу и размышляют о положении меньшинств в странах [9, с. 387].

Еще одним примером применения беседы на занятиях по иностранному языку служит рассказ Рафика Шами «Andere Sitten» в учебнике „Schritte Plus“. Цель беседы — анализ жизненных ситуаций обучающимися. В начале беседы обсуждаются вопросы: «Как вы реагируете на приглашение на обед в своей стране? Как вы ведете себя будучи хозяином?» После анализа поведения немецких и арабских гостей, преподаватель синтезирует опыт участников учебной группы.

В учебнике „Sichtwechsel“ представлено письмо Хисако Мацубара о феномене того, что в Японии не целуются. Обучающиеся пишут письмо о поцелуе, при этом им предлагается в качестве введения в письмо предложение «А у нас в стране...».

Таким образом, большинство заданий сосредоточено на контрастном подходе, то есть на сравнении языка страны происхождения и изучаемого, учитывая национальные различия. При этом важно учитывать следующие факторы: во-первых, текст должен соответствовать интересам обучаемых, во-вторых – поддерживать баланс между преподаванием языка и литературы, в-третьих, как считает Лотар Бределла, включать конкретный литературный способ репрезентации учебного материала [3, с. 321].

Таким образом, данный учебный материал не только знакомит обучающихся с культурой стран изучаемого языка, но и подчеркивает особенности национальной культуры. Работая с межкультурными литературными источниками на занятиях по иностранному языку, мы формируем у обучающихся навыки меж- и транскультурной коммуникации, учим проводить рефлексию прочитанного, совершенствуем навыки аргументации и анализа.

К сожалению, необходимо отметить тот факт, что современные учебные пособия по немецкому языку, практически не содержат материалов, связанных с межкультурной литературой. Тексты, созданные в инокультурном окружении писателями-эмигрантами, зачастую оказываются в своеобразной «изоляции». Поэтому хотелось бы подчеркнуть необходимость более широкого внедрения данных материалов в учебные пособия нового поколения, т.к. такие материалы помогают воспитывать терпимость, толерантность, интерес и уважение к иноязычным культурам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Bachmann, Saskia u. a. Sichtwechsel. 3. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache / S. Bachmann. —Stuttgart: Ernst Klett, 2002.
2. Bravo, Ivan Tapia.«Das bin ich mir schuldig». In: Ackermann, Irmgard. In zwei Sprachen leben. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern. 3. Auflage / I. Ackermann. —München: Dt. Taschenbuch-Verlag, 1992. S. 227.
3. Bredella, Lothar. Literarisches und interkulturelles Verstehen / L. Bredella. — Tübingen: Gunter Narr, 2002.
4. Cerri, Chiara. Mut zur interkulturellen Literatur im DaF-Unterricht / C. Cerri / Info DaF, № 4, 2011.—S. 391-413.
5. Chiellino, Gino. Cometgether / G. Chiellino //Ders.: Sich die Fremde nehmen. Gedichte 1986-1990. — Kiel: Neuer Malik Verlag, 1992. —S.77.
6. Hilpert, Silke u.a. Schritte plus. Deutsch als Fremdsprache. 6. Niveau B1/2. Kursbuch. Lektion 8-14 / S. Hilpert u.a.—Ismaning: Hueber, 2010.
7. Lange, Anja. Migrationsliteratur — ein Gegenstand der Interkulturellen Pädagogik?/ A. Lange. —Frank für t/M.: IKO, 1996.
8. Özdamar, Emine Sevgi. Mutterzunge. Erzählungen /E. S. Özdamar. —Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1998.
9. Rösch, Heidi. Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1 — Grundlagen, Übungsidee, Kopiervorlagen / H. Rösch. Braunschweig: Schroedel, 2005.
10. Vorderwülbecke, Anne u. Klaus. Stufen international 3. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. München: Klett, 2000.

РАЗНОВИДНОСТИ ДИРЕКТИВА КАК СРЕДСТВО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА РАЗНЫЕ СФЕРЫ АДРЕСАТА

Л. В. Витченко

*Белорусский государственный университет,
ул. Ленинградская, 20, 220030, г. Минск, Беларусь, vitchenko_LV@bsu.by*

Директивные речевые акты являются основным средством воздействия, с помощью которого адресант оказывает влияние на разные сферы своего партнера по общению. В статье анализируются основные функциональные разновидности директивов, посредством которых говорящий оказывает воздействие на акциональную, коммуникативную, ментальную и эмоциональную сферы адресата.

Ключевые слова: директивный речевой акт; акциональная; коммуникативная ментальная и эмоциональная сферы адресата.

VARIETIES OF DIRECTIVE SPEECH ACT AS A MEANS OF INFLUENCING DIFFERENT ADDRESSEE'S SPHERES

L. V. Vitchenko

*Belarusian State University,
Leningradskay St., 20, 220030, Minsk, Republic of Belarus, vitchenko_LV@bsu.by*

Directive speech acts are considered to be the main means with the help of which a speaker influences different spheres of his/her partner. The article centres on different functional varieties of directive speech acts the speaker uses with the aim to affect his/her partner in the communication process. Actional, communicative, mental and emotional spheres of the addressee are considered.

Key words: directive speech act; prescriptives; suggestives; requestives; actional; communicative; mental and emotional spheres of interlocutors.

В побудительной коммуникативной ситуации директивные речевые акты (далее ДРА) выступают главным средством воздействия, с помощью которого адресант оказывает влияние на разные сферы своего партнера по общению. При этом в его распоряжении имеются различные способы достижения своего побудительного коммуникативного намерения: от относительно жестких и облигаторных прескриптивных (приказ, требование, запрещение и др.) до более мягких и бенефактивных для одного/обоих коммуникантов суггестивных (совет, наставление) и реквестивных (просьба, мольба) ДРА.

Анализ свыше 2600 диалогических фрагментов (1300 диалогических единств, отобранных из художественных произведений русского языка, и 1300 диалогических фрагментов из художественных произведений английского языка) показал, что, несмотря на имеющийся в распоряжении исследователей опыт описания семантических, структурно-грамматических и прагматических характеристик ДРА, четкая идентификация конкретной разновидности директива не всегда возможна: «далеко не каждому конкретному текстовому императивному высказыванию можно приписать соответствующую конкретную семантическую интерпретацию» [1, с. 145], см., например:

– *Таракан, не лезь к нему.* (Просьба/требование/совет)

Быра отрывается от своей тетрадки. – Ты что-то сказал?

Повтори.

– *Не лезь к нему.* (Просьба/требование)

– *Это что, твой друг?*

– *А если и друг* (В. Козлов. Друг).

Поэтому, на наш взгляд, целесообразнее выделить общие корреляции между сферой адресата, на которую говорящий оказывает воздействие, и общей разновидностью ДРА (прескриптивами, суггестивами и реквестивами). При этом данные корреляции достаточно универсальны и характерны как для русского, так и английского языков.

Так, максимально широкий диапазон иллокутивных функций представлен в группах директивных речевых актов, посредством которых говорящий оказывает воздействие на **акционально-поведенческую сферу адресата** (далее АДРА). В количественном

отношении в данной сфере доминируют прескриптивные речевые действия говорящего, а именно требования и инструкции:

– *Elevate his feet, okay? Push up his knees. Keep the blood near his chest. Now make sure his shirt is open. Rip it. Just get to it. Can you describe the wound?* (J. Moyes. *Me Before You*).

В контекстах, в состав которых входят АДРА, также отмечаются, хотя и в гораздо меньшем количестве:

а) реквестивные варианты:

– *Ну, ты на почту сходи сегодня, там, может, телеграмма есть от Наси. А то почтальон сейчас одна на весь район...*

– *Зачем на посту идти?* (Р. С. Вереск. *Большая медведица*);

б) суггестивы:

– *Just do [the job] the six months, have something useful on your CV and you can get a job you actually like. And hey – look at it this way, at least it's not working nights at the chicken factory, right?'* (J. Moyes. *Me Before You*).

Воздействие на коммуникативную сферу адресата, охватывающую различные аспекты его речевого поведения в ситуации общения, также отличается иллюквативным разнообразием. Так, например, осуществляя регулирование коммуникативной инициативы, говорящий в равной степени прибегает:

а) как к достаточно жестким прескриптивам: *Говори, скажи мне, что ты хочешь; Ну давай уже, выкладывай, что там у тебя стряслось; Заткнись/Замолчи; Не перебивай; Tell me right now; Say it; Don't say what you don't know; Shut up; Stop saying that; Don't say another word;*

б) так и к менее категоричным реквестивам: *Пожалуйста, помолчи, нет сил больше тебя слушать; Ну скажи, ответь мне, что тебя беспокоит; Let me finish my idea, don't interrupt; Tell me something, I just need to hear your voice; Talk to me darling... and don't run off when I am trying to have a conversation with you;*

в) а также суггестивам: *Расскажи, расскажи, что случилось, не можешь же ты все держать в себе; Танька, молчи лучше, нечего тут сплетни распускать, самой же потом стыдно будет; Talk to somebody, tell me everything, you just can't keep it any more.*

Такая же иллюквативная вариативность свойственна речевым актам говорящего, посредством которых он регулирует коммуникативную тональность и темпоритм, развивает тему, осуществляет мониторинг физических параметров канала взаимодействия.

Что касается ДРА, посредством которых говорящий воздействует на эмоциональную сферу адресата (далее ЭДРА), то здесь отмечается доминирование в количественном отношении побудительных речевых

действий с отрицательной частицей *не* + *императив* глагола, фиксирующего психологическое или эмоциональное состояние адресата.

Анализ подобных отрицательных императивных конструкций уже не раз проводился в работах Ю. Д. Апресяна, А. В. Бондарко, Т. В. Бульгиной, Е. М. Вольф, Н. Р. Добрушиной, А. В. Исаченко, В. С. Храковского. При этом исследователи отмечали характерную для русского языка видовую оппозицию глагола в связи с разграничением таких разновидностей ДРА, как прохибитив и превентив. В русскоязычной лингвистической традиции принято считать, что *не* + *императив* глагола *несовершенного вида* выражает запрет, а *не* + *императив* глагола *совершенного вида* – предостережение (в английском языке подобная видовая оппозиция отсутствует и дифференциация данных разновидностей директивов происходит только с учетом всех семантико-прагматических факторов). Следовательно, по мнению В. С. Храковского, императивы типа *не сердись, не бойся, не беспокойся* относятся к прохибитивам, так как выражают «запрещение пребывать в эмоциональном состоянии, обычно уже имеющем место в момент речи», и в таких случаях «естественнее каузировать прекращение такого состояния или его предотвращение, если нежелательное состояние еще не наступило» [1, с. 149]. Однако анализ практического материала показал, что функционирование «чистых» прескриптивов носит лишь спорадический характер и, как правило, сводится к употреблению императивных конструкций типа *прекрати волноваться/беспокоиться о пустяках/злиться/сердиться* – в русском языке; *stop stressing/worrying* – в английском, что объясняется спецификой эмоциональной сферы: маловероятно, что говорящий будет требовать, приказывать или запрещать слушающему изменять свое эмоциональное состояние. По мнению Е. М. Вольф, «в отличие от предикатов физических действий: *Не упади! Не споткнись! Не вставай!*, которые обозначают предостережение, императивы глаголов эмоционального состояния обозначают, что нет причин для соответствующего эмоционального состояния или что эти причины не достаточно серьезны» [2, с. 64]. Это, на наш взгляд, и объясняет преобладание среди ЭДРА суггестивов: *Успокойся, все будет хорошо; Не беспокойся попусту, лучше нервы побереги; Не грусти, Ромка, и на нашей улице праздник будет и др.; Just calm down, all right? Stay calm, I guess tomorrow will be better; Don't get nervous; Don't worry, I'm sure things will work out for you* и др.

Значительно меньшую частотность в подобных контекстах проявляют реквестивы:

– Антоша, ну не сердись, – попросила Аля. – Это же не я показываюсь, а ты, какая разница, как я буду играть? Тебе же лучше (А. Берсенева. Полет над разлукой).

В отношении **ментальной сферы адресата** можно отметить следующие тенденции.

а) Превалирование суггестивных и реквестивных функционально-прагматических разновидностей ДРА: *Представь на минутку, что Лева хочет жениться на другой женщине* (просьба); *Тимочка, дорогой, придумай что-нибудь* (мольба); *Никому не верь!* – посоветовал Артем. – *Все врут. Собака это была; Да забудь ты уже о нем, тебе сразу станет легче* (совет); *Нина, запомни: к прошлому возврата нет* (совет); *It's not important, forget it* (совет); *Don't forget to pick up the kids from school* (просьба); *Don't think of this as a nanny job. Think of it as a gawayay* (совет); *I understand you, believe me, I do* (просьба).

б) Ограниченное функционирование категоричных и облигаторных прескриптивов. Их употребление сводится преимущественно к случаям побуждения адресата к осмыслению реальности и к принятию решения: *Ванька, очнись, у тебя дочь!*; *Саша, очнись, ты меня вообще слышишь?*; *Опомнись! Ты совершаешь самую большую ошибку в своей жизни!*; *Давай, решай, на чьей ты стороне?*; *Решай, девочка, я считаю...Раз...Два...*; *Wake up, you hear me? What are you doing?*; *Make the decision, once it is made, stick to it; If you got a problem, solve it; You have a problem, fix it yourself.*

Таким образом, при оказании говорящим воздействия на акционально-поведенческую и коммуникативную сферы адресата диапазон иллокутивных функций представлен максимально широко. При оказании влияния на эмоциональную сферу коммуниканта доминируют суггестивы, а воздействие на ментальную сферу характеризуется преимущественным употреблением реквестивных и суггестивных ДРА.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Храковский, В. С., Володин, А. П. Семантика и типология императива. Русский императив / В. С. Храковский, А. П. Володин. – Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 272 с.

2. Вольф, Е. М. Эмоциональные состояния и их представления в языке / Е. М. Вольф // Логический анализ языка. Проблемы интенциональных и прагматических контекстов : сб. ст. / Ин-т языкознания РАН ; ред. совет: Н. Д. Арутюнова [и др.]. – М. : Наука, 1989. – С. 55–75.

ЦЕННОСТНАЯ КАРТИНА МИРА В ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ

С. А. Дубинко¹⁾, Е. О. Дубинко-Гуца²⁾

¹⁾Белорусский государственный университет,
ул. Ленинградская, 20, 220030, г. Минск, Беларусь, *dubinko@bsu.by*

²⁾Копенгагенская школа бизнеса,
Порцеланшавен 24Б 4.53 2000 Фредериксберг Дания, *ld.egb@cbs.dk*

Рассматривается влияние глубинных компонентов культуры, таких как ценности и убеждения, на эффективность делового общения в целом и успех ведения бизнеса в мультинациональных компаниях, в частности. Предпринята попытка сопоставить социально желательные, организационные ценности и ценности национальные, этнические, присущие представителям данной культуры. Подчеркивается, что оценка полученных результатов в плане сходства и различия в рекомендательном плане поиска баланса между ними для достижения эффективного коммуникативного эффекта возможна с учетом таких важных факторов как межкультурная осведомленность и толерантность. Особая роль при этом отводится таким составляющим эффективной деловой коммуникации в балансе ценностей как эмоциональный, культурный, социальный, коллективный интеллект.

Ключевые слова: социально желательные ценности; национальные ценности; эффективная деловая коммуникация; эмоциональный, культурный, социальный, коллективный интеллект.

THE ROLE OF VALUE PICTURE IN TEACHING BUSINESS COMMUNICATION

S. A. Dubinko^a, L. A. Dubinka-Hushcha^b

^aBelarusian State University, Leningradsкая St., 20, 220030, Minsk, Republic of Belarus

^bCopenhagen Business School,
Porcelænshaven 24B 4.53 2000 Frederiksberg Denmark, *ld.egb@cbs.dk*
Corresponding author: S. A. Dubinko (*dubinko@bsu.by*)

The article considers the impact of such inner components of culture as values and beliefs on the effectiveness of business communication in general and the success of doing business in multinational companies, in particular. An attempt is made to compare socially desirable, organizational and national, ethnic values characteristic of representatives of a given culture. It is underlined that the assessment of the differences and similarities obtained as a result of the comparison and the prediction of the balance between them is possible if we take into account such important factors as tolerance and intercultural awareness. A key role is played by such constituents of effective business communication in the balance of values as emotional, cultural, social and collective intellects.

Key words: socially desirable values; national values; effective business communication; emotional, cultural, social and collective intellects.

Культурные традиции могут различаться в рамках отдельных групп и сообществ, не говоря уже о многообразии культурных традиций в масштабе стран и континентов. Процессы глобализации, появление транснациональных компаний привлекли внимание к культурному компоненту в ведении бизнеса и выстраиванию деловых отношений не только с людьми на другой стороне улицы, в другой части города или страны, но и с партнерами в другой точке планеты. В географически структурированной организации, где подразделения представлены географией или страной, в отличие от продукта или бренда, понимание культурных сложностей имеет решающее значение для успеха бизнеса. Например, руководители, ответственные за восточно-тихоокеанское подразделение, должны понимать культурные различия, существующие между Тайванем и Новой Зеландией, или Японией и Китаем, и соответствующим образом модифицировать свою продукцию и маркетинг. Нельзя предположить, что то, что работает в Соединенных Штатах, будет работать и в Канаде. В сегодняшней глобальной экономике понимание этих различий может сделать вас успешным в выстраивании деловых отношений и ведении бизнеса, а неспособность распознать эти различия может привести к недоразумениям, разрушить деловые отношения и нанести ущерб сделкам на миллиарды долларов, независимо от того, являетесь ли вы сотрудником начального уровня глобальной корпорации или топ-менеджером. Считается, что компании, ведущие бизнес за рубежом, чаще сталкиваются с проблемами, связанными с межкультурным фактором общения, нежели с трудностями технического или профессионального плана.

Целый ряд факторов привел к развитию огромного числа культур, включая географическую изоляцию или близость, историю, климат и другие. Когда люди говорят о культуре, они часто ссылаются на искусство или блюда национальной кухни. Но эти составляющие культуры - лишь верхушка айсберга. Культура – нечто более глубокое, чем знание правильного этикета или то, как преподнести визитную карточку. Культура находится внутри, проходит через множество поколений и включает убеждения, ценности и то, как представители данной культуры видят мир, принимают традиционные правила взаимодействия с другими людьми. Поэтому именно эти глубинные компоненты культуры изменяются очень медленно или не изменяются вообще даже в нашем глобальном мире. Ценности и убеждения являются ключевой проблемой в понимании культурных различий, а их влияние на корпоративный климат внутри мультинациональных компаний является предметом многочисленных исследований.

У большинства организаций есть видение и ценности, которые определяют их организационную культуру. Видение и ценности обеспечивают общую основу для всей организации. Они сообщают, что представляет собой организация и как сотрудники должны вести бизнес и взаимодействовать друг с другом и с клиентами. Они задают тон для поведенческих и эксплуатационных ожиданий. Системы вознаграждения основаны на этих ценностях. Многие из этих ценностей поддерживают социально желательные формы поведения: «относиться к другим с уважением и достоинством», «клиент всегда на первом месте», «ценить командную работу и сотрудничество». Почти никто не станет спорить с этими ценностями. Однако то, как организационные ценности определяются и интерпретируются, может привести к недоразумениям и конфликту. Как сосуществуют организационные, национальные и этнические ценности? Известно, что социально желательные, организационные ценности не обязательно полностью соответствуют национальным или этническим [1]. Здесь могут быть некоторые совпадения, особенно в области личного поведения по отношению к другим сотрудникам, но есть также и определенные различия. Например, тезис «относиться к другим с уважением и достоинством» кажется довольно безобидным. Однако этнически это может быть истолковано совсем по-разному. В восточных культурах «относиться к другим с уважением» может подразумевать минимальную и обычную житейскую реакцию в цепочке обратной связи, в то время как в западных культурах «относиться к другим с уважением» можно интерпретировать, как возможность предоставить в этой цепочке как можно больше информации. Поскольку системы вознаграждений основаны на организационных ценностях, организации должны принять меры для обеспечения согласованности в коммуникации и поощрения ожидаемого поведения.

В целях выявления ценностной картины, наиболее благоприятной для выстраивания деловых отношений, необходимо сопоставить социально желательные, организационные ценности и ценности национальные, этнические, присущие представителям данной культуры. Такое сопоставление, на наш взгляд, возможно и удобно представить на основе основных ценностных ориентиров, например, шкал Э. Холла и/или Хофстеде в зависимости от поставленных перед компанией задач и сложности ее организации, в том числе и с точки зрения межкультурного фактора общения [2, 3]. Оценка полученных результатов в плане сходства и различия в рекомендательном плане поиска баланса между ними для достижения коммуникативного эффекта возможна с учетом таких важных составляющих успеха деловой

коммуникации как межкультурная осведомленность и толерантность [4]. Для успеха глобального лидерства и успеха в деловой коммуникации требуется определенная степень межкультурной осведомленности и толерантности. На основании опыта работы в международной среде, который проанализирован в трудах многих ученых, можно отметить, что межкультурная осведомленность и толерантность подразумевают множество интеллектов за пределами (IQ), включая эмоциональный, культурный, социальный, коллективный виды интеллекта [5, 6, 7]. Вопрос дистанции власти в деловом общении между представителями мультинациональных компаний может быть достаточно сложным, если принять во внимание тот факт, что культуры с высоким и низким индексом дистанции власти с точки зрения национальных, этнических ценностей имеют разное представление об этой дистанции. Тем не менее, для создания и поддержания этической организационной культуры сотрудникам компании рекомендуется задавать вопросы, бросать вызов другим, особенно на более высоком уровне. С точки зрения соответствия важно задавать подобные вопросы, но необходима осторожность при интерпретации результатов с учетом предубеждений национальной культуры. Может ли крупная многонациональная организация иметь свою особую культуру и распространять ее по всей своей национальной ветви? Транснациональные корпорации заинтересованы в продвижении общей культуры в своих дочерних компаниях, потому что она рассматривается как своего рода связующий материал, который должен помочь в достижении интеграции и координации [8]. Тем не менее, дочерние компании часто имеют укоренившуюся национальную культуру, которая может противостоять тому, что штаб-квартира хотела бы навязать [5, 6, 7, 8]. Это означает, что национальные ценности иногда превосходят ценности корпорации. Цитируя результаты исследований, Н. Адлер явно развеивает миф о том, что корпоративная культура может стереть национальную культуру [9]. Дж. Хофстеде, Ф. Тромпенаарс и другие ведущие эксперты придерживаются того же мнения [3, 10].

А как насчет практики управления по всему миру? Изучив литературу по этому вопросу, исследователи пришли к выводу, что во многих странах наблюдается некоторая конвергенция методов управления, но нет единого тренда [11]. По их мнению, скорее всего, существует некоторая конвергенция к практике США, некоторые к практике Западной Европы, а некоторые к практике Японии. Тем не менее, практическая реальность такова, что в каждой стране обязательно должны быть сильные остатки местной практики. В конечном итоге это означает, что типичная транснациональная корпорация будет

демонстрировать различные стили управления по всему миру, состоящие из различных смесей внешних, заимствованных и внутренних элементов. В результате представляется маловероятным тот факт, что в обозримом будущем в большинстве стран будет преобладать единый стиль.

Конечно, легче изменить свое внешнее поведение (например, методы управления), чем свое внутреннее «я». Базовые ценности и убеждения, которые составляют национальную, этническую культуру, как правило, устойчивы к изменениям. Таким образом, когда транснациональные корпорации создают общность между дочерними компаниями, они в основном, продвигают общую практику, которую лидеры международной компании хотят видеть во всех своих дочерних компаниях. Коэффициенты значимости этих ценностей, как правило, определяются и устанавливаются руководством организации. Старшее руководство играет определенную роль в определении того, за что выступает организация. Иногда эти ценности исходят от основателя организации, а иногда они определяются текущим руководством. Если организация пересматривает и переоценивает свои ценности в результате новой бизнес-стратегии или руководящей команды, это прекрасная возможность узнать мнение сотрудников и их вклад - особенно глобальный вклад. С этой точки зрения особую важность представляет коллективный интеллект как форма универсального, распределенного интеллекта, возникающего в результате сотрудничества и конкуренции многих индивидов [6]. Коллективный интеллект проявляет себя в области организационного поведения и лидерства. Многие организации обнаруживают коллективный разум и применяют его на практике для классификации, оценки и обмена информацией, а также составления прогнозов и решения проблем [12, 6]. Представляется, что всевозрастающая роль коллективного интеллекта будет проявляться не только в выборе бизнес-стратегии компании, но и в формате межкультурного общения с целью поиска наиболее приемлемого баланса между организационными и этническими ценностями для достижения более эффективных результатов выбранной бизнес-стратегии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Nelson, R. E., ScGopalan, S. Do Organizational Cultures Replicate National Cultures? Isomorphism, Rejection, and Reciprocal Opposition in the Corporate Values of Three Countries. *Organizational Studies* / R. E. Nelson, S. ScGopalan // 24(7), 2003. P. 1115 -1151.
2. Hall, E. T. *The Hidden Dimension* / E. T. Hall. - Anchor Books, 1969.
3. Hofstede, G. *Culture's consequences. Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* / G. Hofstede // Thousand Oaks, CA: Sage, 2001.

4. Дубинко, С. А., Староверова Н. П. Об актуальности междисциплинарного подхода в профессиональном общении: алгоритм управления самостоятельной работой студентов / С. А. Дубинко, Н. П. Староверова // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XIII Междунар. науч. конф., Минск, 30 окт. 2019г. Минск : БГУ, 2019. С. 99-105.

5. Alon I., Higgins J. M. Global Leadership Success Through Emotional and Cultural Intelligences / I. Alon, J. M. Higgins // Business Horizons, Elsevier. Vol. 48 (6). P. 501–512.

6. Dubinka-Hushcha, L. A. Augmenting Collective Intelligence through Blended Learning and Open Educational Resources / L. A. Dubinka-Hushcha // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: Материалы XIII Международной конференции, посвященной 98-летию образования Белорусского государственного университета. - Минск, 30 октября 2019 г. – С. 105-108.

7. Paul H. Cross Cultural Awareness / H. Paul // Elise Smith, ed. Toward Internationalization. Rowles, Mass.: Newbury House, 1979.

8. Schneider, S. C. National vs. Corporate Culture: Implications for Human Resource Management / S. C. Schneider Human Resource Management // 2(2), 1988. – P. 231-246.

9. Adler, N. J. International dimensions of organizational behavior / N. J. Adler. Cincinnati, OH: South-Western, 1977.

10. Trompenaars, F. (2003). Presentation at the Presidents' Forum / F. Trompenaars // International Executive Development Center, Bled, Slovenia, October 2003.

11. Dorfman, P. W., & House, R.J. Cultural Influences on Organizational Leadership / P. W. Dorfman, R. J. House // In: R. J. House, P.J., Hanges, J. Mansour, P. W. Dorfman, & V. Gupta, V. (Eds.). Culture, Leadership, and Organizations. The GLOBE study of 62 societies. Thousand Oaks, CA: Sage., 2004.

12. Mchugh, K., Yammarino, F., Dionne, S., Serban, A., Sayama, H., & Chatterjee, S. / Collective Decision Making, Leadership, and Collective Intelligence: Tests with agent-based simulations and a Field study / K. Mchugh, F. Yammarino, S. Dionne, A. Serban, H. Sayama, S. Chatterjee // The Leadership Quarterly. 2016. Vol. 27(2).

ПАМІЖ ПЕРАКЛАДАМ І АРЫГНАЛАМ (АНАЛІЗ СУЧАСНЫХ КАНЦЭПЦЫЙ)

М. І. Дзятчык

*Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт,
пр. Незалежнасці, 4, 220030, г. Мінск, Беларусь, diatchik@bsu.by*

У гэтым артыкуле даецца спроба абагульніць доследы розных канцэпцый, у якіх фокус перамяшчаецца на ролі, што выконваюць удзельнікі працэсу перакладу. Гэта павінна зацікавіць спецыялістаў-міжнароднікаў, якія бяруць удзел у шматлікіх канферэнцыях, міжнародных самітах і г.д.

Ключавыя словы: канцэпцыя адэкватнасці і эквівалентнасці перакладу; тэорыя рэлевантнасці; пастулат лаяльнасці перакладчыка да партнёраў па зносінах.

BETWEEN TRANSLATION AND THE ORIGINAL (ANALYSIS OF MODERN CONCEPTS)

M. I. Diatchik

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, diatchik@bsu.by*

The article attempts to summarize the data obtained from the analysis of different concepts in which the emphasis is shifted to the roles played by the participants in the translation process. This should be of interest to international specialists participating in numerous conferences, international summits, etc.

Key words: concept of translation adequacy and equivalence; theory of relevance; the postulate of the translator's loyalty to communication partners.

Шмат навуковых прац прысвечана канцэпцыям адэкватнасці і эквівалентнасці перакладу, якія па сутнасці вылучаюць на першы план сувязь паміж тэкстам перакладу і тэкстам арыгінала. У гэтым артыкуле мы паспрабуем абагульніць доследы іншых канцэпцый, у якіх фокус перамяшчаецца на ролі, якія выконваюць удзельнікі працэсу перакладу.

Адразу трэба спаслацца на грунтоўныя доследы, праведзеныя па праблеме: 1. функцыянальны падыход у спалучэнні з пастулатам лаяльнасці перакладчыка да партнёраў па зносінах [1, с. 127] і 2. прынцып рэлевантнасці [2, с. 169].

Варта спытаць сябе, што вынікае для перакладчыка-практыка з асноўнага прынцыпу, што тэкст перакладу ў нейкім сэнсе эквівалентны арыгіналу. Ці сапраўды розныя разуменні эквівалентнасці перакладу настолькі разыходзяцца, (як можна зразумець з відавочна супярэчлівых правілаў перакладу, складзеных Th. Savory ў 1957 годзе) [3, с. 21], што, падобна, дазваляюць прымаць цалкам адвольныя трансляцыйныя рашэнні. Варта зазначыць, што Э.-А. Гут у 2000 годзе паказаў, што свабода дзеянняў перакладчыка не з'яўляецца неабмежаванай і што ён павінен улічваць камунікатыўны інтарэс канчатковых атрымальнікаў.

Ці варта захоўваць у перакладзе функцыю зыходнага тэксту? Гэтае пытанне паставіла Джуліяна Хаўз у 1997 годзе [4, с. 19]. На першы погляд здаецца, што тэкст перакладу павінен выконваць функцыю, аналагічную функцыі зыходнага тэксту. Высвятляецца, аднак, што гэты прынцып патрабуе некалькіх мадыфікацый - спачатку ў выніку ўліку ступені культурнай сувязі паміж тэкстамі і падзелу на адкрыты (overt) і прыхаваны (covert) пераклад, а потым з улікам функцыі і прызначэння самога перакладу. Перакладчык або заказчык прымае рашэнне аб апошнім.

На моўныя сістэмы і сацыяльныя правілы іх функцыянавання спасылаецца У.Н. Камісараў [5, с. 134] пры параўнанні ўжо існуючых тэкстаў перакладаў і арыгіналаў і пры вызначэнні крытэрыяў іх эквівалентнасці на пяці розных узроўнях. Ён пераходзіць ад канкрэтных тэкстаў, якія разглядаюцца як пераклады, да мадэлявання выбару сродкаў мэтавай мовы, які перакладчык інтуітыўна ажыццяўляе, каб дасягнуць пэўнай ступені агульнасці з пункту гледжання зместу паміж тэкстам мовы перакладу (далей м2) і тэкстам мовы арыгінала (далей м1). У.Н. Камісараў паведамляе нам аб узроўнях, на якіх існуючыя тэксты перакладу могуць быць эквівалентныя арыгіналам. Аднак гэтая мадэль не можа прадказаць узровень, на які трэба перакласці пэўны новы тэкст. Цікавая і канцэпцыя адэкватнасці перакладу, дзе мэта перакладу становіцца вырашальным фактарам. Гэта можа нават апраўдаць змяненне арыгінала да (альбо падчас) перакладу. Такі пераклад называецца "дэзідэратыўна адэкватным". Прыведзеныя вышэй канцэпцыі эквівалентнасці выбарчна вылучаюць некаторыя аспекты надзвычай складаных працэсаў двухмоўнай камунікацыі з удзелам лінгвістычнага пасярэдніка.

Такія сціслыя выказванні, як "трэба шукаць бліжэйшы натуральны эквівалент", з'яўляюцца агульнымі рэкамендацыямі для перакладчыка-практыка. Аднак іх рэалізацыя патрабуе шмат дэталёвых рашэнняў. Перакладчык паступова дасягае эквівалентнасці тэксту м2 у адносінах да тэксту м1, дзякуючы ўзаемадзеянню частак і ўсяго тэксту, у шырокім кантэксце сацыяльных і культурных уплываў. Тэкст перакладу ў пэўнай ступені з'яўляецца копіяй камунікатыўнай каштоўнасці зыходнага тэксту, але ён таксама павінен быць адаптаваны да тэкставых умоў, якія пануюць у супольнасці м2, што трапна ўлоўлена канцэпцыяй прататыпаў тэксту паводле А. Нойберта. [6, с. 24].

Дамоўленасці мяняюцца з цягам часу, таму ніводная версія перакладу не можа разглядацца як толькі адна добрая і канчатковая. Пытанне ў тым, як улічваць параметры сувязі, вызначаныя больш-менш агульна тэарэтыкамі перакладу.

Гэта можа быць паспяхова зроблена шляхам спасылкі на адпаведны тып сістэмы перакладу, якая стварае правільны пункт гледжання і перспектыву для фактару, які вылучаецца ў кожным канкрэтным выпадку. Перакладчык працуе ў рамках пэўнай сістэмы перакладу, у якой ёсць пэўныя людзі і тэксты, якія яны ствараюць. Пры вырашэнні канкрэтных праблем перакладу ён, натуральна, абавіраецца на папярэдні досвед і правілы, сфармуляваныя як у індывідуальнай, так і ў калектыўнай практыцы. Такім чынам, перакладчык спасылаецца на тыповыя з'явы, напрыклад, на моўныя і камунікатыўныя ўласцівасці

пэўных груп атрымальнікаў; да характарыстык тыпаў спецыялізаваных тэкстаў і г. д. Кожны тэкст звязаны з пэўнай дамоўленасцю. Гэта тычыцца нават інавацыйнага тэксту, бо яго сутнасць як раз і складаецца ў парушэнні нейкай дамоўленасці.

Крысціяна Норд [1, с. 19] спасылаецца на канцэпцыю К. Рэйса і Х. Дж. Вермеер [7, с. 17] перакладу як імітацыйнай прапановы інфармацыі, дзе існуе прымат мэты (скопас) і сцвярджае, што з-за моўных і культурных адрозненняў у большасці выпадкаў няма адназначнай адпаведнасці паміж асобнымі элементамі тэксту м2 і тэксту м1. Кіруючыся сваёй перакладчыцкай кампетэнцыяй, перакладчык вызначае, якія элементы дадзенага зыходнага тэксту з'яўляюцца функцыянальна важнымі ("прыныцп выбару") і ў якім парадку іх трэба ўлічваць ("прыныцп іерархіі"). Перакладчык вырашае, калі варта даць тэкст перакладу функцыянальна эквівалентны тэксту арыгінала, а калі адмовіцца ад узнаўлення тэкставай функцыі альбо зрабіць адпаведную кампенсацыю. Перакладчык імкнецца атрымаць агульную эквівалентнасць перакладу ў адносінах да арыгінала з улікам адпаведнага кантэксту, канкрэтнай сітуацыі, зыходзячы з таго, што тэкст належыць да пэўнага тыпу, жанру і г. д.

Крысціяна Норд спалучае два фактары: функцыю тэксту і асабісты фактар "лаяльнасці перакладчыка". Вось як выглядае першы фактар.

Тэкставую функцыю можна прааналізаваць з пункту гледжання адпраўніка альбо атрымальніка. Адпраўнік хоча дасягнуць пэўнай мэты і стварае тэкст м1. У сваю чаргу, атрымальнік завяршае камунікатыўную дзейнасць, вырашыўшы выкарыстаць тэкст у пэўнай функцыі. Выкарыстанне тэксту атрымальнікам залежыць ад агульных ведаў, патрэб, сітуацыі зносін і г. д. Намер адпраўніка і чаканні атрымальніка могуць супадаць, а могуць і не супадаць. Функцыя тэксту м1 вынікае з таго, што ён азначае ў пачатковай сітуацыі.

Функцыя перакладу вызначаецца перакладчыкам альбо ініцыятарам (заказчыкам): 1. спасылаючыся на зыходны тэкст, які ён разглядае альбо як дакумент сітуацыі м1, што цягне за сабой неабходнасць узнавіць дамоўленасць пра культуру м1 у перакладзе, альбо як інструмент у новай сітуацыі мэтавай культуры, якая патрабуе аб'явы - адаптацыя перакладу да стандартаў мовы і культуры; 2. прымаючы пад увагу атрымальнікаў, іх веды, чаканні, патрэбы ў зносінах і г. д.

Зараз праройдем да пытання лаяльнасці перакладчыка. Канцэпцыя Норд спрабуе прымірыць законныя інтарэсы трох удзельнікаў працэсу камунікацыі: (1) аўтара тэксту м1, які мае права патрабаваць павагі да яго намераў па зносінах і захавання належнай сувязі паміж тэкстам

перакладу і арыгіналам; (2) ініцыятара, які хоча атрымаць пэўны тып перакладу, і (3) канчатковага карыстальніка, які ўсведамляе, што сувязь паміж перакладам і арыгіналам можа вар'іравацца ў залежнасці ад тыпу тэксту, але пераклад павінен адпавядаць яго камунікатыўным патрэбам.

Канцэпцыя лаяльнасці перакладчыка да партнёраў па зносінах выяўляе высокі ранг і прэстыж перакладчыка як чалавека, які заслугоўвае даверу. Прыняцце яго можа паўплываць на практыку перакладу. Здараецца, аўтар не знаёмы з перакладам і мяркуе, што літаральны пераклад з'яўляецца лепшым. Толькі калі стваральнік тэксту мае давер да перакладчыка і верыць у яго лаяльнасць, ён пагадзіўся, што перакладчык унясе адпаведныя мадыфікацыі, якія дазваляць тэксту перакладу функцыянаваць у мэтавай культуры ў адпаведнасці з чаканнямі канчатковых атрымальнікаў.

Ці заўсёды супадаюць інтарэсы згаданых партнёраў па камунікацыі перакладчыка? Канешне не! Калі ўзнікае канфлікт інтарэсаў, перакладчык павінен пасрэднічаць і шукаць агульную мову. Прыняцце гэтых складаных дзеянняў таксама даказвае, што перакладчык з'яўляецца сапраўдным агентам сувязі.

Тэорыя рэлевантнасці Э.-А. Гута [2, с. 11] сцвярджае, што людзі, натуральна, імкнуцца лепш зразумець навакольны свет, і гэта разуменне складаецца з досведаў пра свет, якія захоўваюцца ў памяці. Людзі чакаюць, што ў выніку намаганняў, укладзеных у кагнітыўны працэс, яны пацвердзяць альбо нейкім чынам зменяць свае веды пра свет, якія яны прынеслі ў пачатку акту зносін. У зносінах прымаецца і чакаецца аптымальная актуальнасць.

Адпаведна, менавіта стваральнік тэксту абавязаны мець правільныя высновы пра мову і веды пра свет, даступныя атрымальніку, у той час як атрымальнік чакае, што яго спробы інтэрпрэтаваць тэкст прынясуць адэкватныя камунікацыйныя эфекты пры мінімальным выдатках на апрацоўку. Аптымальна адпаведнае сцвярджэнне дазваляе атрымальнікам без лішніх намаганняў выявіць сэнс, прызначаны адпраўніком, і інфармацыя, якая ім прадастаўляецца, павінна прынесці ім выгаду ў выглядзе падцверджання альбо змянення ведаў пра дадзены эпизод рэальнасці. Як правіла, гэтай умове адпавядае толькі адна інтэрпрэтацыя тэксту. Э.-А. Гут сцвярджае, што ў любым выпадку адрасат павінен ведаць, ці выкарыстоўвае адпраўшчык сваю гаворку апісальна, гэта значыць праўдзіва ў дачыненні да пэўнага стану рэчаў, альбо інтэрпрэтацыйна, гэта значыць як рэпрэзентацыя чыіх-небудзь перакананняў і думкі.

Асноўныя пастулаты тэорыі рэлевантнасці могуць быць ужытыя да тэорыі перакладу, які з'яўляецца асаблівым відам моўнай

камунікацыі: гэта міжмоўная інтэрпрэтацыя, гэта значыць з адной мовы на іншую. Э.-А. Гут лічыць, што адно і тое ж паведамленне нельга перадаць у міжмоўнай інтэрпрэтацыі, і што тэкст перакладу ў некаторых адносінах толькі падобны на арыгінал. У гэтай сітуацыі Э.-А. Гут перамяшчае ўвагу на іншы аспект перакладу: тэкст перакладу павінен быць аптымальна эфектыўным з пункту гледжання камунікацыі, а інфармацыя павінна быць рэлевантнай (г.зн. важнай, актуальнай) для канчатковага атрымальніка. Таму тэкст перакладу павінен інтэрпрэтацыйна нагадваць арыгінальны тэкст, але толькі ў тых адносінах, якія, у адпаведнасці з чаканнямі канчатковых атрымальнікаў, робяць яго адпаведным для іх адпаведным. Пераклад таксама павінен быць зразумелым і гучаць натуральна ў тым сэнсе, што яго не павінна быць залішне цяжка зразумець. Даслоўны пераклад таксама можа апынуцца падобным да арыгінала ў адпаведных адносінах, напрыклад, ён можа зрабіць асноўны змест верша даступным для таго, хто яго не ведае. Мяркуючы, што любы пераклад з'яўляецца міжмоўнай інтэрпрэтацыяй, Э.-А. Гут імкнецца да новага вызначэння падзелу на літаральны і свабодны пераклад пад новымі лозунгамі: прамы пераклад і ўскосны пераклад. Яны запаўняюць маштаб, ад крайніх формаў прамога перакладу да крайніх формаў непрямога перакладу, мноствам формаў пераходу паміж двума полюсамі.

З пункту гледжання інтэрпрэтацыі тэкст перакладу павінен нагадваць тое, што хтосьці сказаў ці напісаў. Непасрэдны пераклад - гэта свайго роду міжмоўная інтэрпрэтацыя, толькі яна адбываецца ў кантэксце, прызначаным аўтарам для арыгінала. Каб зразумець такі тэкст, адрасаты павінны ведаць альбо разумець гісторыка-культурны фон арыгінала. У сваю чаргу, ускосны пераклад улічвае кагнітыўнае абсталяванне адрасатаў і выкарыстоўвае функцыянальныя эквіваленты на розных узроўнях (семантычным, сінтаксічным, прагматычным).

Усвядоміўшы сабе ўсе гэтыя тонкасці, а таксама зыходзячы з атрыманай інфармацыі пра камунікацыю, перакладчык накіроўвае канчатковых атрымальнікаў да інтэрпрэтацыі перакладу паводле задумы аўтара. Любы пераклад мае на ўвазе глыбокае разуменне арыгінала. Перакладчык вырашае, якім чынам ён можа мець зносіны з прызначанымі атрымальнікамі, каб тэкст перакладу ў адпаведных адносінах нагадваў арыгінал. Для канчатковых атрымальнікаў важна ведаць, ці маюць яны справу з прамым ці ўскосным перакладам. [8, с. 3]

Прынцып актуальнасці з'яўляецца ключом да эфектыўнай камунікацыі. Карыстаючыся ім, кампетэнтны перакладчык створыць пераклад, які адлюстроўвае інфармацыйныя намеры аўтара і адначасова ўлічвае камунікатыўны інтарэс канчатковага атрымальніка. Дзякуючы

гэтаму ідэя рэлевантнасці адкрывае новыя гарызонты для тэорыі і практыкі перакладу.

БІБЛІАГРАФІЧНЫЯ СПАСЫЛКІ

1. Nord, Ch. Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained, Manchester, St. Jerome Publishing, 1997. –154 p.
2. Gutt, E.-A. Translation and Relevance. Cognition and Context, Manchester, Boston, St. Jerome Publishing, 2000. –271 p.
3. Savory, Th. The Art of Translation, London, Jonathan Cape, 1957. –159 p.
4. House, J. Translation Quality Assessment. A Model Revisited, Tübingen, Gunter Narr, 1997. –207 p.
5. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода М.: Международные отношения, 1980. –167 с.
6. Neubert, A. Text and Translation, Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie, 1985. – 168 s.
7. Reiss, K. Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik, München, Max Hüber, 1971. –124 s.
8. Soubrier, J., Thuderoz C. Tadauire, est-ce négociier? Boeck Supérieur «Négociations» 2010/2 n° 14. –75 p.

РОЛЬ МЕТОДА ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ И ЕГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

А. З. Зенченко

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, azenchenko0208@gmail.com*

Статья имеет целью признание важности образовательного проектного метода для развития лингвистических и коммуникативных навыков в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: технологии; проектный метод; компетенции; навыки; преимущество; работа в группе.

THE ROLE OF PROJECT TRAINING METHOD IN THE EDUCATIONAL PROCESS AND ITS TECHNOLOGICAL SUPPORT

A. Z. Zenchenko

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, azenchenko0208@gmail.com*

The article aims to recognize the importance of the educational project method for the development of linguistic and communication skills in teaching a foreign language.

Key words: technology; method of projects; competence; skills; advantage; group work.

Неоспоримо влияние и значение технологий в процессе обучения иностранному языку. Они заняли свое место и являются частью окружающей нас технологической культуры, призванной расширить возможности общественного развития.

Виртуальные материалы облегчают образование в формальной и неформальной обстановке, причем инновация заключается в том, что сам пользователь в состоянии управлять процессом образования. Виртуальная революция предполагает конвергенцию различных реальностей, разных технологий и различных способов для выражения; все это способствует смешению и интегрированию письменной культуры и разговорной, культуры изображения и представлений.

Постоянная подверженность новым изменениям в различных сферах – характеристика современного общества. Делор, аль Муфти и Карнейро утверждают, что эти головокружительные изменения также влияют на образовательный процесс. По этой причине от образования требуется постоянное обучение, посредством которого человек может “научиться быть, научиться знать, научиться делать и научиться жить вместе” [1, с. 91].

Легко убедиться, что использование технологий стимулирует и создает энергию на занятиях, создает атмосферу автономного интерактивного обучения с высоким уровнем мотивации, с большей вероятностью успеха в обучении и гораздо меньшей вероятностью неудач.

Профессиональная подготовка преподавательского состава способствует успеху бинорма технология и образование [3].

Среди компетенций, которые необходимо развивать в преподавании иностранного языка – лингвистические и коммуникативные, иными словами способность эффективно общаться. Это способность выражать и интерпретировать, мысли, концепции, факты и мнения в устных и письменных беседах, а также лингвистически взаимодействовать во всех социальных и культурных контекстах и в разных пространствах жизненной сферы: общественной, академической, публичной и профессиональной [3].

Главная задача современного обучения иностранному языку в высшем учебном заведении заключается в том, чтобы научить будущего специалиста самостоятельно приобретать и постоянно совершенствовать свои знания и навыки, сформулировать определенную познавательную

мотивацию, а также способность активно вовлекаться в регулярно обновляющийся поток научной информации[4].

Сегодня мы пользуемся разнообразными инновационными методами, которые стали возможны благодаря интернету. Одним из наиболее эффективных и удачных методов обучения является проектный.

Причем надо отметить, что обучение через проекты не ново, но остается на повестке дня на протяжении многих лет среди прочих образовательных тенденций.

Это эффективное обучающее средство, требующее определенных изменений в динамике аудитории. Работа фокусируется на решении комплексной проблемы или осуществлении конкретной деятельности. Предполагает, что учащиеся должны разрешать ситуации, вызовы или отвечать на вопросы посредством знания ресурсов исследования, рефлексии и активного сотрудничества. Методология ориентирована на обучение и поэтому значительный вес имеет выбор тем проектов, реализуемых студентами и обычно отвечающих их интересам и навыкам.

Метод проектов позволяет создавать на уроке иностранного языка исследовательскую, творческую атмосферу, где каждый ученик вовлечён в активный познавательный процесс на основе методики сотрудничества [2].

В целом проект позволяет:

1. Приобрести базовые знания и навыки.
2. Научиться решать сложные проблемы.
3. Выполнять сложные задачи, используя эти знания и навыки.

Работа ведется в группах. Студенты наделены гораздо большей самостоятельностью, чем на традиционном занятии ввиду использования различных ресурсов как в аудитории, так и вне ее, а также значительно более мотивированы на выполняемое задание. А это основная составляющая инноваций. При использовании проектного метода поощряется работа в команде, активное участие в обмене идеями и накоплении знаний, использование технологий, достигается удовлетворение от работы, локализация специфической информации, формируется навык излагать логично идеи, уметь строить беседу, аргументировать свою точку зрения.

При организации проектного обучения можно различить следующие фундаментальные моменты:

Определение темы проекта, решаемого вопроса или задачи, побуждающих мотивацию и интерес у студентов.

Тема или проблема изыскания должна нести значимую нагрузку и прикладное использование знаний, умений, приобретенных при подготовке. Это могут быть темы, связанные со специализацией студентов как, например, организация путешествий и разработка туристических направлений для студентов, изучающих Менеджмент в сфере международного туризма или бизнес-проект создания предприятия для студентов, изучающих Мировую экономику и т.д.

Создание и организация групп. Назначение ролей в группах, примерные поэтапные результаты.

Группы формируются с учетом пожеланий студентов, а значит их психологической совместимости, причем в каждую группу попадают студенты с разной степенью владения иностранным языком.

Работа в группах (в парах , индивидуально, коллективно) как в аудитории , так и вне университета . Разработка содержательного аспекта проекта.

Финальный продукт: презентация и разрешение поставленной задачи или вопроса. Формулировка гипотезы. Анализ теоретических источников и полученных результатов. Защита проекта.

В зависимости от стадий реализации проекта некоторые из этих этапов могут быть разделены между преподавателем и студентами, организованы непосредственно учащимися или решены исключительно преподавателем. На определенной стадии преподаватель может взять на себя определенную роль, но он должен всегда оставаться наставником и наблюдателем.

Главная задача преподавателя состоит в передаче способов работы, а не конкретных знаний, т.е. акцент делается не на преподавание, а на учение [2].

Обучение через проекты может осуществляться с помощью обычных технологий, которыми наделены учебные заведения, наш дом, или общественные учреждения. Это необязательно должны быть последние технологические достижения.

Укажем некоторые из них:

- Обычные инструменты такие как текстовые программы, таблицы, базы данных и программное обеспечение для рисования и черчения; общие инструменты для всех предметов учебной программы.

- Программное обеспечение и периферийные устройства, включающие такие элементы как сканеры, съемные носители, наушники, колонки, цифровые фотоаппараты, видеокамеры, планшеты, смартфоны... Эти средства позволяют студентам научиться читать и писать нелинейные документы, интерактивные тексты , содержащие текст, звук, диаграммы и видео.

- Подключение к интернету и сети.
- Программное обеспечение и оборудование для публикаций. И здесь достаточно обычного программного обеспечения и принтера.
- Оборудование и программное обеспечение для презентаций в Power Point , а также проектор.
- Надежное оборудование, имеющее хорошую скорость.

Преимуществами проектного обучения является формирование следующих навыков и компетенций:

- способность работы в группе, навыки общения, чувство локтя и личная ответственность каждого студента за успех проекта;
- организационные навыки и умение распределить время;
- компьютерная грамотность;
- лингвистические и коммуникативные компетенции и вовлеченность в образовательный процесс, демонстрация владения иностранным языком и формирование прочной языковой базы;
- автономия, уверенность в себе, умение сделать выбор, самостоятельно добывать знания, способность слушать и размышлять;
- формирование личностных качеств студентов, поскольку он развивает критическое мышление и учит не просто пассивно усваивать и воспроизводить информацию, которую они получают на занятиях, а уметь активно использовать знания в практической деятельности [4];
- формирование ценностей и глобальная компетенция, эмоциональное воспитание, совместное обучение, совместная оценка и самооценка.

Это тот вид обучения , который будет продолжать широко использоваться в будущем ввиду вовлеченности, толерантности, эмпатии, гражданственности и социальной значимости и с обязательным финальным продуктом, имеющим целью улучшить окружающий мир или оказать помощь обществу [5].

Для будущего специалиста знание иностранных языков в сочетании с проектной деятельностью оказываются основополагающими. Следовательно, необходимо пересмотреть процесс обучения иностранным языкам таким образом, чтобы студенты еще на младших курсах учились развивать ключевые умения и компетенции, связанные с их будущей профессией [4].

Возможно, обучение через проекты и не является новаторским, но вносит новизну с привлечением новых технологий, достоверной и виртуальной реальности, пространством для действия, значительно увеличивая возможности этого метода в зависимости от креативности преподавателя и его студентов.

Поэтому данный метод продолжает вносить свой вклад в будущее, являясь частью образовательной панорамы настоящего.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

1. Delors, J., Al Muftí, I. y Carneiro, R. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. México: UNESCO. - С. 91.
2. А.Я. Багрова УДК 372.881.1 Проектный метод в обучении иностранным языкам // Вестник Московской международной академии. – 2015.
3. Maria de Lourdes Corral Garcia. El método de enseñanza por proyectos como estrategia para mejorar la intervención pedagógica. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.udgvirtual.udg.mx - Дата доступа 04.10.2020.
4. Болсуновская Л.М., Миронова В.Е., Искоркина А.А. Специфика проектной методики в процессе обучения иностранному языку студентов младших курсов неязыковых вузов (на примере национально-исследовательского томского политехнического университета) // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 2-3. – С. 371-374.
5. Ingrid Mosquera Gende. El aprendizaje por proyectos: una apuesta del futuro con muchos años de recorrido. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/el-aprendizaje-por-proyectos-una-apuesta-de-futuro-con-muchos-anos-de-recorrido/549203669916/> - Дата доступа: 04.10.2020.

ЭТИКА В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Л. В. Маркина

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, markinalv@tut.by*

Показаны особенности этики в межкультурном взаимодействии в сравнении с этикой общения в рамках своей культуры. Описаны подходы к анализу этических проблем в межкультурной коммуникации. Проанализированы принципы этичности в межкультурной коммуникации. Сформулированы общие рекомендации по выбору этического поведения в межкультурном общении.

Ключевые слова: этика; этическое поведение; принципы этического поведения.

ETHICS IN INTERCULTURAL INTERACTION

L. V. Markina

*Belarusian State University,
Niezaleznasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus*

Peculiarities of ethics in intercultural interaction in comparison with communication ethics in a native culture are shown. Approaches to the analysis of ethical issues in

intercultural communication are described. General recommendations on ethical behavior choice are provided.

Key words: intercultural ethic; intercultural communication; principles for ethical intercultural communicator.

Современный мир характеризуется интенсивным межкультурным общением, в котором задействованы самые различные категории населения: туристы, бизнесмены, политики, дипломаты, студенты, беженцы и иммигранты. Как и в любом общении, в межкультурном общении люди должны знать и руководствоваться определенными нормами и правилами поведения. Этика – это система стандартов, которые помогают людям понимать и определять, что хорошо, а что плохо, что верно, что неверно, что соответствует морали, а что противоречит ей, то есть предписывает определенные стандарты «правильности» и «неправильности». Эта система ориентирует человека в ситуации морального выбора. Под этическим поведением мы понимаем совокупность поступков и действий людей, руководствующихся нормами морали, сложившихся в данном культурном сообществе.

Принимая во внимание сложность человеческих отношений и особенности коммуникации людей, применение этических стандартов в повседневной жизни имеет свои особенности и нюансы.

В качестве примера для анализа можно воспользоваться таким этическим стандартом и ценностью, как «говорить правду правильно и хорошо». В человеческой коммуникации есть множество ситуаций, когда это не совсем так, и воздержаться от раскрытия правды, оценивая последствия, к которым это может привести, и является примером этического поведения. Например, раскрытие *правдивой* информации о частной жизни человека в средствах массовой информации может привести к осложнениям в жизни данного человека, а это уже последствия неэтического поведения работников масс-медиа. В деловой сфере разглашение негативной информации о финансовом состоянии компании может привести к определенным действиям акционеров, которые повредят ее имиджу и приведут к негативным финансовым последствиям. Здесь речь идет не об обмане акционеров, а о нераспространении информации, которая может оказать негативное влияние на деятельность компании. То есть существует дилемма разглашать правдивую информацию или удерживать ее, как подтверждение законного права человека на частную жизнь. Одновременно, утаивание правдивой информации, неоправданная секретность могут привести к усугублению обстоятельств или неправильному принятию человеком решений. Этическое поведение

предполагает всесторонний анализ ситуации с точки зрения как решение повлияет на ситуацию, будет ли оно способствовать развитию ситуации или навредит. Все это приводит к тому, что решения не могут быть простыми и однозначными. В качестве классического примера может использоваться ситуация с романтическим партнером, который не держит обещание верности в данных отношениях. Возникает вопрос этично ли информировать другого партнера, если человек обладает неопровержимыми доказательствами неверности. В процессе жизни люди вырабатывают свой кодекс этического поведения и применяют его в зависимости от каждого конкретного случая в своей профессиональной и личной жизни.

Вопросы этики достаточно сложны даже для представителей одной культуры, а если речь идет о межкультурном общении, то выбор этического поведения представляет особую трудность поскольку приходится иметь дело с различающимися в разных культурах системами ценностей, а соответственно, и этическими кодексами поведения. То, что считается правильным в одном культурном контексте, может рассматриваться как неправильное, неприемлемое в другой. Например, в европейских культурах отношение к взяточничеству резко отрицательное, более того, в большинстве законодательств этих стран это уголовно наказуемое деяние. В азиатских культурах отношение к взяткам противоположное, и рассматривается взятка как определенное, вполне заслуженное вознаграждение за оказанные услуги.

Существует два основных подхода к анализу этических проблем в межкультурной коммуникации: абсолютный (универсальный) и относительный (релятивный). Культурный универсализм – признание того, что вне зависимости от культуры или контекста общения, существуют ценности, моральные стандарты, которые являются регуляторами нашего поведения, и люди ведут себя в соответствии с ними одинаковым образом в любой культуре. Человек в принятии решений руководствуется одними и теми же стандартами этического поведения в любой возникающей ситуации, и люди должны им следовать везде и в любое время. Например, рабство осуждается в любой культуре.

Относительный (релятивистский) подход предполагает, что этический выбор поведения зависит от конкретной ситуации и от конкретного случая. Здесь человек делает выбор своего поведения, анализируя ситуацию и определяя тот вид поведения, который наилучшим образом скажется на результатах.

Достаточно старое высказывание «Если находишься в Риме, то поступай так, как поступают римляне» означает совет придерживаться местных обычаев. Согласно ему предполагается, что адаптироваться к новой культуре - это обязанность человека, прибывшего в новую для него культуру. Однако оно весьма упрощенно рассматривает поведение человека в ситуации межкультурного общения, и им не всегда можно воспользоваться.

Сказанное выше объясняет, почему не существует универсальных рекомендаций по части этического поведения в межкультурных взаимодействиях. Невозможно создать некий универсальный справочник по кодексу поведения в различных культурах, исходя из того, что их великое множество. Однако, исходя из практической необходимости, можно и нужно выработать некие общие принципы, правила, которыми могли бы люди воспользоваться в бесконечном множестве возникающих межкультурных контактов.

Американские исследователи проблем межкультурной коммуникации Д.Мартин, Т.Накаяма, Л.Флорес [1, с. 457-460] рассматривают три принципа этичности в межкультурной коммуникации. Первый принцип – принцип гуманизма, который предполагает, что люди руководствуются в своем общении уважением и заботой друг о друге, признанием ценности и уникальности человека, права человека на свое мнение и место в системе межкультурных связей. Второй принцип – принцип диалога, который выражается в желании понять партнера по общению и обменяться жизненным опытом, принцип, предполагающий общение, основанное на эмпатии. Эмпатийное общение достаточно легко осуществляется с представителями своей культуры, но с представителями других культур – это весьма сложная задача. В данном случае широко известно «золотое правило» общения - «Поступайте с другими так, как Вы хотели бы, чтобы поступали с Вами» - советуют заменить «платиновым правилом» - «Поступайте с другими так, как они сами хотели бы, чтобы с ними поступали». В нем сформулировано основное требование к успешному межкультурному взаимодействию – знание особенностей жизни этого человека и готовность и умение воспринимать и осознавать его чувства, что и происходит в процессе построения взаимоотношений с этим человеком. Третий принцип – «говорить с..., а не «говорить от имени». Во множестве случаев культурологи дают описания культурных групп, не будучи представителями этих групп, анализируя события, говорят «от имени» этих групп, несмотря на то, что их собственная позиция в социуме совершенно иная. Преподаватели часто говорят от имени студентов, но возникает вопрос, насколько много они знают об их

жизни, будучи представителями иной социальной группы, иной возрастной группы и т.д. Рассматриваемый принцип предупреждает от опасности такого подхода и его неэтичности. Принцип «говорит с ...» предполагает *слушание* собеседника и ведение диалога, который возможен, если собеседники обладают умением слушать и анализировать общение (саморефлексия). В основе этого этического принципа межкультурной коммуникации лежит умение слушать и саморефлексировать, а также наличие эмпатии как осознанного понимания мира человека и его эмоций. Как при решении любой этической дилеммы, при решении дилеммы в сфере межкультурного взаимодействия человек должен рассматривать ее с множества точек зрения. Начинать следует от рефлексирования насколько гуманным будет выбор поведения человека в той или иной ситуации, каковы будут последствия этого выбора. В эффективной коммуникации представители разных культур устанавливают в процессе взаимодействия взаимоотношения, которые предполагают диалог между партнерами, основанный на правиле «слушания» собеседника и его эмпатийного восприятия.

Из общих рекомендаций по выбору этичного поведения в бесконечном разнообразии межкультурных контактов специалисты по межкультурной коммуникации дают следующие рекомендации. Во-первых, необходима осознанность межкультурной коммуникации, что предполагает, что партнеры осознают возможные последствия своего поведения, понимают как особенности своего культурного поведения, так и особенности поведения партнера - представителя иной культуры и даже могут предсказать, как общение будет происходить. Кроме того, важно признание ценности и значимости культурных различий. Во-вторых, чрезвычайно важным является признание человека и его жизни как высшей ценности. Общение, основанное на принципе уважения, оказывает положительное влияние на выбор поведения в ситуации межкультурного взаимодействия. В-третьих, необходимо осуществлять поиск общих черт, сходств, что также благоприятно повлияет на выбор этичного поведения. В-четвертых, человек должен испытывать чувство ответственности за свои действия в межкультурном общении и быть готовым отвечать за их последствия. Кроме того, наличие таких черт характера, как толерантность, открытость, гибкость в общении, адаптивность, чувствительность, наличие эмпатии способствуют этическому выбору поведения в ситуациях межкультурного взаимодействия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. J.Martin, T.Nakayama, L.Flores. Readings in Cultural Contexts. Mayfield Publishing Company. California, USA.1998.

ИЗУЧЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ОЦЕНОЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-ОТЗЫВОВ В ПРИКЛАДНОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ВЫСКАЗЫВАНИЙ О ПРЕДПРИЯТИЯХ ГОСТИНИЧНОГО И РЕСТОРАННОГО БИЗНЕСА РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ)

А. С. Мартынович

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, tatalina2011@gmail.com*

Раскрываются особенности автоматического анализа оценочных интернет-высказываний о предприятиях гостиничного и ресторанного бизнеса Республики Беларусь. Акцентируется внимание на трудностях формальной модели оценки, препятствующих обобщению высказываний и формулированию вывода об общественном мнении относительно того или иного объекта, явления, события. Подчеркивается, что положенный в основу формальной модели оценки лексический подход позволяет в целом правильно извлекать оценочные суждения пользователей о предприятиях гостиничного или ресторанного бизнеса и на этой основе корректно формулировать вывод об общественном мнении относительно объекта оценки.

Ключевые слова: автоматический анализ текста; категория оценки; оценочный отзыв; оценочное суждение; мнение; компьютерный анализатор; слово-интенсификатор; слово-инвертор.

THE STUDY OF ENGLISH INTERNET REVIEWS IN THE APPLIED ASPECT (BASED ON THE STATEMENTS ABOUT THE HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS ENTERPRISES OF THE REPUBLIC OF BELARUS)

A. S. Martynovich

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, tatalina2011@gmail.com*

The article reveals the features of automatic analysis of evaluative Internet statements about the hotel and restaurant business enterprises of the Republic of Belarus. Attention is focused on the difficulties of the formal assessment model, which prevents from the generalization of opinions and the formulation of a conclusion about the public opinion regarding an object, phenomenon, event. It is emphasized that the lexical approach underlying the formal assessment model allows, in general, to extract users' value

judgments about the hotel or restaurant business correctly and, on this basis, formulate a conclusion about the public opinion.

Key words: automatic text analysis; assessment category; evaluative feedback; value judgment; opinion; computer analyser; intensifier word; word-inverter.

Проблема оценки привлекает внимание исследователей разных областей знаний и зачастую предопределяет междисциплинарный характер изучения данной категории. Многоаспектный анализ оценки, по словам Т. В. Маркеловой, обусловлен «онтологическим пониманием оценки как универсума мышления и познания, главного ориентира человеческой деятельности, в том числе и речевой, дающей многомерные ответы на вопрос “что такое хорошо и что такое плохо” в зависимости от сферы жизненных интересов и общественной практики» [2, с. 88].

С логической точки зрения, оценка – это суждение о ценностях. Н. И. Кондаков дает следующее определение оценки: «Оценка – мнение о чем-либо [...], суждение об уровне или значении чего-либо, установление степени чего-нибудь» [1, с. 426]. Лингвистическое понимание оценки, как правило, соотносится с ее логической интерпретацией, поскольку логико-философские категории служат понятийной основой языковых категорий. Структура оценочного высказывания восходит к логической структуре операции оценки: субъект, предмет, характер и основание. Субъект приписывает определенную ценность некоторому предмету, явлению, процессу материального или духовного порядка. Предмет оценки можно рассматривать по-разному. В узком понимании к нему относятся только те ценности, которые имеют для субъекта положительное значение, а при широкой трактовке данного понятия в него включаются не только положительные, но также нулевые и отрицательные ценности. Основанием оценки является то, на базе чего производится приписывание ценности. В контексте нашего исследования оценочное суждение (оценка) и мнение являются синонимичными понятиями.

В связи с развитием интернета огромное количество мнений пользователей о различных объектах, явлениях, событиях размещается на различных ресурсах. Поэтому автоматический анализ мнений большого числа людей о предприятии гостиничного или ресторанного бизнеса (о его персонале, услугах, ассортименте, качестве и стоимости блюд, интерьере, месте расположения и т. д.) дает возможность обобщить и систематизировать многочисленные оценочные высказывания и сформулировать вывод о целостном общественном мнении относительно того или иного объекта, явления, события.

Определить общественное мнение о предприятиях гостиничного и ресторанного бизнеса Беларуси на основе сформированной лингвистической базы данных и автоматического анализа текстов позволяет так называемая формальная модель оценки. Формальная модель базируется на правильном выделении и анализе оценочных лексических единиц из текста отзыва о предприятии гостиничного или ресторанного бизнеса. Источниками отзывов послужили специализированные сайты <http://www.tripadvisor.com> и <http://www.booking.com>, особенностью которых является субъективный характер представленной информации (тексты отзывов содержат эмоционально-оценочную составляющую). Для проверки работоспособности системы был создан компьютерный анализатор, написанный на языке программирования Python.

В лингвистическую базу данных вошли лексические единицы, отражающие оценку объекта в целом, его аспектных категорий (*service, room, cuisine*) и терминов (*atmosphere, location, noise, quality, speed of service, staff politeness, size, comfort, design*), а также дополнительные списки лексических единиц, семантически связанных с оценкой: список слов и/или словосочетаний-интенсификаторов (*absolutely, always, awfully, better, by far, completely, deeply, especially, extremely, highly, less, more*) и список слов-инверторов (*aren't, isn't, least, never, no, non, not, nothing, wasn't, weren't, without*). К графическим способам усиления оценки в материале исследования были отнесены прописные (заглавные) буквы, восклицательный знак, левая круглая скобка, условно обозначающая улыбку (положительная оценка), правая круглая скобка, условно обозначающая неодобрение (отрицательная оценка).

В списке оценочной лексики каждая словоформа была наделена определенным семантическим весом в диапазоне от +3 (сверхположительное оценочное значение) до -3 (сверхотрицательное оценочное значение). Например: *The service is excellent (+3); We had a nice (+1) dinner at this restaurant; The waiters were slow (-1); Overall we were disappointed (-3)*.

Положительное слово-интенсификатор, стоящее перед положительным оценочным словом, увеличивает вес данного слова на 1. Например: *We had a really wonderful (+3) dinner; The portions are quite big (+2)*. Этот же интенсификатор, стоящий перед отрицательным оценочным словом, увеличивает вес данного слова на -1. Например: *The food is absolutely disgusting (-4); This restaurant is total disappointment (-4)*. Отрицательный интенсификатор влияет на вес оценочного слова в обратном порядке.

Слово-инвертор, стоящее перед словом с положительным семантическим весом, меняет направление его оценки с положительной на отрицательную (и наоборот).

В ходе автоматического анализа из массива текстов выбирается очередной текст отзыва о конкретном предприятии. Он разбивается на предложения, каждое из которых анализируется отдельно по словам. Каждое выделенное слово сравнивается с единицами лингвистической базы данных. Если выделенное слово является аспектной категорией, аспектным термином либо ключевым словом, то его ближайший контекст (одно-два слова) проверяется на наличие в списке оценочной лексики. Если аспектная категория либо ключевое слово в не было найдено предложении, то дальнейший анализ не проводится. Согласно списку оценочной лексики, в счетчики добавляются веса для каждого аспекта и связанных с ним ключевых слов. Сочетание *аспектная категория / аспектный термин / ключевое слово + оценочная единица* заносится во временный файл. Далее происходит проверка наличия перед оценочными единицами слов-интенсификаторов. Каждая ветвь проверки наличия интенсификаторов заканчивается проверкой наличия перед ними слов-инверторов. Аналогично проводится проверка на наличие в предложении текста отзыва графических способов усиления оценки. Затем компьютер суммирует показатели счетчиков для каждой аспектной категории в общий счетчик веса ее положительной или отрицательной оценки для отдельного текста отзыва о конкретной гостинице или ресторане. Сравнивая общие счетчики положительной и отрицательной оценки, система делает вывод о направлении оценки данного аспекта. После анализа всех текстов отзывов о конкретном предприятии компьютер суммирует показатели всех счетчиков по аспектным категориям в единый счетчик веса положительной оценки и единый счетчик веса отрицательной оценки каждой аспектной категории. Сравнивая счетчики положительных и отрицательных весов, система делает окончательный вывод об общественном мнении о конкретном предприятии гостиничного и ресторанного бизнеса.

Результаты компьютерного эксперимента показали, что положенный в основу работы системы лексический подход, в целом, позволяет правильно извлекать оценочные суждения пользователей о гостинице или ресторане и на их основе корректно формулировать вывод об общественном мнении. В то же правильное определение компьютером синтаксических структур, входящих в текст отзыва, может представлять проблему, поскольку язык анализируемых высказываний – преимущественно разговорный в письменной форме. Авторы не всегда соблюдают расстановку знаков препинания, нередко вовсе их

игнорируют, допускают орфографические ошибки. Наличие неправильно написанных слов препятствует корректному анализу текста, выделению как оценочных слов, так и объектов оценки. Частично решить указанную проблему поможет процедура нормализации лексических единиц.

На правильное выделение оценочных слов значительное влияние оказывает омонимия, например: *like* – глагол (оценочный), и *like* – союз (не содержит оценку), *little* – прилагательное (оценочное), и *little* – наречие (интенсификатор). Для решения данной проблемы необходимо проводить дополнительную процедуру тегирования текста по частям речи.

Стоит также упомянуть о специфике употребления некоторых оценочных слов. Так, положительное слово *high (+1)* в сочетании с названием аспектной категории *cost* меняет направление оценки на противоположное. Необходимо выявить все подобные случаи и разработать дополнительные правила лексической сочетаемости, влияющие на определение веса оценки.

Компьютер не может правильно извлекать информацию из сложных синтаксических конструкций, основываясь только на правилах поиска оценочных слов в ближайшем контексте ключевого слова конкретной аспектной категории. К примеру, при обработке предложения *The breakfast had everything that could be wished* система правильно распознаёт аспектную категорию *cuisine* по ключевому слову *breakfast*, однако не может правильно определить ее оценочный характер, так как в данном случае она выражена не лексической единицей, а синтаксической конструкцией *had everything that could be wished*. В силу этого предложенная нами формальная модель может быть дополнена рядом синтаксических правил, учитывающих синтаксическую структуру оценочных конструкций. При пополнении лингвистической базы данных и расширении формальной модели путем добавления дополнительных лексических и синтаксических правил компьютер сможет более точно выделять аспектные категории, аспектные термины и оценочные слова, а значит, во всех случаях корректно определять общественное мнение об организации.

Таким образом, изучение оценочных интернет-высказываний с помощью соответствующего инструментария (автоматический анализ текста, в основу языка программирования которого положен лексический подход) может иметь не только собственно лингвистическое измерение, но и сугубо прикладное, ориентированное на объективацию целостного общественного мнения на основе разрозненных персональных мнений о том или ином объекте оценки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975.
2. Маркелова Т. В. Взаимодействие оценочных и модальных значений в русском языке // Филологические науки. – 1996. – № 1. – С. 80–89.

ON DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATION IN HIGHER EDUCATION

E. O. Mashkaryova, S. S. Drozdova

*Belarus State Economic University,
Partizansky Prospect, 26, 220070, Minsk, Belarus, kpoar@bseu.by*

The article studies the causes of misunderstanding during intercultural communication. Developing communicative and intercultural competences is considered to be the main object of English language teaching. The article describes the elements of intercultural competence and their relevance for language teaching. The means of developing intercultural communication that can be used by English language teachers are discussed.

Key words: intercultural communication; communicative language teaching; communicative competence; intercultural competence; lingua culture; lingua franca; non-native speakers; native speakers.

О РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Е. О. Машкарева, С. С. Дроздова

*Белорусский государственный экономический университет,
пр. Партизанский 26, 220070, г. Минск, Беларусь, kpoar@bseu.by*

В статье исследуются причины недопонимания при межкультурном общении. Развитие коммуникативных и межкультурных компетенций считается основной целью обучения английскому языку. В статье описаны элементы межкультурной компетенции и их значение для обучения языку. Обсуждаются средства развития межкультурного общения, которыми могут пользоваться преподаватели английского языка.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; коммуникативное обучение языку; коммуникативная компетенция; межкультурная компетенция; лингва-культура; лингва франка; неноситель языка; носитель языка.

Today it is strange to expect a community to be developing separately from other people, cultures, or languages. It is natural that people (or countries) try to establish relations with other nations and communities. In the

modern world of growing interconnectivity of people, goods and businesses, and increasing migration, everybody realises the importance of the English language. Teaching to communicate in English is believed to be one of the essential aims of 'English as a Foreign Language' (EFL) classes.

The main aim of higher educational institutions in Belarus is to prepare students for the world of work, to equip them not only with theoretical knowledge but practical skills and competencies concerning their professions. The Republic of Belarus is visited by tourists from various countries and in the majority of all cases it is English that is used for communication.

Moreover, in order to succeed in interpreting what people mean, English language learners have not only to gain an understanding of new words but also to understand how their cultures, cultural values and expectations differ not only from English speaking but also from other cultures [1]. Therefore, it is apparent that the students majoring, for example, in the tourism and hospitality industry should not only be able to communicate with foreign guests of Belarus but also have a broad knowledge of their cultures.

A lot of consideration has been paid by linguists and practical teachers to the ways English language teaching (ELT) is conducted. One of the most prominent approaches to ELT has been Communicative Language Teaching which states that the goal of language teaching is to cultivate communicative competence, which includes linguistic knowledge and language skills that the speaker needs to acquire in order to communicate successfully in a speech community.

A more detailed approach to the notion of communicative competence was offered by Canale and Swain who in their turn described its four dimensions. These are: grammatical competence (i.e. grammatical and lexical knowledge); sociolinguistic competence which includes “understanding of social context, in which communication takes place” (e.g. role relationships, the shared information of the participants, and the communicative purpose for their interaction); discourse competence which refers to the ability to interpret a message in terms of its coherence and cohesion; strategic competence according to which speakers are expected to employ appropriate communication strategies [2, p.160].

This description of communicative competence refers to communication between a non-native and native English language speakers. It has been noted, however, that this concept sees second language users as being somehow poor or second rate compared to native speakers of a language. It is unjust since even speakers who share a first language and culture can have different levels of knowledge of their language and social background [3]. Moreover, numerous linguists warn that Anglo culture should

not be seen as a paradigm. For example, Wierzbicka [4, p.208] cautions against using the English language for a semantic analysis of other languages “because like any other natural language - it carries with it a particular, culture-specific universe of meaning” and therefore puts an Anglo perspective on it.

On the other hand, it is known that today the amount of non-native users of English far outweighs the number of native speakers. Therefore, English is suggested to be seen and taught as a *lingua franca* and as a *lingua franca* used for developing intercultural communication. Today, it is widely understood that communication between people requires something more than just knowledge of lexis and grammar - it needs intercultural competence.

A number of linguists point out a close connection between the language and the culture of the people speaking it. Culture can be defined as “a historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic forms by means of which people communicate, perpetuate and develop their knowledge about and attitudes toward life” [5, p.20]. So, here, we discuss not so much the visible elements of culture (such as music, art and literature, etc.) but its bottom-of-the iceberg part (people’s values, beliefs, attitudes, viewpoints, etc.).

Recently, intercultural communication and multiculturalism have been paid serious attention in English language teaching. Developing the abilities of communication with the representatives of other cultures can take place even at the lowest levels of students’ proficiency. It should be noted that in the majority of cases teaching culture in class focuses on teaching Anglo-culture and communication with English native speakers. However, it is obvious that language learners should be prepared for the demanding task of interacting with a range of cultural groups.

The framework for developing the skills of successful intercultural communication in EFL classes can be based on Byram’s model of intercultural competence which consists of five elements.

The first involves the attitudes of people towards themselves and other societies, the cultures of their own and others and tolerance towards them. This also refers to the processes of cultural self-assessment which leads to self-identification as well as of abandoning ethnocentric attitudes. The second element is said to refer to “the knowledge of interaction: individual and societal, of social groups and their products and practices in one’s own and in one’s interlocutor’s country, and of the general processes of societal and individual interaction” [3, p.150]. The next covers the skill of communicators to analyze non-native cultural phenomena, and to compare them to the ones from their own. The last two elements refer to the competencies of learners to employ the knowledge acquired in class in real life communication and to

evaluate cultural practices and products of their own and other communities [3].

These elements defining intercultural competence should be intertwined into language teaching practice and facilitate the exploration of the complexity of both local and foreign cultures. First of all, by analyzing their own cultural characteristics students can realize the diversity and complexity of local and national cultures. For example, while discussing hierarchical and egalitarian cultures, they come to the conclusion that the elements of these opposite dimensions can be met in Belarus. Using their own experience, students come to the understanding that even within one country there can be a “diversity of linguistic and cultural identifications and groupings, such as different heritage languages, religions and family backgrounds” [3, p.195].

In EFL and intercultural communication classes students can also become aware of the characteristics of cultures other than their own. This, for example, can take place while contrasting different countries based on one criterion (masculine/ feminine, collective/ individual culture, etc.). The results of these comparisons should lead to the awareness of challenges learners can face while interacting with the representatives of other cultures and the ways to overcome them.

Finally, students should come to the understanding that despite the existence of values and beliefs typical to a particular culture there can be individual differences. Therefore, while interacting with a representative of a foreign culture they should try to avoid any generalisations. It is also important that students are not only provided with theoretical knowledge of different cultures but were also given an opportunity to gain an experience of dealing with possible communicative challenges.

Different learning materials should be used in and outside the class so students are able to study the images and descriptions of not only Anglo but other cultures. While analysing cross-cultural scenarios, students can learn how culture influences people’s behaviour, predict the challenges they would face in intercultural communication and even exercise their communicative skills.

Even more, students can be asked to explore cultural representations in the media and arts both online (websites, blogs, podcasts) and in more ‘traditional’ media (movies, TV and radio programmes, newspapers, and magazines). A considerable number of learners have regularly travelled or even lived abroad. So, students can share their experiences of other cultures, intercultural communication, and also compare and contrast the cultures they are familiar with. Finally, students can be engaged in intercultural communication both face to face (e.g. international conferences, business meetings, etc.) and electronically (by sending emails or using social media).

To sum up, it is important to distinguish between the elements of English language communicative competence and the ways of its development in EFL classes. On a par with linguistic competence, significant attention should be paid to improving/working on intercultural competence. The latter includes developing the knowledge and acceptance as well as the skills of critical evaluation of not only other but one's own culture. It is important that intercultural education is practice-oriented. This can be achieved in EFL classes at all levels of language proficiency.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Wierzbicka, A. English. Meaning and Culture/ A. Wierzbicka. Oxford: OUP, 2006.
2. Richards, J.C., Rogers, T.S. Approaches and Methods in Language Teaching/ J.S. Richards, T.S. Rogers. Cambridge: CUP, 2010.
3. Baker, W. Culture and Identity through English as a Lingua Franca (Rethinking Concepts and Goals in Intercultural Communication)/ W. Baker. [Electronic resource], 2005. Mode of access: <https://booksc.xyz>. - Date of access: 10.08.2020.
4. Wierzbicka, A. Empirical Universals of Language as a Basis for the Study of Other Human Universals and as a Tool for Exploring Cross-Cultural Differences/ A. Wierzbicka. [Electronic resource], 2005. Mode of access: <https://booksc.xyz>. - Date of access: 01.09.2020.
5. Wierzbicka, A. Understanding cultures through their key words/ A. Wierzbicka. - Oxford: OUP, 1997.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ И МОДЕЛЬ

А. Л. Отчик

*Белорусский государственный университет,
ул. Ленинградская, 20, 220006, г. Минск, Беларусь, hanotckyk12@gmail.com*

Анализ понятий коммуникации и общения позволил выделить перцептивный компонент как ведущую причину их различий, характеристики которого обуславливают рациональность признания коммуникации основополагающим понятием в условиях моделирования ситуаций речевого взаимодействия в учебных целях. Компонентами структуры межкультурной коммуникации признаны отправитель, получатель, сообщение, кодирование / декодирование, обратная связь и национально-культурная призма.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; моделирование процесса межкультурной коммуникации.

PSYCHOLINGUISTIC ASPECT OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION: CONCEPT AND MODEL

A. L. Otchyk

*Belarusian State University,
Leningradskaya street, 20, 220006, Minsk, Republic of Belarus, hanotckyk12@gmail.com*

The results of the analysis of the notions of “коммуникация” and “общение” make us believe in the leading role of the perception in the identification of the differences between them. Its characteristics justify the acknowledgement of the notion of “коммуникация” as the basic one in the process of cross-cultural communication simulation for educational purposes. The components of the cross-cultural communication structure are a source, receiver, message, encoding, decoding, feedback and a cultural indicator.

Key words: cross-cultural communication; process modeling.

Процесс коммуникации играет важную роль в жизни каждого человека, поэтому вполне закономерно, что понятие коммуникации привлекает внимание специалистов в различных областях науки: социологии, психологии, лингвистике, философии. Анализ трактований данного феномена свидетельствует о том, что его зачастую употребляют как синоним понятия «общение» вне зависимости от области знания (Т. Парсонс, К. Черри, Д.Б. Гудков, А.А. Леонтьев, В.П. Фурманова, С.Г. Тер-Минасова, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.И. Халеева, Т.Н. Астафурова).

Основой для разграничения исследуемых понятий может стать объем их значений. Ю.Д. Прилюк полагает, что коммуникация, являясь базовой категорией, протекает между людьми в форме общения как обмен знаковыми образованиями (сообщениями). Следовательно, коммуникация (информационный обмен) выступает самым общим понятием, менее широким – социальная коммуникация (информационный обмен в обществе), а общение предстает разновидностью социальной коммуникации, осуществляющейся на вербальном уровне обмена информацией в обществе [1].

Однако существует и противоположная трактовка соотношения данных понятий, в которой основной категорией считается общение, в структуре которого выделяют коммуникацию (процесс передачи информации), интеракцию (организация взаимодействия и воздействия), перцепцию (чувственное восприятие как основа взаимопонимания) [2]. Сторонниками разделения исследуемых терминов и представления коммуникации как составляющей общения, наряду с взаимовлиянием и

взаимовоздействием людей, являются Г.М. Андреева, Б.Д. Парыгин, Г.В. Елизарова, А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский.

Компаративный анализ понятий «коммуникация» и «общение» позволил нам сгруппировать подходы к их трактовкам в зависимости от того, какой аспект феномена выдвигается на первый план. Так, общение определяют как: а) *процесс*: обмен информацией познавательного или эмоционально-оценочного характера (Б.Д. Парыгин, Л.С. Выготский); б) *атрибут другой деятельности*: форма взаимодействия индивидов в процессе совместной деятельности (Б.Ф. Ломов, Г.М. Андреева, И.Л. Сокол, Н.Р. Аниськович); в) *результат*: общение предполагает порождение нового социального опыта, значимое изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых состояниях партнера, формирование общности их мыслей, взглядов, сплоченность и солидарность (Е.И. Пассов, И.М. Кондаков, В.Е. Кемеров, Л.Ф. Ильичёв); г) *самоцель*: стремление к удовлетворению потребности в контактах с другими людьми (И.И. Чурилов, С.А. Минеева, А.П. Садохин, Т.Г. Грушевицкая). Коммуникацию рассматривают как: а) *процесс*: передача и прием / обмен информацией (Ч. Кули, Л.В. Володина, В.В. Красных, Н.И. Конюхов, Г.М. Андреева, Б.Д. Парыгин, Г.В. Елизарова, О.А. Леонтович); б) *результат*: адекватное взаимопонимание речевых партнеров, т.е. единообразное значение речевых действий и совершаемых поступков (А.П. Садохин, Х. Райманн).

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что отличительные особенности находятся на перцептивной стороне данных феноменов и выражены в результате речевого взаимодействия – взаимопонимании. На уровне коммуникации взаимопонимание выражается в усилии сделать понятным для речевого партнера то сообщение, которое необходимо передать, учитывая индивидуальные особенности друг друга. Общение, в свою очередь, предполагает воздействие на партнера, стремление к постижению общности взглядов и мыслей, к совместному смыслотворчеству. Кроме того, анализ таких понятий, как общение и деятельность [3], позволили нам выделить общение как самоцель, когда взаимодействие в первую очередь реализует личностные, психологические взаимоотношения людей. Опираясь на данные характеристики общения и коммуникации, целесообразно заключить, что в условиях моделирования ситуаций речевого взаимодействия в учебных целях, следует исходить из понятия коммуникации.

Таким образом, общение представляет собой социально обусловленный двусторонний процесс обмена информацией,

направленный на значимое изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнера и предполагающий организацию совместных действий, позволяющих партнерам реализовать некоторую общую для них деятельность. В отличие от него коммуникация – это социально обусловленный двусторонний процесс передачи и восприятия речевой информации как в межличностном, так и в массовом общении по разным каналам при помощи средств коммуникации.

В определении коммуникации на уровне межкультурного взаимодействия, когда в контакт вступают представители разных стран или этнических, социальных, политических, гендерных и других групп, также существуют разногласия. Наряду с трактовками Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, А.П. Садохина и С.Г. Тер-Минасовой, в которых акцентируется *результат* (адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта), И.И. Халеева, В.В. Сафонова и И.Л. Плужник понимают межкультурную коммуникацию как *процесс* (коммуникативное взаимодействие) [4, 5, 6, 7, 8, 9]. Наиболее широкий подход к раскрытию исследуемого понятия наблюдается в определении Н.Л. Ушаковой, в котором отражен *и процесс, и результат* («взаимодействие ..., в процессе которого ... создается общее для носителей данных культур значение речевых действий ... с целью обеспечения взаимного понимания») [10, с. 9]. Кроме того, следует выделить различие в компоненте трактовок, отражающем субъектную сторону. Так, В.В. Сафонова дополняет звено взаимодействия коммуникантов элементом *осознания* ими принадлежности к разным субкультурам [9], а Н.Л. Ушакова уделяет особое внимание самому *процессу*, в котором порождается общее значение, одинаково интерпретируемое обоими участниками процесса межкультурной коммуникации [10]. Таким образом, межкультурная коммуникация представляет собой культурно обусловленный процесс речевого контакта, содержанием которого является восприятие и передача информации в условиях различной культурной принадлежности его участников с целью достижения взаимопонимания, порождаемого общим значением (единообразной системой значений), одинаково интерпретируемым коммуникантами.

Процесс порождения речевого высказывания включает пять последовательных, взаимосвязанных фаз. Исходным моментом выступает мотив как потребность передать определенную информацию. Далее мотив к речевому действию вызывает замысел, который трансформируется в обобщенную смысловую схему высказывания. На следующем этапе осуществляется его внутреннее программирование,

т. е. происходит определение основных смысловых звеньев предметного содержания, выделение среди них главных и второстепенных элементов и выстраивание последовательности их отображения в речевом высказывании. Затем происходит его нелинейное и линейное лексико-грамматическое развертывание, соотнесение составленного варианта речевого высказывания с его программой и, в случае совпадения, реализация во внешнем плане [3]. Следовательно, строение коммуникации как речевой деятельности в основном соответствует строению человеческой деятельности и включает мотив, цель, действия, операции (как способы выполнения действий) и результаты (продукты) деятельности.

С целью определения структуры коммуникации как *речевого контакта* исследованы ее линейные (Г. Лассуэлл, Шеннон – Уивер) и нелинейные (М. де Флер, Б.П. Морозов, Ф. Дэнис, Т. Ньюкомб, У. Шрамм и Ч. Осгуд) модели [11]. Линейные модели рассматривают коммуникацию как однонаправленный процесс, идущий от отправителя речевого сообщения к получателю, и включают такие элементы как коммуникатор, сообщение, средство, получатель, эффект. Этот недостаток был устранен создателями нелинейных моделей, в которых коммуникация имеет двунаправленный характер (ее участники меняются ролями и осуществляется обратная связь). Кроме того, их авторы обращают внимание на проблему декодирования сообщения, рассматривают отношения между участниками и объектом коммуникации и описывают влияние этих отношений на характер и результат данного процесса, что является актуальным в изучении межкультурной коммуникации.

В условиях межкультурного взаимодействия на результат коммуникации наряду с техническими, психологическими, психофизическими, языковыми и социальными барьерами может повлиять барьер *культурный*, который обусловлен тем, что каждая культура представляет собой систему кодов, распространяющую свое действие на поведение, повседневные отношения и восприятие членов определенного социума. Эти кодовые системы культур, как правило, несопоставимы между собой или в лучшем случае сопоставимы только ограниченно [12]. В связи с этим в структуре межкультурной коммуникации наряду с отправителем, получателем, сообщением, кодированием / декодированием и обратной связью должна быть отображена национально культурная призма, определяющая национально-специфическую окраску данного процесса. В связи с этим в процессе межкультурной коммуникации отправитель, с целью осуществления своего коммуникативного намеренья, передает мысль

(индивидуальное значение), которая проходит через призму культурного компонента, этап кодирования и приобретает определенную речевую форму. Далее получателем осуществляется ее восприятие и дешифровка через свою культурную призму. Возникает обратная связь (ответная реакция) как сигнал о (не)успешности коммуникации. Эффективность коммуникации отражается в совпадении индивидуальных значений, что в контексте межкультурной коммуникации не представляется возможным без осознания и учета того факта, что речевая деятельность является культурно обусловленной. Таким образом, ключевой составляющей процесса межкультурной коммуникации, обеспечивающей ее эффективность, является обоюдный код (единообразная система значений), который определяет параметры кодирования и дешифровки сообщения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Прилюк, Ю. Д. Общественные отношения и социальное общение / Ю. Д. Прилюк // Общественные отношения (социально-философский анализ). – Киев : Наук. думка, 1991. – С. 34–38.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология сегодня. Поиски и размышления / Г. М. Андреева. – М. : МПСИ, 2009. – 159 с.
3. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Красанд, 2010. – 216 с.
4. Тер-Минасова, С. Г. Война и мир языков и культур. Вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2008. – 334 с.
5. Верещагин, В. М. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / В. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Изд. 4-е. – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.
6. Садохин, А. П. Межкультурная коммуникация / А. П. Садохин. – М. : Альфа-М, 2004. – 288 с.
7. Халеева, И. И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия / И. И. Халеева // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации : сб. науч. тр. / МГЛУ. – М., 1999. – С. 5–14.
8. Плужник, И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / И. Л. Плужник ; Тюменский гос. ун-т. – Тюмень, 2003. – 29 с.
9. Сафонова, В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17– 24.
10. Ушакова, Н. Л. Формирование межкультурной компетенции студентов языкового вуза на основе аутентичных текстов : шведский язык как второй иностранный : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Л. Ушакова ; СПбГУ. – СПб., 2010. – 24 с.
11. Володина, Л. В. Деловое общение и основы теории коммуникации : учеб.-метод. пособие / Л. В. Володина, О. К. Карпухина. – СПб. : СПбГУТ, 2002. – 56 с.

12. Хосаинова, О. С. Обучение студентов идиоматике иностранного языка в контексте межкультурного подхода на основе текста для чтения (на материале немецкого языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. С. Хосаинова. – М., 2016. – 245 л.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

П. Н. Резько

*Брестский государственный технический университет,
ул. Московская 267, Брест 224017, peter-rezko@yandex.ru*

В статье рассматриваются цели и задачи преподавания английского языка на экономическом факультете Брестского государственного университета, недостатки современной модели преподавания и пути её улучшения. Особое внимание автор уделяет межкультурному контексту коммуникации, методике обучения тактике и стратегии переговоров с англоязычными партнерами для достижения целей поставленных нашими компаниями. В статье также рассматривается специфика метода деловой игры применительно к деловому английскому и подчеркивается, что грамотное использование данного метода способствует формированию познавательных и профессиональных мотивов и интересов, уважению к чужому мнению и навыкам командной работы, развивает критическое мышление, умение анализировать информацию и быстро находить правильные решения.

Ключевые слова: деловое общение; межкультурный контекст коммуникации; слэнг; метод деловой игры; переговоры.

PECULIAR FEATURES OF TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES

P. N. Rezko

*Brest State Technical University,
st. Moskovskaya 267, Brest 224017, peter-rezko @ yandex.ru*

The article considers aims and tasks of teaching English at the Faculty of Economics of Brest State University. The author examines disadvantages and shortcomings of the current national model of teaching English and shows ways to improve it. The author pays special attention to the multicultural context of communication, as well as to methods of teaching tactics and strategies of negotiations with English-speaking partners in order to achieve goals set for our companies. The article also examines the specifics of the Business Game method in teaching Business English and emphasizes that the proper use of this method contributes to the formation of cognitive and professional motives and interests, helps to respect opinions of others. Business Game method also develops critical thinking

and teamwork skills, as well as, the ability to analyze information and find right decisions quickly.

Key words: business communication; multicultural context of communication; slang; Business Game method; negotiations.

Бизнес – это жесткая и конкурентная среда, которая не прощает ошибок, поэтому на современном этапе своего развития рынок труда требует от людей, желающих сделать карьеру в сфере бизнеса, экономики и финансов, знаний и навыков, часто весьма далеких от стандартного знания иностранного языка. Это не только проведение телефонных бесед и составление деловых писем, но и многое, многое другое. Для решения данной задачи в большинстве национальных высших учебных заведений обучение иностранному языку будущих специалистов базируется на двух ключевых элементах: базовый курс и деловой иностранный язык.

В Брестском государственном техническом университете (БрГТУ) базовый курс состоит из блока общекоммуникативной направленности и блока специализированной тематики. Соотношение 70/30 в пользу экономической лексики. При этом в БрГТУ первокурсники двух специальностей (маркетинг и логистика) проходят ознакомительную производственную практику в объеме 84 часов под руководством преподавателей кафедры иностранных языков. Студенты знакомятся с одним из предприятий города и, по результатам практики, готовят презентацию на иностранном языке, в которой обычно представлен маркетинг анализ по модели 4P, SWOT анализ, логистическая специфика предприятия. На защите студенческих проектов регулярно присутствуют руководство университета и экономического факультета.

Говоря о преподавании делового английского языка, необходимо отметить, что часто преподаватели иностранного языка чувствуют себя неуютно перед перспективой обучения его деловому варианту. В первую очередь, это связано с тем, что преподавание делового английского – это в определенной мере преподавание основ ведения бизнеса в англоязычной среде. Хотя, фактически, оно сводится к улучшению знаний английского языка с целью его применения в бизнес-контексте.

При обучении иностранному языку деловое общение рассматривается как набор речевых единиц, используемых в процессе бизнес коммуникации, при этом изучаются тексты и диалоги стандартного характера по нижеследующей тематике: знакомство, собеседование при приеме на работу, обсуждение будущего сотрудничества; также изучаются правила ведения деловой корреспонденции [1, с. 15]. Понятие «деловая сфера общения» является

очень широким, постоянно требующим детализации и конкретизации в контекстных условиях. Высокая степень социальной направленности упомянутого вида коммуникаций побуждает к обязательности их регламентации [2, с. 68].

При этом, надо учитывать межкультурный контекст коммуникации. Игнорирование данного аспекта приводит не только к курьезным ситуациям, но и серьёзным финансовым потерям. В истории рекламных компаний был случай, когда фирма Clairol начала продажи в ФРГ дезодоранта MistStick (англ. туманный дезодорант). В немецком же языке английское слово Mist, обозначающее туман, имеет совершенно другое значение: «дерьмо». Концерн GeneralMotors провалился с продажами модели ChevroletNova в Латиноамериканском регионе, поскольку «Nova» переводится с испанского как «не едет, не движется». Авиакомпания AmericanAirlines оборудовала свои лайнеры сиденьями из кожи и запустила рекламную кампанию под слоганом «FlyinLeather», т.е. «Летай в Коже!». При дословном переводе на испанский данное словосочетание звучало как: «Летай раздетым!» [3, с. 84]. А на бортах российской авиакомпании «КрасАэро» вместо старого KrasAir (звучит как crash + air, т.е. авиакатастрофа) пишут полное название KrasnoyarskAirlines.

Выводом из вышеприведенных примеров могут быть соображения о способах оптимизации межкультурной коммуникации. Так, может быть составлено два рода списков. В перечень первого будут входить фонетические и лексические комбинации не рекомендуемые для общения на родном языке в присутствии носителей иного языка. В перечень второго необходимо включить фонетические и лексические комбинации имеющие в иностранном языке одно значение, а в родном – смешное, вульгарное, глупое или неприличное. Таким образом, подготовка личности к межкультурной коммуникации подразумевает анализ правил речевого взаимодействия, приемлемых в изучаемой культуре.

Также необходимо обучать использованию слэнга и умению подобрать корректную ненормативную лексику. В 2006 г. был проведён эксперимент, в котором пара ученых зачитала двум группам абсолютно одинаковую речь, но в одной из них использовалось бранное выражение – обычное: «Черт возьми!», и слушатели сказали, что использование легкой ругани делало речь более убедительной и вызывало больше доверия. Таким образом, стираются некоторые барьеры между оппонентами, делая общение более личным. Отметим, что эффективное взаимопонимание с иноязычным коммуникантом может быть достигнуто лишь тогда, когда собеседник имеет представление о

видении картины мира носителя представителем другой культуры. Для этого будущих специалистов в сфере бизнеса, экономики и финансов необходимо обучать работе с разными коммуникантами. Особое внимание следует уделить обучению языковых и психологических средств, чтобы при переговорах с иностранными партнерами наши выпускники умели выбирать поведенческие стили, наиболее подходящие ситуации. Выбранный стиль должен быть с одной стороны узнаваемый и приемлемый, с другой стороны он должен учитывать национальные культурные особенности.

По мнению Питера Друкера: «В бизнесе прибыль приносят только два направления: маркетинг и инновации. Остальное — затраты» [4, с. 64]. И качественное функционирование этих обоих элементов невозможно без развития креативного мышления будущих сотрудников компаний и владельцев бизнеса. Решить данные задачи невозможно без личного примера преподавателя, и применения им активных методов обучения, ключевым элементом которых является обратная связь, предполагающая свободный обмен мнениями о путях решения той или иной проблемной ситуации, что в свою очередь помогает обучающимся проявлять высокий уровень активности. Исследования показывают, что именно на активных занятиях – если они ориентированы на достижение конкретных целей и хорошо организованы – студенты часто усваивают материал наиболее полно и с пользой для себя [5, с.4].

Автором на занятиях по иностранному языку для студентов экономических специальностей в основном используются такие методы обучения как деловая игра и метод проектов, а также технология дизайн-мышления. Наиболее популярным методом, конечно, является деловая игра, основным элементом которой является имитационная модель объекта, которая позволяет реализовать всю цепочку решений, поэтому преимущество деловых игр для обучения будущих экономистов, управленцев и предпринимателей состоит в том, что они предоставляет практический опыт и учат находить пути решения проблем из реального мира. Они помогают участникам понять реальные требования к работе, тем самым подготовив их к будущему [6, с. 101]. В ходе возникающих проблемам и ситуаций в деловой игре, они смогут лучше понять требования к работе в реальном мире [7, с. 33]. Особенностью деловой игры является активная обратная связь. В деловой игре зарождаются первичные навыки профессиональной деятельности. Она помогает преодолевать стереотипы и делает самооценку более соответствующей реальности. Деловые игры позволяют одновременно получать новые знания, закреплять старые и психологически адаптироваться к будущей профессиональной деятельности, сокращая тем самым время обучения.

При этом уровень запоминания улучшается на 70 % [7, с. 35]. Поскольку деловая игра создает непринужденную атмосферу, участники будут охотно принимать программу обучения, таким образом, увеличиваются шансы на успех обучения.

Грамотное использование данного метода способствует формированию познавательных и профессиональных мотивов и интересов, уважению к чужому мнению и навыкам командной работы, развивает критическое мышление, умение анализировать информацию и быстро находить правильные решения. Методика преподавания делового английского предполагает системное и последовательное моделирование ситуаций будущей профессиональной деятельности, их предметный и социальный контексты. Деловой английский включает в себе различные элементы, помимо собственно профессиональных и языковых компетенций, в первую очередь, это межкультурные и коммуникативные компетенции, навыки построения переговорного процесса, знания в сфере психологии, навыки решения проблем и навыки принятия решений [8]. На наш взгляд, особое внимание должно уделяться обучению тактике и стратегии переговорам, которое начинать можно с социально-бытовых ситуаций, ведь мы ведём переговоры повсеместно: на работе, дома, в магазине, на рынке, в обсуждении планов на выходные с друзьями. Но особую ценность навык переговоров приобретает в сфере бизнеса, так как в этом случае успех или неуспех вашего умения договариваться выражается просто и ясно: в денежном эквиваленте. Знание только профессиональной и деловой терминологии вряд ли будет способствовать будущим специалистам быть успешными в стандартных переговорных ситуациях. Им необходимо понимать, с какими задачами столкнутся будущие специалисты в области бизнеса в своей профессиональной деятельности. Помимо обыденной работы с документами, их работа в будущем более чем в 90% случаев будет связана с B2B, т.е. ведением переговоров со своими партнерами из-за рубежа. В таком случае важно научить их не просто стандартной отсылке запросов, рекламаций и ответов на коммерческое предложение, а умению добиваться в переговорах поставленных целей, то есть умению заставлять своих оппонентов, за плечами которых часто будет богатый переговорный опыт, принимать условия наших компаний.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Литвинов, А. В. Лингводидактическая интерпретация понятия «деловое общение» / А. В. Литвинов // Английский язык делового общения в странах СНГ : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 23–25 января 2003 г. / РУДН. – М., 2003. – С. 12–20.

2. Скалкин, В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – М. : Русский язык, 1981. – 246 с.
3. Joe W. Neal. The Peculiarities of Geography: Latin America In Annals of the American Academy of Political and Social Science / Neal Joe W./ – Vol. 335, The Rising Demand for International Education (May, 1961) – PP. 81-88.
4. Друкер, Питер Ф. Менеджмент : пер. с англ. / Питер Ф. рукер, Джозеф А. Макьярелло. – М. : Вильямс, 2010. – 704 с .
5. Грудзинская Е.Ю. Активные методы обучения в высшей школе. Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии» / Грудзинская Е.Ю. – Нижний Новгород, 2007 – 182 с.
6. Faria, A. The changing nature of business simulation/gaming research: A brief history / A. Faria // Simulation & Gaming: An Interdisciplinary Journal – 2001. – № 32. – P. 97-110.
7. Gilgeous V. A study of business and management games / Vic Gilgeous, Mirabelle D’Cruz // Management Development Review – 1996. – Vol. 9, Issue: 1 – P. 32-39.
8. Прус Л. В. Современные тенденции и проблемы в области преподавания «делового английского языка». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/4_SND_2014/Pedagogica/5_158265.doc.htm – Дата доступа: 17.05.2015.

INTERNATIONAL COMMUNICATIONS IN CONVERGENCE OF SCIENCES

Yu. V. Seleznev

*Belarusian State Economic University,
Partizansky Avenue, 26, Minsk 220070, Belarus, lingvo-economix@yandex.ru*

The article suggests generalized definition of international communication as an academic discipline and an applied humanitarian technology. The interdisciplinary nature of the subject is revealed along with the adjacent fields of knowledge and overlapping spheres of practical activities. The article also determines subjects, objects and sources of international communication, pointing out the differences in the approaches to the subject and the ‘missing’ elements indispensable for efficient teaching and practical application. The article suggests the intelligence equation, reflecting the principle of selecting the information in the system of information management.

Key words: international communication; academic discipline; techniques; definitions; intelligence equation.

МЕЖДУНАРОДНЫЕ КОММУНИКАЦИИ В КОНВЕРГЕНЦИИ НАУК

Ю. В. Селезнёв

*Белорусский государственный экономический университет
Партизанский пр-т, 26, 220070, г. Минск, Беларусь, lingvo-economix@yandex.ru*

В статье предлагается обобщенное определение международных коммуникаций как академического предмета и прикладной гуманитарной технологии. Показывается междисциплинарная природа предмета, а также перекликающиеся сферы практической деятельности. В статье также определены субъекты, объекты и источники международных коммуникаций, выделены разные подходы к предмету, и указаны «недостающие» элементы, которые необходимы для эффективного преподавания и практического применения. Также предложено уравнение интеллекта, которое отражает принцип отбора информации в системе управления информационными ресурсами.

Ключевые слова: международные коммуникации; академическая дисциплина; приемы; определения; уравнение интеллекта.

This article had to be written in English in order to solve “the problem of authentic texts”. Authentic means correct, true, verified, reliable, official, whereas the materials suggested for studies imply ‘by native speakers’, which is not always verified and reliable.

Unfortunately, many humanities taught in English for the sake of the language lack professionally indispensable input from the native speaking academic schools that produce their findings mostly in Russian. Consequently, it leads to the situation when national students are trained almost entirely on the basis of foreign concepts. Whatever advanced such concepts can be, they are just part of the story, the other part being ousted solely because of the language of narrative. It is difficult to imagine that an American student who does Russian studies would study the US history or psychology in the Russian language too. International communications is multilingual subject in its nature.

International communications irrespectively of the attributes that often specify “communications” as a term [business-, cultural- etc.], is relatively new for the Russian-speaking academic environment. The simplest analysis of reasonably old textbooks dated 15-20 years ago and earlier in the Russian language brings to this conclusion.

Being an international word, ‘communications’ has different meanings, implying relations, affairs, ties. The use of the noun ‘communications’ in these meanings hadn’t been spread in the Russian speaking countries. Along with many other words of approximately the same period of borrowings,

communications in its present terminological meaning has clear features of imported lexis. It's too late to assess whether this particular case was justified or whether it was good or bad. The term could have been better, but the notion has firmly established in modern academic and practical spheres, albeit it's quite easy to observe the differences in the understanding of the notion behind the term across academia.

Western view is broader. According to Jonathan D. Aronson from the University of Southern California international communications is an extremely interdisciplinary subject [1]. Mastering international communications implies at least some knowledge of engineering, computer science, politics, economics, sociology, anthropology, business, law, public policy plus in-depth expertise on two or three of these topics and the wide-ranging knowledge for several countries or regions.

The same approach is shared across the ocean. Elizabeth C. Hanson from Oxford University believes that international communication has to do with a variety of disciplines, notably political science, sociology, psychology, social psychology, linguistics, anthropology, and, of course, communication science and international relations [2].

In our part of the world 'international communications' tends to be narrowed down to more specific fields by attributes likes 'business', 'cultural' or 'media'. It somewhat changes the composition of indispensable inputs to the subject, but it does not make it less interdisciplinary.

International communications as a discipline is still developing. The development is taking place in the extremely dynamic and complicated environment across a wide range of geographically and academically different entities, viewing the matter from their own perspective. In this way, any definition of international communications, including the one below, depends on the place, time and sphere of academic interest.

Any specific academic discipline to be one has to have its own *subject* and *method*. In jurisprudence, as well as in its individual branches (civil, criminal, administrative law) subject is the respective type of social (public) relations in a society and method is the respective legal instruments of enforcing such relations.

In view of above, it possible to suggest a generalized definition: international communications as an academic discipline is a system of interdisciplinary knowledge focused on proper understanding, interpreting and controlling the process of international activities.

In practical sphere international communications is a set of applied overlapping humanitarian technologies used to control the process of international activities.

Subject of international communications: internal motives and external forms of the behavioural and perceptual patterns of the people with different ethnic and cultural backgrounds.

Method of international communications: interpreting, using, and managing patterns of foreign behaviour and perception in the sphere of international activities by means of verbal and non-verbal techniques.

Yet another integral part of any individual academic discipline is the discipline sources. Continuing the analogy with jurisprudence: five major sources of law are federal and state constitutions, common law, case law, legislative law, and administrative law. Federal and state constitutions are at the foundation of the US government and legal system. Sources of any particular branch of law are different legal acts, for instance, the sources of the civil law are constitution, Civil Code, Acts of President, Parliament, Government and other. Sources of constitutional law contain a selection of constitutions and fundamental legislative instruments from five Western democracies: the US, the UK, France, Germany, the Netherlands.

‘Sources of the discipline’ is a common phenomenon in philosophy: according to V.I. Lenin, the theoretical sources of Marxism are classical German philosophy, classical English political economy, and French utopian socialism.

Unfortunately, many sources of international communications are the disciplines that are not taught at higher education institutions or taken from the dubious origins and in the wrong proportion of languages. It makes students fish that study spreading circles of water on the surface without knowing the man throwing stones in the river.

Below is the list of typical disciplines that can and are regarded as the sources of international communications, the ‘missing’ subjects are suggested in brackets along with the short comments on why they are needed: country studies, history, political science (they are incomplete and senseless without at least some fundamentals of theology, eschatology, soteriology, hagiography – mind anthropology listed by the English-speaking colleagues), economics and economics-related derivatives (it’s 50% of the story, political economy being another 50%), fundamentals of law (compare with international relations mentioned by western professors above), sociology, psychology.

There is a wide range of applied disciplines and fields of practical activities that to a degree overlap with international communications in terms of the same composition of sources and similar methods of applying special techniques. Psyops (psychological operations), [special] propaganda (psychological warfare in Russian), profiling, PR, GR, IR, perception management, “cognitive wars”, mind control, neuro-linguistics programming (NLP), spin-doctoring, social engineering, humanitarian (h2h) technologies,

augmented reality don't make the list complete. Some terms are more or less established and referred to in the open sources, other are still establishing. Nowadays the terminology itself is an object of confrontation and an instrument of influence on cognitivity, which determines its continuous change and expansion [3].

It is possible to visualize the principle of determining the composition of the fields of knowledge an international communicator has to be good at by the mathematical formula. Composition of sources of any applied discipline have to do with the numerator in the following 'equation of intelligence' (IE):

$$IE = \frac{\sum V_n k_n}{C + M_A + M_P} * E$$

where V is the volume of everything read, watched, visited, listened to etc.; k – coefficient of the reliability of source (friendly/hostile/unidentified, random/systemic, high/low priority); C – comprehension; M_A and M_P – active and passive memory respectively; E – experience.

Like most other humanities, international communications faces some challenges. The most acute one is so called big data problem. This is about the constantly growing volume of information that reached the stage when extracting reliable data becomes a problem. According to some assessments in the open sources 80% of the work that data scientists do is cleaning up the data before they can even look at it. Today there is more information than one can read in a lifetime and the volume of information is growing exponentially...

Apart from the problem of determining the composition of the sources (fields of knowledge) of international communications there is a problem of reliability of the sources (authors).

There is plenty of evidence that big data and access to information is the object of manipulation and biased management. This idea is expressed in numerous reports from tens of diverse, most authoritative and hostile to each another open sources. Strategic information management, whatever it may be called otherwise, implies using specific techniques. These techniques are aimed at forming people's opinion, controlling their thinking, misleading and cheating by means of specific psychological and linguistic instruments. Information management is a separate theme, but few problems affecting the selection of information for international communications are worth mentioning: different forms of censorship (including algorithms of the search engines and 'politically correct' codes), the 'authentic texts problem', information wars, politically motivated 'research' etc.

According to Russian academician Yuri Zhuravlev, managing cognitivity in terminology is widespread even in cybernetics, where, in his opinion, Americans "control everything and try not to let anyone near it" [4].

In the humanitarian sphere, this process is universal. For example, such economists as the Chairman of the Russian Economic Society named after Sergei Sharapov professor Valentin Katasonov, Mikhail Khazin actually divide the entire economic science into two opposite disciplines: political economy and economics, each with its own terminology. Manipulating with consciousness (managing perception) in the field of economic disciplines through (pseudo)terminology, as much as to the degree of giving them the functions of quasi-religion (western sources may call it social religion), is widely covered by academician Sergei Glazyev.

The problems discussed above should lead to the conclusion that strengthening the individuality of international communications as an academic subject and an applied technology requires broadening the range of inputs in terms of encyclopedic knowledge and practical skills, developing and ‘importing’ specific terminology, more clearly structuring the subject along the ‘core fields of knowledge’ and specialty-related matters.

REFERENCES:

1. Jonathan D.Aronson, International Communications, Oxford Bibliographies, 24 May 2017, <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756841/obo-9780199756841-0066.xml> (Accessed 13 September 2020).
2. Elizabeth C. Hanson, A History of International Communications Studies, Oxford Research Encyclopedias <https://oxfordre.com/internationalstudies/view/10.1093/acrefore/9780190846626.001.0001/acrefore-9780190846626-e-63?result=1&rskey=w4odbU>, дата доступа: 13.09.2020.
3. Seleznev Yu.V., Cognitivity in communicative terminology. Problemy modernizacii sovremennogo vysshego obrazovaniya: lingvisticheskie aspekty. Lingvometodicheskie problemy i tendencii prepodavaniya inostrannyh yazykov v neyazykovom vuze. [Text: Materialy VI International Scientific-Practical conference (22 May 2020)]. Omsk, 2020, pp. 108-112 (in Russian).
4. Zhuravlev Yu.I., Algebra of High Technologies. Magazine “Expert”. Moscow, 2003 №30 (383), pp. 13 (in Russian).

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В СФЕРЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Т. С. Шарупич¹⁾, В. С. Бартош²⁾

¹⁾ *Белорусский государственный Университет,
ул. Ленинградская, 20, г. Минск, 220030, Республика Беларусь, roman@bsu.by*

²⁾ *Белорусский Государственный Экономический Университет,
пр. Партизанский, 26, г. Минск, 220070, Республика Беларусь, knet@bseu.by*

Значение развития межкультурной компетенции в образовании в целом и межкультурной коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку в частности. Развитие национальной идентичности студента как составная часть

развития межкультурной компетенции. Содержание языковой подготовки для формирования профессионально значимых компетенций. Проблемы, возникающие в работе преподавателя в этом направлении, и пути их преодоления.

Ключевые слова: развитие межкультурной компетенции; мультикультурное общество; языковая компетенция; социокультурные аспекты профессионального языкового дискурса; различие языковых и культурных кодов.

FORMATION OF COMPETENCIES IN THE SPHERE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

T. S. Sharupich^a, V. S. Bartosh^b

^a *Belarusian State University,
st. Leningradskaya, 20, Minsk, 220030, Republic of Belarus*

^b *Belarusian State Economic University,
Partizansky Ave., 26, Minsk, 220070, Republic of Belarus
Corresponding autor: V. S. Bartosh (knem@bseu.by)*

The importance of developing intercultural competence in education in general and intercultural communicative competence in teaching a foreign language in particular. The development of a student's national identity as an integral part of the development of intercultural competence. The content of language training for the formation of professionally significant competencies. Problems arising in the work of a teacher in this direction, and ways to overcome them.

Key words: development of intercultural competence; multicultural society; language competence; sociocultural aspects of professional linguistic discourse; the difference between linguistic and cultural codes.

Межкультурная компетенция в образовании в целом и межкультурная коммуникативная компетенция в обучении языку в частности позволяет не только приобретать знания, но и развивать отношения, которые способствуют воспитанию гражданина, способного жить в нашем глобализированном мире. Привитие этих навыков в процессе обучения предполагает развитие не только индивидуальных человеческих качеств, что обеспечивает гармоничное социальное взаимодействие между представителями различных культур, но также и воспитание гражданских качеств, что делает возможным демократическое функционирование общества в целом.

Несмотря на то, что сегодня в центре внимания человечества находятся в первую очередь экономические и технологические аспекты, политические, социальные и культурные стороны жизни общества представляются не менее важными. И здесь особая роль отводится образованию, которое должно обеспечивать межкультурное воспитание молодежи в духе гражданственности, придавая равное значение как

знаниям, так и воспитанию навыков, позволяющих молодым людям занять свое достойное место в мультикультурном обществе.

Согласно британскому методисту Майклу Байраму, обучение иностранному языку играет важную роль в продвижении концепции межкультурного гражданства. Именно на уроках иностранного языка проще всего через обучение воспитывать гражданина- патриота и одновременно интернационалиста. Все преподаватели, каждый в своем предмете, могут и должны двигаться в этом направлении, работая в одной связке и развивая междисциплинарные связи. Согласно Байраму, преподаватель иностранных языков развивает когнитивные, эмоциональные и поведенческие навыки и умения, из которых складывается национальная идентичность народа изучаемого языка. Он обеспечивает, по словам того же автора, развитие ресурсов, необходимых для общения с людьми-представителями других обществ, для содействия пониманию и позитивному отношению к представителям других обществ и культур, а также знание языка как социальный и личностный атрибут, также играющий огромную роль в формировании идентичности гражданина. Что касается преподавателей других дисциплин, то они должны учитывать интернациональный аспект своего предмета, знакомя учащихся с различными подходами к видению мира, что также способствует развитию межкультурного взаимодействия.

Подготовленному человеку легче адаптироваться в обществе, жить и работать в современном мире, будучи человеком, который принимает на себя глобальные обязанности и расширяет свое социальное сознание, чтобы включить в него представителей других стран.

Таким образом, образование может внести свой вклад в то, что Байрам называет третьей ступенью социализации, в которой преподаватели помогают учащимся понять и принять новые концепции - убеждения, ценности и модели поведения - через овладение новым языком, что бросает вызов традиционно сложившемуся мировосприятию, но также благодаря более глубокому анализу родных языка и культуры. Эта третья ступень социализации позволяет сформировать интернациональную идентичность, которая способствует построению менее эгоцентричного и менее этноцентричного общества, поскольку позволяет учащимся активно участвовать в том, что они изучают, задавая вопросы, анализируя и критически оценивая культурные практики, признавая демократические формы действия как ценности и действуя как активные граждане.

Языковое образование имеет большой потенциал для развития межкультурной коммуникативной компетенции, которая, в свою

очередь, может дополняться знаниями, полученными в процессе изучения других дисциплин, что становится основой для воспитания мультикультурного гражданина. Потенциал заключается в том, что языки обеспечивают необходимую лингвистическую компетенцию для знакомства с людьми из других стран, а также способность критического осознания культурного наследия народа изучаемого языка, превращая студентов в посредников между родной культурой и культурой страны изучаемого языка.

По словам вышеупомянутого автора, становление межкультурного гражданина включает в себя психологические и поведенческие изменения, в том числе изменение восприятия собственной идентичности и понимания сути отношений граждан своей страны с гражданами других стран, а также включает в себя правильно спланированное обучение с четко определенными целями и конкретным содержанием, научно разработанные стратегии должным образом подготовленных и компетентных в межкультурном отношении преподавателей.

Этим целям должно подчиняться развитие межкультурной компетенции в образовании в целом и в области преподавания иностранных языков в частности. Последнее имеет приоритетное значение, как с точки зрения предмета преподавания, так и с точки зрения подготовленности преподавателей.

Чтобы развить истинную межкультурную коммуникативную компетенцию, ведущую к формированию межкультурного гражданина, нельзя пренебрегать работой по развитию собственной идентичности студента, которая является одним из столпов межкультурного взаимодействия. Фактически, идентичность каждого человека создается по мере его роста и взаимодействия с окружающим миром, с другими людьми, которые могут принадлежать или не принадлежать к той же культуре и / или этнической группе, что и он.

Анализируя свои культурные практики и размышляя о них, человек начинает лучше воспринимать себя, лучше понимать свой собственный мир и осознавать уникальность своей индивидуальности. Фактически, межкультурное образование позволяет реализовать видение, что каждый человек имеет свой внутренний мир и свой способ восприятия окружающего.

Таким образом, цель обучения иностранному языку не только прагматическая – обеспечить студенту возможность связно организовать свою речь и таким образом взаимодействовать с иностранцами, но также и развить у него мультикультурное мышление, помогающее человеку

учитывать неоднозначность ситуаций и концепций, присущих другой культуре.

Таким образом, наши системы ценностей, наши верования, убеждения, отношения, наш взгляд на мир и на других членов общества, наша социальная организация влияют на наше мировосприятие.

Важно осознавать, что культура - это действие, взаимодействие, общение. Индивид является не только продуктом своей культуры: он сам создает ее, реконструирует, вносит новые элементы в соответствии с изменяющимися условиями жизни, взаимодействуя в этом процессе со множеством других индивидов.

Фактически, фундаментальный принцип межкультурного общения – это осознание того, что мир, который мы воспринимаем и в котором мы живем, может восприниматься иначе представителем другой культуры. Другими словами, важно научиться познавать себя и свою культуру, прежде чем приступать к изучению иностранного языка. Необходимо иметь представление о своих собственных культурных традициях, этноцентрических и эгоцентрических установках, о стиле общения, свойственном той или иной культуре, а также осознавать, что мы общаемся не только посредством сознательных и преднамеренных действий, но также бессознательно на протяжении всего нашего взаимодействия с другими людьми и с окружающим миром.

Таким образом, работа по самоидентификации оказывается одним из центральных пунктов развития межкультурной коммуникативной компетентности, помогая студенту построить более глубокие отношения не только с родным языком и культурой, но и с языком и культурой других народов.

Еще одним из фундаментальных моментов развития межкультурной коммуникативной компетенции является работа по познанию носителя другого языка и культуры, а также различных способов взаимодействия с ним в социальном плане. Научиться открывать системы координат других, знать их культурные коды, что позволит установить более тесные и гибкие отношения, межкультурные контакты и более разнообразные, взаимообогащающие коммуникации. Быть межкультурным гражданином – это не отношение, которое спонтанно исходит изнутри; это в большей степени результат трудного пути, который проходит через внутреннее осознание нашего взгляда на представителя другого языка и культуры. Необходимо научить студентов избегать быстрых и поверхностных суждений, стереотипов и эгоцентрических и этноцентрических установок, развивать умение выслушать и поставить себя на место представителя другой культуры, чтобы попытаться понять его точку зрения.

Мы рассматриваем содержание языковой подготовки как формирование профессионально значимых компетенций на основе когнитивного подхода к преподаванию иностранного языка, который предполагает:

- 1) концептуализацию лексико-грамматического материала;
- 2) обучение особенностям репрезентации иноязычной картины мира;
- 3) обучение социокультурным аспектам профессионального языкового дискурса;
- 4) обучение моделям речевого поведения в различных типах коммуникации.

Преподаватели иностранных языков указывают на различие языковых кодов как на самую большую проблему, с которой они сталкиваются работе со студентами (например, носители иной лингвокультуры по-другому ощущают себя в пространстве и времени). Другие трудности, с которыми сталкиваются студенты и преподаватели в процессе обучения:

- различие в поведенческих привычках представителей родной культуры и носителей изучаемого языка (невербальный язык – это такой же равноправный язык культуры, как и другие ее языки);
- несоответствие культурных привычек (во многих странах религия оказывает влияние на деловую жизнь, в том числе на распорядок дня, рабочие и выходные дни);
- различие в ценностях и убеждениях (в процессе изучения темы «Моя семья» студенты знакомятся с социально-иерархическими особенностями семьи в стране изучаемого языка);
- разница мотиваций;
- разница в уровне академической подготовки.

Способность преодолевать препятствия, возникающие вследствие вышеуказанных различий, а также изучение лексики и грамматических структур иностранного языка – вот два направления, которые преподаватели чаще всего определяют как наиболее важные для обеспечения свободного общения с представителями другой национальности и / или культуры.

В качестве одной из проблем следует также отметить тот факт, что большинство преподавателей никогда не проходили обучение в этой области, и лишь небольшой процент из них получили начальную подготовку в области межкультурного взаимодействия.

Разумное сочетание компетентностного и когнитивного подходов должно обеспечить подготовку специалиста-билингва, готового к

межкультурной коммуникации, и в то же время сохраняющего свою национальную идентичность.

КОГНИТИВНЫЕ МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИИ, РЕАЛИЗОВАННЫЕ В ДИСКУРСЕ МИГРАНТОВ ГЕРМАНИИ

Е. И. Ядченко

*Белорусский государственный университет,
ул. Ленинградская 20, 220030 г. Минск, Беларусь, jadtschenko@mail.ru*

В своей статье автор обращается к проблеме изучения дискурса мигрантов. Проведённое исследование выполнено в русле лингвистики дискурса и базируется на материале глубинных интервью с мигрантами, проживающими в Германии, а также скриптов телевизионных передач, ток шоу, включающих элементы интервью с мигрантами. Автор обращается к когнитивным аспектам дискурса мигрантов и предлагает методику когнитивного моделирования его содержания.

Ключевые слова: лингвистика дискурса; дискурс мигрантов; когнитивная модель; дискурс-категория; оценочность; коммуникативная стратегия.

COGNITIVE MODELS OF INTEGRATION IMPLEMENTED IN THE DISCOURSE OF MIGRANTS LIVING IN GERMANY

E. I. Yadchenko

*Belarussian State University
Leningradskaya St., 20, 220030 Minsk, Belarus, jadtschenko@mail.ru*

The problem of studying the hybrid identity of Turkish migrants is analysed. The study was carried out as a part of discourse linguistics and is based on in-depth interviews with Turkish migrants living in Germany, as well as scripts of television programs, talk shows, including elements of interviews with migrants. The cognitive aspects of migrants' discourse are described and a method for cognitive modelling of its content is offered.

Key words: linguistics of discourse; discourse of migrants; cognitive model; discourse category; value; communication strategy.

С середины 80-х годов в когнитивной науке большую популярность приобретают модели когнитивной архитектуры [1], [2], [3], которые оказали сильное влияние на исследование дискурса. Так, индивидуальное знание коммуникантов, не является уникальным, а отражает их концептуальную систему, присущую всему коллективу. Это «непрерывно конструируемая и модифицируемая динамическая система данных (представлений, мнений, знаний)» [4, с.19], «единая информационная база» [5, с. 155]. Иначе, сложный мир социального

человека сводится к его упрощённым моделям, присущим в сознании всех членов коллектива. Вместе с тем, участвуя в коммуникативной деятельности, человек вносит новое знание в общую картину мира, изменяя существующие модели.

Понятие категоризации актуализировалось в отечественной лингвистической науке в рамках когнитивного направления [6], [7], [8]. В инженерно-кибернетической лингвистике, искусственном интеллекте и некоторых других отраслях знания получил довольно широкое и устойчивое применение термин *фрейм*; наряду с данным термином встречаются другие: *схема, сценарий, скрипт, план, демон, когнитивная модель, ситуационная модель*. Вслед за Дж. Лакоффом, мы будем использовать термин «когнитивная модель», под которым мы будем понимать комплексное структурированное целое психического уровня, присущее всему коллективу, хранящееся в коллективной памяти и вербализованное в речи. Когнитивные модели являются формой организации знаний об определённых явлениях действительности.

Материалом нашего исследования послужили интервью с мигрантами Германии, проведённые автором в 2012, 2013, 2018 годах, а также скрипты телевизионных передач, интервью, ток шоу, появившихся на экране в период с июня 2018 по апрель 2020 года, комментарии в социальных сетях, направленные на обсуждение актуальных тем в СМИ [9], [10], [11], [12], [13], [14]. В фокус нашего исследования попали мигранты трех целевых групп: 1) турецкие мигранты второго и третьего поколения; 2) репатрианты из России первого и второго поколения (поволжские немцы); 3) мусульманские беженцы 2014-2015 гг.

В контексте нашего исследования мы обнаружили, что в дискурсе мигрантов представления об определённых явлениях действительности – таких, как миграция, интеграция, прошлое, будущее, представления о себе и о других – типологизируются, организуются в виде когнитивных моделей и сценариев. В фокус респондентов попадают явления, которые становятся наиболее актуальными для них в данный отрезок их жизни. Они вербализуются посредством эмоционально-оценочных средств, тем самым задают вектор для образного восприятия этих явлений исследователем и объективации посредством метафоры.

Когнитивные модели интеграции формируются в дискурсе мигрантов как стратегический ответ принимающему обществу на негативные значения о мигрантах, которые присутствуют в обществе и транслируются в СМИ. Каждая из этих моделей основывается на коммуникативной стратегии, актуализируемой в дискурсе мигрантов – высказать претензии принимающему обществу, убедить в своей правоте,

склонить на свою сторону, оправдаться. Иными словами, когнитивные модели интеграции мигрантов в новом пространстве частично репрезентируют дискурс мигрантов, а частично – дискурс миграции и имеют диалогическую природу. Приведем описание некоторых моделей интеграции, реализованных в дискурсе мигрантов Германии.

«*Мы варились в собственном соку*». Данная когнитивная модель реализуется в под-дискурсах турецких мигрантов и российских немцев в Германии и базируется на широко распространённом значении о мигрантах: «замыкаются в своих кругах и не заинтересованы в интеграции в новое общество (не учат язык, не работают, не платят налоги)». Ключевой дискурс-категорией в данной когнитивной модели выступает негативная оценочность, спроецированная на тему «Трудности интеграции». В реализации данной когнитивной модели очевидна актуализация коммуникативной стратегии «стремление переубедить», что реализуется посредством релятивации широко распространённых дискурсивных значений о мигрантах и экспликации своих аргументов. Так, на уровне грамматики и стилистики это реализуется посредством конъюнктивных структур ‘Если бы наши родители тогда понимали...’ (*Wenn mein Vater jemanden anderen kennen lernen würde, der anders denkt, dann würde er vielleicht auch anders denken*), риторических вопросов ‘А как они тогда могли выучить язык, если на фабрике работали одни турки?’ (*In der Fabrik arbeiteten sie nur mit Türken zusammen. Wie konnten sie die Sprache beherrschen?*), структур с усилительными частицами ‘У нас же в классе были одни дети мигрантов!’ (*In meiner Schulklasse waren doch 95% Ausländer*).

В общественном дискурсе о миграции неудачная интеграция мусульманских мигрантов часто связывается с традиционным патриархальным образом жизни, сосредоточенном в рамках семьи и не ориентированном на образование как ценность. В дискурсе мигрантов данное значение находит признание, однако, релятивируется посредством лексических компонентов ‘изменение’, ‘трансформация традиционного общества’, ‘сокращение необразованных’, ‘стремление к образованию’, ‘стать более либеральным и открытым’ (*Die Menschen werden immer liberaler, weltoffener. // Vor 20-30 Jahren gab es sehr-sehr wenig Ausländer, die studieren. Jetzt sind das viel-viel mehr*).

В реализации данной когнитивной модели интеграции актуализируется коммуникативная тактика, которую мы определим как тактику зеркального отражения. Суть её можно свести к следующему: респонденты используют претензии общества к мигрантам в вопросах интеграции в качестве своих аргументов. Например, упрёк “Вы живёте в своих гетто и не интегрируетесь” коммуникативно преломляется в

дискурсе мигрантов в аргумент “Вы нас поселили в отдалённые районы подальше от себя и хотите, чтобы мы интегрировались?”. Упрёк “Вы всё время разговариваете на своём языке, а не на языке Германии” коммуникативно преломляется в аргумент “Вы нас поместили в школе в классы для иностранцев, так на каком языке мы должны были разговаривать друг с другом?” (*In seiner Schulklasse waren 95% Ausländer. Das macht die Integration nicht wirklich einfacher*).

«Мы стучимся в закрытую дверь». Данная когнитивная модель реализуется в под-дискурсах всех мигрантов, проживающих в Германии. Как и предыдущая модель, она основана на функционирующем в принимающем обществе значении о мигрантах как нагрузке для государства и общества, людях, стремящихся не к интеграции, а только к получению материальных благ для себя (социальные пособия, дипломы о высшем образовании и пр.). В реализации данной модели отчётливо прочитывается коммуникативная стратегия «Призыв общества к пониманию проблем мигрантов с целью поменять к ним своё отношение». Особенностью данной когнитивной модели выступает направленность основной коммуникативной стратегии как на современное принимающее общество, так и в ретроспекции – на принимающее общество более раннего времени, когда нынешние интегрированные мигранты только прибыли в новую страну. Ключевой дискурс-категорией в данной когнитивной модели выступает «Направленная деятельность», спроецированная на тему «Профессиональная реализация в новых условиях». Данная дискурс-категория формируется глаголами активной семантики, модальностью желания.

В дискурсах мигрантов данная когнитивная модель сопряжена с темами «Профессиональная деятельность»/«Обучение в университете» и «Коммуникация и взаимодействие с местным населением». Так, респонденты постоянно эксплицируют в своих дискурсах действия, предпринимаемые ими для интеграции в новое общество, сопряженные с модальностью желания. На языковом уровне это актуализируется посредством компонентов ‘искать работу’, ‘хочу подработать’, ‘думаю открыть своё дело’, ‘мне надо получать образование’, ‘я должен учиться’, ‘собираюсь поступать (в ВУЗ)’, ‘посещать языковые курсы’, ‘он ходит на интеграционные курсы’ (*Seitdem ist er schon fleißig auf der Suche nach Kursen, möchte sich weiterbilden*). Вместе с тем, модальность желания интегрироваться, стать полноценным членом общества преломляется через некое препятствие, вызывающее дискомфорт и растерянность респондентов. Это подтверждает наличие в дискурсе мигрантов таких лексических компонентов, как ‘неподобающее

отношение’, ‘неприветливое отношение’, ‘недолюбливают иностранцев’, ‘попрекают’, ‘ставят себя выше других’, ‘странно смотрят на тебя’ (*Ich bin einfach vorbeigegangen mit meiner Mutter, dann wurde ich halt angeguckt, weil ich mit meiner Mutter halt damals Albanisch gesprochen habe, und dann gucken halt die Leute, hey, was ist das, was für eine Sprache?*), ‘чувствовать барьер’ (*Barrieren gibt es für Fremde im Sinne von Vorurteilen, im Sinne sich damit nicht auseinandersetzen wollen, aber auch ganz stark Angst*).

«Кого-то играть, чтобы быть своим». Данная когнитивная модель базируется на распространённом значении о мигрантах «Они не такие как мы, поэтому никогда не станут полноценными членами нашего общества». Отсюда вытекает и коммуникативная стратегия «Стремление к ассимиляции с представителями местной культуры», актуализируемая в дискурсе мигрантов. Критерием такого выбора для респондентов выступает ощущение психологического комфорта для себя. Соответственно, свою ассимиляцию они рассматривают настолько необходимой, насколько это поможет устранить психологический дискомфорт из их жизни. На языковом уровне нормативным регулятором соответствия требованиям общества выступает лексический компонент ‘нормальный’. ‘Нормально выглядеть’, ‘нормально вести себя’ необходимо настолько, чтобы не контрастировать на фоне принимающего общества (*Hier in Deutschland, wenn ich mich normal verhalte, normal aussehe, dann denken die meisten gar nicht mehr, dass ich aus der Türkei bin*). Так, свободное владение немецким языком без акцента позволяет мигранту из Турции чувствовать себя полноценным немцем (*Deshalb fühle ich mich wie ein Deutscher*), а его иностранно происхождение зачастую выдаёт только имя (*Erst wenn ich sage, ich heiße Kemal, dann spüren sie erst, dass ich aus der Türkei bin*).

Аналогично, в сознании респондентов данной группы в шкалу «нормальности» встраиваются и национальные традиции и обычаи культуры-донора: они допускаются в той степени, насколько не лишают мигранта его психологического комфорта в рамках новой культуры. Данное значение отражают следующие дискурсивные структуры: “Если я чувствую дискриминацию на работе из-за хиджаба – я не ношу хиджаб” (*Du bist Dozentin an der Uni, du willst dich weiterbilden. Wenn du ein Kopftuch trägst und dabei diskriminiert wirst, dann trägst du kein Kopftuch.*), „Если в моём окружении ко мне никто не относится плохо из-за моего хиджаба – я могу продолжать носить хиджаб“ (*Aber die anderen, zum Beispiel, sagen, du kannst tragen, mir ist es egal, für mich ist es wichtig, dass du mir weiter hilfst*).

Таким образом, реконструкция и описание когнитивных моделей интеграции в дискурсе мигрантов позволили выявить способы категоризации ими мира в результате своего жизненного опыта. Они отражают специфику деятельности мигрантов в новом пространстве, а вместе с ней – знакомство с неизвестными прежде реалиями нового для них социального мира, которые постоянно оцениваются.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Anderson J. The Architecture of Cognition. — Cambridge: MA, 1983. – 314p.
2. Lakoff, G. Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind University of Chicago Press. – 1987. – 614p.
3. Jackendoff R. S. The Architecture of the Language Facility. — Cambridge: MA, 1997. – 262p.
4. Каменская О. Л. Текст и коммуникация. — М.: Высшая школа, 1990. – 152с.
5. Залевская А. А. Информационный тезаурус человека как база речемыслительной деятельности // Исследование речевого мышления в психолингвистике. — М., 1985. — С. 150—171.
6. Кубрякова Е.С. Семантика когнитивного в лингвистике (о принципах, контейнерах и формах их объективации в языке) // Известия АН. Серия литературы и языка. – 1999. – Т. 58. – № 5-6. С. 3–99.
7. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учебное пособие / В.А. Маслова. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 296 с.
8. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – 2-е изд. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
9. Frag mich doch! Flüchtlinge und Einheimische stellen sich Fragen [Видео интервью] // WDRforyou. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=IW_gcdW1C-0. – Дата доступа: 13.04.2020.
10. Integration in Deutschland. Interview mit einem Ex-Flüchtling [Видео интервью] // SCHWEIGENICHT TV. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=4vDnIrlJaLfY>. – Дата доступа: 13.04.2020.
11. Wie fühlen sich Migranten in Deutschland? (1) [Видеорепортаж] // taff | ProSieben. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=Mih4KJpeuoQ>. – Дата доступа: 13.04.2020.
12. Warum ich ein Kopftuch trage! | Haben wir ein Problem mit dem Islam? Folge 3/5 [Видео интервью]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=YfSaVqWz5cE>. – Дата доступа: 13.04.2020.
13. Fühlen sich Jugendliche mit Migrationshintergrund anders behandelt? [Видео интервью]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=8G5MR99ICJc>. – Дата доступа: 13.04.2020.
14. Kopftuchtragen in der Universität - Was in und auf dem Kopf vorgeht [Видео интервью]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=9Hbhg6CWA00>. – Дата доступа: 13.04.2020.

СЕКЦИЯ 2

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВ

ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА ПО МЕЖДУНАРОДНЫМ ОТНОШЕНИЯМ В ПРЕСС-СЛУЖБЕ МИД

О. В. Васильева

*Белорусский государственный университет,
ул. Ленинградская, 20. 220030, г. Минск, salutovblr@gmail.com*

Статья посвящена проблеме обучения специалистов по международным отношениям видам переводческой деятельности, широко используемым в работе пресс-службы Министерства иностранных дел Республики Беларусь. Автор исследует понятия «перевод» и «переводческая деятельность», определяя последнее понятие как вид целенаправленной профессиональной деятельности. Автор выделяет и описывает лингвистические черты специальных речевых сообщений, которые готовит пресс-служба министерства; анализирует виды переводческой деятельности специалиста-международника в пресс-службе: двусторонний, реферативный, выборочный перевод; рассматривает особенности переводимого материала: языковые, речевые, профессионально-целевые, протокольно-этикетные, эмоционально-поведенческие; описывает формы переводческой деятельности. Автор излагает основные принципы обучения видам переводческой деятельности, описывает методику и этапы обучения и приводит используемые виды упражнений.

Ключевые слова: переводческая деятельность; специалист по международным отношениям; пресс-служба Министерства иностранных дел; языковые, условно-речевые, речевые, переводческие упражнения.

TRANSLATION WORK OF AN INTERNATIONAL RELATIONS SPECIALIST IN THE PRESS SERVICE OF THE MINISTRY OF FOREIGN AFFAIRS

O. V. Vasilyeva

*Belarusian State University
Leningradskaya str., 20. 220030, Minsk, salutovblr@gmail.com*

The paper deals with the problem of teaching international relations specialists those types of translation activity which are used in the press service of the Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Belarus. The concepts of "translation" and "translation activity" are explored, with the latter concept defined as a type of purposeful professional activity. The author identifies: the linguistic features of special speech messages prepared by the Ministry's press service; analyzes the types of translation activities of an international specialist in the press service: two-way, abstract, selective translation; examines the features of the translated material: language, speech, professional-target, protocol-etiquette,

emotional-behavioral; describes the forms of translation activities; The author sets out the basic principles of teaching translation activities; describes the methodology and stages of training and provides the types of exercises used.

Key words: translation activity; specialist in international relations; press service of the Ministry of Foreign Affairs; speech; translation exercises.

В нашей стране придается большое значение работе пресс-службы Министерства иностранных дел, так как представления о государстве, особенно за рубежом, во многом складываются из наблюдений за деятельностью пресс-службы МИД, которая призвана освещать все стороны многогранной деятельности внешнеполитического ведомства и других политических институтов и учреждений, тем самым формируя благоприятный имидж государства. Республика Беларусь зарекомендовала себя как страна, умеющая организовывать и проводить любые мероприятия на высшем и высоком уровне, о чем ежегодно свидетельствует международная оценка.

Языковая подготовка специалиста по международным отношениям, осуществляемая на факультете международных отношений Белорусского государственного университета включает в содержание обучения овладение различными видами переводческой деятельности, активно используемыми в повседневной профессиональной практике пресс-службы МИД Республики Беларусь. В современных условиях для эффективной реализации профессиональных задач специалисту-международнику, работая в пресс-службе, необходимо обращаться к различным видам переводческой деятельности, владение которыми является обязательным квалификационным требованием.

Однако следует строго различать два понятия: *перевод* – как вид речевой деятельности и *переводческую деятельность* – как специальный вид целенаправленной профессиональной деятельности специалиста, охватывающий коммуникативный, аналитический, когнитивный и специальный (иногда узкоспециальный) аспекты речемыслительной деятельности специалиста. Переводческая деятельность специалиста намного шире традиционного понимания перевода как такового. Это находит свое отражение как в содержании учебного процесса, так и в методике обучения [1, с. 20].

В сфере международных отношений переводческая деятельность специалиста-международника широко представлена во всех видах профессиональной деятельности: коммуникативной, аналитической, переговорной, экспертной, консультативной, прогнозной и пр. В каждом из перечисленных выше видах цели переводческой деятельности строго опосредованы задачами профессиональной деятельности специалиста.

К наиболее часто применяемым в ходе работы в пресс-службе видам переводческой деятельности относятся: а) перевод пресс-релизов, регулярно публикуемых на официальных сайтах внешнеполитического ведомства и других учреждений; б) перевод фотоотчета визита главы государства и/или премьер-министра и сопровождающей делегации в другое государство; в) перевод фотоотчета встречи на высшем или высоком уровне, прибывших в страну высокопоставленных гостей; г) перевод пресс-конференции главы МИД и/или пресс-секретаря; д) перевод дружественной беседы руководителя МИД страны с прибывшим в страну высокопоставленным гостем.

Данные виды переводческой деятельности относятся к письменной форме и, ввиду специфики профессиональной деятельности в сфере международных отношений, имеют некоторые специальные черты и требуют частных приемов работы над переводимым материалом. Так, например, при выполнении перевода пресс-релизов учитывается их специфика в зависимости от тематики. Наиболее популярные разновидности пресс-релизов охватывают следующие темы: 1) состоявшиеся пресс-конференции глав правительств, глав государств; 2) брифинги министров иностранных дел; 3) церемонии открытия значимых для двусторонних отношений объектов; 4) официальные приемы представителей дипломатического корпуса; 5) встречи на высоком и высшем уровне; 6) государственные, официальные и рабочие визиты; 7) выставки; 8) конференции; 9) международные форумы, саммиты; 10) двусторонние, многосторонние переговоры [2, с. 82] и др.

При выполнении перевода пресс-релизов о деятельности президента страны, министра иностранных дел, бундесканцлера ФРГ, учитываются отдельные черты, связанные с различными информационными поводами, основными из них являются: «1) состоявшиеся встречи; 2) телефонные разговоры; 3) телеграммы; 4) поздравления; 5) соболезнования; 6) вручение верительных грамот; 7) приветствия участникам международных форумов; 8) посещения» [3, с. 172] и др.

Благодаря ориентации на тематику и информационные поводы систематизируется языковой и речевой состав пресс-релизов, устойчивые метакоммуникативные клише и выражения, наиболее часто применяемые в международной практике и дипломатическом этикете.

Обучение переводческой деятельности при работе с пресс-релизами включает два этапа: 1) формирование и развитие умений и навыков адекватного перевода с учетом специальных черт пресс-

релизов; 2) формирование и развитие умений и навыков адекватного заданной проблематике специального перевода.

В ходе работы над фотоотчетом специалист-международник отбирает из архива, насчитывающего большое количество фотографий, только те, которые отражают последовательность и логику проведенного политического мероприятия и выгодно демонстрируют обе стороны процесса профессионального взаимодействия. Специалист составляет и/или переводит сопровождающий текст к каждой фотографии, ориентируясь на цели и задачи, которые выдвигали перед собой участники мероприятия, строго соблюдая протокольные нормы. Фотоотчет для зарубежных партнеров как правило, включает от 12 до 25 фотографий с учетом высказанных ими пожеланий и интересов.

Языковая и речевая сторона сопроводительного к фотоотчету текста имеет свои лингвистические предпочтения. Так, например, используются краткие предложения, включающие лишь одно придаточное предложение. Не используется сослагательное наклонение, развернутые инфинитивные группы, распространенные определения.

В то же время эмоциональность и деловитость сопроводительного текста достигается путем широко применения прямых и косвенных цитат участников политического события. Следует помнить, что сопроводительный текст призван объективно констатировать факт состоявшегося мероприятия и предлагает рассматривать его со стороны участников политического события. Поэтому категорически не допускаются сторонние оценочные высказывания.

Фотоотчеты, составленные специалистами-международниками, как правило, размещаются на официальных сайтах внешнеполитических ведомств, включаются в отчеты партнеров, распространяются через отечественные и зарубежные информационные агентства.

Обучение переводческой деятельности при работе с фотоотчетом предполагает два этапа: 1) формирование и развитие группы специальных умений и навыков, охватывающих: а) целевой анализ; б) отбор фотоматериала и адекватных языковых и речевых средств; 2) формирование и развитие собственно переводческих умений и навыков. Поэтому применяются условно-речевые, речевые и собственно переводческие упражнения.

Наибольшие трудности вызывает переводческая деятельность специалиста при работе над материалом пресс-конференции. Как правило, после проведенной пресс-конференции стороны – участники получают полную стенограмму на всех языках, объявленных рабочими языками проведенного мероприятия. Однако, кроме этого пресс-служба МИД готовит материалы о пресс-конференции для своих партнеров, пресс-служб

МИД других стран, информационных агентств. В этом случае используется реферативный перевод, позволяющий отразить основные проблемы, обсуждаемые в ходе пресс-конференции. Специалист-международник знакомится со стенограммой пресс-конференции и выполняет данный вид перевода, учитывая цели и задачи состоявшейся пресс-конференции. Часто к переводу прикладывается сопроводительная иноязычная информация, необходимая партнерам для разъяснения профессиональных нюансов, например, текст принятого накануне соглашения. Такие материалы тоже переводятся на язык партнера.

В нашей стране не принято удалять из сообщения, подготовленного пресс-службой МИД, так называемые «неудобные» вопросы или комментарии, прозвучавшие на пресс-конференции. Соблюдая нормы дипломатического этикета, специалист в ходе переводческой деятельности над материалом пресс-конференции также переводит и их.

Обучение переводческой деятельности на материале пресс-конференции осуществляется в два этапа, на которых используются: 1) подготовительные переводческие упражнения, направленные на формирование и развитие умений и навыков реферативного, выборочного, двустороннего перевода диалогического/полилогического специального высказывания; 2) собственно переводческие упражнения.

Переводческую деятельность на материале дружественной профессиональной беседы главы государства, министра иностранных дел, других политических деятелей осуществляет лишь тот специалист, который глубоко осведомлен о предмете и проблемах, вызвавших организацию и проведение данной встречи. Профессиональные беседы, как правило, тщательно готовятся. Продумывается не только строгая протокольная часть, включающая, как правило, традиционное приветствие, освещение повода беседы, иногда повестки обсуждаемых вопросов, но и все смысловые части.

Особенностью профессиональных бесед на высшем и высоком уровне является то, что некоторые ее фрагменты не предназначены для популяризации в широких профессиональных кругах, а носят сугубо двусторонний характер, что всегда учитывает специалист, готовящий сообщение и перевод. В то же время дружественная беседа характеризуется повышенной эмоциональностью, многие высказывания носят личный характер, ярко проявляя отношения между участниками. Но далеко не все партнеры хотели бы их открыто демонстрировать в условиях жесткой конкуренции между странами в политической сфере. Однако фактически все партнеры хотели бы распространения информации о состоявшемся политическом контакте. Поэтому, в зависимости от

пожеланий партнеров, специалист изучает стенограмму дружественной беседы, вычлняет наиболее значимые логические отрезки и выполняет перевод этих частей, связанный в единое высказывание.

Обучение переводческой деятельности при работе над материалом дружественной беседы включает два этапа: 1) подготовительный аналитический этап, направленный на формирование и развитие специальных умений и навыков лингвистического анализа стенограммы дружественной беседы, охватывающий языковой, речевой, профессионально-целевой, протольно-этикетный и эмоционально-поведенческий аспекты; 2) собственно переводческий. Поэтому на первом этапе применяется сочетание трех типов упражнений: языковых, условно-речевых, переводческих, призванных формировать и развивать специальные умения и навыки, связанные с поиском и применением адекватных языковых и речевых средств для отражения языкового, речевого, профессионально-целевого, протольно-этикетного, эмоционально-поведенческого содержания высказывания. На втором этапе используются исключительно переводческие упражнения, развивающие и совершенствующие, сугубо, переводческие умения и навыки. Методика обучения переводческой деятельности в пресс-службе МИД опирается на ряд принципов, основными из которых являются: 1) обучение на основе речевого образца специального высказывания и образца его перевода; 2) обучение на основе последовательного сочетания: а) языковых и переводческих упражнений; б) условно-речевых и переводческих упражнений; в) речевых и переводческих упражнений с учетом специфики переводимых материалов и конкретных задач профессиональной деятельности специалиста-международника; 3) обучение в целевом контексте профессиональной деятельности специалиста-международника; 4) обучение приемам адекватного в современной среде международного взаимодействия специального перевода. В настоящее время разработанная нами методика обучения переводческой деятельности в пресс-службе МИД применяется не только на факультете международных отношений БГУ, но и в ряде других вузов, например, в Российском университете дружбы народов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Иностранный язык профессиональной деятельности (первый) (немецкий): учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности: 1-23 01 01 Международные отношения. № УД-8261/уч. Минск: БГУ, 2020. – 48 с.

2. Васильева, О.В. Принципы обучения языку публичной дипломатии // Вопросы современной науки: коллект. науч. монография; [под ред. Е.Е. Еникеева]. М.: Изд. Интернаука, 2019. Т. 46. – С.79 – 95.

3. Васильева, О.В. Пресс-релизы в публичной дипломатии: языковая подготовка специалиста-международника / О. В. Васильева // Педагогика и

современное образование: традиции, опыт и инновации: сборник статей IX Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2019. – С. 170 – 175.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Т. И. Васильева, С. А. Хоменко

*Белорусский национальный технический университет,
пр. Независимости, 65, 220013, г. Минск, Беларусь, eng1@tut.by*

Представлена концепция оптимизации процесса обучения научно-техническому переводу студентов технического университета, основанная на формировании внутренней мотивации, базирующейся на повышении интереса к предмету, и создания на аудиторных занятиях активизирующей среды. Излагаются основные аспекты курса перевода, разработанного в Белорусском национальном техническом университете, представленные в виде клишированных выражений, которые способствуют формированию прочных навыков и умений адекватной интерпретации иноязычного текста на родном языке. Индивидуальный подход позволяет раскрыть творческий потенциал каждого студента. В результате активной командной работы под руководством преподавателя у обучающихся развивается чувство ответственности за результаты переводческой деятельности, аналитическое мышление, а также появляются действенные стимулы к творческой самостоятельной работе.

Ключевые слова: креативность; внутренняя мотивация; интерес; ответственность; командная работа.

DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF TECHNICAL STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING TRANSLATION DISCIPLINES

T. I. Vasilyeva, S. A. Khomenko

*Belarusian National Technical University,
Nezavisimosty Avenue, 65, 220013, Minsk, Republic of Belarus
Corresponding author: S. A. Khomenko (eng1@tut.by)*

The concept of optimization of the process of teaching scientific and technical translation disciplines to technical students is presented. The essence of the concept is the formation of internal motivation, based on increasing interest in the subject, and the creation of an activating environment in the classroom. The main aspects of the translation course, developed at the Belarusian National Technical University, are presented in the form of cliché expressions that contribute to the strong skills and abilities formation of adequate interpretation of a foreign language text in the native language. An individual

approach allows to tap the creative potential of each student. As a result of the active teamwork under the lecturer' guidance the students develop a sense of responsibility for the results of translation activity, analytical thinking, and effective self-motivation for creative independent work.

Key words: creativity; self-motivation; interest; a responsibility; teamwork.

Развитие личностных качеств каждого обучающегося является целью педагогического процесса на любом уровне и в любой его стадии. Это предполагает, в конечном итоге, формирование творческой личности, способной адаптироваться к постоянно меняющимся приоритетам современной жизни и способной к самообучению, саморазвитию и самосовершенствованию. Выпускник технического университета должен быть подготовлен к решению задач, соответствующих специфике профессионального сообщества: вести поиск информации и партнеров, участвовать в деловых переговорах, заниматься профессиональной деятельностью в различных социальных условиях, включая межкультурную профессиональную коммуникацию.

Овладение иностранным языком на принципиально новом уровне предполагает, прежде всего, формирование осознанного подхода к этому процессу, как со стороны преподавателя, так и со стороны обучающихся. Как показывает практика, у большинства студентов технических вузов довольно невысокий уровень внешней мотивации: они считают, что перспективы их карьерного роста на международном уровне весьма невысоки и, в результате, формально подходят к занятиям по иностранным языкам. Практика показала, что действенным средством оптимизации учебного процесса является развитие внутренней мотивации, основанной на повышении интереса обучающихся к изучению иностранных языков.

Для реализации этой цели самым действенным средством является комплексный подход к процессу иноязычного образования, в котором главную роль играет развитие, под руководством опытного преподавателя, индивидуального потенциала каждого обучающегося. В книге «Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции» Е.И. Пассов подчеркивал, что «образование – это всегда развитие ... всех познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения), эмоционально-чувственной сферы и воли, задатков и способностей человека, деятельностных и личностных характеристик (внимания, речи, общения). Развитие может происходить только тогда, когда человек станет субъектом общения, учения, познания, труда. А этот путь лежит опять же через присвоение культуры как системы ценностей» [1, с. 31].

В Белорусском национальном техническом университете процесс иноязычного образования основан на Образовательных стандартах высшего образования, в которых в качестве универсальных компетенций специалиста-выпускника технического университета представлены (на примере стандарта специальности 1-36 01 03-20 Технологическое оборудование машиностроительного производства): УК-5. Обладать базовыми навыками коммуникации в устной и письменной формах на государственных и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия [2]. Как видим, наши стандарты соответствуют современной концепции одного из ведущих специалистов в области иноязычного образования, и мы осуществляем подготовку специалистов в этом ключе.

Нами разработан курс перевода, основанный на принципе, который французы называют *On apprend en s'amusant* 'Учимся весело'. Как показал многолетний опыт работы, курс является достаточно эффективным для развития творческого потенциала обучающихся, поскольку на занятиях создается активизирующая среда, стимулирующая каждого студента к «творчеству». Прежде всего, предполагается командное взаимодействие Педагога и отдельного Ученика, с одной стороны, и Педагога и команды Учеников, с другой. Практика показала, что такой подход «срабатывает» не только в группах студентов младших курсов, но и на занятиях с магистрантами и аспирантами.

На первом занятии мы объясняем студентам, что перевод – это сложный творческий процесс, требующий серьезного и ответственного отношения. В нашем курсе перевода ключевые параметры представлены в виде «клишированных» выражений (которые мы условно назвали «формулами» – далее Φ), ориентированных именно на развитие интереса к процессу его освоения и, как следствие, на формирование «переводческого мышления».

Наша главная «формула» $\Phi 1$: *Переводчик не должен говорить «Я так думаю», он должен говорить «Я уверен»*. Например, при переводе предложения *Ruby went to a private school* возник вопрос относительно пола *Ruby* (ходил/ходила). Мнения студентов разделились, одна из студенток, чтобы подтвердить свою правоту, рассказала, что она видела мультфильм про «мышку-девочку, которую звали Руби». Преподаватель порекомендовал им брать информацию из более компетентных источников, а, в случае необходимости, обратиться к солидным изданиям или проконсультироваться у квалифицированных специалистов. Студентам была предоставлена информация о том, что в

Австралии имя *Ruby* – женское, а в Израиле – мужское, подчеркнув важную роль контекста в создании адекватного перевода.

Еще 3 «формулы»: *Ф 2: Передать все информативные единицы* (факты, причинно-следственные связи, статику/динамику элементов, оценочные компоненты). *Ф 3: Не сказать ничего лишнего*. Следует понимать, что переводчик – лишь посредник между автором текста и его реципиентом, поэтому никакие добавления и отступления не допускаются. *Ф 4: Не исказить информацию*. Следующие две формулы мы определили как «переводческие парадоксы» – *Ф 5: Думать – не думать*. *Ф 6: Бояться – не бояться*. Принципы *думать – не думать – бояться* вытекают из трех первых «формул». Принцип «не бояться» связан с применением переводческих приемов – не бояться делать соответствующие трансформации, изменять структуру предложения, делать добавления, опущения, грамматические и лексические замены и т.п. [3, с. 244].

Первым этапом процесса перевода является реализация формулы *Ф 2: Передать все информативные единицы*. Студентам рекомендуется делать «почти дословный» перевод, чтобы *ничего не упустить*, а затем приступить к редактированию текста. Так, первым вариантом перевода словосочетания *a bad fuel mix* был ‘*плохая топливная смесь*’, затем студенты дали корректный вариант, соответствующий данной области техники – ‘*некачественная топливная смесь*’. Подстрочный перевод предложения *The hybrid car runs both on petrol and electricity* выглядел следующим образом: ‘*Гибридная машина ездит как на бензине, так и на электричестве*’. После коллективного редактирования перевод выглядел более «профессионально»: ‘*Гибридный автомобиль работает как на бензине, так и на электричестве*’. Перевод словосочетания *modern cars* ‘*продвинутые машины*’ был скорректирован в соответствии со стилем научно-технической литературы – ‘*современные автомобили*’.

Немаловажную роль в успешной реализации нашего подхода к прочному усвоению курса играет непринужденная творческая обстановка, основанная на принципе «*не бояться «говорить глупости*». Чтобы создать активизирующую среду, преподаватель в шутку сообщает студентам, что в данном курсе существует три вида перевода: *чтобы не смеялись; как на экзамен; как за деньги*. Это способно стимулировать к участию в командном творчестве даже самого пассивного и не очень хорошо владеющего иностранным языком студента: он начинает осознавать себя творческой личностью, частью «коллективного мозга», знает, что его *смешную глупость* выслушают, и она, может быть, послужит импульсом для принятия верного решения. Проявляющие интерес к совместному творчеству студенты не высчитывают, как это

часто бывает, свое предложение для перевода и не ждут «своей очереди», а слушают других, думают и порой дают волю своей фантазии, стараясь удивить и *обрадовать* преподавателя и свою команду.

Так, переведя предложение *Brenda had come to the airport to wave them off* как ‘Бренда вошла в аэропорт, чтобы от них отвязаться’, студентка выдвинула свою версию происходящего: Бренда шла возле аэропорта, за ней шли два молодых человека, и она вошла в здание. Этот «полет фантазии» создал непринужденную обстановку и послужил отправной точкой для активного командного обсуждения под руководством преподавателя, который напомнил студентам о *Ф 1*: ... «*Я уверен*» и предложил поработать со словарями, внимательно изучив контекст. Так, во-первых, *входить куда-либо* переводится как ‘to come into/in’, а *to come* – как ‘приходить, приезжать’. Во-вторых, действительно, в словарях *to wave sb off* переводится как ‘отмахиваться’, а *to wave sb* – как ‘махать’. Бренда приехала в аэропорт «помахать им», то есть попрощаться. Здесь следует рассуждать, помня о формулах *Ф 5*: *Думать – не думать* и *Ф 6*: *Бояться – не бояться*. Предлог *off* указывает на «отдаление, удаление от чего-л». *Cambridge Dictionary* подтверждает сделанные выводы: *to wave sb off – to wave to someone as they leave a place in order to say goodbye* [4]. Подробно представив данный пример, мы показали, насколько скрупулезно мы подходим к формированию «переводческого мышления», которое предполагает повышение ответственности за результаты своего творчества.

Итак, наш подход к формированию и развитию переводческих навыков и умений ориентирован, прежде всего, на повышение интереса к изучаемому предмету. Как показывает практика, это обусловлено гармоничным сочетанием двух сторон процесса: четкая интерпретация основных аспектов переводческой деятельности и создание активизирующей среды благодаря активному участию заинтересованного в процессе совместного творчества опытного и неравнодушного к своей работе преподавателя и заинтересованных студентов. И мы надеемся, что все наше творчество послужит действенным стимулом к дальнейшей самостоятельной работе по совершенствованию переводческих компетенций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Пассов Е. И. Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции. – СПб. : Златоуст, 2015. 172 с.
2. ОСВО 1-36 01 03-2018. – URL: http://www.edustandart.by/media/k2/attachments/os_1-36-01-03_171218.pdf (дата обращения 12.09.2020).
3. Васильева Т. И. Творческий подход к преподаванию переводческих

дисциплин в техническом университете // Романия: языковое и культурное наследие: материалы I Международной научно-практической конференции. Минск : БГУ, 2019. С. 243–246.

4. <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения 15.09.2020).

СОМАТИЗМЫ КАК ОСНОВНОЙ ИСТОЧНИК МЕТАФОРИЗАЦИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В. Б. Галай

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, nika.galai@gmail.com*

В статье рассматриваются названия частей тела человека как основной источник метафоризации в английском языке. Соматизмы наглядно и отчетливо показывают процесс образования вторичных лексико-семантических вариантов, содержание которых непосредственно связано с человеческой деятельностью.

Ключевые слова: соматизмы; анатомическая терминология; метафоризация; когнитивная метафора; человеческая деятельность.

SOMATISMS AS THE MAIN SOURCE OF ENGLISH LANGUAGE METAPHORIZATION

V. B. Galai

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, nika.galai@gmail.com*

The names of the human body parts as the main source of the English language metaphorization are examined in the article. Somatisms clearly and distinctively show the process of secondary lexico-semantic variants formation, the contents of which are directly connected with human activity.

Key words: somatisms; anatomical terminology; metaphorization; cognitive metaphor; human activity.

Метафора является важнейшей составляющей лексической системы любого языка, таким своего рода универсальным явлением, а также выступает связующим звеном между научной и обиходно-бытовой речью. Она остаётся продуктом развития естественного языка, несмотря на тенденцию к упорядоченности и однозначности отдельных элементов терминосистемы.

Процесс порождения метафоры основывается на способности человека обращать внимание на сходства и различия между объектами,

что играет большую роль в мышлении. Термин-метафору человек, в силу особенностей мышления и памяти, запоминает лучше.

Метафора основана на сущностном уподоблении одного другому. Здесь отражена также семантическая двойственность метафоры, что предполагает участие в механизме метафоризации как минимум двух субъектов – основного и вспомогательного. Использование метафор помогает лучше воспринимать абстрактные понятия и чрезвычайно сложные ситуации.

Метафорам присуща образность и экспрессивность, в то время как термины характеризуются однозначностью и краткостью. Однако, в процессе образования термина устраняется экспрессивный компонент семантики, но может сохраниться образный компонент, смещенный на периферию лексического значения термина.

Рассматриваемые нами метафоры способны формировать новые понятия, исходя из уже сформированных, с целью получения нового знания, а значит, являются по сути когнитивными, или концептуальными. Когнитивная метафора создает полисемию, так как заключается в переносе значения.

Анатомический раздел имеет первостепенное значение для организации терминосистемы медицины в целом, которая описывает физические и структурные особенности человека. Анатомия рассматривает строение человеческого тела, отдельных органов и их систем, входящих в состав организма.

В качестве источников метафоризации в английском языке наиболее продуктивно функционируют соматизмы — это названия элементов строения тела человека (рука, нога, голова и т. д.).

Соматизмы (греч. *soma* «тело») относятся к наиболее древнему слою словарного запаса любого языка и отличаются высокой частотностью употребления, богатством коннотативных значений и высокой словообразовательной активностью. С частотой употребления определенного понятия возрастает также вероятность того, что ему находится широкое применение в общеупотребительном языке.

Ширина связей соматизмов с реалиями окружающей действительности объясняется, прежде всего, онтогенетическими функциональными свойствами частей тела человека, которые легко переносятся на мир вещей. Именно в соматизмах наглядно и отчетливо демонстрируется процесс образования вторичных лексико-семантических вариантов, содержание которых непосредственно связано с человеческой деятельностью.

Основу данного исследования составили соматические номинации, вторичные ЛСВ которых производятся по модели «названия

частей тела человека – названия разнообразных предметов окружающего мира». Соматические переосмысления включаются в общую модель по внешнему сходству и пространственной смежности.

Материалом исследования послужили данные англо-русских словарей – Большой англо-русский медицинский словарь (БАРМС) Г.Н. Акжигитова, Oxford Advanced Learner's Dictionary и Oxford Russian Dictionary, Полный англо-русский, русско-английский словарь В.К. Мюллера.

Рассмотрим основные термины-соматизмы и их переосмысленные значения в английском языке:

arm 'рука' - '1. отросток, ветвь; луч; вырост; 2. плечо (хромосомы); 3. рукав; 4. ручка стула, подлокотник; 5. рычаг; 6. залив';

auricle 'ухо, ушная раковина' - 'ушко предсердия';

back 'спина' - '1. задняя [тыльная] часть (чего-л.); 2. обратная/тыльная сторона; 3. корешок (книги); 4. защитник в спорте; 5. спинка (стула, платья), рубашка карты; 6. черный (ход), глухая (улица); 7. гребень (волны)';

beard 'борода' - '1. ость (колоса); 2. кончик вязального крючка; 3. зубец, зазубрина';

body 'тело; туловище; труп' - '1. предмет, вещество; 2. корпус аппарата; 3. основная часть здания, машины, книги; 4. тела, объекты; 5. вязкость, консистенция';

cheek 'щека' - 'половинка (зада), ягодица';

chest 'грудная клетка, грудь' - '1. ящик, сундук; 2. казначейство, казна, фонд';

dimple 'ямочка (на щеке, подбородке)' - '1. впадина, углубление; 2. синус (в области крестца); 3. рябь (на воде)';

ear 'ухо' - '1. ушко, дужка, ручка; 2. редк. отверстие, скважина';

earlap 'мочка уха' - 'ухо (шапки)';

elbow 'локоть' - '1. мед. тех. колено, угольник (напр. катетер, изогнутый под углом); 2. часть одежды';

eye 'глаз' - '1. ушко иглы; 2. глазок двери; 3. бот. глазок; 4. устье шахты';

face 'лицо' - '1. поверхность (напр. органа); 2. экран, шкала (прибора); 3. лицевая сторона, циферблат; 4. вид спереди, фасад';

finger 'палец' - '1. указатель, стрелка (прибора); 2. палец перчатки; 3. тех. палец, штифт, задвижка';

foot 'стопа' - '1. основание, нижняя часть; 2. часть носка; 3. фут; 4. стопа (проза); 5. пехота; 6. ножка (мебели), подножка, стойка';

hand 'рука' - '1. стрелка (прибора); 2. работник; 3. подчерк; 4. подпись; 5. размер ладонь; 6. крыло (семафора); 7. игрок (в карты)';

head 'голова' - '1. анат. головка, выступ; верхушка; 2. мед. тех. насадка; наконечник; 3. глава, вождь, руководитель; 4. орел монеты; 5. (река) исток; 6. (растение) головка; 7. (животные) количество голов; 8. нос (судна); 9. изголовье (постели); 10. шляпка (гвоздя); 11. назревшая головка нарыва; 12. пена; сливки; 13. головка в проигрывателе; 14. передняя часть, перед чего-либо (напр. голова процессии); 15. мыс; 16. перелом, кризис болезни; 17. рубрика, отдел, заголовок';

jaw 'челюсть' - '1. тиски; клещи; зажим; 2. бранша (зажима, ножниц); 3. узкий вход, выход (долины)';

knee 'колени' - '1. анат. изогнутый участок, колени; 2. тех. соединительное колени; 3. мор. кница';

leg 'нога' - '1. опора, стойка, подставка (напр. аппарата); 2. штанина; 3. ножка стола/стула; 4. тех. колени, угольник';

limb 'конечность' - '1. плечо хромосомы; 2. сук, ветвь';

lip 'губа' - '1. край (раны); 2. край (сосуда, кратера), выступ; 3. край, носик';

mouth 'рот' - '1. анат. отверстие, устье; 2. вход, начало чего-либо; 3. тех. выпускное отверстие';

neck 'шея' - '1. воротничок; 2. длинная узкая часть (горлышко); 3. мыс, перешеек; 4. разных вещей: горлышко, гриф, ворот; 5. геогр. перешеек, коса, узкий пролив; 6. тех. насадка, мундштук';

nipple 'сосок (молочной железы)' - '1. выпячивание, выбухание (напр. дуги аорты), выступ; 2. соска; 3. ниппель; 4. бугор, сопка; 5. пузырек (в стекле, металле)';

nose 'нос' - '1. нос машины, корабля; 2. букет; 3. геогр. мыс, нос';

palm 'ладонь' - 'лопасть (весла)';

pelvis 'таз' - '1. чашевидная полость (напр. почечная лоханка); 2. полость';

shank 'нога, голень' - '1. большеберцовая кость; 2. стержень, ствол; 3. черенок (инструмента)';

shoulder 'плечо' - '1. уступ препарированного зуба; 2. плечики; 3. уступ, выступ (горы); 4. обочина (дороги); 5. тех. буртик, фланец, поясок';

sole 'подошва' - '1. мед. тех. основание; нижняя часть; 2. тех. дно, пята, основание';

throat 'горло, гортань, глотка' - '1. узкий проход, узкое отверстие, жерло вулкана; 2. тех. колошник (домны), горловина (конвертора), шейка; 3. мор. пятка (якоря)';

trunk 'туловище, торс' - '1. ствол (нерва, сосуда); 2. багажник; 3. хобот; 4. чемодан, сундук; 5. плавательный костюм; 6. кальсоны до колен; 7. арх. стержень колонны; 8. анат. главная артерия';

vertex 'темя' - '1. верхушка, верхняя часть; 2. верхушка треугольника; 3. астр. зенит';

waist 'талия' - '1. перехват; сужение; узкая часть; 2. пояс; 3. мор. шкафут'.

Как видно из приведенных выше примеров, большая часть соматизмов характеризуется большим количеством ЛСВ, которые объединяются в структурах полисемантизмов разными мотивировочными признаками и создают несколько семантических центров.

Таким образом, исследование метафор помогает выявить общее направление развития метафорических значений. Наблюдения над связями языка и культуры, над национально-культурной спецификой семантики позволяет выявить ее типологические характеристики, которые создаются с помощью образных средств, в том числе позволяет увидеть специфику конкретного языка.

ANALYSIS OF THE TRANSLATION OF FICTION TEXTS IN THE PROCESS OF TEACHING LINGUISTIC DISCIPLINES AT A MEDICAL UNIVERSITY

M. A. Kalinina^a, I. Yu. Krutova^b

^a *Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov" of the Ministry of Health of the Russian Federation, Vysokovoltnaya street, 9, 390026, Ryazan, Russian Federation,*

^b *Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov" of the Ministry of Health of the Russian Federation, Vysokovoltnaya street, 9, 390026, Ryazan, Russian Federation,
Corresponding author: M. F. Kalinina (schmarina@rambler.ru)*

The article reveals a method of using the analysis of a fiction text translation in the process of teaching Russian as a foreign language at a medical university, which has been tested in practice for four years. Translation analysis is carried out within the project led by a teacher, thus optimizing the process of teaching Russian as a foreign language in a multilevel group, coordinating the independent work of students, increasing motivation and deepening cognitive interest. The objects under study are the published translated texts and those posted on the Internet. Some project results have been tested and published at conferences.

Key words: translation analysis; fiction text; method of projects; multilevel group; independent work; research activity of students; subject-oriented approach.

АНАЛИЗ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

М. А. Калинина¹⁾, И. Ю. Крутова²⁾

¹⁾ Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова» Министерства здравоохранения Российской Федерации, ул. Высоковольтная, д. 9, 390026, г. Рязань, Российская Федерация, schmarina@rambler.ru

²⁾ Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова» Министерства здравоохранения Российской Федерации, ул. Высоковольтная, д. 9, 390026, г. Рязань, Российская Федерация, irene-ocean@rambler.ru

В статье раскрывается апробированный на практике в течение четырех лет способ использования анализа перевода художественного текста в процессе преподавания русского языка как иностранного в медицинском вузе. Анализ перевода проводится в рамках проекта, которым руководит преподаватель, что позволяет оптимизировать процесс преподавания русского языка как иностранного в разноуровневой группе, координировать самостоятельную работу студентов, повысить мотивацию и углубить познавательный интерес. Объектами анализа являются не только опубликованные переводные тексты, но и выложенные в сети Интернет. Результаты некоторых проектов были апробированы и опубликованы на конференциях.

Ключевые слова: анализ перевода; художественный текст; метод проектов; разноуровневая группа; самостоятельная работа; научно-исследовательская деятельность студентов; субъекто-ориентированный подход.

Currently, about 1000 students from more than 50 countries of the world are studying at the Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov. Some groups from the 1st to the 3rd year of study are taught in English or French, but there are students from near and far abroad who prefer studying in Russian. Separate groups are formed, work programmes and thematic syllabi of disciplines are created for them. At the same time, one part of students before entering a university studies Russian at preparatory courses at various Russian universities, the other part studies it at Russian language courses or at schools in their home countries. Therefore, teachers of Russian as a foreign language are faced with the need to work with a multilevel group in which students at levels B2, C1 and C2 study together. In order to match the plan of a real practical class with the syllabus plan and the work programme of the discipline teachers develop exercises for different levels of language proficiency. In addition, some of them involve students into work on projects [1].

The use of the project method is very effective for the implementation of a competence-based approach in teaching, since such activities help the students form a number of general cultural and general professional competencies: abstract thinking, responsibility, creativity, communication skills, independence, the ability to work in a team.

The teacher offers students several directions in which he can coordinate their project activities. The most demanded direction among students is, along with the analysis of concepts based on paremias [2; 3; 4], analysis of translations of fiction texts. Students choose for analysis poetic works of poets that are "iconic" for their native culture, or search for translations of S. Yesenin's works into their native language. S. Yesenin is an "iconic" poet for the Ryazan land, students are required to get acquainted with his biography and some works in classes of linguistic and country study orientation in Russian as a foreign language. It should be noted that the teacher does not exclude the possibility of prose text analyzing for students, however, students have been choosing only poems for 4 years of project management.

One of the main methodological principles of translation analysis is, in our opinion, a view on a fiction text as on "a possible world of the author", containing a national-cultural component, ... and its translation as a discourse, refracted in the cognitive structure of a bilingual translator and a picture of the target language world" [5, p. 7]. This determines the order of students' work on projects proposed by the teacher:

- 1) familiarization with the biography of the author of the text;
- 2) familiarization with the biography and achievements of the translator / translators - when comparing different translations of the same poem;
- 3) interlinear translation of the text (with parallel execution of the next two items);
- 4) analysis of the national and cultural characteristics of the text, manifested in the rhythm, size, rhyme, organization of the phrase, vocabulary (the presence of key names of culture, ethnonyms, anthroponyms, etc.)
- 5) identifying the main idea of the text or key concepts;
- 6) search for translation inconsistencies at the level of micro- and macrotext (line - phrase - stanza - full text);
- 7) assessment of the adequacy of the translation.

When performing the last item, you need to look at how the work appears in the translated version and try to predict the reaction of the reader of the translated text.

A presentation is being prepared along with the text of the project work.

It should be noted that students choose not only published translated texts, but also those posted on the Internet as an object of analysis [6].

The analysis is carried out by students as part of independent work, which is guided and supervised by the teacher. Coordination of the work on the project is carried out both by personal attendance (through consultations, etc.) and remotely (in social networks, via e-mail, Skype, etc.).

Work on projects can take place collectively, while students distribute responsibilities and are responsible for their implementation not only to the teacher, but also to their colleagues.

It is noteworthy that in the process of working on interlinear translations students often consult with their relatives, native-speaking friends or representatives of their diaspora. They figure out how to semanticize this or that lexical unit, translate phraseologism, convey the symbolic meaning of a color, image, etc. best and thereby deepen their own knowledge both in the field of the Russian language and in the field of their native language and culture.

Students report the results of work at various stages in classes, making groupmates familiar with representatives of their culture – poets and translators. In addition, they publish their material in a newspaper published by the teachers of the department [7]. Students get acquainted with the peculiarities of the scientific style of the Russian literary language and master its main genres. In future, such projects are often transformed into reports at conferences of different levels: intra-university, All-Russian (including the annual All-Russian student scientific-theoretical conference with international participation "Intercultural communication in a unified educational space: problems and prospects", held by the teachers of the department [8]), International. Thus, an article in the RSCI and / or a certificate of a participant in the All-Russian or International conference already appears in the portfolio of some first-year students.

Students are happy to participate in conferences both on the basis of their native university and on the basis of other educational institutions [9; ten]. They understand that they are representatives and promoters of their culture in this society, and therefore they fulfill their work responsibly: they rehearse reports, improve presentations. Messages on topics related to the analysis of translations are of interest not only to philologists, since a translator is also a translator of cultural values: a translated text is one of the main ways of the dialogue between cultures.

The method of projects presented in the article stimulates the cognitive activity of students [11; 12; 13], increases motivation for studying a non-core discipline, helps to form the general cultural and general professional competencies necessary for a graduate of a medical university, promotes the implementation of a subject-oriented approach characteristic of modern pedagogy.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Калинина М.А., Костюшина Ю.И., Шишканова Ж.С. Некоторые методы организации учебного процесса по русскому языку как иностранному в разноуровневой студенческой группе с использованием электронной обучающей среды MOODLE // *Современные проблемы науки и образования*. 2020. №3. С. 39.
2. А. Као А., Калинина М.А. Представления о семье на материале вьетнамских пословиц // *Актуальные экономические и социально-гуманитарные проблемы современности. Сборник докладов Международной научно-практической конференции*. Под ред. С.В. Фроловой, Л.А. Виликотской. Рязань, 2018. С. 201-205.
3. Ганенко Л.Ю. Некоторые черты этнокультурного портрета молдован на материале пословиц и поговорок о воспитании // *Межкультурная коммуникация в едином образовательном пространстве: проблемы и перспективы. Материалы Всероссийской студенческой научно-теоретической конференции с Международным участием*. Рязань, 2019. С.9-11.
4. Маллаева А.А., Калинина М.А. Концепт СЕМЬЯ в пословичной картине мира таджиков // *Актуальные экономические и социально-гуманитарные проблемы современности. Сборник докладов Международной научно-практической конференции*. Под ред. С.В. Фроловой, Л.А. Виликотской. Рязань, 2018. С. 226-229.
5. Широкова М.А. Концептуально-лингвистический анализ произведений Ф.М.Достоевского и их переводов на белорусский язык: автореф. дис.... канд.филол.н. Минск, 2001.
6. Ишматов Д.Х., Калинина М.А. О некоторых проблемах перевода поэтических текстов на русский язык // *Современные технологии в науке и образовании — СТНО-2020. Сборник трудов III Международного научно-технического форума*. В 10-ти томах. Т.9. Под общей редакцией О.В. Миловзорова. Рязань, 2020. С. 171-173.
7. Калинина М.А., Костюшина Ю.И. Выпуск газеты кафедры как средство оптимизации самостоятельной работы студентов медицинского вуза // *Школа будущего*. 2019. №3. С. 66-71.
8. Ельцова Л.Ф., Калинина М.А., Кечина Э.А. Из опыта организации Всероссийской студенческой научно-теоретической конференции с Международным участием «Межкультурная коммуникация в едином образовательном пространстве: проблемы и перспективы» // *Современные проблемы науки и образования*. 2020. №4. С.20.
9. Джораев Ш.У., Калинина М.А. Последнее стихотворение С. Есенина в зеркале его переводов на турецкий язык // *Новые технологии в учебном процессе и производстве. Материалы XVI межвузовской научно-технической конференции*, Рязань, 17-19 апреля 2018 г Под ред. Платонова А.А., Бакулиной А.А. Рязань, 2018. С. 497-499.
10. Игнатъев И.А., Калинина М.А. Анализ перевода стихотворения Махтумкули Фраги «Ветер Гургена» на русский язык // *Актуальные экономические и социально-гуманитарные проблемы современности. Сборник докладов Международной научно-практической конференции*. Под ред. С.В. Фроловой, Л.А. Виликотской. Рязань, 2018. С. 196-200.
11. Крутова И.Ю. Использование проектной технологии в процессе обучения иностранному языку в вузе // *Педагогика*. 2018. № 5. С. 75-80.
12. Крутова И.Ю. Познавательная активность как интегральное свойство личности // *European Social Science Journal*. 2014. № 1-2 (40). С. 264-270.

13. Крутова И.Ю. Актуализация творческого потенциала студентов медицинского вуза в контексте познавательной активности на занятиях по иностранному языку: Модернизация образования: теория и практика материалы XX Рязанских педагогических чтений. 2013. С. 90-93.

ЯВНАЯ И СКРЫТАЯ ИНФОРМАТИВНОСТЬ ЦИТАТ И АЛЛЮЗИЙ КАК ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Т. В. Караичева

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4. 220030, г. Минск, Беларусь, karaich@bsu.by*

В статье рассматриваются факторы, осложняющие перевод цитат и аллюзий в современных условиях: множественность переводов, возникновение новых источников цитирования и вариантов языка, изменение состава авторов, переводчиков и аудитории. Предлагаются некоторые форматы заданий для формирования данного аспекта профессиональных компетенций специалистов-международников.

Ключевые слова: цитата; аллюзия; явный; скрытый; множественность переводов; варианты языка.

EXPLICIT AND IMPLICIT INFORMATION OF QUOTATIONS AND ALLUSIONS: TRANSLATION PROBLEMS

T. V. Karaicheva

*Belarusian State University,
Nesaleznasci Avenue, 4. 22030. Minsk, Belarus, karaich@bsu.by*

The paper outlines the factors currently hindering translation of quotations and allusions, such as multiple translations, emergence of new sources for translation, transformation of author, translators and audience groups. Some ways of incorporating quotation and allusion translation tasks into the syllabus for International Relations students are suggested.

Key words: quotation; allusion; explicit; implicit; multiple translation; language variants.

Неравномерное развитие и взаимодействие языковых социумов вновь ставит перед переводчиками проблемы, решение которых, казалось, уже было обосновано. Речь идет о передаче всех смыслов так называемых «интертекстуальных включений» [1], у которых относятся цитаты и, в меньшей мере, аллюзии. Особенно актуальна эта проблема для перевода дискурсов, обычно обозначаемых как общественно-политические. Эти дискурсы имеют широкое авторство и создаются в

различных форматах. Как отметил в своем выступлении в связи с выходом третьего издания «The Cambridge Encyclopedia of the English Language» на пленарном заседании конференции Международной ассоциации преподавателей английского языка как иностранного (IATEFL), апрель 2019 г. ведущий специалист по исследованиям в области истории развития английского языка Дэвид Кристал (David Crystal) “Who would ever have predicted that I’ll need new spreads on English in a post-Brexit Europe or on changes in the oratorical style of American presidents?” “(Believe me, folks. We’re gonna make IATEFL great again)” [2, 5].

Такие дискурсы могут быть созданы на различных вариантах английского языка, что предполагает также и более широкую, и разнородную аудиторию в оригинале, хотя первичный отбор по частотности и, видимо, понятности, проводится автором «принимающего» текста. Эти факторы действуют неоднородно на восприятие текста реципиентами даже в условиях владения английским языком как родным (для того, чтобы понять, надо знать). В то же время большинство говорящих и пишущих на английском языке в мире это те, кто владеет им как языком международного общения, в частности, в сфере науки и экспертных знаний, в сфере культуры, бизнеса и т. д. Так, можно отметить, что для того, чтобы быть выдвинутым на международную литературную премию, автору необходимо вначале приобрести известность изданиями и критическими статьями на английском языке. В тех случаях, когда английский язык является языком международного общения или используется как «родной» или «второй родной», т. е. в случае мультикультурности/ мультиидентичности (например, англоговорящие/ пишущие жители различных районов Индии), это накладывает ограничения и на бытование цитат и аллюзий в дискурсах, предназначенных для различных аудиторий. Не будем здесь вдаваться в сложности мультиидентичности, символических функций языка и т. д. В международный обиход входят фразы-цитаты (чаще всего в качестве названия книг, статей, фильмов и т. д.) из различных вариантов английского языка, и они, в свою очередь, становятся цитатами/аллюзиями в других дискурсах, но получателям перевода, и часто и самому переводчику сложно восстановить весь объем информации различного рода, который может дать адекватное представление об исходной ситуации отраженной во фрагменте. Тем более, что известно, что эквивалентность достигается на уровне всего текста, как минимум, а то и всего корпуса данного автора, предмета, направления, исторического периода и т. д.

Предполагается также определенная возможность искажения цитируемого фрагмента, приспособления его к новой предметной и

коммуникативной ситуации (пояснение, игра слов, неточности), что особенно характерно для устных дискурсов, которые сразу или вскоре становятся доступны в скриптах. Согласно теории интертекстуальности все существующие тексты связаны и могут служить источником прямого или косвенного цитирования, особенно, в эпоху постмодернизма и IT (гипертекст, мультимедиа). Интертекстуальное цитирование, уснащение прозаического или поэтического текста отсылками к другим литературным (или вообще художественным произведениям и ситуациям), является основополагающим для постмодернистского искусства [3].

Так называемые общественно-политические тексты направлены на широкую аудиторию, но, поскольку они имеют наряду с информационной еще и функцию воздействия, то цитирование в них часто призвано создать эффект узнавания и объединения вокруг определенных идей и ценностей. Эти смыслы, как правило, выражены косвенно или имплицитно: “We be of one blood, thou and I” — это конечно, не о «составе крови» (R.Kipling. The Second Jungle Book), а “Cannon to right of them, cannon to left of them” в цитировании не относится к артобстрелу (A.Tennyson. The Charge of the Light Brigade).

Сам статус этих речевых/текстовых единиц подвергается переосмыслению. Традиционно, цитата рассматривалась как прямое включение фрагмента другого текста со ссылкой на автора и (или) источник. При этом данная единица имеет устойчивое и конкретное культурно-ассоциативное значение и, как правило передается соответствующим фрагментом из опубликованного перевода в другой культуре. И только при отсутствии такового может переводчик предложить свое толкование, перевод и комментарий (см. анализ традиционного подхода в статье Д.М.Бузаджи) [4, 62-76]. Такой подход однако, не учитывает эволюцию бытования данных фрагментов в обеих культурах, а также изменившегося отношения к оригиналу, его автору, прототипической или архетипической ситуации в культуре исходного языка.

Свидетельством тому являются вновь накатывающиеся волны политкорректности с сопровождающей их цензурой оригиналов. Существует также множественность переводов (в том числе и прецедентных и канонических текстов), что требует от переводчика знания меняющихся подходов к переводу и трендов представления оригинала, особенно в массовой культуре. Поэтому использование закрепившихся, канонических соответствий не всегда является лучшим решением. Так, описывая поведение европейских стран во время пандемии коронавируса, тележурналист использует выражение «Перемирие на водопое», отсылая читателя к той части «Книги джунглей», которая называется «The Jungle

Law» и в переводе книги Р.Киплинга традиционно передается как «закон джунглей», который имеет совсем другую референтную ситуацию в русском (русскоязычном) языковом сознании нежели свод поведенческих правил.

Определяя цитату как эксплицитное воспроизведение фрагмента одного текста в другом с упоминанием автора текста, мы можем назвать ее явным интертекстуальным знаком, отсылающим к определенной, конкретной прототипической ситуации. Как подчеркивает В.К.Ланчиков «Опытный переводчик, создавая текст, держит в уме образ предполагаемого получателя и соотносит каждое свое решение с его кругозором и представлениями о стиле и норме — и то и другое, разумеется, тоже предполагаемое». [5, 59] От того, какой образ адресата существует у автора цитируемого текста в оригинале и образ получателя (аудитории) перевода у переводчика, зависит полнота и адекватность перевода и эффективность коммуникации. Тем более, если цитата неполная, и «достраивать» ее, чтобы передать неявный, имплицитный смысл точно, приходится переводчику. К тому же, профессиональные переводчики часто делают «привязку» к тексту в виде отсылки к произведению, исторической ситуации, и т. д. в самом тексте или в сносках, чтобы достичь максимально сходного коммуникативного эффекта. Хорошо известно, например, прямо противоположное восприятие обычно неполного варианта цитаты из Р.Киплинга в англоязычном и русскоязычном социумах: “Oh, East is East and West is West...(1) and never the twain shall meet (2)” и «О! Запад есть Запад, Восток есть Восток, и с места они не сойдут» (пер. Е. Полонской). Однако, англоязычный читатель сразу же «достраивает» текст: “Till Earth and Sky stand presently at God’s great Judgement Seat; / But there is neither East nor West, Border, nor Breed, nor Birth / When two strong men stand face to face though they come from the ends of the earth”. У получателя перевода на русском языке такие фоновые знания как правило отсутствуют.

Узнавание и «достраивание» оригинального цитируемого отрывка становится еще большей проблемой при осваивании и «присваивании» чужих текстов, воспринимаемых как крылатые слова [5, 62] или «коммемораты» — цитаты без атрибуции [4, 65].

Эти промежуточные явления между цитатой и аллюзией имеют много общего с пословицами и поговорками, с одной стороны, и фразеологизмами, с другой. Поэтому, некоторые рекомендации по передаче устойчивых единиц приложимы и к передаче явных и скрытых цитат.

Аллюзия определяется как упоминание в тексте широко известных фактов, названий и имен, отсылающих читателя к ситуации, обозначенной данной единицей текста. Предполагается, что читатель сам восстановит эту ситуацию, поэтому аллюзия представляет собой неявный интертекстуальный знак. Здесь речь идет не столько об интертекстуальности, сколько об отсылке к ситуациям, концептам стоящим за исходным названием, т. е. о прецедентных именах. Например, Маугли. И тут в современной реальности возникают некоторые осложняющие факторы, такие, как множественность интерпретаций (историческая дистанция) в языке оригинала, множественность культур/стран данного языка, особенно, если это язык международного общения, множественность переводов, множественность адресатов (multimedia), множественность каналов восприятия.

В разных лингвокультурных социумах и в разных слоях одного и того же социума информационная плотность и насыщенность текстов различна. Это зависит от сложившихся традиций. Где-то цитируют, упоминают детские стишки и песенки (в том числе в научных статьях, т. к. граница между функциональными стилями размыта — см. британский английский); где-то бардовские песни и строчки из фильмов/мультфильмов (Россия и постсоветское пространство).

Что же нужно обязательно делать переводчику? Прежде всего, опознав включение, определить, насколько важен смысл включенного фрагмента для основного посыла всего текста. По этому поводу см. статью Д.М.Бузаджи в журнале «Мосты» о коммуникативно-релевантной информации, отборе того, что необходимо передать [5].

Затем необходимо найти канонический эквивалент перевода, соотнести его с коммуникативной задачей автора/текста, сопоставить «бытование» существующего эквивалента в качестве известной единицы смысла в сопоставляемых социумах-получателях текста.

В случае расхождения восприятия смысла, необходимо восполнить смысловое несоответствие своим «подстрочником» или пояснительным переводом. Таким образом, направление поиска переводческого решения от цитаты/аллюзии как единицы перевода идет к высказыванию — сверхфразовому единству, ко всему тексту, к описанной ситуации (прототипической или архетипической) и широкому смысловому пространству.

Рассмотрим на примерах:

The Winter of (our) Discontent (современная ситуация цитирования чаще всего связана с брекситом), цитата из пьесы Шекспира «Ричард III» известна русскоязычному читателю из названия романа

Дж.Стейнбека «Зима тревоги нашей» (не канонический перевод).
Обращаемся к статье, где есть еще и прямая цитата:

Winter of Discontent.

David Blunkett's invocation yesterday **of the Winter of Discontent** — **the industrial explosion** that helped sink the last Labour government and **the party's bitterest crisis** of the past half century — is an unmistakable sign of ministers' determination not to let the hauliers' oil blockade run out of control.

“We are all **bound by history**,” he warned.

2. Charge of the Light Brigade A.Tennyson (прототипическая ситуация: Крымская война за интересы Британии). Следует учесть точное или неточное цитирование, аналогии с внутривнутриполитической ситуацией, обобщение, сдвиг акцента с войны на героизм (хотя вызванный некомпетентностью) и традиционные ценности.

Cannons to the left of them, cannons to the right of them.

Ronan McGreevy. Irish Times.com. April 10, 2014.

Cannon to the right of Blair, cannon to the left.

Peter Riddell. The Times. December 19, 2002.

Tony Blair has come under attack from both the Left and the Right: for **betraying**, on the one hand, Labour's **ideals** and, on the other hand, **Middle England** which has twice given him an over whelming Commons majority.

Поэтому подготовка специалиста в области международных отношений, переводчика-референта должна включает анализ прецедентных текстов (дискурсов) и культурно и политически значимых ситуаций. [7] Насыщение учебных материалов прецедентными текстами заложено в учебных программах как по профессионально ориентированному языку, так и по общелитературному английскому, а тем более в курсе теории и практики перевода. (См. например, цикл пособий Lexis, части 1-4 под ред. Т.В.Караичевой).

Прецедентные тексты присутствуют также в следующих изучаемых темах:

для создания репертуара функциональных аналогов

— традиции Британии, стран Северной Америки, Ирландии (в меньшей степени) и всегда в сравнении с Беларусью;

— национальные, официальные и традиционные праздники;

— народные и религиозные верования.

для создания репертуара эквивалентов

— самые известные поэты, писатели и цитаты (проекты в рамках домашнего чтения);

— речи известных общественных и политических деятелей и цитаты из них;

- цитаты и комментарии экспертов (как задание для написания эссе).
для создания глоссария прецедентных феноменов
- самые значимые даты и события в сравнении отношения к ним в различных культурах. (The Iron Curtain — железный занавес. Различное отношения к событию в социумах);
- основополагающие документы международных организаций.

Попытки составить словари-минимумы «крылатых выражений», общеупотребительных цитат неоднократно предпринимались и продолжают предприниматься [8], однако, ничто не заменит широкого культурного кругозора переводчика-международника, способы формирования которого он должен освоить во время учебы. Трудно ожидать, что он станет «образцовым читателем» в понимании Джойса [цит. 9, 205], но навыки опознания, осознания, интерпретации и передачи цитат и аллюзий должны входить в его профессиональные компетенции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Kilbride L. Byatt. Intertextuality. 2010. <http://www.english.cam.ac.uk/cambridgeauthors/byatt-intertextuality> 2010.
2. Crystal David. Keynote: CEELing my fate. IATEFL. Voices. Issue 269. July/August 2019.
3. Эко Умберто / Умберто Эко. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе. — СПб.: «Симпозиум», 2006. С. 255
4. Бузаджи, Д.М. / Д. М. Бузаджи. Культурно-ассоциативное значение в переводе. — М.: Р.Валент, «Мосты», № 3 (35). 2012.
5. Ланчиков, В. К. / В. К. Ланчиков. Огранка смысла. Очерки теории перевода (художественная литература и публицистика) / — М.: Р.Валент, 2018.
6. Бузаджи, Д.М. / Д. М. Бузаджи. Воспроизвести невозпроизводимое. — М.: Р.Валент, «Мосты», № 1 (57). 2018. Стр. 44-55.
7. 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, вып. 23, 2019. С 186-19.
8. Клюкина, Т. П., Клюкина-Витюк, И. Ю., Ланчиков, В. К. / Т. П. Клюкина, И. Ю. Клюкина-Витюк, В. К.Ланчиков. Политика и крылатика. Высказывания видных политических деятелей Великобритании, Ирландии, США и Канады. Англо-русский справочник-пособие. — М.: Р.Валент, 2004. — 232 с.
9. Эко Умберто / Умберто Эко. Шесть прогулок в литературных лесах. — СПб.: «Симпозиум», 2002.

“SCHLOß” – “ZÁМОК” или “ZAMÓК” К ПЕРЕВОДУ НЕМЕЦКИХ ОМОГРАФОВ

Т. С. Коротюк

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, Geest@yandex.ru*

Объект исследования – немецкие слова, которые меняют свое значение в зависимости от ударения. Предмет исследования – способы перевода немецких омографов. Цель исследования – определение переводческих трансформаций, которые более всего отвечают точности перевода с немецкого языка на русский подобных слов. Перевод немецких слов, меняющих значение в зависимости от ударения, представляет некоторую трудность для изучающих немецкий язык, поскольку это может привести к языковому недоразумению. Применение переводческих трансформаций при переводе таких слов помогает избежать неправильного толкования.

Ключевые слова: омографы; ударение; переводческие трансформации; различные значения; языковое недоразумение.

“SCHLOß” - “ZÁМОК” or “ZAMÓК” TRANSLATION OF GERMAN OMOGRAPHS

T. S. Karatsiuk

*Belarusian State University,
Nesaleznasci Avenue, 4, 22030, Minsk, Belarus, Geest@yandex.ru*

The object of the study is German words, which change their meaning depending on the stress. The subject of the study is how the way/method ? to translate German homographs. The purpose of the study is to determine the translation transformations that best ensure the accuracy of translation from German into Russian of similar words. The translation of German words that change meaning depending on the stress presents some difficulty for German learners, since this can lead to a language misunderstanding. Using translation transformations when translating such words helps to avoid misinterpretation.

Key words: omographs; stress; translation transformations; various meanings; language misunderstanding.

При изучении немецкого языка ударение является не самой важной темой, однако его нельзя игнорировать, поскольку ударение очень часто подчеркивает именно то, что заложено в отдельных словах, словосочетаниях а иногда и целых предложениях.

Для немецкого языка характерным является силовое динамическое ударение. Оно сильное и напряженное при произнесении ударных слогов и ослабленное при произнесении безударных слогов, что делает

безударные гласные редуцированными и менее долгими. Произношение немецких ударных и безударных гласных всегда соответствует их написанию (к примеру [o] никогда не может произноситься как [a]: demonstrieren).

Некоторые немецкие слова с одинаковым написанием могут иметь разное значение в зависимости от того, куда падает ударение. Такие слова называются омографами.

Приведенный в заглавии статьи пример с русскими словами зАмок и замОк, является довольно интересным случаем и в немецком языке: слово Schloß обозначает тоже зАмок и замОк, а переводить его следует исходя из контекста.

В немецком языке имеются некоторые пары одинаково пишущихся глаголов с одинаковыми приставками, которые в одном случае являются ударными и отделяемыми, а в другом безударными и неотделяемыми. В обоих случаях ударение влияет на значение этих глаголов. Речь идет о следующих приставках: um-, über-, unter-, durch-. Приведем некоторые примеры:

umGEHEN (обходиться, общаться) – UMgehen (обходить, объезжать)

durchLAUFen (просматривать) - DURCHlaufen (протекать, проходить через что-либо)

überSETZen (напр. переводить текст) – ÜBERsetzen (напр. переводить с одной стороны дороги на другую)

unterSTELLen (подчинять) – UNTERstellen (ставить под что-либо).

Интересный пример с глаголом umfahren. «Ich fuhr mit einer, nicht deutschen, Freundin durch eine Straße. Sie meldete "Pass auf da steht jemand auf der Straße". "Keine Sorge. Ich werde ihn umfahren". Sie empört: "Hast du sie noch alle?!"

Ich verstand nicht was sie hatte. Was sie sich aufregte. Später fiel es mir auf.

Umfahren

2 Bedeutungen.

- drum herum fahren;

- umnieten».

Стихотворение Роберта Герхарда еще более наглядно показывает языковые недоразумения, к которым может привести неправильное ударение в немецком слове: „Ein Männlein steht im Walde / ganz still und stumm, / wenn ich es nicht umfahre, / dann fahre ich es um.“

Иногда правильно перевести слово – омограф помогает артикль: das Spiel-ende (конец игры) /der Spielend-e (игрок); иногда понимание того, что оба эти слова – различные части речи mo'dern (тлеть, гнить -

глагол) und modern (новый, современный- прилагательное); а иногда деление немецкого слова на слоги помогает определить его смысл: Wach-stube (караульное помещение) und Wachs-tube (тюбик с ваксой).

Совершенно другой подход следует применять при переводе слова die Hochzeit: название статьи о Древней Греции "Die Hochzeit der Griechen" студент перевел как «Свадьба греков», посчитав, что в данном слове ударение падает на первое слово. Однако в этом слове ударение падало на второе слово, и оно обозначало «расцвет». В данном случае правильному переводу способствует сама статья, в которой речь шла о расцвете культуры древних греков. Прочти студент статью до конца, и такого «ляпа» с переводом названия удалось бы избежать.

Также определенную трудность представляют слова: der Erblasser und der Erblasser. Для их правильного толкования предлагается дать правильный перевод следующему предложению: Man ist zuerst das eine und unmittelbar danach das andere (Сначала Вы наследователь, а затем – завещатель унаследованного). Оно помогает правильно интерпретировать, кто в данном случае является наследователем, а кто завещателем.

Хорошим примером являются слова швейцарского юмориста Вилли Райхерта: “Überlegen (положить сверху) macht überlegen (думать, размышлять)“(Willy Reichert, schwäbischer Humorist), которые могут быть переведены следующим образом «если что-то переложил (поверх чего-либо), то будешь долго думать о том, куда положил». Данная фраза без контекста может иметь следующие значения:

Macht macht nachdenken;
Macht prägt das Denken;
Nachdenken verhilft zu Macht;
Nachdenken ist Macht.

Вилли Райхерта в своем шутовском высказывании переиначил слова немецкого поэта Эдуарда Брауэра (1798 - 1876) из его знаменитого цикла «Denksprüche». В оригинале фраза звучит следующим образом:

Nicht so verwegen
Blutjunger Degen!
Nur Überlegen
Macht überlegen.

Примерным переводом данного стихотворения может служить следующий текст:

Тебе не надо быть таким смелым
Юный рыцарь!
Тебе нужно думать
В мыслях вся сила.

В этом стихотворении у глагола *überlegen* только одно значение – думать, размышлять.

Подходя к обучению переводу немецких слов – омографов необходимо начинать работу с подборки соответствующих примеров. Данные примеры должны научить студентов в рамках курса перевода, что нельзя по инерции доверять своим знаниям перевода отдельных немецких слов. При возникновении трудностей, всегда нужно обращаться к соответствующим словарям.

Перевод любого текста прежде всего связан со значением слов. Поэтому при переводе текста в первую очередь обращают внимание на то, какое значение имеют слова в языке оригинала и какие слова в языке перевода лучше всего передадут это значение. Однако в ситуации с переводом слов – омографов более значимым является осознание того, что значения слов имеют смысл только в связи с их употреблением в конкретном тексте или определенной ситуации.

Изучение особенностей слов – омографов в немецком языке позволяет расширить активный словарь студентов при переводе текстов. Упражнения и словарные статьи, дополненные иллюстративным материалом и примерами с контекстами слов с разными значениями, способствуют повышению качества перевода, приводят к снижению количества фактических ошибок при переводе текстов, а также повышают интерес к лингвистическим переводам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Степанова М. Д., Чернышева И. И. Лексикология современного немецкого, М.: Академия, 2003.
2. Кобенко Ю. В. *Deutsche Homonyme: Учебно-метод. Пособие для слушателей лингвист. Специальностей ФПК ТПУ.* – Томск: Изд-во Том. политех. Ун-та, 2006. – 81 с.
3. http://www.aphorismen.de/suche?f_rubrik=Aphor.

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ТАКТИК СТРАТЕГИИ КООПЕРАЦИИ НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. МЕРДОК

Н. А. Круглик¹⁾, А. Д. Круглик²⁾

*¹⁾ Белорусский государственный медицинский университет,
пр. Дзержинского, 83, 220116, г. Минск, Беларусь, dkruglik@tut.by*

*²⁾ Белорусский государственный медицинский университет,
пр. Дзержинского, 83, 220116, г. Минск, Беларусь, sakruglik@mail.ru*

Рассматриваются коммуникативные стратегии диалогического взаимодействия в художественном тексте. Выявлены коммуникативные стратегии диалогического взаимодействия и проведен анализ языковых средств их реализации. Результаты

анализа, полученные в результате исследования, развивают научное представление в области дальнейшего развития коммуникативных стратегий, используемых в английской художественной литературе.

Ключевые слова: диалогическое взаимодействие; коммуникативная стратегия; тактика; прием; стратегия кооперации; стратегия конфронтации; стратегия дистанцирования.

LINGUISTIC MEANS OF IMPLEMENTING THE TACTICS OF COOPERATION STRATEGY (ON THE EXAMPLE OF A. MURDOCH'S WORKS)

N. A. Kruhlik^a, A. D. Kruhlik^b

^a *Belarusian state medical university*

Dzerzhinski Ave., 83, Minsk, Republic of Belarus, 220116

^b *Belarusian state medical university,*

Dzerzhinski Ave., 83, Minsk, Republic of Belarus, 220116

Corresponding autor: A. D. Kruhlik (sakruglik@mail.ru)

The article is devoted to communication strategies of dialogic interaction in a literary text. The main objective of the study is to identify linguistic means of realization of cooperation strategy. The results of the analysis add to scientific understanding of further development of communication strategies used in English fiction.

Key words: dialogic interaction; communication strategy; tactics; method; cooperation strategy; confrontation strategy; distancing strategy.

В настоящее время в лингвистике усилился интерес к такому феномену как диалогическое общение. Диалог исследуется во многих аспектах разными дисциплинами. Такое изучение диалога предоставляет возможность рассматривать диалог как прямую коммуникацию адресанта и адресата, которое состоит из сменяющих друг друга коммуникативных речевых актов, а также квалифицировать диалог как единицу коммуникативного общения.

Целью данной работы является анализ языковых средств реализации стратегии кооперации в диалогическом взаимодействии на примере произведений А. Мердок «Замок на песке», «Море, море», «Под сетью».

Стратегии кооперации максимально учитывают не только интересы говорящего, но и интересы слушающего. Один или оба участника диалога, стремясь направить сложившуюся конфликтную ситуацию в благоприятное русло, используют разнообразные регулятивные тактики, такие как убеждение, смена темы, согласие, привлечение внимания, обещание, предложение и совет, похвалу, одобрение.

1. Тактика убеждения. Данная тактика представляет собой способ воздействия на собеседника, который должен оказать влияние на принятие собеседником определенного решения. Такой метод убеждения реализуется словами-аргументаторами. Например, в романе «Замок на песке» учитель рисования Бладуард убеждает своего коллегу учителя Мора отказаться от ухаживаний за молодой художницей Рейн и вернуться к семье: «There is such a thing as respect for reality. You are living on dreams now, dreams of happiness, dreams of freedom. But in all this you consider only yourself. You do not truly apprehend the distinct being of either your wife or Miss Carter. 'I don't understand you, Bledyard,' said Mor. 'Look here, Bledyard,' said Mor, 'even if it were the case that I could set aside all consideration of my own happiness and my own satisfaction I should still not know what to do.» [1, с. 56]. Использование аргументатора «even» делает аргумент убедительным и категоричным.

Для смягчения категоричности убеждения автор использует следующие лингвостилистические средства:

1) лексические средства: смягчающие слова (only, just, merely, please); интенсификаторы (very, quite, rather)-, прагматические операторы (but, or, so, because, you know, I (don't) think, I mean, after all, of course, listen, look).

В диалоге, происходящем между супругами Мор, жена старается убедить мужа отказаться от взаимоотношений с молодой девушкой и вернуться в семью. Она не хочет навязывать свое мнение мужу и использует средства смягчения безусловности своего убеждения:

«I can't stop,' said Bill in a dull voice, still looking at the carpet. 'None of that, please,' said Nan. 'You made this mess and you must get out of it. Be rational, Bill! Wake up and see the real world again. Even if you have no consideration for me or for that wretched girl who's scarcely older than Felicity, think a little about your reputation, your position as a schoolmaster. Think about the precious Labour Party. This flirtation is bound to end pretty soon. If you let it drag on you'll merely do yourself a lot of harm [1, с. 64].

2) грамматические средства: модальные глаголы; сослагательное наклонение.

Два соперника, учитель Мор и учитель Бладуард, спорят об открытости человеческой души. И Бладуард, используя глаголы в сослагательном наклонении, убеждает соперника в том, что он живет только для себя, не заботясь о других: «You do not know even remotely what it would be like to set aside all consideration of your own satisfaction. You think of nothing else. You live in a world of imagined things. But if you were to concern yourself truly with others and lay yourself open to any hurt

that might come to you, you would be enriched in a way of which you cannot now even conceive» [1, с. 65].

3) синтаксические средства: вопросы в отрицательной форме и просьбы, выражающие мнение говорящего, безличные конструкции; вводные слова и предложения, паузы:

«Darling, dear heart, dear Binkie, please don't-I'm so sorry oh I'm so sorry-»

'It's no use saying that you're sorry or that you don't know, that's all you say over and over again. I'd like to split open your head and find out what you do know. Why don't you explain at last? Why don't you admit at last? It's been going on long enough. It'd be a relief to me if you'd only tell me-'
'There's nothing to tell!' 'You expect me to believe that?' 'You did believe it.' [2, с. 36].

Данный диалог происходит между героями романа «Море, море» мистером и миссис Фич. Мистер Фич убежден в измене жены и требует от нее признания. Используя повторы конструкции «Why don't» он стремится подтолкнуть ее к ответу, который ему хочется услышать. Но миссис Фич стремится убедить мужа, что она ни в чем не виновата. Лексические повторы – анафора – придают ее высказыванию экспрессивность. Повтор слова «dear» показывает, что Хартли стремится привлечь внимание мужа.

Напряженность разговора автор передает с помощью вопросительных и отрицательных предложений, лексических повторов.

2. Тактика согласия. Выражается в диалогах маркерами согласия, среди которых можно выделить:

а) модальные слова, выражающие субъективное отношение говорящего к высказываемой мысли, такие как: of course, undoubtedly, exactly, really и др.; а также утвердительные частицы deal или It's a deal;

б) маркеры положительной коннотации, т.е. морфологические и синтаксические единицы, которые используются в языке для выражения эмоциональных оценок и переживаний человека, такие как: fine, good, perfect, all right, и др.

Главный герой романа «Море, море» Чарльз Эрроуби убеждает своего приемного сына Титуса, что тот ему не безразличен и в разговоре употребляет усилительную частицу «exactly»: «Oh yes, I'm a very important property, I'm the decoy duck, I'm the hostage!». «No, this is exactly my point. This is what I came out here to say to you. Not for that. For you. I mean I want you, I want to be your father, I want you to be my son, whatever happens. I mean even if your mother won't stay with me-but I hope and believe she will-but even if she weren't to, I still want you to accept me as your father» [2, с. 68].

Повтор конструкции «I want» должен убедить Титуса в твердости намерений Чарльза. В этом диалоге мы видим прием нарастания, при котором все последующие высказывания сильнее предыдущих в эмоциональном отношении.

3. Тактика уверения и обещания. Реализация данной тактики в романах происходит с помощью перформативных речевых актов I assure, I promise.

Чарльз Эрроуби умоляет о встрече свою бывшую возлюбленную Хартли: «Oh Hartley, don't do it, don't run away from me, it's mad, thank God I found you, if I hadn't I'd have gone crazy! I must talk to you. Come to the church, please». И Хартли дает свое согласие на это свидание: «I pulled at the handle of the basket and she walked in front of me down the narrow alley. 'You go to the church. I'll follow you after I've shopped. Yes, I promise» [2, с. 15].

4. Тактика предложения и совета находит свое выражение в высказываниях, содержащих сослагательное наклонение.

Один из героев романа «Под сетью» Дэйв советует своему другу Джейку устроиться на работу: «If I would be you», said Dave, «I would take a proper job.» He pointed to the white wall of the hospital which loomed very close outside the window. Dave was constantly making this suggestion; I can't think why, as there were few pieces of advice which, on the face of it, I was less likely to follow. I think he did it partly to annoy me [3, с. 9]. Тем самым, используя конструкцию I would do, он выражает некатегоричное указание на возможность или целесообразность действия адресата.

В этом же высказывании мы наблюдаем инверсию – нарушение обычного порядка слов в предложении, которая подчеркивает необходимость предприятия Джейком каких-либо шагов по изменению своей жизни и придает эмоциональности высказыванию Дэйва.

Таким образом, кооперативные стратегии предполагают протекание коммуникации по гармоничному типу с соблюдением принципов, правил и норм речевого поведения. Коммуниканты для достижения поставленных целей используют средства смягчения категоричности (перифразы, лексические и синтаксические повторы), средства выражения положительных эмоций (комплимент, положительно окрашенную лексику), средства, выражающие волю, желание к собеседнику (перифраз, модальные конструкции).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Murdoch, I. The Sandcastle / I. Murdoch. – London : Vintage, 2003. – 318 p.
2. Murdoch, I. The Sea, the Sea / I. Murdoch. – London : Penguin Books, 2001. – 495 p.
3. Murdoch, I. Under the Net / I. Murdoch. – London : Penguin Books, 2008. – 256 p.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РУССКИХ РЕАЛИЙ НА ИТАЛЬЯНСКИЙ ЯЗЫК

С. А. Лосева

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, svetepin@tut.by*

В статье исследуются приемы перевода русской культурно-маркированной лексики на итальянский язык, производится попытка определить типологию приемов перевода реалий на итальянский язык, а также выделить критерии выбора адекватной стратегии перевода данного языкового и культурного феномена. Результаты исследования могут быть применены в лекционных курсах по теории и практике перевода, лексикологии, лингвокультурологии. Материал может быть использован при написании учебных пособий. Полученные данные могут представлять интерес для переводчиков, работающих с итальянским языком, могут быть использованы на семинарских занятиях по теории перевода итальянского языка, а также в исследовательских работах студентов.

Ключевые слова: реалия; приемы перевода; адекватность

TRANSLATION OF RUSSIAN NATIONALLY SPECIFIC LEXICON INTO ITALIAN

S. A. Loseva

*Belarusian State University,
Nesaleznasci Avenue, 4. 22030, Minsk, Belarus, svetepin@tut.by*

The article examines the methods of translating Russian culturally marked vocabulary into the Italian language; an attempt is made to determine the typology of methods of translation of nationally specific lexicon into Italian, and also to highlight the criteria for choosing an adequate strategy for translation of these linguistic and cultural phenomena. The research results can be applied in lecture courses on the theory and practice of translation, lexicology, and cultural linguistics. The material can be used in writing manuals. The obtained data may be of interest for translators working with the Italian language, can be used in seminars on the theory of translation of the Italian language, as well as in students' research papers.

Key words: nationally specific lexicon; translation techniques; adequacy.

Часто задаваемый в среде переводчиков и лингвистов вопрос о переводимости или непереводимости слов предлагает глобализированному и многоязычному миру бесконечную пищу для размышлений. Что значит «непереводимый»? Словарь Treccani отвечает на этот вопрос следующим определением: «То, что нельзя перевести на другой язык, или то, что нельзя перевести адекватно». Существуют ли

действительно непере译имые слова или всегда есть возможность «сказать почти то же самое», как пишет Умберто Эко в своем знаменитом эссе на эту тему? Перевод – это не только мост, по которому переходят с одного языка на другой, он также соединяет берега двух культур. Чем больше различаются культуры, тем меньше вероятность найти в них одинаковые реалии. Перевод реалий – это перевод в первую очередь культурных, а не лингвистических элементов. Реалии, как элементы культуры, часто остаются без перевода, для того чтобы сохранить их колорит и национальную специфику для реципиента. Некоторые лингвисты предлагают взаимное обогащение культур путем поглощения заимствований и неологизмов из исходящей культуры, чтобы ввести в свою собственную культуру ту концепцию, которую они выражают, расширять значение своих собственных культурных терминов или даже создавать новые. Как отмечает итальянская энциклопедия Treccani, степень интерференции русских лексем в итальянском языке всегда была в значительной степени недооценена. Между тем, как в царскую эпоху, так и в период между Октябрьской революцией и распадом Советского Союза, русский язык активно пополнялся реалиями. Постепенно возрастающие на протяжении столетий потребности в межкультурной коммуникации создавали необходимость их адекватного перевода на иностранный язык.

В современном переводоведении более общепринятым является утверждение, что непере译имых слов в языке не существует. Смысл любой лексической единицы любого языка может быть раскрыт тем или иным из существующих способов перевода: функциональным аналогом, описанием, лингвокультурологическим комментарием. Существенную трудность при переводе представляют слова, которые не имеют прямого соответствия в переводящем языке, так как в иноязычной культуре нет такого явления или предмета. Такие лексические единицы относятся к категории безэквивалентной лексики и, если в данном исследовании речь пойдет о переводе культурно-маркированной лексики, то имеет смысл обратиться к классификации по В. Н. Комиссарову:

- советизмы;
- слова нового быта;
- наименования предметов и явлений традиционного быта;
- историзмы;
- лексика фразеологических единиц;
- слова из фольклора.

В центре внимания данной работы перевод русских языковых единиц с культурным и социокультурным компонентом на итальянский язык. В далее предложенной классификации будет употребляться

термин *лингвокультурема*, который появился относительно недавно и был предложен В.В. Воробьевым. Лингвокультурема систематизирует реалии внутри класса предметов и может быть выражена словом, словосочетанием, предложением и целым текстом. Проведенное исследование разделило национально-маркированную лексику на два типа:

- лингвокультуремы с национально-культурным компонентом, которые включают безэквивалентную лексику, фразеологизмы, пословицы и поговорки);

- лингвокультуремы с социокультурным компонентом, представленные примерами советизмов и историзмов.

Так как между семантическими системами разных языков существуют определенные расхождения, перевод культурно-маркированной лексики требует особого соблюдения принципов переводческой стратегии. Качественный перевод всегда предполагает не только эквивалентность, но и адекватность. Цель переводчика в данном случае – добиться правильного восприятия содержания оригинала и передать читателю перевода эмоциональное воздействие исходного текста или высказывания. Такая адаптация необходима потому, что в каждом языке существуют названия предметов, ситуаций, событий или имена собственные, которые вызывают у носителей языка особые ассоциации, непонятные представителям других языковых коллективов. Среди переводчиков популярно мнение, что важно передать общий смысл текста, а не обеспечить эквивалентность составляющих его единиц. Однако, как утверждает В. Комиссаров, «значение целого не существует помимо значений его элементов». При переводе из сочетания языковых единиц можно создать новое высказывание, но оно создается посредством именно этих единиц, а не каких-либо других. Какой из принципов переводческой стратегии чаще всего соблюдается при переводе реалий на итальянский язык демонстрируют далее примеры перевода в нашем исследовании.

Лингвокультуремы с национально-маркированным компонентом.

Пословицы, поговорки: под лежащий камень вода не течет – *aiutati che Dio ti aiuta* (толкование); дареному коню в зубы не смотрят – *a cavallo donato non si guarda in bocca* (калькирование); в тихом омуте черти водятся – *guardati da aceto di vin dolce; non bisogna fidarsi dell'acqua morta* (толкование); лучше синица в руке, чем журавль в небе – *e' meglio un fringuello in tasca che un tardo in frasca* (функциональный аналог); старый конь борозды не портит – *gallina vecchia fa buon brodo* (функциональный аналог).

Фразеологизмы: лезть на рожон – cercare i guai (толкование); легок на помине – il lupo e' nella favola (толкование); в мгновение ока – in un battere d'occhio (функциональный аналог); вот где собака зарыта! – Qui giace Nocco! (толкование); вот я тебе задам! – ora ti medico io (толкование); держать в ежовых рукавицах – tenere in pugno (функциональный аналог); держать камень за пазухой – covare rancore (толкование); держать нос по ветру – tenere il naso in aria (калька); держать язык за зубами – tenere la lingua dentro (калька); душа в пятки ушла – e' venuto il cuore in gola (функциональный аналог); за семью печатями – sotto sette sigilli (калька); мне от этого не жарко, не холодно – non mi fa ne caldo, ne freddo (калька); на вес золота – a peso d'oro (калька); стреляный воробей – volpone (толкование); идти куда глаза глядят – andare dove portano le gambe (функциональный аналог); простофиля – ha il capo in piedi (толкование); ехать в Тулу со своим самоваром – portare legna al bosco (толкование).

Безэквивалентная лексика: самовар – samovar (транслитерация); гостинец – regalino (dei dolci) (описание); изба – izba, casa di tronchi (транслитерация + описание); избышка на курьих ножках – casetta su zampe di gallina (калька); портянки – pezze da piedi (описание); компот – frutta cotta con sciroppo (описание); червонец – cervonez (dieci rubli) (транскрипция или толкование); шарманка – organetto a manvella (описание); голубцы – golubzy (carne tritata e riso avvolti in foglie di cavolo) (транскрипция или описание); тайга – taiga' (транскрипция); кафтан – kaftan (транслитерация); водка – vodka (grappa) (транслитерация или замена своим аналогом).

Лингвокультуремы с социокультурным компонентом.

Советизмы: пятилетка – piano quinquennale (описание); ударник – lavoratore d'assalto (описание); Серп и Молот – Falce e Martello (калька); комсомол – organizzazione giovanile di massa (описание); колхоз – fattoria collettiva (описание); совхоз – fattoria di stato (описание); Интурист – ufficio turistico di stato (описание); ГУЛАГ – luogo, reale o morale, di isolamento (описание); самиздат – edizione in proprio (описание); совет – soviet (struttura basilare del nuovo stato socialista) (прямое включение + описание); милиция – polizia (функциональный аналог); товарищ – compagno (функциональный аналог); чистка – purificazione (drastica operazione volta a eliminare i propri avversari politici) (калька + описание); военный коммунизм – comunismo di guerra (калька); новая экономическая политика – nuova politica economica (калька).

Очевидно, что большинство перечисленных реалий советской жизни переведены с помощью описания и кальки. Не исключено, что в конкретном контексте потребуется и культурологический комментарий,

так как каждая из реалий появилась и обрела свое специфическое значение в определенный исторический период.

Анализ выше приведенных примеров показывает, что существенную трудность для восприятия перевода, а также для самого переводчика представляют безэквивалентная лексика и реалии советского общества, так как они являются элементами фоновой информации. Перевод таких лексических единиц часто требует лингвокультурологического комментария. Однако, опираясь на фоновые знания реципиента, переводчик может выбрать в качестве адекватного приема перевода и прямое включение без сопровождающего комментария.

Наиболее употребляемые типы фразеологических соответствий при переводе пословиц, поговорок и фразеологизмов – функциональный аналог, калька и толкование. В данном исследовании приведены примеры перевода фразеологических единиц из итальянско-русского и русско-итальянского фразеологического и обычного словарей, а также из учебных изданий без учета конкретного контекста перевода. Контекст необходим при передаче реалий и нередко предусматривает такой переводческий прием, как контекстуальный аналог. При использовании данного приема неизбежны семантические расхождения, которые облегчают понимание, но утрачивают специфические значения и национальный колорит.

Таким образом, основными критериями при выборе стратегии перевода реалий на итальянский язык служат: смысловая значимость культурно-маркированной единицы в тексте оригинала, фоновые знания итальянского читателя, т.е. степень его знакомства с реалией, а также наличие или отсутствие в словаре полного эквивалента.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Воробьев В. В. Русский язык за рубежом, 1991, № 5, с. 104.
2. Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода. – М: «Международные отношения» - 1980.
3. Коток В. А. Самые употребительные итальянские фразеологизмы/ В. В. Коток. – М: АСТ Москва: Восток-Запад: Политиздат, 2010. – 256 с.
4. Черданцева Т. З., Рецкер Я. И., Зорько Г. Ф. Итальянско-русский фразеологический словарь: Ок. 23000 фразеологических единиц/ Под ред. Я. И. Рецкера. – М.: Русский язык, 1982. – 1056с.
5. Umberto Eco. *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione.* – RCS. Libri S.p.A. – Milano Bompiani 2003.

ПРОЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ПЕРЕВОДЧИК» КАК СПОСОБ РЕГУЛИРОВАНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ

Т. И. Макаревич

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, t_makarevich@mail.ru*

Настоящая публикация посвящена освещению процесса разработки такого актуального вопроса для переводчиков-практиков как проект профессионального стандарта «Переводчик» как способа регулирования взаимодействия в переводческом деле и вузовской подготовки переводчиков. Автором обозначается проблема отсутствия подобной дискуссии по данному вопросу среди переводческого сообщества в Республике Беларусь. Акцентируется важность принятия данного документа для эффективного правового взаимодействия всех участников индустрии перевода.

Ключевые слова: проект профессионального стандарта «Переводчик»; взаимодействие; процессуальность; конвергенция; индустрия перевода; информационное общество.

THE PROFESSIONAL STANDARD PROJECT “TRANSLATOR AND INTERPRETER” AS INTERACTION MEANS IN TRANSLATION AND INTERPRETING INDUSTRY

T. I. Makarevich

*Belarusian State University,
Nezavisimosti Ave., 4, 220030, Minsk, Belarus, t_makarevich@mail.ru*

The given paper considers topical issues of working out the professional standard project “Translator and Interpreter” for full-time and freelance translators and interpreters as interaction means in translation and interpreting industry and in university teaching. The author is concerned that there is no such discussion on the issue in the translators and interpreters’ professional community in the Republic of Belarus. The focus is put on the importance of the project adoption for efficient regulation of legal interaction between all the translation and interpreting industry actors.

Key words: professional standard project “Translator and Interpreter”; interaction; progressiveness; convergence; translation and interpreting industry; information society.

В профессиональной деятельности переводчиков-практиков, представителей вузов, ведущих подготовку переводчиков, назрел вопрос широкого обсуждения и всеобщего принятия способа регулирования взаимодействия в переводческой отрасли. Сегодня таким способом регулирования выдвинут проект профессионального стандарта

«Переводчик». Отметим, что обсуждение проекта профессионального стандарта «Переводчик» развернулось на площадке профессионального периодического издания для переводчиков «Мосты» [1], в Российской Федерации, нашем ближайшем партнере по ЕАЭС, СНГ и Союзному государству. Само название журнала практикующего переводчика «Мосты» является показательным метафорическим переносом и отражает, как метафора, что это – «мосты между культурами, которые призван наводить переводчик» [1], и культурами самыми и, порой, совершенно разными.

Проблемной ситуацией для Республики Беларусь является отсутствие на повестке дня такой дискуссии и разработки проекта подобного типа для регулирования взаимодействия всех участников процесса переводческой деятельности, что не придает прозрачности и не способствует развитию самой переводческой отрасли в Республике Беларусь.

Важным проблемным аспектом сегодня также является анализ проходящих социальных изменений системы массовой коммуникации в информационном обществе, что приводит к конвергенции сегментов, в том числе и в переводческой отрасли. Это отражается в том, что аудитория приобретает статус процессуальности – ее нельзя рассматривать как стабильную группу с совокупностью определенных характеристик. Концепция аудитории как группы или совокупности индивидов, получающих одинаковое сообщение в одно и то же время сегодня уже становится анахронизмом и это накладывает серьезный отпечаток в том числе и на переводческий процесс. Англоцентричность как глобальный тренд [2] также видится не как сознательная политика, а как неизбежность.

Одной из особенностей переводческого дела, используя ту же метафору «мосты», является наведение мостов между практикой перевода и теорией, поскольку переводоведение как отдельная отрасль знания, черпает теорию из практики. Переводческая деятельность в международном формате призвана наводить мосты между прошлым и настоящим: вводить в оборот документы, дающие представление о мировой экономике, политике, дипломатии, предьявлять полное и живое представление о государственных деятелях, например А. А. Громыко, министре иностранных дел СССР, докторе экономических наук, блестящем дипломате и переводчике. Данные исследования отражены в работах Макаревич Т.И. и Макаревич И. И. как финалистов конкурса молодых международников СНГ имени А. А. Громыко в г. Москве в 2019 и 2020 гг.

Практически обсуждаемые насущные вопросы отражаются на предметнообластной подготовке студентов-международников к переводу по специальности «Международное право», «Международные отношения» [3, с. 238], особенностях специализированного перевода юридических терминов [4, с. 226] на практических занятиях по английскому языку профессиональной деятельности.

Одним из главных вопросов проекта профессионального стандарта «Переводчик», на который профессиональному переводческому сообществу предстоит дать ответ, является следующий: существует ли самостоятельная профессия переводчика, и обязательно ли для нее получение высшего образования, как это давно уже принято в странах Западной Европы и т.д., и чей передовой опыт мы будем заимствовать. Непосредственно сам проект профессионального стандарта «Переводчик» уже представлен: идет широкое обсуждение текста в профессиональном сообществе, но работа над ним все еще находится в процессе. Следующим этапом будет его доработка по результатам обсуждения [1, с. 7].

После вступления в силу профессиональный стандарт «Переводчик» во многом будет определять содержание обучения профессиональных переводчиков в российских вузах, что для Республики Беларусь будет важно для изучения передового опыта. На это указывают российские законы, одним из которых является Федеральный закон «Об образовании» Российской Федерации, что положения вступившего в силу профессионального стандарта должны быть учтены при формировании федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в соответствующей профессиональной области (ст. 11, п. 7). В дальнейшем формулировка общепрофессиональных и профессиональных компетенций, включенных в ФГОС, будет соотнесена и по форме, и по содержанию с описанием трудовых функций и действий, включенных в профессиональный стандарт переводчика.

Также остается открытым вопрос о возможности включения в текст стандарта трудовой функции, которая связана с исследовательской деятельностью в переводоведении. Ряд профессиональных переводчиков поддерживают такую идею, однако оппоненты указывают на то, что в данном случае нужно разграничивать два разных вида профессиональной деятельности: проведение научных исследований в области переводоведения и само практическое переводческое дело.

Это обусловлено тем, некоторые лингвисты, преподающие теорию и практику перевода в вузах, не имеют отношения к реальной переводческой практике, к реальному осуществлению перевода. Они

занимаются написанием научных статей, выступлениями на научных конференциях, посвященных проблемам перевода или проблемам профессиональной подготовки переводчиков, причем эти выступления часто предлагаются в исполнении людей, которые сами переводом не занимаются.

С другой стороны, со стороны профессиональных переводчиков-практиков, есть противники описания в профстандарте научной деятельности. Хотя, по умолчанию, получение переводчиком дополнительных навыков в области своей профессии, овладение новым знанием, позволяющим ему осуществлять свою деятельность на более высоком качественном уровне, является неотъемлемой частью переводческой профессии.

Профессиональный стандарт «Переводчик», разрабатываемый в Российской Федерации, это – не только описание трудового функционала конкретной профессии, а также четкое указание на необходимые знания и умения, которыми должен обладать профессионал. Прежде всего именно эти разделы находились в центре внимания представителей российских вузов, поскольку им нужно понимать, чему учить будущих переводчиков. По мнению авторов проекта, под таковыми имеются в виду умения и знания, необходимые для осуществления определенных действий в процессе выполнения перевода [1, с. 7], или так называемых компетенции.

Как мы уже отметили выше, обсуждение профессионального стандарта «Переводчик» является масштабным, поэтому участники круглого стола «Переводчик – профессия будущего», который состоялся 8 апреля 2019 г. в МГЛУ, в г. Москва, в ходе дискуссии выработали «Приложение решения».

В заседании круглого стола, на котором был представлен проект профессионального стандарта «Переводчик», подготовленный совместно МГЛУ и НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, приняли участие представители тридцати российских вузов, которые осуществляют подготовку профессиональных переводчиков, и руководители четырех организаций и компаний, выступающих в качестве работодателей для выпускников-переводчиков.

Рассмотрим некоторые итоговые решения по проекту профессионального стандарта, принятые участниками круглого стола:

1. «Разработка и утверждение профессионального стандарта «Переводчик» имеет важное значение для дальнейшего утверждения переводческой профессии в качестве самостоятельного вида профессиональной деятельности, а также для повышения статуса и престижа профессии переводчика как важнейшего участника

международных контактов на всех уровнях и во всех областях функционирования современного общества» [1, с. 6].

2. «Условием доступа к профессии переводчика является получение диплома о высшем образовании, свидетельствующего о владении комплексом необходимых общегуманитарных и специальных компетенций для осуществления профессиональной деятельности. При этом, согласно регламентирующим документам, вступивший в силу профессиональный стандарт служит основой для разработки федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в соответствующей профессиональной области. Таким образом, описание трудовых функций и трудовых действий, включенных в профессиональный стандарт переводчика, должно быть в полной мере соотносено с формулировкой компетенций, предусмотренных ФГОС в области обучения профессиональному переводу» [1, с. 7].

3. «Представленный МГЛУ и НГЛУ им. Н.А. Добролюбова проект профессионального стандарта «Переводчик», в целом, отвечает вышеназванным требованиям. Название вида профессиональной деятельности, формулировка вида профессиональной деятельности, обобщенные трудовые функции и входящие в них трудовые функции, а также соответствующие трудовые действия в достаточной степени отражают многоуровневость и многоаспектность профессии переводчика. Готовность выпускников к выполнению указанных в проекте трудовых действий может быть сформирована в системе высшего лингвистического образования» [1, с. 8].

4. «Участники круглого стола рекомендуют всем заинтересованным вузам, организациям и компаниям, а также переводчикам-практикам принять участие в обсуждении представленного МГЛУ и НГЛУ им. Н.А. Добролюбова проекта профессионального стандарта «Переводчик» и представить доработанный по результатам обсуждения текст в Министерство труда и социальной защиты для последующего утверждения в качестве нормативного документа» [1, с. 9].

В качестве некоторых выводов мы можем отметить, что проходящая в г. Москве дискуссия по проекту профессионального стандарта «Переводчик» безусловно является важным современным этапом поиска и, как следствие, закрепления на юридическом уровне способа регулирования взаимодействия в переводческом сообществе и переводческой отрасли в целом.

Обсуждаемые в Российской Федерации актуальные вопросы регулирования переводческой деятельности несут в себе огромную важность для вузов, организаций, компаний, бюро переводов, а также

переводчиков-практиков в Республике Беларусь. Несомненно, было бы современно и востребованно начать подобную дискуссию, с учетом наработанного опыта нашего партнера по Союзному государству – Российской Федерации, в Минске, на базе Минского государственного университета, с привлечением всех заинтересованных сторон, в том числе и ФМО БГУ, для выработки белорусского проекта профессионального стандарта для переводческой отрасли.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Матюшин, И. М., Сдобников, В. В., Фролов, В. И. Каким будет профессиональный стандарт переводчика? // Журнал практикующего переводчика «Мосты» // Режим доступа: <http://www.rvalent.ru>. – Дата доступа: 05.03.20.

2. Макаревич, И. И. О факторах, обуславливающих превращение английского языка в глобальный язык / И. И. Макаревич // Философия. Глобализация. Интеграция: моногр. / В. И. Чуешов [и др.]; под общ. ред. В. И. Чуешова. – Минск, 2006. – Ч. III (III.2.1.) – С. 184 – 194.

3. Макаревич, Т. И. Предметнообластная и терминологическая ситуационная подготовка студентов-международников к устному профессиональному переводу (из опыта перевода на XXXI Международном конгрессе Ассоциации участников космических полетов 9-15 сентября 2018г.) / Т. И. Макаревич // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы XII Междунар. науч. конф., посвящ. 98-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 26 окт. 2018 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: В. Г. Шадурский (пред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2018. – 238–239. – [Электронный ресурс]. <http://elib.bsu.by/handle/123456789/216184>. – Дата доступа: 28. 12. 2018.

4. Макаревич, И. И. Особенности и проблемы специализированного перевода юридических терминов / И. И. Макаревич, Залесский Д. А. // 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.]. – С. 226 – 230.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СПОРТИВНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ПЛАВАНИЯ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ

Е. И. Маркосян¹⁾, О. А. Карпович²⁾

*¹⁾Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030. г. Минск, Беларусь, parrotcramer@gmail.com*

*²⁾Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030. г. Минск, Беларусь*

Целью данного исследования является анализ английской терминологии и спортивной лексики на примере плавания, а также способы её перевода на русский язык, применяемые переводчиками при передаче терминов. Передача терминов и спортивной лексики может представлять значительную переводческую проблему, особенно в случае отсутствия в языке перевода точного и однозначного эквивалента

переводимой единицы. В этой связи объектом исследования данной статьи было рассмотрение особенностей английской спортивной терминологии на примере плавания с точки зрения способов ее перевода. Подчёркивается теоретическая и практическая важность изучения спортивной лексики. Представлены русскоязычные соответствия англоязычных терминов.

Ключевые слова: терминология; спортивная лексика; лингвистическое сопровождение; спортивная коммуникация; транслитерация; транскрипция; топонимы; этнонимы.

SPECIFIC FEATURES OF SPORT SWIMMING TERMINOLOGY TRANSLATION FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

E. I. Markosian^a, O. A. Karpovich^b

^aBelarusian State University, Nezavisimosty Ave., 4, 220030. Minsk, Belarus,

^bBelarusian State University, Nezavisimosty Ave., 4, 220030. Minsk, Belarus

Corresponding author: E. I. Markosian (parrotcramer@gmail.com)

The purpose of the present article is to analyze English terminology and sports vocabulary using the example of swimming, as well as translation methods into Russian, used by translators. The translation of terms and sports vocabulary can pose a significant problem, especially if there is no match value of the translated unit. In this regard, the study object of the article was to consider the peculiarities of English sports terminology using the example of swimming from the point of view of translation methods. The theoretical and practical importance of the study of sports vocabulary is emphasized. Russian-language correspondences of English-language terms are presented.

Key words: sports terminology; sport vocabulary; language support; sport communication; transliteration; transcription; toponyms; ethnonyms.

Исследование спортивной английской терминологии довольно интересная и непростая задача для перевода на русский язык. Спортивная терминология всё ещё остаётся недостаточно изученным вопросом. Спортивная лексика включает материал понятный для разных наций и культур. Спорт является важной частью жизни общества и сегодня ему уделяется серьёзное внимание, вкладываются большие средства на его развитие.

В Республике Беларусь проводятся международные соревнования мирового масштаба, такие как Кубок мира по велоспорту (2019 г), этап Кубка мира по художественной гимнастике (2019 г.), Чемпионат Европы по академической гребле (2009 г.) чемпионат Европы по биатлону (2019 г.) и другие турниры и международные соревнования. Только в 2018 году в Республике Беларусь было организовано и проведено более 70 международных спортивных мероприятий по разным видам спорта.

На чемпионатах Европы и мира, на Олимпийских играх переводчикам приходится переводить с английского, немецкого, французского, итальянского, испанского, греческого и других языков с ИЯ на ПЯ.

Для успешного проведения таких мероприятий необходимо качественное обеспечение лингвистического сопровождения и предварительная работа переводчиков, знакомых с профессиональной спортивной лексикой. Проблема спортивного перевода представляется весьма актуальной, поскольку успех любого мероприятия зависит от общения между участниками, тренерами, судьями, журналистами.

Чтобы осуществить адекватный спортивный перевод, недостаточно только разбираться в базовой лексике, переводчик должен быть знаком со спортивной терминологией, обладать фоновыми знаниями. Однако, к сожалению, не все термины отражены в двуязычных словарях и это создаёт определённые трудности при переводе. Возникает проблема изучения спортивной лексики, терминов, разговорных сленгов и их перевода на родной язык. Так, например, перевод новостей о тяжёлой атлетике: Спортсмен, не сумевший поднять стартовый вес в трёх подходах, получил «баранку» [1]. Данный термин отсутствует в большинстве двуязычных словарей.

Следует отметить, что хотя данному вопросу уделяется внимание языковедов и проводятся исследования лексического состава языка (Власова Е.А., 2015; Шафранова Н.А.; Косс Е. В. 2018; Писарев, Я. А., 2014; Лежнев М.Л. и др.), область спортивной терминологии все ещё недостаточно изучена.

Другая трудность, с которой сталкивается переводчик заключается в том, что считать термином, а что многокомпонентным словосочетанием. Существует мнение, что интенсивное развитие спортивной коммуникации способствовало возникновению «языка спорта», который тесным образом связан с разговорной лексикой [9].

Всеобщий процесс глобализации и расширение межкультурной коммуникации внесли значительные изменения в спортивную лексику. Кроме того, словарный запас спортивной лексики постоянно пополняется. Спортивная терминология является одной из самых активно развивающихся терминологий современного русского языка. Спортивная терминология и лексический состав языка реагирует на эти новшества, регулярно обогащаясь за счёт англоязычных заимствований и появления новых видов спорта, включенных в программу Олимпийских игр [5,6,7,8].

Так, в 1998 году кёрлинг был признан олимпийским видом спорта, и на зимних Олимпийских играх в Нагано были разыграны первые

золотые медали. В программу летних Олимпийских игр 2024 года в Париже планируют включить четыре новых вида спорта – брейк-данс, скейтбординг, скалолазание и серфинг.

Большая проблема спортивного перевода, с которой сталкивается переводчик, это – правильная транслитерация и транскрипция прецизионной информации т.е. имен собственных, названий, стартовых протоколов и терминов, остающихся без перевода. Важное место в спортивной лексике занимают именные лексические единицы, слова и словосочетания, которые включают в себя имена собственные, топонимы, этнонимы и т.д. При передаче данных имен собственных на русский язык чаще используется стандартная система практической транскрипция: Michael Phelps – Майкл Фелпс, Sun Yang – Сунь Ян, Anton Chupkov – Антон Чупков, Vladimir Salnikov – Владимир Сальников, Lochte Ryan – Лохте Райан, Kristin Otto – Кристин Отто, Matthew Grevers – Мэттью (Мэтт) Гриверс, Chad Guy Bertrand le Clos – Чад Гай Бертран ле Кло и др. При передаче топонимов используются эквиваленты на языке перевода.

Особенности перевода спортивной терминологии плавания заключаются в употреблении основных терминов и общепринятых выражений, присущих плаванию. Рассмотрим некоторые спортивные термины и лексические словосочетания на примерах плавания:

FINA (International Amateur Swimming Federation) – Международная любительская федерация плавания, ФИНА

Olympic Events – Олимпийская программа

Swimming – плавание

Swim-off – переплыв

Swimming event – (определённый вид дистанции)

Swimming pool – бассейн

Long course pool – 50-метровый бассейн

Short course pool – 25 -метровый бассейн

Indoor pool – закрытый бассейн

Outdoor pool – открытый бассейн

Water

Easy water – лёгкая вода

Hard water – тяжёлая вода

Soft water – мягкая вода

Dryland – “на суше”, зал сухого плавания

Goggles – очки для плавания

Heat – заплыв (в гребле на байдарках и каноэ – «заезд», в легкой атлетике – «забег»).

Heat-sheet – стартовый протокол

Breathing – дыхание

Bilateral breathing – двустороннее дыхание/дыхание на две стороны

Unilateral breathing – одностороннее дыхание

Record – рекорд

Set up a record – установить рекорд

World record – мировой рекорд

Break a record – побить рекорд

World record application form – Заявление на регистрацию мирового рекорда

Turn – поворот

Under-water turn – поворот под водой

Tumble turn – поворот полусальто

Somersault – поворот сальто

Make a turn – выполнять поворот

Leg Kick – работа ног

Breaststroke kick – работа ног при плавании способом брасс

Flutter kick – работа ног при плавании способом кроль

Kick Board – доска для плавания на ногах

Lane – дорожка

Take your marks – на старт

Warm-up (time) – разминка (время разминки)

Stroke – вид стиля плавания

Butterfly – плавать баттерфляем (плавать баттерфляем/дельфином)

Breaststroke – плавать брассом

Free-style swimming – плавать вольным стилем (*freestyle wrestling* – «вольная борьба», «свободный стиль» (иногда его называют «коньковым стилем») в лыжах. При этом существует самостоятельный вид лыжного спорта, который переводится с помощью транскрибирования – «фристайл».).

Backstroke – плавать на спине

Medley swimming – комплексное плавание

Relay – эстафета

Medley relay (4x100m) – комбинированная эстафета (4x100м)

Free-style relay (4x100m, 4x200m) – эстафета вольным стилем (4x100м, 4x200м)

4 × 100 metre medley relay mixed – комбинированная смешанная эстафета (4x100м)

10km open-water swimming race for men and women – 10-километровый заплыв для мужчин и женщин на открытой воде

Функции и обязанности

Chief Judge – главный судья

Referees' board – судейская коллегия

Announcer – судья-информатор

Judge of course – судья на дистанции

Inspector of turns – судья на повороте

Finish judge – судья на финише

Recorder – судья-секретарь

Timekeeper – судья-хронометрист

В качестве примера рассмотрим несколько примеров перевода спортивной лексики СМИ:

The US swimmer Michael Phelps became the most successful man at a single Olympic Games by winning eight gold medals. His total medal haul of 23 golds between 2004–2016 is the most out of all sports.

Американский пловец Майкл Фелпс стал самым успешным человеком в индивидуальных дистанциях на Олимпийских играх, выиграв восемь золотых медалей. *Общее количество золотых наград (23) в период с 2004 по 2016 является рекордом всех времён в истории спорта.*

At the Aquatics World Championships on Monday morning 19-year-old American swimmer Katie Ledecky set a world record during her 1,500 freestyle heat showing the time of 15 min, 20.48 sec, lowering her own world record by exactly five seconds.

На чемпионате Мира по водным видам спорта в понедельник утром 19-летняя американка Кэти Ледеки установила мировой рекорд на дистанции 1500 м вольным стилем, показав время 15 мин.20.48 сек., улучшив свой прежний рекорд на 5 секунд.

Таким образом, при передаче на русский язык спортивной терминологии, спортивной лексики были использованы такие переводческие трансформации, как калькирование, описательный перевод и эквиваленты. Входящие в состав спортивной лексики имена, фамилии, топонимы переводились с помощью транскрибирования. При переводе многозначных спортивных терминов необходимо учитывать, что некоторые из них относятся только к определенным видам спорта, и даже внутри одного вида спорта один термин может иметь несколько значений. Учитывая вышеупомянутые особенности, переводчик должен владеть спецификой спортивной терминологии, правильно переводить/произносить имена спортсменов, а для этого необходима планомерная подготовка и практика.

Исследование особенностей перевода спортивной терминологии имеет не только теоретическое, но и практическое значение в связи с тем, что часто в Республике Беларусь проводятся крупные

международные соревнования и студенты БГУ приглашаются в качестве волонтеров для оказания помощи в устном и письменном переводе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

1. Власова Е. А. Особенности перевода спортивной лексики [Текст] // Молодая наука. Пятигорск : Издательство ПГУ, 2015.
2. Ермолович Д. И. Имена собственные на стыке языков и культур / Д. И. Ермолович. М. : Р. Валент, 2001.
3. Косс Е. В. Особенности перевода текстов спортивной публицистики с английского языка на русский [Электронный ресурс] // Инновации. Наука. Образование, 2018. – No 95. – Режим доступа: <http://innovjourn.ru/innov/article/view/2018/05/95.pdf>. – Дата доступа: 10.09.2020.
4. Лежнёв М. А. Специфика перевода спортивной тематики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/45360528-Specifika-perevoda-sportivnoy-tematiki.html>. – Дата доступа: 05.09.2020.
5. Писарев Я. А. Перевод многозначных спортивных терминов с английского языка на русский язык [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации, 2014. – № 11. – Ч. 3. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2014/11/40947>. – Дата доступа: 15.09.2020.
6. Правила мероприятий и соревнований IBU [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: http://www5.biathlonworld.com/media/files/rules_2014/IBU_Rules_2014_r_cap3.pdf. – Дата доступа: 10.09.2020.
7. Четыре новых вида спорта включают в программу Олимпиады [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.m24.ru/news/sport/27032019/70729?utm_source=CoryBuf. – Дата доступа: 17.09.2020.
8. Шафранова Н. А. Семантико-функциональная характеристика спортивной лексики в современном английском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. – Пятигорск, 2005.
9. Bues M. Zum Begriff “Sportsprache” // Muttersprache. Berlin : Walter de Gruyter Verlag, 1953.

НУЛЕВОЙ ПЕРЕВОД В ТИПОЛОГИИ ПРИЕМОВ ПЕРЕДАЧИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Н. Н. Скворцова¹⁾, Гао Цзюаньли²⁾

*¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, sonato4ka@mail.ru*

*²⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, 13202189879@163.com*

Характеризуется нулевой перевод фразеологических единиц как один из видов контекстуального перевода, раскрываются его сильные и слабые стороны. На примере анализа китайских фразеологических единиц и их переводческих

коррелятов в русскоязычном тексте показываются компенсационные возможности контекста, потенциал лексических и грамматических ресурсов языка перевода.

Ключевые слова: фразеологизм; приемы перевода; контекст; контекстуальный перевод; нулевой перевод.

ZERO-TRANSLATION IN WAYS OF TRANSLATING PHRASEOLOGICAL UNITS

N. N. Skvortsova^a, Gao Tszuanli^b

^a *Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus*

^b *Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus
Corresponding author: N. N. Skvortsova (sonato4ka@mail.ru)*

The article characterizes zero-translation of phraseological units as one of the types of contextual translation; reveals the strengths and weaknesses of the zero transfer of the form and content of phraseological units. Using the example of the analysis of Chinese phraseological units and their translation correlates in the Russian-language text, the compensatory possibilities of the context and the potential of the lexical and grammatical resources of the target language are shown.

Key words: phraseological units; translation techniques; context; contextual translation; zero-translation.

В «шкале непереводаемости» или «труднопереводимости» фразеологические единицы занимают едва ли не первое место: «непереводимость» фразеологии отмечается всеми специалистами в числе характерных признаков данных устойчивых единиц; на нее неизменно ссылаются сторонники «теории непереводаемости»; с трудностью перевода фразеологизмов на каждом шагу сталкивается переводчик-практик, и на ней почтительно останавливается теоретик перевода [2, с. 179]. Высказанная почти полвека тому назад, эта мысль С. И. Влахова и С. П. Флорина не утратила ни стилистической свежести, ни переводческой актуальности. Действительно, как бы ни доказывали специалисты правоту тезиса Л. С. Бархударова о том, любой язык имеет все средства, необходимые для полного и однозначного выражения любого содержания при переводе, причем без привлечения внеязыковых факторов [1, с. 32], фразеология была и остается крепким орешком даже для маститого и лингвистически одаренного литературного переводчика.

Проблема перевода фразеологических единиц наиболее ярко раскрывается в анализе способов, приемов и языковых средств их передачи применительно к типологически далеким, разноструктурным языкам,

например китайскому и русскому. Несмотря на то, что все известные в переводоведении способы и приемы нефразеологического перевода устойчивых единиц по-своему ценны, заслуживает особого внимания так называемый нулевой перевод. Его суть в общих чертах сводится к тому, что фразеологизм одного языка как бы растворяется в предложении (в тексте) языка перевода, а содержание фразеологической единицы передается при помощи трансформированного соответствующим образом контекста. Иными словами, переводчик «обходит» устойчивую единицу, по возможности сохранив коннотации, образные ассоциации и т. п. При этом нужно заметить, что в понимании способов и приемов перевода фразеологизмов имеются некоторые расхождения. Так, если в одном случае способы (фразеологический / нефразеологический) и приемы перевода (описательный перевод, калькирование и др.) соотносятся как общее и частное, то в другом способы и приемы дифференцируются исключительно по творческому аспекту: способы суть фиксируемые словарями полные и частичные соответствия, приемы же представляют собой различные проявления творческого начала в процессе перевода.

Нулевой перевод рассматривается как вид контекстуального перевода, который, в свою очередь, отнюдь не считается ущербным и неприемлемым, хотя на поверку результатом такого перевода может оказаться, по словам С. И. Влахова и С. П. Флорина, «нейтральный, а иногда и довольно бесцветный заместитель оригинала» [2, с. 93]. К слову, А. В. Кунин называет контекстуальный прием «обертональным переводом», а Я. И. Рецкер – «контекстуальной заменой». Как правило, нулевой перевод имеет место в том случае, когда для фразеологизма нет ни эквивалента, ни семантического аналога, а нефразеологические приемы перевода по тем или иным причинам не удовлетворяют переводчика. Таким образом, при нулевом переводе важнейшее значение приобретает речевое обрамление фразеологической единицы: именно контекст, по выражению О. Н. Семеновой, «становится ведущим, доминирующим фактором при переводе» [цит. по: 2, с. 92].

Особенно примечательные иллюстрации нулевого перевода являют собой примеры «растворения» фразеологических единиц разноструктурных языков. Например, китайский фразеологизм **引人注目** ('привлекать внимание людей') в тексте романа Мо Яня «生死疲劳» («Устал рождаться и умирать») [4; 5] фактически исчезает в русскоязычном переводе, не находя себе ни фразеологического эквивалента, ни фразеологического аналога, ни соответствующего слова или свободного словосочетания, он не калькируется и не объясняется (не толкуется): **引人注目, 闲人围拢, 很快形成一个场子, 打牛胯骨的叫化**

子洪泰 岳顿喉高唱，虽是公鸭嗓，但抑扬顿挫，有板有眼，韵味十足。 – Собиралась толпа зевак, и начиналось представление: нищий Хун Тайюэ колотил в мосол и отвешивал поклоны, горланя песенки. Пением это назвать нельзя, так только селезень крикает, но выходило у него мелодично и ритмично, размеренно и в такт, даже немного заворачивало. Условным переводческим коррелятом данного китайского фразеологизма можно считать структуру *собиралась толпа зевак* – предикативную часть сложного предложения.

Сравним с передачей на русский язык китайского фразеологизма **劈头盖脸** ('прямо в голову и лицо'), функционирующего в указанном романе. В переводе он едва угадывается в структуре *забросать + кого + чем*: *他置若罔闻，只要我挡了他的道，他就会极不耐烦地铲起土，对着我劈头盖脸地扬起来。* – *Он пропускал мои слова мимо ушей, но когда я преградил ему путь, он, раздражённо копнув мотыгой, забросал меня землёй.* Пожалуй, не будет преувеличением то, что китаисту, владеющему русским языком, едва ли удастся уловить отдаленную связь контекста-перевода с фразеологизмом **名正言顺** («при правильных формулировках и речь льётся плавно»), употребленным в соответствующем отрезке текста-оригинала: *На первых порах они остановились в доме Пан Ху. Этот герой войны, который сначала поклялся не считать Чуньяо дочерью, вообще-то был любящим отцом, да и жить ему оставалось недолго. Он стал слезливее, мягче и, увидев, что дочь прошла с Цзефаном немало испытаний и они в конце концов стали настоящими, законными супругами, махнул рукой на прежние раздоры, принял их и распахнул перед ними двери.* (Контексты здесь и ниже взяты из тех же источников.)

Не менее показательной является также передача фразеологизма **心安理得** («быть спокойным, сознавая свою правоту»). Сравним оригинал и перевод: *如果他们打的是一头猛烈反抗的牛，他们会心安理得，但他们打的是一头逆来顺受的牛，这就使他们心中生出疑惑，许多古老的道德准则，许多神鬼的传说，在他们心里翻动起来。* – *Было бы легче бить вола, который яростно сопротивляется. Но этот покорно сносил обрушившееся на него несчастье, и это породило в душах сомнение, в головах всплывали этические установления древности, сказания о духах и демонах.*

Ярким примером нулевого перевода китайского фразеологизма **及时行乐** (букв. «пользуйся моментом, лови мгновение») может служить

следующий: 老弟, 积财积仇, 散财积福, 及时行乐, 花天酒地, 财尽福至, 莫要执迷啊! – *Копить богатства – копить врагов, братишка. Раздай богатство и будешь счастлив.*

Нулевой перевод фразеологизмов, как правило, не влечет за собой декомпрессии, характерной для такого приема, как калькирование [4, с. 155], и не предполагает сочетания с другими приемами, как в случае с описательным и дословным.

Уместно отметить, что нулевой перевод касается не только передачи фразеологических единиц, но и лексических. При переводе однословных номинаций переводчики стараются «обойти» преимущественно безэквивалентную лексику, окказионализмы и т. п. Хрестоматийным примером может служить давний пример А. Д. Швейцера с реалией *путевка*, приводимый упомянутыми болгарскими авторами: *Сколько стоит путевка на советский курорт?» – How much are accommodations at Soviet health resorts?* Вместе с тем именно задачи перевода фразеологизмов, функционирующих в художественном тексте, позволяют максимально раскрыть компенсационные возможности контекста, реализовать семантический и фоностилистический потенциал языковых средств разных уровней (от фонетики до синтаксиса) в пределах предложения-высказывания и сложного синтаксического целого, обнаружить языковой вкус и мастерство переводчика.

При всех потерях в образности и живости языка оригинала, нередко наблюдаемых при нулевом переводе фразеологических единиц, переводчики, предпочитая относительную свободу выражения «смыслового содержания» фразеологизма, задействуют лексические и грамматические ресурсы языковой системы, прибегают нередко к оригинальным переводческим решениям, творчески преобразуя текст оригинала.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М.: Междунар. отношения, 1975.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Междунар. отношения, 1980.
3. Нелюбин Л. Л. Введение в технику перевода (когнитивный теоретико-прагматический аспект): учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013.
4. Мо Янь. Устал рождаться и умирать / пер. с кит. И. Егорова. – СПб.: Амфора, 2014.
5. 马国凡, 成语, 内蒙古人民出版社, 1998.

СЕКЦИЯ 3
ЯЗЫКОВАЯ ПАРАДИГМА В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

О НЕКОТОРЫХ СПОСОБАХ ФОРМИРОВАНИЯ
ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА МАТЕРИАЛЕ ВИДЕО
РЕСУРСОВ

Г. И. Ахрименя

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, galinakh@tut.by*

Статья рассматривает вопрос реализации грамматической компетенции в рамках обучения иноязычному общению, указываются некоторые проблемы и способы их решения. Проанализирована значимость интеграции видеоматериалов в процесс обучения аспекту грамматики. Автор предлагает некоторые виды работ с видео ресурсами в целях оптимизации обучения данному аспекту и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: грамматическая компетенция; видео материалы; коммуникативная направленность; эмоциональное воздействие; оптимизация учебного процесса.

ABOUT THE USE OF VIDEO RESOURCES IN GRAMMAR
CLASSES

G. I. Akhrymenia

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, galinakh@tut.by*

The article considers the issue of grammatical competence in the framework of teaching foreign language communication, it identifies some problems and ways to solve them. The author analyzes the importance of integrating video materials in the process of teaching grammar and offers some types of work with video resources in order to optimize training in this aspect and improve foreign language communicative competence.

Key words: grammatical competence; video resources; communication orientation; emotional impact; optimization of the educational process.

Современный образовательный процесс нельзя представить без использования новейших информационно-коммуникационных технологий. Неограниченный контент глобального информационного пространства, а также, образовательные платформы, формируемые на его базе, позволяют достигнуть качественно нового уровня образования, где учебный процесс приобретает новые формы. В этом контексте

открываются новые возможности для интеграции видеоматериалов в учебную деятельность.

В данной статье мы рассматриваем некоторые проблемы формирования грамматической компетенции в процессе изучения иностранного языка, способы их решения с помощью использования видео ресурсов и предлагаем некоторые виды работ с видео.

Можно в некоторой степени согласиться с теми, кто утверждает, что процесс обучения грамматике не столь увлекательный и познавательный, как например, процесс обучения устной речи, теряется принцип новизны, приходится изучать теоретический материал и неинтересные правила. Кроме того, преподавателю приходится систематизировать, обобщать и повторять ранее пройденный материал. И студент зачастую начинает терять интерес к этому аспекту.

В таких случаях преподаватель сталкивается с необходимостью сохранить мотивацию студентов. Тем более это важно, когда вводятся новые элементы, и, следовательно, усложняется не только восприятие и понимание грамматической структуры, но и сам процесс коммуникации, в ходе которого формируется новое умение корректного с точки зрения формы построения высказывания.

Всё вышесказанное требует поиска новых эффективных путей решения проблемы развития и совершенствования грамматической компетенции. Мы считаем, что на этом уровне целесообразно оптимизировать методы и способы обучения грамматике, использовать нестандартные технологии для повышения его качества. При этом, этот процесс не будет скучным и утомительным, а, напротив— конструктивным, полезным и направленным на академические и профессиональные потребности студентов, если преподаватель проявит креативность и отнесется к этому процессу творчески.

Как сделать отработку грамматических навыков интересной и лично-значимой для студентов? Как придать занятиям динамичности и энтузиазма? Как создать атмосферу увлеченности, инициативности высказывания со стороны студента?

Известно, что лучше всего раскрывается, запоминается и усваивается материал, представленный визуально, с помощью наглядных средств. Видео в этом смысле, являясь универсальным средством в руках преподавателя, несомненно, повышает качество и эффективность преподавания аспекта грамматики.

Так как развитие и совершенствование грамматической компетенции сводится не только к обучению определенным правилам, то преподаватель, имея конечной целью подготовить студентов к коммуникации в реальных условиях, понимает, что устная речь должна

быть максимально приближенной к аутентичной, коммуникация должна быть естественной. Поэтому можно утверждать, что применение аутентичных видеоматериалов приближает процесс обучения к реальным коммуникативным ситуациям. Особенно, если преподавателю удастся подобрать актуальные видеоматериалы, отражающие реалии будущей профессиональной деятельности студентов. Вот тогда, действительно, создается атмосфера увлеченности, непринужденности, инициативности высказывания. Таким образом, во-первых, на бессознательном уровне происходит активизация, развитие и совершенствование определенного грамматического навыка, а, во-вторых, в рамках такого обучения успешно реализуется задача коммуникативного общения.

Например, при изучении такого грамматического явления, как «условные предложения», предлагается видеосюжет из отрывков популярных и известных фильмов. Готовые короткие видеоролики на 3-6 минут можно найти на канале [you.tube](https://www.youtube.com/). Разумеется, что работу над видеоматериалом, а именно: этапы, задания на различных этапах, их очередность и целесообразность—преподаватель определяет, исходя из уровня владения языком студентов, глубины изучения данной темы, имеющегося на занятии времени.

Мы предлагаем рассмотреть некоторые виды заданий:

- просмотреть видеосюжет с отключенным звуком, при этом, студентам дается задание продумать и воспроизвести возможный вариант диалога или ситуации с использованием «условных предложений»;

- просмотреть видеосюжет (можно несколько раз) с включенным звуком и субтитрами с целью тренировки и запоминания текста оригинала;

- воспроизвести сцены из видеосюжета без опоры на оригинал;

- предположить дальнейшее развитие событий в виде диалога (монолог) с употреблением конструкций «условных предложений»;

- предложить студентам самим подобрать видеоматериал (отрывки из фильмов или песни, новостей и т.д.) с данным грамматическим явлением и прокомментировать его;

- предложить студентам самим создать видеосюжет с изучаемым грамматическим материалом и т.д.

Кроме того, во время работы с видеосюжетом рекомендуется разрешать студентам самостоятельно пользоваться кнопкой воспроизведения и паузы, чтобы отработка и овладение грамматическим навыком были управляемыми и осознанными.

Далее рассмотрим опыт работы над видеосюжетами с популярными исполнителями и их песнями. Как показывает практика, используя такие видеоматериалы на занятиях по обучению грамматике, можно достигнуть «WOW!» эффекта. При обычном прослушивании песен на английском языке студенты почти не задумываются о языковых особенностях текста и больше внимания обращают на музыкальное сопровождение. Поэтому узнать в известной, а, возможно, и в любимой песне такое грамматическое явление, как, например, «условные предложения 2 или 3 типа», является для многих открытием.

Такой вид работы с видео ресурсами значительно и незамедлительно оживляет занятие, оказывает эмоциональное воздействие. Обычно все студенты в группе с удовольствием поют, стараются запомнить текст песни, что непринужденно и ненавязчиво способствует развитию и совершенствованию данного грамматического навыка.

Очевидно также, что в процессе такой работы с видео ресурсами развитие грамматической компетенции осуществляется в неразрывной связи с развитием и совершенствованием других компетенций, что придает занятию коммуникативную направленность.

В заключении хотелось бы отметить, что, несмотря на определенные трудности, с которыми преподавателю приходится сталкиваться в обучении грамматике, его умение корректно, адекватно и творчески использовать видео ресурсы способствует повышению эффективности и качества преподавания, формирует стойкую положительную мотивацию студентов в отношении этого аспекта, помогает добиться наиболее оптимального уровня усвоения учебного материала. Правильно подобранные и удачно интегрированные в основную структуру занятия видеоматериалы не только делают его живым и интересным, но и создают благоприятные условия для развития и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Review of 'Language learning with digital video'. *Language Learning & Technology*. A refereed journal for second and foreign language scholars and educators, 2016, 20 (1). [Электронный ресурс]. – https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44444/1/20_01_review3.pdf. – Дата доступа: 22.09.20
2. Carl S. Blyth, Julie M. Sykes (2020). Technology-enhanced L2 Instructional Pragmatics. *Language Learning & Technology*. A refereed journal for second and foreign language scholars and educators. [Электронный ресурс].— <https://www.lltjournal.org/item/3142>. – Дата доступа: 29.09.20

3. Video as a learning resource. Video for ALL - 5.2 - Pedagogic Guide. [Электронный ресурс]. – <https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/vilte/resources/video-as-a-learning-resource-for-language-teaching.pdf>. – Дата доступа: 22.09.2020.

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В СПЕЦИАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

А. В. Вдовичев

*Минский государственный лингвистический университет,
ул. Захарова, 21, 220035, г. Минск, Беларусь, vdovichev@tut.by*

В статье рассматриваются особенности научно-технического перевода, который в современном переводоведении чаще называют специальным, с учетом основных лексических и грамматических (комплексных, т.е. лексико-грамматических) трансформаций. Принимая во внимание особый научный и официально-деловой стили языка, которые используются при создании специальных текстов, в статье также упоминаются стилистические трудности перевода. За основу принимается известная классификация трансформаций, предложенная одним из основоположников современной лингвистической теории перевода В.Н. Комиссаровым.

Ключевые слова: научно-технический перевод; специальный перевод; отраслевой перевод; трансформации; грамматические трансформации; лексические трансформации; комплексные трансформации; адекватный перевод.

LEXICAL AND GRAMMAR TRANSFORMATIONS IN SPECIALIZED TRANSLATION (IN ENGLISH AND RUSSIAN)

A. V. Vdovichev

*Minsk State Linguistic University,
21 Zakharov street, 220035, Minsk, Belarus, vdovichev@tut.by*

The article describes the peculiarities of scientific and technical translation, often referred to as specialized translation in modern translation studies, taking into account lexical and grammar (complex, i.e. lexical-grammar) transformations. Taking into account the particular functional scientific and official styles used in making up specialized texts, the article also describes stylistic difficulties in translation. The foundation of the study was ensured by a well-known classification of transformations proposed by V.N. Komissarov, one of the founders of the modern linguistic translation theory.

Key words: scientific and technical translation; specialized translation; sectoral translation; transformations; grammar transformations; lexical transformations; complex transformations; adequate translation.

В настоящее время существует необходимость в выделении научно-технического перевода не только как особого вида переводческой деятельности и специальной теории, исследующей этот вид деятельности, а также присвоении научно-техническому переводу статуса самостоятельной прикладной дисциплины. С точки зрения лингвистики, характерные особенности научно-технической литературы распространяются на ее стилистику, грамматику и лексику. Основная задача научно-технического перевода состоит в предельно ясном и точном доведении до читателя сообщаемой информации. Это достигается логически обоснованным изложением фактического материала, без эксплицитно выраженной эмоциональности. Стиль научно-технической литературы можно определить как формально-логический [1].

Под научно-техническим переводом можно понимать процесс интерпретации и обмена специальной научно-технической информацией между людьми, говорящими на разных языках.

Следует отметить, что в настоящее время появляются новые классификация и наименования научно-технического перевода. Принимая во внимание тот факт, что научно-технический перевод изучается в рамках не только общей или частной теории перевода, но и специальной, многие зарубежные переводоведы стали отдавать предпочтение термину «специальный перевод», чтобы не привязывать, например, транскодирование медицинских текстов с одного языка на другой к областям науки и техники. В текущем году многие столкнулись с таким объемом медицинской информации, связанной с эпидемиологической ситуацией в мире, что практически любой переводчик газетной статьи может себя отнести к специалисту в сфере медицины.

В свою очередь, понимая, что специальный, или научно-технический перевод представляет собой слишком широкое понятие, переводоведы также подразделяют его на отраслевой и узкоспециальный перевод. Мы уже упоминали медицинский перевод и предлагаем рассмотреть классификацию «специальный – отраслевой – узкоспециальный» на этом виде перевода. Переводчик может заниматься специальным переводом медицинских текстов (специальным переводом), переводом текстов в области кардиохирургии (отраслевой перевод) и переводом текстов и материалов, связанных с трансплантацией сердца (узкоспециальный перевод). В некоторых случаях узкоспециальные переводчики являются уникальными специалистами, которые могут обрабатывать специальные (научно-технические) тексты в определенной области, при этом все заказчики

обращаются только к ним, т.к. стремятся получить высококачественный результат.

В основе научно-технического перевода лежит формально-логический (коллективный) стиль, который характеризуется точностью, неэмоциональностью и безличностью. В лексике используется много терминов латинского или греческого происхождения. Грамматика технических переводов характеризуется использованием специфических и твердо устоявшихся грамматических норм: неопределенно-личные и безличные конструкции, пассивные обороты, широко используются неличные формы глагола. Логическое выделение осуществляется с помощью инверсии [2].

Концепция Комиссарова В. Н. сводится к таким видам трансформаций, как лексическая и грамматическая и комплексная. Говоря о лексических трансформациях, рассматриваются следующие основные приемы перевода: транслитерация, переводческое транскрибирование, калькирование, некоторые лексико-семантические замены, например, модуляция, конкретизация и генерализация [3].

При переводе научно-технической литературы используется специальная общетехническая лексика, которая является неотъемлемой частью научно-технического стиля. Под специальной, общетехнической лексикой мы понимаем слова и сочетания, не обладающие свойством термина идентифицировать понятия и объекты в определенной области, но употребляемые почти исключительно в данной сфере общения, отобранные узким кругом специалистов, привычные для них, позволяющие им не задумываться над способом выражения мысли, а сосредоточиваться на сути дела [4]. Специальная лексика включает различные производные от терминов, слова, которые используются при описании связей и отношений между терминологически обозначенными понятиями и объектами, их свойств и особенностей, а также целый ряд общенародных слов, которые употребляются в строго определенных сочетаниях и тем самым специализированных. Такая лексика обычно не фиксируется в терминологических словарях, ее значения не задаются научными определениями, но она не в меньшей степени характерна для научно-технического стиля, чем термины. В английских текстах по электричеству, например, *the voltage is applied* (ср. 'напряжение подается'), *the magnetic field is set up* (ср. 'магнитное поле создается'), *the switch is closed* (ср. 'переключатель замыкается'). Именно так эти явления описываются в самых различных случаях и самыми различными авторами. Соблюдение норм употребления специальной лексики ставит перед переводчиком особые задачи при создании текста перевода.

В научно-технических текстах широко применяются различные виды сокращений. Они могут считаться лексическими единицами научно-технического языка, т.к. они могут функционировать самостоятельно и фиксируются в лексикографических источниках. Сокращения часто становятся более известными, чем их источники (*radar* – ‘радар’, *sonar* – ‘сонар’, *laser* – ‘лазер’), их можно считать лексическими единицами научно-технического языка.

В.Н. Комиссаров называет в качестве грамматических трансформаций дословный перевод (или синтаксическое уподобление), грамматические замены (замены членов предложения, форм слова, частей речи) и членение предложения. Комплексные трансформации также можно именовать лексико-грамматическими. Сюда относятся экспликация (или описательный перевод), антонимический перевод и компенсация [3].

Особое место в переводе научно-технических текстов занимают модальные глаголы. Модальными глаголами называются слова, которые выражают лишь отношение подлежащего к действию или состоянию, выраженному инфинитивом, т.е. выражают значение возможности, допустимости, вероятности, необходимости совершения этого действия.

Например, *Multi-bucket loader can scoop the material in a quarry directly at a face, although it cannot operate on compacted and frozen loose material.*

Перевод: *Многоковшовый погрузчик может выкапывать материал в карьере прямо перед собой, хотя он не может работать на плотно слежавшихся и смерзшихся сыпучих материалах.*

Глагол “*can*” имеет оттенок способности машины или оборудования выполнять какие-либо действия, а именно: копать, работать, поднимать, переносить и т.д. и переводится как «мочь».

Different kinds of equipment may be mounted on tractors.

Перевод: *На тракторах могут быть смонтированы различные виды оборудования.*

When a scraper has to operate on heavy soil, the pull of one tractor may be insufficient to cut a slice and fill the bowl.

Перевод: *Когда скрепер должен работать на тяжелых грунтах, тяга одного трактора может быть недостаточной для срезания слоя и наполнения ковша.*

Необходимо учитывать факторы, влияющие на стиль научных текстов. Язык постоянно меняется. Каждый переводчик должен обладать широкими энциклопедическими знаниями культурологического и страноведческого характера, позволяющими

адекватно передавать при переводе реалии той картины мира, которая исторически сложилась у языкового коллектива языка оригинала.

Английская научная литература характеризуется использованием различных стилистических приемов, однако, при переводе зачастую необходимо осуществлять стилистическую адаптацию переводимого текста, опуская эмоционально-стилистические элементы оригинала. Такие, например, оценочные эпитеты *dramatic, successful, excellent* и т.п., нередко оказываются избыточными в русском переводе.

Необходимо отметить, что научный стиль имеет свою фразеологию, куда можно отнести составные термины. Слова типа *cascade process, plasma coating, primary coolant loop, reactor vessel* – термины. Они являются описаниями системы или ее составляющих, характеризуя принципы ее работы. Многие термины переводятся не дословно: *plasma coating* – ‘плазменное напыление’, *primary coolant loop* – ‘первый контур (реактора)’, *reactor vessel* – ‘корпус реактора’.

Перевод научно-технических текстов должен верно передавать смысл оригинала в форме, по возможности близкой к форме оригинала. Отступления должны быть оправданы особенностями русского языка, требованиями стиля. Перевод не должен быть ни буквальным, ни вольным пересказом оригинала, хотя элементы того и другого обязательно присутствуют. Важно не допускать потери существенной информации оригинала.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Кожина М. Н. Стилистика русского языка / М. Н. Кожина. – М. : Флинта, 2012. – 222 с.
2. Зильберман Л. И. Лингвистика текста и обучение чтению английской научной литературы / Л. И. Зильберман. – М. : Наука, 1988. – 140 с.
3. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с.
4. Жидков А. В. Научно-технический язык и научно-технический перевод / А. В. Жидков // Science time. Казань [Электронный ресурс] – 2014. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/54297921.pdf>. – Дата доступа: 10.10.2020.

TRANSFORMATIONS IN TRANSLATING AND INTERPRETING SLANG VARIETIES

A. V. Vdovichev^a, A. F. Drozd^b, Ye. G. Karapetova^c

^aMinsk State Linguistic University,
21 Zakharov street, 220035, Minsk, Belarus

^bBelarusian State University,
4 Nezavisimosti avenue, 220030, Minsk, Belarus,

^cMinsk State Linguistic University,

21 Zakharov street, 220035, Minsk, Belarus,
Corresponding author: A. V. Vdovichev (vdovichev@tut.by)

The article describes the notion of slang and its varieties, focusing on sociolects and providing the general background information on social dialects in English. Transformations in translation and interpreting of sociolects and a slang variety include the methods and techniques of transcoding slang at three levels of the language: grammar, vocabulary and style. Major translation difficulties and solutions are provided by the authors, including the relevance of learning slang and how to translate it in the course of university studies.

Key words: slang; sociolect; Standard English; General Slang; Special Slang; jargon; argot; translation and interpreting; transformation.

ТРАНСФОРМАЦИИ В УСТНОМ И ПИСЬМЕННОМ ПЕРЕВОДЕ РАЗНЫХ ВИДОВ СЛЕНГА

А. В. Вдовичев¹⁾, А. Ф. Дрозд²⁾, Е. Г. Каранетова³⁾

*¹⁾ Минский государственный лингвистический университет,
ул. Захарова, 21, 220035, г. Минск, Беларусь, vdovichev@tut.by*

*²⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, drozd.bsu@mail.ru*

*³⁾ Минский государственный лингвистический университет,
ул. Захарова, 21, 220035, г. Минск, Беларусь, a_karapetova@mail.ru*

В статье рассматриваются понятия сленга и его разновидностей, при этом особое внимание уделяется социалектам, предоставляется общая фоновая информация о социальных диалектах английского языка. Трансформации в устном и письменном переводе социалектов и любой разновидности сленга включают различные способы и методы транскодирования сленга на трех уровнях языка: грамматическом, лексическом и стилистическом. В статье рассматриваются основные трудности перевода и способы их преодоления, а также авторами подчеркивается актуальность изучения сленга и способов его перевода во время учебы в учреждении высшего образования.

Ключевые слова: сленг; социолект; литературный английский язык; общий сленг; профессиональный сленг; жаргон; арго; устный и письменный перевод; трансформация.

Many scientific articles in the field of translation studies are currently describing the peculiarities of new forms of transcoding various phenomena in languages, paying special attention to terminology and the specific purposes the texts are used for. We think that the focus in this aspect should be on social dialects that are becoming more and more popular in different types of discourse.

The term “sociolect”, which can also be referred to as “class dialect”, “social group dialect”, “social dialect”, appeared in the study of language

after the 1950-ies. The very naming of this phenomenon demonstrates that it has two parts: the word “social”, which means that it refers to a society, community, and the word “dialect”, which refers to a study of different varieties of a language in lexicology. Now the sociolect is defined as an aggregate of language peculiarities in a social group (where the major characteristic of the group includes a profession, age, a social class, etc.) within a subsystem of the national language. Sociolects may include peculiarities of the language of soldiers and officers (military slang), schoolchildren and undergraduates (student slang), criminal slang, hippie slang, IT slang, various types of slang in commerce (e.g. in the field of e-commerce, “shuttle” commerce in the 1990-ies), etc. [1, p. 30]. Each social group invented its own vocabulary describing the reality of its activities, which actually made communication within the group much easier, made it more difficult for non-members of the group to understand others, contributed to making the relations in the group closer.

One of the most significant works related to slang studies in the XX century is the Dictionary of American Slang by Stuart Flexner and Harold Wentworth. The linguists described their concept of slang by identifying 4 levels of the English vocabulary: 1) standard vocabulary, i.e. common words and collocations defined in conventional dictionaries; 2) colloquial words and word combinations, i.e. the vocabulary used in informal communication; 3) dialects, i.e. the vocabulary related to some area, region; 4) jargon, argot, i.e. professional languages used only by their speakers [2, p. 60]. The scientists mentioned 10,000 words, which referred to slang and 35,000 words and word combinations that were related to professional slang (argots, jargons, etc.).

Sociolect is a mix of various language forms, which are united by one characteristic feature: these forms meet the communicative demands of socially restricted population groups [1, p. 30].

The term “slang” was initially used in the West European and American linguistics. Its definition is close to the term “jargon” [1, c. 33]. The contemporary linguistic studies still do not provide the exact origin of the word “slang”. One version says that it originates from the English word “sling” (‘to cast with a sudden and usually sweeping and swirling motion’, ‘to throw with or as if with a sling’, e.g. ‘... political campaigners were slinging mud...’). The old expression “to sling mud” is connected with the meaning ‘to publicly say false or bad things about someone (such as a political opponent) in order to harm that person’s reputation’. The other version says that the term “slang” originates from the word “slanguage”, where the initial letter ‘s’ replaced the word “thieves”; thus, initially it was ‘thieves’ language’. The term was first mentioned in print in England in the XVIII century. In the 1850-ies the term became widely used in the meaning of ‘illegal’ colloquial

vocabulary. At the same time two synonyms of slang appeared: lingo as a language spoken in non-upper classes of the society and argot spoken mostly by the colored population groups [3, p. 36].

Currently, the linguistics and translation studies identify slang as the vocabulary outside Standard English from the point of view of modern English usage and general language norms. We have to remember that slang is mostly spoken and usually is not used in written texts.

Depending on the scope of its usage, slang can be classified as the General Slang, which is widely used and well-understood in different social groups, and the Special Slang, which is restricted in its use to some social groups.

At the same time, we have to admit that slang is the most expressive and colorful layer of the vocabulary, it is a special style of the language opposing the formalized speech. It is a live language responding to the challenges and changes in the life of the country and society [3, p. 38]. John Ayto, the author of the Oxford School Dictionary of Word Origins” and famous lexicographer, defined slang as “lexis in extremis”, i.e. “vocabulary in its extreme meanings”.

Though we understand that slang is not to be taught to replace Standard English in our education institutions, we see that more and more people use slang words and collocations, because they are more precise, expressive in our speech and sometimes they are funny and make public speaking more attractive and persuasive for target audiences.

We have chosen this theme to describe because of one more reason. Taking into account the statistics provided by the United Nations Population Fund, young people (aged under 35) will have made up half of the world population by 2025. It means that young people will be policy-makers, economists, lawyers, professional in various fields, and they will use their own expressive language to communicate their ideas and views. Thus, we can expect that slang will become part of Standard English, and therefore, we will translate it into Russian or Belarusian, taking into account the peculiarities of its use, meaning, trying to find equivalents in our native tongues. Thus, learning slang, and how to translate it, is vital not only in training interpreters, who will inevitably be lost in translation, when they work at international conferences and congresses dedicated to different themes discussed by professionals of different social status and age, but also in the general course of translation studies to identify the techniques applied by modern translators when working with written materials aiming at different population groups. Sometimes, translators just need to know the origin of slang words and collocations to see the ideas delivered by native speakers, e.g. ‘blog’ (blending of ‘*bloody*’+’*dog*’, i.e. ‘*a very angry dog*’), and that is why quite

often we see the English-language blogs, which are more aggressive, full of criticism and claims. In the Russian-language cyberspace blogs are usually used as frameworks for expressing one's ideas and attract followers to various interest groups.

The translation techniques include methods of and approaches to translation slang at different language levels: grammar, vocabulary and style.

Colloquial speech has many grammar peculiarities, and currently many textbooks and manuals provide a mark "col." ('colloquial') when describing grammar rules. We have to know Standard English but very often we switch to elliptical sentences in political public speeches, we simplify tense forms in English to sound easier for all population groups, including teenagers and young people. Imagine a policy-maker delivering his/ her speech about youth problems while using Future Perfect or Future Perfect Progressive tense forms. Actually, the speech will be a failure because it will be evident that it aims at other policy-makers but not the target group of youngsters.

Translation problems with vocabulary will become more and more frequent because professionals in many fields deliver their ideas but do not take into account that only those students, who have learnt ESP (English for Specific Purposes) might know and understand their professional words and collocations. Abbreviations, blendings, new words coming from English into Russian/ Belarusian as borrowings or loan words are the reflection of translators' and interpreters' failure to find the corresponding equivalent in their native tongues. Now it is better to call this process "internationalization" but actually it is a language problem that should be tackled by lexicologists, lexicographers, terminologists and translators.

Slang is peculiar of its style, and stylistic problems in translation have to be taken into consideration. Slang is often associated with invective vocabulary, foul language, which cannot be used in mass media (we are not talking here about reality shows and sitcoms) or in a public discourse (though some policy-makers use foul language quite frequently). Translators should know about the technique of neutralization, which will be a mistake in literary or audiovisual (film) translation, but will be their advantage and professional success when working with specific target groups where the use of invectives will be a cross-the-line action.

To sum it up, the theme of slang translation is relevant and includes grammar, lexical and stylistic transformations, which can be used in the professional activities of translators and interpreters in different areas. The transformations are the same as in literary translation but the peculiarities of modern slang make some translation solutions impossible to apply and require special knowledge and skills for doing adequate and equivalent translation or interpreting.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Беликов В. И. Социоллингвистика: Учебник для вузов / В. И. Беликов, Л. П. Крысин. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. – 315 с.
2. Могиленко Н. С. Английский пенитенциарный социолект: место в системе английского лексического субстандарта и основные социоллингвистические характеристики / Н. С. Могиленко // Вестн. Челяб. гос. ун-та, №2 (257). – Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2012. – С. 59–63.
3. Орлова Н. О. Сленг vs жаргон: проблема дефиниции / Н. О. Орлова // Ярославский педагогический вестник, № 3 (40). – Ярославль : Ярославский гос. ун-т, 2004. – С. 36–39.

ИНТЕНСИВНОЕ И ЭКСТЕНСИВНОЕ ЧТЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Г. Г. Денисова

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, galina.denissova@gmail.com*

В статье рассматривается интенсивное и экстенсивное чтение на иностранном языке как вид речевой деятельности, который участвует в формировании коммуникативной компетентности учащихся. Дается характеристика этих видов чтения и их использование на уроках. Рассматриваются основные проблемы и трудности в их использовании.

Ключевые слова: чтение; текст; интенсивное чтение экстенсивное чтение.

INTENSIVE AND EXTENSIVE READING IN TEACHING ENGLISH

G. G. Denisova

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, galina.denissova@gmail.com*

The article examines intensive and extensive reading in a foreign language as a type of speech activity that is involved in developing communicative competence of students. The characteristics of these types of reading and their use in the classroom are given. The main problems and difficulties in their use are considered.

Key words: reading; text; intensive reading; extensive reading.

Как известно, чтение позволяет студентам развить лексико-грамматические, речевые навыки и навыки письма, что в свою очередь способствует формированию коммуникативной компетентности. Как деятельность, чтение представляет собой сложный процесс, при котором распознавание знаков и символов происходит подсознательно, в то

время как декодирование, обработка информации осуществляется осознанно. Осуществление данного процесса сводится к речевой деятельности, направленной на решение коммуникативных задач, познавательной деятельности, при которой происходит поиск новой информации, рецептивной и репродуктивной деятельности, должно опираться на знание структуры языка, что позволяет правильно и быстро понять текст, а также на опыт в чтении на родном языке.

В современной методике принято различать интенсивное и экстенсивное чтение. Под интенсивным понимают чтение с целью полно и точно понять содержание текста, обращая внимание на неизвестные единицы языка. Использование небольших по объему текстов способствует формированию навыков чтения и понимания. Студенты учатся распознавать основные части высказывания (слово, словосочетание, предложение) и овладевают лексико-грамматическими знаниями в объеме, необходимом для понимания читаемых текстов. Грамматические явления должны быть усвоены в такой мере, чтобы срабатывал механизм вероятностного прогнозирования. Интенсивное чтение широко используется на уроках, когда все студенты могут следить за чтением текста одновременно и анализировать его под наблюдением преподавателя. Оно направлено на полную деконструкцию текста с извлечением максимальной пользы от короткого текста, что позволяет ввести новую лексику и изучить грамматический материал с использованием примеров из текста. Во всех современных учебниках имеется большое количество таких текстов и упражнений к ним. Однако интенсивное чтение имеет свои недостатки, так как требует постоянного контроля и вызывает у студентов необходимость понимать каждое слово и грамматическую конструкцию, что замедляет понимание текста, поскольку много ненужной информации подвергается обработке. Smith [1, с. 24] сравнивает такого читателя с водителем. Опытный водитель и новичок по-разному оценивают ситуацию на дороге. Опытный водитель замечает всё, что происходит вокруг него, и предполагает, что его может ожидать впереди, а новичок сфокусирован на том, где он находится в данный момент, и не может видеть большую картину. Точно также, если студент обеспокоен значением слова, он не может прогнозировать и понять текст.

Следует отметить, что для академических и профессиональных целей экстенсивное чтение играет более важную роль. Экстенсивное чтение способствует формированию навыков самостоятельной работы и учебной автономии. Уметь работать самостоятельно, находить необходимую информацию, сопоставлять и критически оценивать её, делать выводы – эти и многие другие навыки формируются у студентов

в процессе чтения. Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий» Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, *экстенсивное чтение* «предполагает умение читать значительные по объёму тексты с общим охватом содержания. Внимание читающего при этом сосредоточено на содержании текста, а не его форме, а синтез преобладает над анализом. Важное значение при экстенсивном чтении имеет смысловая догадка, с помощью которой преодолеваются трудности понимания смысла текста». [2, с. 353].

Известно, что умение понять значение слова из контекста, понимание моделей речевого поведения носителей языка позволяют компенсировать незнание лексического или грамматического значения слова. В текстах газет и журналов наблюдается смесь регистров. Там можно встретить технические термины, неформальную лексику, сленг, архаизмы, коллоквиализмы и т. д. При экстенсивном чтении учащиеся фокусируются не на неизвестных словах, а на основной идее текста.

По словам Rumelhart, процесс чтения будет успешным, если читатель обладает навыком правильно и быстро извлечь информацию из текста. Чтение текста - это интерпретация письменной речи автора. Чтение на родном языке и иностранном имеет много общего, но вместе с тем, имеет и отличия. Взаимоотношения между читателем и текстом обуславливают понимание прочитанного, которое соотносится с их знаниями и определенными моделями речевого поведения. Чтобы понять прочитанное, необязательно знать то, что написано. Наоборот, поскольку одним из принципов чтения является принцип познавательности, текст должен быть интересным, содержать новую информацию. Но для правильного понимания текста необходимо умение соотнести новую иноязычную информацию с тем, что уже известно. Чтение на неродном языке осложнено тем, что речевой механизм, сформированный на родном языке, не функционирует на том же уровне в условиях овладения иноязычной речевой деятельностью. Овладение новой иноязычной деятельностью означает, что человек как-то приспособливает, а может быть, и заново формирует определенные звенья и уровни этого сложного многостороннего речевого механизма.

Фоновые знания, то есть знания, которые являются общими для участников коммуникации, имеют огромное значение. По словам В. Виноградова, «фондовые сведения - это социокультурные сведения, характерные лишь для одной определенной нации или национальности». Эти знания позволяют сформировать социокультурные и социолингвистические компетенции. Если читатель в полной мере обладает общекультурными сведениями в соответствии с языковым сознанием автора, понимает модели, лежащие в основе речевого

общения, то он легко может понять текст и сделать необходимые умозаключения. Но если читатель видит текст через призму своей культуры, он создает модель этой культуры через имеющиеся у него знания и образы, пытаясь втиснуть ее в рамки известного, что может привести к неправильной интерпретации текста. Объем рецептивного словаря студентов должен быть достаточно большим.

Несмотря на то, что экстенсивное чтение предусматривает учебную автономию, оно должно проводиться под руководством преподавателя. Подборка специальных упражнений, которые не будут требовать детального анализа, а будут охватывать большие куски текста, вызывать интерес и побуждать к чтению помогут учащимся выработать необходимые навыки. Предварительная ориентация в тексте на основе использования информационных опор, заголовков, подзаголовков может быть представлена в виде таких заданий как: *спрогнозируйте смысловое развитие текста, прочтите текст заголовка и скажите, о чем пойдет речь в тексте.*

В тексте осуществляется раскрытие определенной темы, которое объединяет все его части в информационное единство. Связность текста реализуется через проспективные, ретроспективные или другие связи. Тексты построены по схеме причина-следствие, вопрос-ответ, сравнение-противопоставление и т.д. Многие отмечают, что проблемой часто является неочевидность связи частей текста, что приводит к неправильному пониманию и потере образной, эмоциональной и экспрессивной стилизации. Знание средств связи предложений и других особенностей помогает студентам быстро ориентироваться в тексте и найти необходимую информацию, что очень важно в академической среде. Определение жанра, структуры и темы формируют у читателя определенную схему, модель, которая позволяет понять текст.

Послетекстовый анализ текста играет большую роль в формировании навыков чтения. Он связан с рефлексивным компонентом чтения, целью которого является контроль понимания смысла и коммуникативной реакции на полученную информацию. Могут быть использованы такие задания как: *составьте аннотацию, резюме, напишите отзыв, подготовьте подкаст по прочитанному тексту, придумайте свой заголовок, сократите текст за счет подробностей.*

Таким образом, интенсивное и экстенсивное чтение позволяет не только расширить словарный запас студентов, улучшить грамотность, но и развить навыки речи и письма. Основной задачей преподавателя иностранного языка является научить студентов различным приемам извлечения информации из текста в зависимости от поставленных целей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Frank Smith. Understanding reading. - 6th ed. //Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.-2004.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009.
3. Виноградов В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. М., 1978.

СМЕЖНЫЕ С КОМПОЗИТНОЙ КОНТРАКЦИЕЙ СЛУЧАИ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ДИСКУРСЕ

С. С. Ключенович

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, sergej.dolm.rd@gmail.com*

В центре статьи находится широко используемая в современном немецком дискурсе технология синтаксико-словообразовательного стяжения (контракции) нескольких композитов в единую речевую конструкцию. Продиктовано это явление соображениями оптимизации линейной структуры высказывания. Наряду с композитной контракцией в статье рассматриваются случаи, схожие с точки зрения формы проявления языковой экономии в современном немецком языке. Анализ эмпирического материала призван показать необходимость дифференциации среди графически однотипных конструкций типа *a- + bc* структур, разнотипных по своей мотивации и сути. Так, наряду с синтаксико-словообразовательной контракцией нескольких композитов возможно включение именной группы в структуру сложного слова в качестве его определительного компонента или же двойное атрибуирование опорного компонента композита в результате совмещения двух семантических осей.

Ключевые слова: композит; композитная контракция; языковая экономия; линейная компрессия; именная группа; семантическая ось.

CASES RELATED TO COMPOUND CONTRACTION IN MODERN GERMAN DISCOURSE

S. S. Klyuchenovich

*Minsk State Linguistic University,
21 Zaharov Sreet, Minsk 220034, Belarus, sergej.dolm.rd@gmail.com*

The article focuses on the widely used in modern German discourse technology for syntactic and word-formative contraction of several compounds into a single speech construction. This phenomenon is caused by optimization of utterance line structure. Apart from compound contraction the article deals with cases similar from the point of view of manifestation form of language economy in modern German. Text analysis aims at revealing the necessity of differentiation of constructions different according to their

motivation and essence from graphically identical constructions of *a- + bc* type. Thus along with syntactic and word-formative contraction of several compounds, integration of a noun group into the compound structure as its attributive component or double attributing of the main component of a compound as a result of combining of two semantic axes are possible.

Key words: compound; compound contraction; language economy; line compression, noun group; semantic axis.

Как свидетельствует речевая практика, на поверхностном уровне могут быть представлены не все компоненты высказывания. В случае эксплицитного выражения одной части компонентов, существует возможность перехода других компонентов в статус латентности. Обусловлено это может быть действием языковой экономии, в частности, когда имеет место «словообразовательная компрессия линейного характера» [1], т. е. может происходить элиминация повторяющихся в высказывании лексем.

При наличии тождественных компонентов в структуре контактирующих на основе сочинительной связи полилексемных универбов совмещение на синтаксическом уровне может сопровождаться совмещением и в словообразовательном плане, например: *in der Kunst- und Kirchengeschichte* [2, S. 148] ‘в истории искусства и церкви’, *angesichts der Erdbeben- und Reaktorkatastrophe in Japan* [3] ‘в условиях землетрясения и аварии на АЭС в Японии’, *bei Verträgen auf dem Gebiet des Arbeits-, Erb-, Familien- und Gesellschaftsrechts* [4, § 23] ‘в случае заключения договоров в сфере трудового, наследного, семейного и корпоративного права’, *betriebslaubnis- und kennzeichenpflichtige Fahrzeuge* [5, § 72] ‘транспортные средства, которым требуется разрешение на эксплуатацию и номерные знаки’. Как видим, в результате подобного «стяжения» [6, с. 88], по Х. Вельману, «контракции» («Kontraktion», «Kompositazusammenziehung») [7, S. 46], происходит, по образному выражению Н. А. Янко-Триницкой, «вынесение общей части за скобки» [8, с. 350].

Анализ эмпирического материала показал необходимость дифференциации в современном немецком дискурсе среди графически однотипных конструкций (*a- + bc*) структур, разнотипных по своей мотивации и сути. Рассмотрим для лучшей иллюстративности это на конкретных примерах.

Так, первый тип подразумевает синтаксико-словообразовательную контракцию как стяжение нескольких композитов в одну конструкцию:

... der mutmaßliche Wille des Personensorgeberechtigten oder des Erziehungsberechtigten ist dabei angemessen zu berücksichtigen. <...> Das

Jugendamt hat den Personensorge- oder Erziehungsberechtigten unverzüglich von der Inobhutnahme zu unterrichten. [9, VIII, § 42] ‘... необходимо при этом учитывать в соответствующей мере предполагаемую волю лица, обладающего правом опеки, или лица, обладающего правом воспитания.’ ‘Ведомство по делам несовершеннолетних обязано немедленно проинформировать лицо, обладающее правом опеки, или лицо, обладающее правом воспитания, об установлении государственного попечения.’

Приведенный текстовый фрагмент со всей четкостью и наглядностью эксплицирует процесс синтаксико-словообразовательного стяжения двух самостоятельных композитов *der Personensorgeberechtigte* и *der Erziehungsberechtigte* в целостную конструкцию *der Personensorge- oder Erziehungsberechtigte*.

Второй тип можно увидеть в отрывке из художественного произведения:

... dieser Mann war zwei Meter hoch und zwei Meter breit und war in ein grellbuntes Stoffgemälde gekleidet, auf dem Palmen und Sand und ein leuchtend blauer Himmel und grüne Kolibris zu sehen waren sowie ausladende Paradiesblüten, die aus einer Art Dschungel auf den Strand hingen. Dieses Strand- und Dschungelgemälde... [10, S. 143] ‘этот мужчина был два метра ростом и два метра в ширину, одет он был ярко-пеструю тканевую картину, на которой можно было видеть пальмы, песок, голубое небо, зеленых колибри, а также большие райские цветы, которые из своего рода джунглей свисали над побережьем. Эта картина с побережьем и джунглями...’

В отличие от предыдущего случая, где речь шла о двух субъектах (и соответственно двух композитах), здесь мы имеем дело только с одной картиной (*Gemälde*). Синтаксическое совмещение двух имен *Strand, Dschungel* на основе сочинительной связи происходит в рамках именной группы *Strand und Dschungel*, которая в результате вовлечения в последующий словообразовательный процесс становится определительным компонентом окказионального композита *Strand- und Dschungelgemälde*.

Рассмотрим третий тип:

«Das Schwesternfrühstück», sagte Giulietta. «Sie heiratet Sebastiano Rizzi, sie ist zu mir gekommen, um es mir zu sagen, und weil ich es ihr erlaube, hat sie mir Tee gemacht. Das große Schwestern- und Versöhnungsfrühstück sollte eben stattfinden, Fabio, und du hast es gestört.» [11, S. 73] ‘«Завтрак сестер», - сказала Джульетта. «Она выходит замуж за Себастьяно Рицци, она пришла ко мне, чтобы сказать мне это, а так как я даю ей свое разрешение, она приготовила

мне чай. Сейчас как раз должен был состояться большой завтрак сестер в знак их примирения, Фабио, и ты этому помешал.’

В приведенном фрагменте можно наблюдать сразу две окказиональные словообразовательные конструкции (*Schwesternfrühstück* и *Schwestern- und Versöhnungsfrühstück*). Надо признать, что присутствие в тексте первого окказионализма не дает, конечно, достаточных оснований утверждать, что хотя бы на уровне подразумевания (или, скажем, во внутренней речи) присутствует также третий вполне прогнозируемый в данном смысловом контексте композит *Versöhnungsfrühstück* ‘завтрак в знак примирения’. Хотя, пожалуй, именно такая мотивация итогового окказионализма *Schwestern- und Versöhnungsfrühstück* способна объяснить наличие в его структуре сочинительного союза *und* ‘*u*’ (*Schwesternfrühstück und Versöhnungsfrühstück*). Нельзя исключить, безусловно, и другую мотивацию, когда композит *Schwesternfrühstück* снабжается в результате уточнения еще одним атрибутом (*Versöhnung*) по отношению к опорному компоненту *-frühstück*. Возможная множественность мотивации, правда, не меняет самой сути итоговой конструкции, которая состоит в том, что от опорного компонента *-frühstück* исходят сразу две «семантические оси» [12; 13], а именно агентивная (*Schwestern* ‘сестры’) и финативная (*Versöhnung* ‘примирение’). Интересный вывод, который неизбежным образом напрашивается в данном случае, заключается в том, что прагматика компактирования оказывается выше законов сочинительной связи, которая предполагает соединение синтаксически равноправных единиц [14] на основе однородности [15], которая предполагает одинаковое отношение соединяемых сочинительной связью определительных компонентов к определяемому члену.

Надо отметить, что пример третьего типа (двойное атрибуирование опорного компонента композита в результате совмещения двух семантических осей) не является экстраординарным исключением в исследуемых текстах. Такого рода конструкции фиксируются не только в художественном, но и газетном дискурсах: *Musen- und Bildungstempel* [16, S.115] ‘храм муз и образования (иронично о городском театре)’, *Industrie- und Wettbewerbsspionage* [17] ‘промышленный и конкурентный шпионаж’.

Собранный нами богатый эмпирический материал показал необходимость дифференциации в современном немецком дискурсе среди графически однотипных конструкций (a- + bc) структур, разнотипных по своей мотивации и сути. Выполненный в данной статье анализ репрезентативных примеров из современных немецких текстов

показывает не просто гетерогенность, но именно разнотипность графически схожих конструкций, тем самым позволяя вскрыть мотивационную основу и как следствие лингвистическую природу и суть представленных типов. А это в свою очередь позволяет более осмысленно и профессионально подходить как к овладению речевыми практиками, используемыми в современном немецком дискурсе, так и помогать студентам в приобретении указанных компетенций и навыков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Глухов Г. В. Прагма-коммуникативные функции словообразовательной компрессии в современном немецком языке (на материале немецкоязычной прессы). – 10.02.04. – Дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1992.
2. Schorlau W. Die schützende Hand. Denglers achter Fall. Köln : Kiepenheuer & Witsch, 2015.
3. <https://www.mittelbayerische.de/politik/portugal-krise-belastet-den-euro-20008-art646611.html>. Дата доступа 03.04.20.
4. Gesetz zur Regelung des Rechts der Allgemeinen Geschäftsbedingungen // Zivilrecht: Wirtschaftsrecht. – 9. Aufl. – Baden-Baden : Nomos, 2000.
5. Straßenverkehrs-Zulassungs-Ordnung // Strafrecht. – 9. Aufl. – Baden-Baden : Nomos, 2000.
6. Кукушкина А. Т. Особенности языковой экономии в структуре сложного слова (IV). К вопросу о плане сложного слова // Теоретические вопросы немецкой филологии (лексикология, стилистика): Сб. науч. трудов. – Горький : Горьк. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Н.А.Добролюбова, 1974. – Вып. 58. – С. 82–91.
7. Deutsche Wortbildung: Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache. Bd.4. Substantivkomposita / L. Ortner, E. Müller-Bollhagen, H. Ortner u.a. - Berlin: de Gruyter, 1991.
8. Янко-Триницкая Н. А. Словообразование в современном русском языке. – М. : Индрик, 2001.
9. Sozialgesetzbuch // Strafrecht. – 9. Aufl. – Baden-Baden : Nomos, 2000.
10. Nawrat M. Die vielen Tode unseres Opas Jurek. – Reinbek b. Hamburg : Rowohlt, 2015.
11. Andersch A. Die Rote. – Zürich : Diogenes, 1993. – 236 S.
12. Чейф У.Л. Значение и структура языка. Перевод с англ. Г.С.Щура. Послесловие С.Д.Кацнельсона. – М.: Прогресс, 1975.
13. Kljtschenowitsch S., Gluschak T. Zum Verhältnis von Nominalisierung und Wortbildung // Muttersprache / Hrsg. v. der Gesellschaft für deutsche Sprache. 2001. Jg. 111, N. 3.
14. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – Изд. 2-е. – М. : Просвещение, 1976.
15. Кручинина И. Н. Структура и функции сочинительной связи в русском языке. – М. : Либроком, 2009.
16. Grass G. Die Blechtrommel. – 3. Aufl. – München : Deutscher Taschenbuch Verlag, 1995.
17. Handelsblatt 18.04.2007 / Nr.75.

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

О. Ф. Курачек¹⁾, В. Б. Галай²⁾

*¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, okurachek@mail.ru*

*²⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, nika.galai@gmail.com*

На данный момент интегрированное обучение предполагает процесс и результат создания неразрывно связанного единого целого. Развитие и изучение языка происходит наиболее глубоко, когда обучение сочетает в себе навыки аудирования, говорения, чтения и письма. Студенты имеют возможность взаимодействовать, участвовать в аутентичных заданиях и иметь достаточные навыки, необходимые для овладения устным и письменным английским языком.

Ключевые слова: интегрированное обучение; ESL; ELL; обучение грамматике, произношению; расширение словарного запаса; обучение чтению.

INTEGRATED APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE

O. F. Kurachek^a, V. B. Galai^b

*^a Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus*

*^b Belarusian State University
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus
Corresponding author: O. F. Kurachek (okurachek@mail.ru)*

Nowadays an integrated approach suggests the process and the result of creating an interrelated model of teaching. Learning a foreign language is more effective, when it combines listening, speaking, reading and writing. Students have an opportunity to interact with each other, do authentic tasks and get necessary skills for mastering oral speech and written English language.

Key words: integrated approach; ESL; ELL; teaching grammar, pronunciation; vocabulary expansion; teaching reading techniques.

В наши дни обучение иностранному языку осуществляется во всех формах, от мини-уроков в социальных сетях до индивидуальных интенсивных курсов. Эффективные методы преподавания широко варьируются в зависимости от контекста обучения. Общие программные модели для обучения изучающих английский язык включают в себя интегрированный подход на основе контента, самодостаточный контент и метод двойного погружения, что приводит к различным конфигурациям в аудитории.

В 1979 году теоретик изучения языка и профессор доктор Джим Каммингс разработал термины BICS и CALP. Эти термины относятся к базовым межличностным коммуникативным навыкам и когнитивному академическому владению языком. Для начинающих основное внимание уделяется первому набору навыков, или BICS. Это влечет за собой то, что начинающие студенты развивают достаточно свободное владение английским языком, чтобы понять, что говорится, чтобы ответить. Понимание приходит раньше, чем способность выучить язык, поэтому преподаватели ESL (English as a Second Language) могут задать вопрос и не услышать ответа. Стивен Крашен назвал это время «периодом тишины». Этот период молчания может длиться от нескольких недель до года. В течение этого времени преподаватели должны погрузить своих обучающихся в различные языковые навыки и предоставить множество подсказок для поддержки понимания.

Типичные стратегии включают в себя прослушивание беглого английского, формирование восприимчивого словарного запаса посредством повторения и построения схем, использование жестов для демонстрации понимания и хоровое чтение. Студенты могут читать структурированные диалоги или практиковать короткие фразы или предложения несколько раз для беглости. По мере того, как они выстраивают восприятие на слух и словарный запас, студенты могут переходить к занятиям, которые требуют немного более высокого уровня взаимодействия, сосредоточенного на таких навыках, как обсуждение текущих событий или поп-культуры, а также выражение своего мнения.

Преподаватели ESL могут развивать словарный запас ELLs (English Language Learners) посредством мотивирующих действий. Непосредственное словарное обучение имеет свое место - особенно когда обучающиеся должны овладеть содержанием на уровне одноклассников - но подлинное обучение имеет большее значение для обучающихся. Некоторые передовые практики для построения словарного запаса на слух и разговорной речи включают в себя: короткие целевые дискуссии на интересные темы; обмен изображениями или объектами, которые вызывают разговор; просмотр коротких видеороликов на темы искусства, музыки, танцев, науки и т.д.; чтение стихов, шуток и стихов; использование музыки, ритма, песен, скороговорок; вовлечение в игры, такие как шарады, которые сочетают действие или жест со словарным словом.

Самым мощным инструментом преподавателей ESL для преподавания правильной грамматики во время разговорной деятельности является их свободное владение английским

языком. Моделирование правильной структуры предложений и грамматики дает студентам широкие возможности слышать и тренировать язык. Если в аудитории интегрированы студенты с более продвинутым уровнем языка или носители языка, преподаватели должны использовать свои языковые навыки в качестве моделей.

Проблема возникает, когда у ELL и даже бегло говорящих есть грамматические ошибки в их разговорной речи. Педагоги обсуждают значение корректирующей обратной связи в контексте разговорного английского, особенно для начинающих ELL.

По сути, чрезмерно корректируя произношение, словарный запас или грамматику студентов во время разговора, преподаватели увеличивают эмоциональные фильтры обучающихся. Студенты, испытывающие давление, не могут полностью вступать в разговор.

Один из методов, которые учителя ESL используют в таких ситуациях, — это замечание повторяющихся ошибок и разработка мини-уроков вокруг них после окончания обсуждения. Вместо того, чтобы указать, какую обучающийся допустил ошибку, преподаватели ESL моделируют и подтверждают правильное использование.

Прослушивание беглого английского в различных контекстах (презентация преподавателей, презентация носителей английского языка, записанные диалоги, песни, понятные видеоклипы) является одним из лучших инструментов для обучения произношению. Вместо того, чтобы изолировать звуки, обучающиеся должны взаимодействовать и практиковаться, чтобы они могли себя понять. А именно необходимо тренировать ударение на правильном слоге при разговоре, а также использовать наглядные пособия, такие как фонетическое написание, ударение над ударными слогами и цветное кодирование гласных звуков.

Чтение принимает много форм, поэтому моделирование, как читать для различных целей, является ключевым. Начинающие ELL читают слова с доски, графических организаторов, простых инструкций для начинающих или шаблонных книг. Обучающиеся ELL на более продвинутом уровне читают свои собственные и написанные другими студентами работы, а также учебники, справочники, онлайн-информацию, художественную литературу и публицистику разных жанров.

Преподаватели ESL должны ориентироваться на другой словарный запас для ELLs, чем для носителей английского языка. Особого внимания заслуживают слова, важные для понимания текста, высокочастотные слова, которые имеют общие префиксы, суффиксы и

корневые слова, многозначные слова, крылатые выражения, сленг, образный язык и абстрактные термины.

ELL получают пользу от слушания и чтения грамматики в значимых и понятных контекстах. Преподавание грамматики без практики или использования ее в контексте является слишком абстрактным методом для ELL. Вместо этого используйте выборочное чтение, чтобы выделить и попрактиковаться в правильной грамматике английского языка.

Род Эллис, автор книги «Актуальные проблемы в обучении грамматике: перспектива SLA», описывает подход к обучению грамматике в контексте чтения, проводя студентов на нескольких уровнях:

Прослушать, чтобы понять: преподаватель читает вслух текст, содержащий повторяющуюся грамматическую структуру, и студенты слушают его.

Прослушать извещение: инструктор читает вслух текст. Студенты слушают грамматическую структуру, а затем выполняют упражнение по заполнению пробелов, в котором они записывают грамматическую форму так, как они ее слышали.

Понять форму грамматики: обучающиеся читают предложения или выдержки из текста, которые содержат целевую грамматическую структуру. Они используют примеры для определения применимого к ним правила грамматики.

Исправить форму грамматики: преподаватель дает ELL письменный отрывок с ошибками в грамматике. Студенты должны выявить и исправить ошибки.

Применить форму грамматики: обучающиеся используют то, что они узнали о целевой грамматической структуре, для составления письменных или устных примеров, которые ее объединяют.

ELLs должны сначала свободно говорить, прежде чем они смогут свободно читать. Затем учителя ESL могут использовать различные методы для развития навыков учащихся.

Таким образом, использование лучших практик в преподавании ESL означает, что студенты имеют возможность взаимодействовать, участвовать в аутентичных заданиях и иметь достаточные навыки, необходимые для овладения устным и письменным английским языком. Никакая отдельная методика или подход не работает для каждого обучающегося, но ELLs имеют тенденцию к успеху, когда они вкладываются в процесс и мотивированы для участия. Они будут прогрессировать, когда занятия будут интересными и разнообразными, и

когда студентам будет предложено больше узнать друг о друге и о мире с помощью нового языка.

НАЗВАНИЯ АМЕРИКАНСКИХ И БЕЛОРУССКИХ БРЕНДОВ И ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ИХ ОБРАЗОВАНИЯ

Н. А. Курило

*Минский государственный лингвистический университет,
ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск, Республика Беларусь, kurilo.mslu@yandex.ru*

Настоящее исследование представляет собой изучение основных способов образования названий брендов в английском и русском языках, при этом объектом исследования выступают названия американских и белорусских брендов. Отдельное внимание в исследовании уделяется проведению сопоставительного анализа названий американских и белорусских брендов, что, на наш взгляд, позволяет получить наиболее полную и объективную информацию об искомых лексических единицах с точки зрения их образования и внести в исследование элемент новизны. Результаты исследования могут быть использованы в преподавании теоретических курсов, посвященных проблемам языка, а также на практических занятиях по английскому и русскому языкам.

Ключевые слова: номинация; первичная номинация; вторичная номинация; заимствование.

AMERICAN AND BELARUSIAN BRAND NAMES AND THE MAIN WAYS OF THEIR FORMATION

N. A. Kurilo

*Minsk State Linguistic University,
Zakharov Street, 21, 220034, Minsk, the Republic of Belarus, kurilo.mslu@yandex.ru*

The research is aimed at studying the main ways brand names are formed in the English and Russian languages. The units under study are American and Belarusian brand names. Special attention in the research is given to the comparative analysis of American and Belarusian brand names which allows us to get the fullest possible information about the units under study and the ways of their formation and add an element of novelty to the research. The results of the research may be used in theoretical classes devoted to the problems of the language and in teaching English and Russian.

Key words: nomination; primary nomination; secondary nomination; borrowing.

Предпринятое исследование посвящено выявлению степени продуктивности разных способов номинации при создании названий брендов в английском и русском языках. Под номинацией мы, вслед за

В. Н. Телия понимаем образование языковых единиц, характеризующихся номинативной функцией, т. е. служащих для названия и вычленения фрагментов действительности и формирования соответствующих понятий о них в форме слов, сочетаний слов, фразеологизмов и предложений [1, с. 336].

В современном мире около 10% рынка приходится на долю новых продуктов и услуг, которые, несомненно, нуждаются в наименовании. Широко известно, что источником наименования бренда могут стать как средства родного языка, так и заимствованные лексические единицы. Сколько же процентов приходится на долю того или иного способа номинации, используемого для создания названий брендов? Для ответа на этот вопрос мы проанализировали происхождение 150 названий наиболее известных и популярных американских и белорусских брендов (по 75 единиц из каждого языка).

Поставив целью настоящего исследования изучение основных способов образования названий брендов в английском и русском языках, мы сочли возможным разворачивание нашего исследования по следующей схеме. Во-первых, ставилась задача изучения основных способов образования названий брендов в английском языке. Во-вторых, предполагалось выявление основных способов образования названий брендов в русском языке. Особый интерес представляло и проведение сопоставительного анализа названий американских и белорусских брендов, что, на наш взгляд, позволило бы получить наиболее полную и объективную информацию об искомых лексических единицах с точки зрения их образования и внести в исследование элемент новизны.

На основании результатов, полученных в ходе проведения исследования, были сделаны следующие выводы.

1. Названия брендов представляют собой особый тип производного знака, так как на их образование и оформление на письме не могут не оказывать влияние основные принципы нейминга: легкость произношения, простота написания, быстрота запоминания и свобода прочтения.

2. Для образования названий брендов в английском и русском языках используются одни и те же способы номинации. Более того, в искомых языках наблюдается полное совпадение ранговых позиций разных способов номинации. Незначительные отличия просматриваются лишь в удельном весе того или иного способа номинации. Так, наиболее репрезентативным способом номинации является вторичная номинация (96,25% в английском языке и 87,5% в русском языке). При этом результаты морфологической деривации, или словообразования, составляют 51,25% в английском языке и 47,5% в русском языке от

общего количества отобранных для анализа единиц, а результаты семантической деривации – 45% в английском языке и 40% в русском языке от общего количества отобранных для анализа единиц. Примечательно, что исходной единицей при образовании названий брендов в английском языке очень часто выступает имя создателя бренда, что не характерно для русского языка, например: *Buick* (основатель бренда *David Dunbar Buick*), *Chevrolet* (основатель бренда *Louis Chevrolet*) и т. д. Не менее интересен и тот факт, что названия брендов, образованные от схожих по своей сути лексических единиц, например, названия, образованные от имени своего создателя, могут являться результатом разных процессов номинации, например: *DELL* (название бренда представляет собой результат семантической деривации: в качестве названия бренда использована фамилия его создателя *Michael Dell*), *HP* (название бренда представляет собой результат инициального сокращения: оно составлено из первых букв фамилий его основателей *Bill Hewlett* и *Dave Packard*), *Pamida* (название бренда представляет собой результат сложнослогового сокращения: оно составлено из начальных частей имен его основателей *Patrick*, *Michael* и *David*.) и т. д.

3. Среди основных способов словообразования нами были выявлены лишь случаи использования словосложения (7,5% в английском языке и 11,25% в русском языке от общего количества проанализированных случаев), например: *Coca-Cola*, *by-fly* и т. д., а среди второстепенных способов словообразования – лишь случаи использования аббревиации, или сокращения, (43,75% в английском языке и 36,25% в русском языке от общего количества проанализированных случаев), например: *ABC* (*American Broadcasting Company*), *CISCO* (*San Francisco*), *БЕЛАЗ* (*Белорусский автомобильный завод*), *Белита* (*Беларусь* и *Италия*) и т. д.

4. Случаи использования заимствования для названия бренда достаточно малочисленны и составляют 2,5% в английском языке и 12,5% в русском языке, например: *Nike* – название американского бренда, образованное от имени древнегреческой богини победы *Nike* ‘Ника’ (Нике, от греч. Νίκη), *Dofamine* – название белорусского бренда, происходящее от английского слова *dofamine* ‘дофамин (гормон удовольствия)’ и т. д. Очень низкий процент заимствований среди названий американских брендов по сравнению с названиями белорусских брендов, объясняется, на наш взгляд, общей тенденцией американского общества к использованию только своего родного языка.

5. Случаи использования первичной номинации единичны в английском языке и совсем не представлены в русском языке, что, в

целом, подтверждает тот факт, что изначальные, или первичные, процессы номинации являются крайне редким явлением в современных языках [1, с. 336].

6. В оформлении названий брендов на письме в английском и русском языках прослеживается общая тенденция к односложности и/или цельнооформленности: неодносложные наименования составляют лишь 18,75% в английском языке и 16,25% в русском языке, например: *Billionaire Boys Club*, *Black Apple NYC*, *Вейнянский родник*, *Молочный мир* и т.д.

Считаем, что полученные результаты могут быть использованы в преподавании теоретических курсов, посвященных проблемам языка, а также на практических занятиях по английскому и русскому языкам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Телия В. Н. Номинация // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред.: В. Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Рос. энцикл., 1998.

ТРАНСФОРМАЦИОННАЯ ПАРАДИГМА ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ЕЕ СООТНЕСЕННОСТЬ С КАТЕГОРИЕЙ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ

С. Н. Леонченко

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, deutschfmo@bsu.by*

В статье на материале немецкого языка рассматривается категория трансформационной парадигмы в синтаксическом и семантическом аспекте, дано определение словообразовательного значения. Трансформационная парадигма является логическим продолжением тезиса о возможности и необходимости учитывать синтаксические отношения и словообразовательный аспект, что позволяет описать язык как функциональную и динамическую структуру.

Ключевые слова: трансформационная парадигма; синтаксические отношения; словообразовательное значение; семантическая модель.

THE TRANSFORMATIONAL PARADIGM OF A SENTENCE AND ITS CORRELATION WITH THE CATEGORY OF WORD- FORMATION MEANING

S. N. Leonchenko

*Belarusian State University,
Niezalieznschi Avenue, 4, 220030, Minsk, Republik of Belarus, deutschfmo@bsu.by*

The article uses the material of the German language to consider the category of transformational paradigm in syntactic and semantic aspects, and defines the word-formation meaning. The transformational paradigm is a logical continuation of the thesis that it is possible and necessary to take into account syntactic relations and word-formation aspect, which allows describing a language as a functional and dynamic structure.

Key words: transformational paradigm; syntactic relations; word-formation meaning, semantic model.

Семантическое моделирование производных возможно, исходя из следующих характеристик словообразовательного значения:

Словообразовательное значение – это значение отношения. Трансформационная грамматика опирается на тезис, что это отношение имеет предикативный характер.

Словообразовательное значение – это общее значение, которое отличает все производные слова.

В содержательном плане словообразовательное значение формируется как внутренняя мотивация лексического значения.

Одно и то же словообразовательное значение может быть связано с различными структурными моделями.

Словообразовательное значение является типовым по отношению к лексическому значению производного или типовой внутренней организацией лексического значения, его семантической моделью.

Среди многочисленных семантико-синтаксических проблем одной из самых актуальных является исследование системности синтаксической семантики. Эта задача связана в первую очередь с семантическим моделированием. В области моделирования семантики простого предложения достигнуты значительные успехи, а семантическое моделирование сложноподчиненного предложения исследовано в меньшей степени.

Многие лингвисты рассматривают как одну из главных задач описание языка путем системного представления семантики синтаксиса и определение синтаксических полей. Такое описание языка является одной из актуальных задач прикладной лингвистики. Следует отметить большой потенциал прилагательных с суффиксом *-lich* для образования новых слов с широким диапазоном значений. Семантическую модель этих прилагательных оценивают как «признаковость» или «адъективность». Образование прилагательных от наречий с суффиксом *-ig* (*baldig, dortig, damalig*) считается транспозицией. А группа глаголов типа *flöten* обусловили узкий лексический характер семантической модели этих производных – «играть на каком-либо музыкальном инструменте».

В литературе по трансформации и моделированию остается нерешенным ряд вопросов, прежде всего вопрос о несоотнесенности *ist*-формулы производного и *tun*- формулы синтаксической конструкции, т.е. о несоответствии между стабильностью значения производного и окказиональностью, спонтанностью в речи.

Если рассматривать проблему трансформации и моделирования в синтаксическом аспекте, следует принимать во внимание вопрос о статусе синтаксических полей, которые образуются на основе значений придаточных предложений.

Специфика этих значений определяется как «отношение процесса к другому процессу». Поскольку эти значения являются значениями синтаксических конструкций, предмет исследования оценивается как синтаксические поля. Характер остальных, не доминирующих компонентов, при определении специфики поля не играет роли. В поля, где в качестве точки отсчёта выступает словоизменительная категория, входят в качестве периферийных компонентов также синтаксические конструкции. Синтаксические поля определяются как многоуровневые: в них соотнесены единицы различной синтаксической сложности, а также дериваты.

Синтаксическим полям на базе значения «отношение процесса к другому процессу» свойственны также характеристики одноуровневых синтаксических полей, поскольку их отношения развёртываются и на уровне единиц одинаковой структуры. Так, общее значение поля изъяснительности варьируются на уровне придаточных предложений спецификой семного состава значений придаточных предложений с союзами *dass* и *ob*, бессоюзных придаточных и придаточных относительного подчинения.

Категория синтаксического поля отграничивается от категории синтаксической парадигмы. При всей многозначности терминов «поле» и «парадигма» отграничение возможно на основе исходного значения термина «парадигма», т.е. на основе понятия морфологической словоизменительной парадигмы, а именно по следующим признакам: 1)идентичность синтаксического значения; 2)регулярность синтаксического изменения членов класса; 3)чёткость границ класса.

Синтаксическое поле отличается от парадигмы, в-третьих, тем, что его границы нечётки, накладываются на соседние поля, образуя широкую зону переходных, нечетких значений, которые в равной степени относятся к двум и более соседним полям.

Важной категорией в лингвистике в вопросе трансформации и моделирования является понятие «семантическая модель синтаксической конструкции». Семантическая модель – основной

семантический феномен в синтаксисе. Часто термины «синтаксическое значение» и «семантическая модель» употребляются как взаимозаменяемые и идентичные, но со вторым связывается представление об упорядоченности и системности синтаксической семантики. Термин «семантическая модель» подчеркивает, что синтаксическое значение представляет собой некоторый образец, тип. Семантическая модель выделяется в смысле синтаксической конструкции как его типовая организация, как образец структурирования текста.

Семантические модели синтаксических конструкций создаются на основе значений в лексическом наполнении конструкций, которые для этих конструкций обязательны, постоянно воспроизводятся в них. Однако возможно некоторое нарушение постоянства воспроизведения и моделирования, возникает определенная вариативность. Эти постоянные значения могут быть не только грамматическими, но и лексическими. Чаще всего речь идет не о значении какой-либо лексемы в целом, а только об одном или нескольких его элементах – семах.

Постоянство воспроизведения той или иной семы в значении лексем или ее высокая частотность служат показателем принадлежности семы к семантической модели синтаксической конструкции.

Остановимся на особенностях трансформации и моделирования сложносочиненного предложения.

По сравнению со сложноподчиненным предложением сложносочиненное предложение имеет свою особую характеристику. Это определяется независимостью элементарного предложения в синтаксическом плане относительно других предложений. Но суверенность сложносочиненного предложения не означает, что нет связи с другими компонентами конструкции в семантическом аспекте.

Семантическая система сложносочиненного предложения сопоставима с синтаксической семантикой других уровней. Сложносочиненное предложение в немецком языке несет значение, которое совпадает во многом с определенным значением сложноподчиненного предложения. Однако многие значения в системе сложносочиненного предложения предстают как менее четко очерченные.

В целом система значений придаточных предложений выступает как более богатая по сравнению с системой значений элементарных предложений в составе сложносочиненных. Компоненты сложносочиненных предложений не передают значений отношений, аналогичных отношениям придаточного к главному в составе

одночленных сложноподчиненных предложений. Они не передают, например, значение изъяснительности.

В современном немецком языке сложносочиненное бессоюзное предложение представлено пятью формами, которые создаются варьированием порядка слов: 1.бессоюзные сложные предложения, в составе которых элементарные предложения оформлены в качестве самостоятельных предложений; 2.сложные предложения, в составе которых одно предложение образует рамку для другого; 3.сложные предложения, оба элементарных которых начинаются с глагольной формы; 4.сложные предложения, в которых инвертировано первое элементарное предложение; 5.сложное предложение с инвертированным элементарным предложением в постпозиции.

Бессоюзные предложения с вводными конструкциями семантически эквивалентны некоторым сложноподчиненным конструкциям, чаще всего это изъяснительное придаточное. Спецификой таких синтаксических конструкций является перераспределение функций рамочного предложения и включенной вводной конструкции. Значение изъяснительности реализуется в рамочном предложении.

Очень часто разные значения вводной конструкции совмещены друг с другом. Например, значение ограничительности, которое считается в целом одной из характеристик вводных конструкций, и изъяснительности, что свойственно для фразеологических оборотов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Когнитивные категории в синтаксисе: коллективная монография / под ред. Л. М. Ковалевой (отв. ред.), С. Ю. Богдановой, Т. И. Семеновой. Иркутск: ИГЛУ, 2009.
2. Антонова И.А. Материалы к парадигме предложений со значением эмоционального состояния/отношения // Язык. Сознание. Коммуникация, М., 1999. Вып. 7.
3. Белошапкина В.А., Шмелева Т.В. Деривационная парадигма предложения // Вестник МГУ. Серия: Филология. М., 1977. № 1 Синтаксис. М., 1977.
4. Абашина Н.В. Коммуникативно-прагматический анализ СП. // СП: традиционные вопросы теории и описания и новые аспекты его изучения. Материалы научной конференции. Выпуск 1. Москва, 2000.
5. Антонова И.А. К вопросу о синтаксической парадигме. Парадгма предложений со значением эмоционального состояния/отношения в русском языке // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв.ред. В.В .Красных, А.И.Изотов М.: МАКС Пресс, вып. 19, 2001

КОММУНИКАТИВНЫЙ СИНТАКСИС И ФРАЗОВАЯ ПРОСОДИЯ

Т. П. Митева

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, miteva@bsu.by*

В современной лингвистике под фразовым ударением понимается совокупность качественно разных ударений фразы. Традиционно главному смысловому фразовому ударению отводится финальная позиция в предложении. Однако факты отсутствия главного, ядерного фразового ударения на последнем полнозначном слове высказывания отмечаются учеными давно. Очевидно, что, являясь фактом просодического плана, фразовое ударение содержательно многослойно, т.к. передает большой объем разнофункциональной информации. В данной статье мы рассматриваем такие вопросы функционального синтаксиса как актуальное членение и синтаксическая структура высказывания, и их связь с фразовым ударением. Несмотря на имеющиеся в лингвистической литературе данные по обозначенной проблематике, многие вопросы все еще ждут своего уточнения и теоретического обоснования.

Ключевые слова: коммуникативный синтаксис; фразовая просодия; актуальное членение; синтаксическая структура; ядро высказывания; интонация; члены предложения.

COMMUNICATIVE SYNTAX AND PHRASAL PROSODY

T. P. Miteva

*Belarusian state University,
Niezaleznasci Ave., 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, miteva@bsu.by*

In modern linguistics, sentence stress is understood as a set of qualitatively different accents of a sentence. Traditionally, the main semantic sentence stress occupies the final position in the utterance. However, the facts of the absence of the main, nuclear stress on the last meaningful word of the utterance have been noted by scientists for a long time. Obviously, being a fact of the prosodic plan, sentence stress is meaningfully multi-layered, since it conveys a large amount of multi-functional information. In this article, we consider such issues of functional syntax as actual division and syntactic structure of the utterance, and their relationship to sentence stress. Despite the data available in the linguistic literature on this issue, many questions are still waiting for clarification and theoretical justification.

Key words: communicative syntax; phrasal prosody; actual division; syntactic structure; utterance core; intonation; sentence members.

Современное языкознание является вполне разветвленной наукой. Данный факт неизбежно предполагает некоторую замкнутость каждого

ее объекта, а также концептуального аппарата и терминологического набора в исследовании. И все же представляется возможным сопоставить то, как трактуются одни и те же факты в пределах различных лингвистических ветвей. Подобное сопоставление может позволить выяснить, чего не хватает каждой из областей языкознания и что каждая из областей языкознания может концептуально дать другой. Подобное сопоставление может быть сделано с любых позиций. Нас интересует фразовая интонация как комплексное явление.

Факты фразовой интонации изучаются в настоящее время лингвистами трех направлений: при изучении функциональной семантики и функционального синтаксиса; при историческом подходе к языковым фактам; при изучении фразовой интонации как особой совокупности языковых данных. При каждом из этих подходов из суммы сведений об интонации заимствуется лишь отдельный компонент для решения проблем данной области лингвистики, а сама интонация оборачивается одной стороной и предстает в виде собственного сегмента.

Так, функционально-семантический синтаксис в основном пользуется лишь категорией фразового ударения, без анализа его акустического воплощения. В рамках такого подхода обычно говорится об одном центре в интонации высказывания, он может быть усилен или сдвинут. Иначе говоря, функциональный синтаксис интересуется местом интонационного центра, связанной с ним лексемой, изменением семантики высказывания при смене позиции акцентного центра.

Историческое языкознание интересуется в основном с вопросом переноса ударения с основного слова на пред- или постстоящее по отношению к нему служебное слово и о причинах этого переноса, а также вопросом о позиции наиболее ударного слова в высказывании и о том, какой частью речи оно является на данном этапе языкового развития.

Собственно интонология занимается в основном поиском интонационных единиц – интоном, методами их сопоставления и перечисления, поиском семантики интонационных инвариантов и описанием реализации конкретных интонационных вариантов.

Современные исследования речи как особого аспекта лингвистики активизировали развитие, с одной стороны, интонологии, связанной с применением высокочувствительной аппаратуры, с другой стороны – возросло внимание к синтаксическим явлениям, свойственным именно связной речи в процессе ее образования и функционирования. Соотнесение синтаксических явлений с актом речи, анализ предложения, а точнее – высказывания – как основной

коммуникативной единицы привело к теоретическому обоснованию коммуникативного синтаксиса как особого языкового объекта. В терминологическом сочетании “коммуникативный синтаксис” значение слова “коммуникативный” целесообразно трактовать как относящийся к организации сообщения – целенаправленной передаче информации средствами языка. “Коммуникативные аспекты - пишет Г. А. Золотова в работе “Коммуникативные аспекты русского синтаксиса”, - это попытка рассмотреть устройство русского синтаксиса с точки зрения его коммуникативного назначения, ради которого синтаксические средства существуют” [1, с. 4].

Становление коммуникативного синтаксиса обычно связывают с именем В. Матезиуса, хотя уже Г. Пауль членил предложение на психологические субъект и предикат. Элементы коммуникативного аспекта синтаксиса были представлены в классических работах А. А. Потебни, А. А. Шахматова, А. М. Пешковского, В. В. Виноградова и др. Однако о коммуникативном синтаксисе в его современном толковании мы говорим как о новом, находящемся в процессе становления направления направлении синтаксических исследований.

Нельзя сказать, что вопросы интонации вообще игнорируются при разработке теории коммуникативного синтаксиса. А. М. Пешковский одним из первых включил интонацию в число синтаксических средств и с известной степенью конкретности описал ее звуковые обнаружения. Авторы синтаксических работ обращают внимание на следующие моменты:

Значение интонации как важного структурного средства высказывания: «Интонация является одним из постоянных характерных признаков предложения» [2, с. 66]; «Каждое предложение во всех его синтаксических формах и модификациях (синтаксических изменениях) обязательно имеет определенную интонацию (интонационный контур, интонационную конструкцию)» [3, с. 22].

Интонация является одним из языковых средств, различающих коммуникативные виды предложения (повествовательные, вопросительные, побудительные).

Интонация различает элементы предложения (обособление, вводные слова, обращение, перечисление и др.).

Интонация рассматривается как средство выражения синтаксических связей в предложении и его синтагматического членения.

Интонация участвует в усилении информативной значимости определенного слова или словосочетания в высказывании. Иллюстрациями в данном случае могут служить изолированные

предложения с поочередным акцентированием полнозначных слов, что изменяет актуальное членение высказывания.

Отмечается роль интонации в выражении смыслового (информативного) центра предложения.

Авторы рассматривают также эмоционально-экспрессивную и волеизъявляющую сторону высказывания, передаваемую исключительно посредством интонации (сожаление, восторг, приказ, упрек и др.).

Итак, значение интонации при рассмотрении вопросов коммуникативного синтаксиса не подлежит сомнению. Однако при рассмотрении общих направлений структура интонации и ее функции рассматриваются недостаточно конкретно. Часто применяется “назывной” способ – констатация наличия интонации, а описание ее специфики чаще всего имеет довольно общий характер. В лучшем случае отмечается повышение тона (при вопросительной интонации) или понижение тона к концу предложения (для повествовательной интонации). Понятно, что как с методических, так и с теоретических позиций данное положение вещей в описании интонационных моделей нельзя признать удовлетворительным. Несмотря на некоторые имеющиеся обобщающие работы, где некоторые специалисты в области синтаксиса описывают в своих трудах особенности интонационных структур, исследования в области интонации пока еще не находят должного отражения в синтаксических исследованиях. В идеале проблемы коммуникативного синтаксиса должны разрабатываться комплексно с привлечением специалистов различного профиля – синтаксистов, социолингвистов, интонологов, психологов. Однако работа по интонации речи и ее коммуникативных форм должна вестись в первую очередь фонетистами-интонологами.

Несмотря на интенсивную разработку проблем коммуникативного синтаксиса, целый ряд вопросов теории и практики актуального членения ждет своего разрешения. Например, следует учитывать соотношение актуального членения и синтаксической структуры предложения, в частности – роль различных членов предложения в оформлении центра высказывания. Значения данного и нового накладываются на грамматические значения членов предложения, являясь их обязательной нагрузкой в каждом акте коммуникации. Каждый член предложения, как показывают наблюдения, может выступать и как данное, и как новое. При этом, однако, существует определенная взаимосвязь между грамматическим значением члена предложения и его коммуникативной нагрузкой. Так, например, подлежащее преимущественно является данным в предложении.

Дополнение почти одинаково часто выступает и как данное, и как новое; то же можно сказать и об обстоятельствах места, времени, причины, цели. Обстоятельства образа действия и сказуемое несут преимущественно нагрузку нового. Нагрузка определения тесно связана с тем, какой смысловой вес имеет определяемое слово [4, с. 59]. Данные выводы, сделанные К. Г. Крушельницкой безотносительно к конкретному языку, тем не менее были дополнены несколькими другими данными, полученными Л. М. Отрошко на материале английского языка. В результате ее исследований обнаружена большая роль второстепенных членов предложения в оформлении коммуникативной нагрузки высказывания [5, с. 121]. Можно также привести слова А. И. Смирницкого о том, что «термин “второстепенный член предложения” ничего не говорит о смысловом весе соответствующего слова (или группы слов) в предложении. Иногда второстепенный член предложения оказывается более существенным и важным, чем главные члены предложения – подлежащее и сказуемое» [6, с. 164].

Идентификация ядра высказывания (или его центра) является необходимым условием для правильного интонационного оформления высказывания. Существуют различные критерии для идентификации ядра высказывания. Критерий, согласно которому элементы актуального членения определяются при помощи контекста, получил название смыслового. Описываемый критерий базируется на том, что в элементах основы, характеризующейся ретроспективной связью с предыдущим повествованием, передается исходная часть мысли, то, что уже известно читателю или слушателю. Элементы ядра, которые находятся в проспективной связи с другими членами сверхфразового единства, вносят в высказывание новое. Например:

I always fancied an English woman. They make the best wives. [5, с. 113]

Суть синтаксического критерия заключается в возможности трансформации любого повествовательного предложения в гипотетический вопрос, на который данное предложение может служить ответом. В английском языке в этих целях употребляется разделительный или специальный вопрос. В диалогической речи при тесной взаимосвязи реплик высказывание одного лица часто является ответом на вопрос, заданный ему партнером. В таком случае необходимость трансформации в вопрос отпадает: слово, к которому поставлен вопрос, является ядром высказывания. Например:

What are you telling us?

I'm telling the truth at last. [5, с. 113]

Если в устной речи высказывание интонационно оформлено, то правильное осмысление письменного текста возможно только при условии адекватного перевода. Восстановлению того звучания текста, которое предполагалось его автором, помогает смысл и отчасти пунктуация. Однако по причине достаточной скудности средств графического обозначения интонации, для установления места логического ударения в предложении следует опираться на контекст.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Г. А. Золотова. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Наука, 1982. - 366 с.
2. В. В. Бабайцева, Л. Ю. Максимов. Синтаксис. Пунктуация. М.: Просвещение, 1981. – 270 с.
3. Н. Ю. Шведова. Предложение. В кн.: Русский язык. Энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1979, с. 228-229.
4. К. Г. Крушельницкая. К вопросу о смысловом членении предложения // Вопросы языкознания. 1956. № 5.
5. Л. М. Отрошко. О соотношении актуального и грамматического членения предложения // Уч. зап. Горьк. гос. пед. ин-та ин. яз. им. Н. А. Добролюбова / отв. ред. Э. Н. Плеухина. – 306 с.
6. А. И. Смирницкий. Синтаксис английского языка. М., 1957.

ЦВЕТОБОЗНАЧЕНИЯ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Ю. И. Синявская¹⁾, О. В. Долидович²⁾

*¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, ulia2751@rambler.ru*

*²⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, dolidovich@bsu.by*

Цель данной работы заключается в том, чтобы выявить этнокультурные особенности цветообозначений испанского языка, а также раскрыть семантику цветообозначений. В работе ставятся следующие конкретные задачи: 1. рассмотреть психологическую семантику цветообозначений и её трактовку в научной литературе; 2. описать формирование системы цветообозначений в испанском языке; 3. выявить национально-культурные особенности цветообозначений; 4. наметить подходы рассмотрения культурной семантики цвета. В работе была использована научная, учебная и справочная литература по лингвистике и психологии, также был использован список цветоименований, выписанных из словаря М.Молинер. Практическая значимость работы заключается в том, что её материалы могут быть использованы на занятиях практики испанского языка.

Ключевые слова: цветообозначения; формирование системы цветообозначений; национально-культурные особенности цветообозначений; психологическая семантика цвета.

COLOR DESIGNATIONS AND THEIR USE IN SPANISH

Y. I. Siniauskaya^a, O. V. Dolidovich^b

*^a Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus*

*^b Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus,
Corresponding author: Y. I. Siniauskaya (ulia2751@rambler.ru)*

This article is aimed to reveal ethnocultural features of the color designations, as well as the semantics of color designations in the Spanish language. This work focuses on research of the following subjects: 1. psychological semantics of color designations and its interpretation in scientific literature; 2. formation of the system of color designations in the Spanish language; 3. national and cultural features of color designations; 4. approaches to consider the cultural semantics of color.

This research is based on scientific, educational and psychological literature. The list of color names is taken from the dictionary of M. Moliner. This research can be used during practical lessons of the Spanish language, representing its practical importance.

Key words: color designations; formation of a color designation system; national and cultural features of color designations; psychological semantics of color.

Восприятие цвета людьми имеет эмоциональную модальность, связанную с условиями, при которых тот или иной цвет обычно наблюдается на практике. С глубокой древности краски дня и ночи, неба и земли, солнца и луны, огня и воды воспринимались нашими пращурами в контексте их жизни, поэтому нет ничего удивительного в том, что к цветообозначениям постоянно обращались в науке, искусстве, религии и обыденной практике людей.

Изучение цвета активно ведется в рамках психологического подхода. В цветопсихологии XX века особое место занимает психологическая интерпретация цветов Макса Люшера. Изученная им психологическая семантика цвета находит широкое практическое применение в разных сферах человеческой деятельности (медицина, реклама и др.).

Тест Люшера основан на идее объективной общезначимости психологической семантики цветов. Эта означает, что каждый цвет вызывает у любого человека не только одно и то же самое восприятие, но и одно и то же впечатление. Так, красный действует на каждого возбуждающе, а синий - успокаивающе. Психологическое значение каждого цвета не зависит от отношения человека к нему. Цвет может нравиться или не нравиться, но его значение остается неизменным. Оно не зависит также ни от физического, ни от психического состояния человека.

Но если психологическое значение цветов объективно и общезначимо, то отношение к ним субъективно и индивидуально. Один и тот же цвет может быть одному приятен, другому неприятен, третьему безразличен. Зависимость отношения человека к цветам от психических особенностей личности — это вторая идея, лежащая в основе тестовой методики Люшера. Она означает, что отношение человека к цветам можно рассматривать как индикатор его психических переживаний и чувств.

В лингвистических исследованиях охватывается широкий спектр проблем, связанных с цветоименованиями. В последнее время возрастает интерес языковедов к изучению цветовой символики и этнокультурных особенностей цветоименований. Интерес к данной группе слов со стороны лингвистов вызван специфической причиной: интересно описывать те лексические группы, которые представимы как системы. При достаточно строгом подходе к определению самого понятия «системно-организованное множество», по-настоящему структурированной оказывается лишь незначительная часть лексики. Типичным примером такого множества как раз и является система цветообозначений [1, с. 9].

Особенностью формирования системы цветообозначений в испанском языке является то, что часть латинских цветообозначений была утрачена и заменена лексемами иного происхождения (германизмы, галлицизмы, арабизмы и др.). Таким образом, в систему цветообозначений испанского языка вошло значительное количество слов, заимствованных из других языков:

jalde от древне-французского “*jalne*”

beige от французского *beige*

punzó от французского *ponceau*

marrón от французского *marron*

blanco от германского *blank*

gris от германского *grisi*

azul от арабского *lazurd*

añil от арабского *an-nil*

caqui от английского “*khaki*”

Однако, для испанского лексического состава характерно постоянное присутствие ряда малоупотребительных латинизмов, которые постоянно фиксируются словарями. Эти латинизмы часто относятся к стилистически возвышенному, нередко поэтическому, пласту лексики (*albo* от лат. *albus*, *rubro* от лат. *ruber* и тд.).

Помимо включения заимствованной лексики формирование системы цветообозначений происходило за счет собственных словообразовательных ресурсов. Источниками появления новых

колоративов часто становятся названия окружающих предметов и объектов природы с характерной окраской, например, *coñac* 'коньяк' — коричневый с оттенком красного, *oliva* 'олива' — зеленый с оттенком коричневого.

Образование цветоименований в испанском языке осуществляется синтетическим и аналитическим способами. К синтетическим способам следует отнести прежде всего суффиксальный. Репертуар используемых суффиксов в проанализированном материале достаточно разнообразен: *-ado*, *-ino*, *-oso*, *-izo*, *-áceo*, *-eo*, *-iento*, *-al*, *-il* (*rojizo*, *verdoso*, *azulado*, *amarillento*, *blanquecino*, *negruzco*, *parduzco*, *griseo*, *rosáceo*). Достаточно продуктивным является и префиксально-суффиксальный способ образования цветообозначений типа *acanelado*. Аналитический способ образования цветоименований, основан на адъективации существительных путем постепенного сокращения номинации: *color de chocolate* → *color chocolate* → *chocolate*.

Изученный нами материал показывает, что цветоименования обладают разным потенциалом использования в языке. Наиболее универсальными в этом отношении являются базовые цвета (особенно ахроматические), сочетаемость которых с различными именами практически неограничена.

Однако, в системе цветообозначений выделяется ряд наименований, имеющих ограниченную сочетаемость. Они используются исключительно или преимущественно для обозначения цвета волос, лица, глаз человека или шерсти животных: *blondo* 'светловолосый', *rubiales*, *rufo* 'рыжий', *cestrino*, *lívido*, *asalmonado*, *bronceado* разные оттенки цвета кожи, *zarco*, *garzo* «голубой» о глазах; масти лошадей — *melado* 'золотистый', *barroso* 'светло-рыжий'. Есть цветообозначения, которые, напротив, малоприложимы к человеку или одушевленным существам: *rosa*, *marrón*. Базовые цветообозначения в приложении к человеку используются гиперболически, например, для указания на цвет лица *verde* 'зеленый', *rojo* 'красный', *amarillo* 'желтый'. Таким образом, можно предложить следующую классификацию названий цвета с ограниченной сочетаемостью:

Цвет, применяемый к людям

Apiñonado, *bermejo*, *certino*, *choco* (Колумбия), *rubio*, *loro*, *rubiales*, *sonrosado*, *rosado*, *blondo*, *rufo*, *zarco* (светло-голубой пр: *ojos zarcos*. В Гватемале данный цвет указывает на представителей белой расы, в Чили - на людей с глазами разного цвета), *aceitunado*, *aceitunil*, *asalmonado*, *castaño*, *bronceado*, *lívido*

Цвет, применяемый к животным

Melado (золотистый - масть лошадей), *barroso* (рыжеватый - масть животных)

Дополнительно можно выделить названия цвета, которые используются в узкопрофессиональной сфере. В рассмотренном нами материале имеются цветообозначения, применяемые почти исключительно в живописи (*minio, ocre, sepia, ante, carmín, azul de mar, azul de cobalto, azul de Ultramar, azul de Sajonia, azul de Prusia*) и ботанике (*rojal, glauco, gilvo*).

Культурная символика цвета обладает богатой семантикой, ей присущ широкий спектр положительных и отрицательных коннотаций. Важную роль при этом играет ассоциативный ряд, связанный с оттенками того или иного цвета. В каждой культуре исторически складываются традиции, обычаи, ритуалы, в которых цветовая окраска приобретает символический смысл. Так образуется цветовая символика культуры. В разных культурах она обладает своей спецификой. Так, у европейцев цвет траура – чёрный, у японцев – белый, а в Мексике – фиолетовый. В Европе зелёный цвет ассоциируется со здоровьем и природой, а в тропиках - с болезнью [2, с. 294].

Ярким примером канонизации положительных значений цветовой символики является геральдика, где существует строго определенное число употребляемых красок, которые подразделяются на две группы: металлы и эмали (финифти). Металлы – золото и серебро – могут быть заменены желтым и белым цветами. Эмали включают красный, синий, зеленый, черный, пурпурный цвета. К ним иногда добовляют оранжевый и коричневый, но в классической геральдике они не признаются [3, с. 270]. В геральдике устанавливается единая и однозначная интерпретация цветов, в которой каждому из них приписывается определённое смысловое содержание и связь с каким-то драгоценным камнем или металлом.

В испанском языке существуют специальные обозначения для геральдических цветов:

Vlao – синий

Gualdo – желтый

Gules – красный

Plata – белый

Púrpura – пурпурный

Sable – черный

Sinople – зеленый

Геральдические цвета являются основой для таких атрибутов национальной символики как флаги, знамена, гербы. Символическую трактовку приобретает расцветка государственных флагов, а также знамён и эмблем.

В национальной символике все цвета можно соотнести с определенными понятийными сферами. Исходя из этого, мы предлагаем выделить три основные группы обозначений цвета в национальной символике флагов латиноамериканских стран.

Первая группа обозначений тесно связана с такими составляющими, как природные условия страны, ее географическое положение. Цвета могут символизировать море, растительность, природные ресурсы страны. Боковые синие полосы на флагах центральноамериканских стран Гондураса, Никарагуа, Гватемалы и Сальвадора символизируют воды Атлантического и Тихого океана, окружающие белую полосу суши.

Символика цвета второй группы связана с этнической и социально-политической атрибуцией. Так, на флаге Панамы, синий – цвет консерваторов, а красный – либералов. Синий и красный на флаге Гаити ассоциируются с этническими группами населения – неграми и мулатами. Голубой и белый, национальные цвета Аргентины, исторически связаны с бело-голубыми кокардами солдат армии освобождения, боровшимися за независимость страны. Многие толкования цвета увязываются с историческими фактами, легендами, преданиями.

Цвета третьей группы олицетворяют отвлеченные понятия. Здесь цветообозначения в значительной мере опираются на геральдику, в которой канонизированы положительные значения цветовой символики. Так, красный – это цвет мужества, упорства в борьбе. На флаге Парагвая этот цвет олицетворяет патриотизм, доблесть, справедливость, на флаге Перу – храбрость, а на флаге Гренады – гармонию, единство и мужество. Синий – цвет справедливости, чести и доблести, на флагах таких стран как Парагвай и Доминиканская республика этот цвет означает свободу, любовь и славу. Базовые символические значения в каждом конкретном случае обогащаются и видоизменяются.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Василевич А.П. Наименования цвета в индоевропейских языках: системный и исторический анализ/ отв. ред. А.П. Василевич. – М.: КомКнига, 2007. – 320 с.
2. Кармин, А.С. Психология рекламы/ А.С. Кармин. – СПб.: Изд. ДНК, 2004.– 512 с.
3. Шейнина Е.Я. Энциклопедия символов/ Е.Я. Шейнина.- М.:ООО «Издательство АСТ»; Харьков:ООО «Торсинг»,2003.-591 с.
4. Moliner.M. Diccionario de uso del español. Tomos 1-2/ M. Moliner.- Madrid: Editorial Gredos, 1985.

АКРОНИМИЯ КАК СРЕДСТВО НОМИНАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Е. А. Чуприна

*Белорусский государственный университет,
ул. Ленинградская, 20, 220072, г. Минск, Беларусь, alenachuprina@list.ru*

Одним из способов пополнения словарного состава языка, относящимся к его внутренним ресурсам, является аббревиация – сокращение слова или нескольких слов и создание на их базе новой номинативной единицы. В данной статье предлагается рассмотрение процессов аббревиации в динамике, что поможет объяснить многообразие типов сокращений наличием старых, новых и переходных элементов, определить основные тенденции, перспективность изучаемого явления.

Ключевые слова: аббревиация; акронимия; омонимы.

ACRONYMY AS A MEANS OF NOMINATION IN MODERN FRENCH LANGUAGE

E. A. Chuprina

*Belarusian State University,
Leningradskaya str., 20, 220072, Minsk, Belarus, alenachuprina@list.ru*

One of the ways to replenish the vocabulary of a language related to its internal resources is abbreviation - the reduction of a word or several words and the creation of a new nominative unit on their basis. This article proposes an examination of the processes of abbreviation in dynamics, which will help explain the variety of types of abbreviations by the presence of old, new and transitional elements, determine the main tendencies, the prospects of the phenomenon under study.

Key words: abbreviation; acronymy; homonyms.

Несмотря на то, что аббревиация довольно интенсивно разрабатывается в научной литературе, она остается явлением без определенного лингвистического статуса. Доказательством этому служит тот факт, что до сих пор оспаривается возможность отнесения аббревиатур к разряду слов, а аббревиации – к особому способу словообразования. Аббревиатура часто рассматривается как заместитель соответствующего слова, как «знак знака», вводимый вместо уже существующего слова, отсюда аббревиация классифицируется как своего рода вторичный код, выполняющий функцию замещения одной языковой формы другой [3, 2].

Аббревиатуры объединяют в своем составе несколько типов сокращений, количество которых, а также принципы классификаций,

варьируются в исследованиях различных лингвистов. Так различают графические аббревиатуры, графо-лексические и лексические; аббревиации буквенного, цифрового и слогового типов; речевые и исходящие из письменной речи; усечения и сиглы и др. [2, 7–10].

Основными структурными типами признаются сокращения слов путем усечения (*truncation*); сокращение словосочетаний (*siglaison*), в результате которого создаются инициальные сложносокращенные слова; словослияние (*téléscopage*) – слияние части одного слова в часть другого слова или с целым словом (*Europe + télévision → eurovision, français + anglais → franglais*).

Усечению подвергаются преимущественно многосложные книжные слова при их широком употреблении в речи посредством а п о к о п ы (*un laboratoire → un labo, une manifestation → une manif*), реже – посредством а ф е р е з ы (*un autobus → un bus, un capitaine → un pitaine*).

Инициальные сокращения словосочетаний или сиглы служат для наименования политических партий, различных организаций, объединений, союзов; государств, областей; учреждений, учебных заведений и т.п. Широко представлены они также в научно-технической, военной, политической терминологии, медицине и др. Они подразделяются на **альфаветизмы** или буквенные аббревиатуры, когда каждая буква читается как в алфавите (*TSF [tɛ - ɛs-ɛf], BNP [bɛ - ɛn - pɛ]* и др.), и **акронимы**, которые чаще всего имеют не менее одной гласной в середине или конце и произносятся как обычные слова (*OTAN [o - tan], SMIC [smik]* и др.).

Следует отметить, что «срок жизни» и сферы использования аббревиатур часто являются ограниченными, многие из них довольно быстро уходят из употребления вместе с обозначаемыми ими явлениями и понятиями.

Все отмеченные особенности аббревиации значительно осложняют ее анализ и требуют разноплановых подходов.

Аббревиатуры имеют давнюю историю, наиболее древними из них являются так называемые графические сокращения, представляющие собой своеобразный способ стенографической записи слова или словосочетания. Они принадлежат письменной речи и не имеют звуковой формы (например, *рус, км, кг, г; фр. gr., s.* и др.). Древние греки, а затем и римляне использовали их для обозначения веса, чисел, глав манускриптов (например, надпись Пилата на кресте *I.N.R.I – Iesus Nazarenus Rex Iudaerum*) и т.п. Многие сокращения средневековой латыни дошли до наших дней (*P.S., N.B.* и др.). Свои аббревиатуры

использовали королевская и папская канцелярии Франции (например, *L.L.M.M. – Leurs Majestés, S.S. – Sa Sainteté* и др.) [5, 99].

Более широкое распространение данное явление получает во французском языке, начиная с конца XIX в. Они служат для обозначения сети железных дорог (*P.O. – Paris-Orléans, P.L.M. – Paris-Lyon-Marseille*); спортивных обществ (*T.C.F. – Tourning Club de France*), коммерческих предприятий и учреждений (*P.T.T. – Poste-Télégraphe-Téléphone*). Во время Первой мировой войны в военной и административной сферах создается огромное количество сокращенных единиц (*Q.G. – Quartier Général, R.I. – Régiment d’Infanterie, P.C. – Poste de Commandement* и др.) [4, 330]. Сокращению подвергаются наименования создаваемых политических партий (*P.S. – Parti socialiste, P.C.F. – Parti communiste français*), политических объединений, общественных организаций, международных учреждений и т.п. (*C.G.T. – Confédération Générale de Travail, C.R. – Croix Rouge, O.M.T. – Organisation mondiale du tourisme* и др.).

К середине XX в. эти сокращения начинают проникать сначала в общелитературный язык, а затем через язык средств массовой информации (периодики, радио, телевидения) в разговорный язык и обретают звуковую форму. Характеризуясь единством звучания и значения, они получают черты первичного знака, приближаются к слову и классифицируются в качестве лексических единиц. Эти единицы получили название **акронимов**, определяемых в Словаре лингвистических терминов Ахмановой О.С. как «инициальный тип сложносокращенных слов», аббревиатуры, образованные «из начальных буквенных элементов исходного словосочетания, но читаемая не по алфавитным названиям букв, а как обычное слово» [, 21]. Не всякий стиль является акронимом, переход сигля в акроним наблюдается лишь в случае слитного его произнесения и сближения с самостоятельным словом, например, *URSS [yrs], FIFA [fi-fa], ASEAN [α-se-an]* и др. Такая адаптация сигля к фонетической системе языка происходит тогда, когда он начинает свое самостоятельное существование в нашем сознании независимое от его составных частей, аккумулируя значения этих составных частей. Результатом его функционирования в качестве первичной лексической единицы, а не «знака знака», является тенденция к устранению аббревиатурных точек и замене прописного написания строчным [2, 37], например, *Espeo f. – Ecole supérieure des procédés électroniques et optiques, Susi m. – Système universel de sécurité internationale* и др.

Являясь более высокой ступенью эволюции сокращений, акронимы подчиняются законам языка и, подобно базовым единицам языка, характеризуются грамматическими признаками тех частей речи, в роли которых они выступают. Абсолютное большинство сокращений выполняют номинативную функцию и имеют грамматические признаки имен существительных. В предложении они сопровождаются артиклем, являющимся показателем категории рода и числа. Например, *l'ONU* – *Organisation (f) des Nations Unies*, *les P.T.T.* – *Postes, Téléphones, Télégraphes (pl)*, *la R.A.U.* – *République (f) Arabe Unie* и др. Как видно из приведенных примеров, род и число сокращения совпадают с родом и числом первого сокращенного слова.

Свидетельством тому, что в языковом сознании французов акронимы воспринимаются наряду с другими производящими основами является наличие их производных: *SMIK* → *smicard*; *OTAN* → *otaniem*, *otanique*, *otanisier*; *ENA* → *énarque*; *HLM* → *hachélénisation*; *l'ex-URSS*, *U.P.* → *ultraupiste* и др.

Как и первичные лексические единицы, акронимы могут входить в омонимические отношения с обычными словами (*Milan-milan* = *missile*, *léger*, *antichar*; *cadet-cadet* = *centre d'action pour le dépistage des troubles de la vision* и др.), а также с другими сокращенными наименованиями с совпадающими начальными буквами (*C.E.S. (m)* – *Conseil économique et social*, *C.F.S. (m)* – *Centre d'études sociologiques*, *CES (m)* – *certificat d'études spéciales*, *CES (m)* – *contrat emploi solidarité*).

Омонимы первой группы практически не нарушают коммуникации, т.к. они, как правило, употребляются в различных контекстах, ситуациях. Омонимы второй группы могут вносить путаницу в акты общения, поэтому используются различные способы избежать их. Например, написание с точками и без точек или увеличение букв в сокращениях (*B^{de}* – *brigade*, *B^{ie}* – *batterie*, *B^{on}* – *bataillon* и др.). Однако несмотря на эти меры количество аббревиатур-омонимов продолжает расти.

В словарном составе французского языка имеется немало сокращений-заимствований, прежде всего из английского. Настоящая экспансия сокращений-англицизмов наблюдается в области рекламы, техники, политики и др. (например, *IBM* – *International Business Machines*, *CD-ROM* – *Compact Disc Read Only Memory*, *MTV* – *Musical Television* и др.) [2, 39-40].

Таким образом, статус сиглей – наиболее распространенных сокращений – определяется степенью интегрированности в общую систему языка. Возникая в силу потребности номинации массы новых

явлений путем создания многословных названий, увеличивающих объем текста, сокращения могут оставаться простым объединением букв. Они употребляются только в письменной речи и принадлежат языку в той же мере, что и стенографические символы, требуя обязательной расшифровки. Некоторые же из них, достигнув достаточной стабильности, устойчивости, частотности, проникают в общеупотребительный язык, приобретают собственную звуковую форму и утрачивают в значительной степени свою аббревиационную специфику. Они обладают самостоятельной номинативной функцией, вступают в словообразовательные и синтаксические связи с другими словами и подчиняются законам языка. Эти лексикализованные единицы, воспринимаемые как целостные, отождествляясь с самостоятельными словами получают название акронимов.

Акронимия представляет собой выработку новых словообразовательных моделей создания корневых слов, способных давать дериваты [1, 216], обогащающих язык и способствующих его эволюции. Высокая продуктивность данного явления определяет его перспективность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Алексеев Д.И., Борисов В.В.* Аббревиация в условиях научно-технической революции // Научно-техническая революция и функционирование языков мира. М.: Наука, 1977.
2. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энцикл., 1966.
3. *Баранчеев Э.Г.* Словарь сокращений французского языка. М.: Сов. энцикл., 1968.
4. *Дебов В.М., Скворцова М.А.* Сложноинициальные сокращения в современном французском языке. Иваново, 1999.
5. *Хасенова М.А.* Семиотическая и лингвистическая природа аббревиатур. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М.: МГУ, 1986.
6. *Galliot M.* Essai sur la langue de la réclame contemporaine. Toulouse:Privat, 1955.
7. *Marouzeau A.* Aspect du français. P., 1950.
8. *Mitterand H.* Des mots français. P.: PUF, 1968.

СЕКЦИЯ 4

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

СТРАТЕГИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (В ГРУППАХ СТАЖЁРОВ И СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ)

Г. В. Вариченко¹⁾, В. В. Проконина²⁾

*¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, vargalina@mail.ru,*

*²⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, veraprok88@mail.ru*

Стратегия чтения учащегося определяется предлагаемой преподавателями системой работы с определенным типом текста. Работа с текстами учебно-практического типа подчиняется задаче развития лексико-грамматических навыков учащихся. Объектом обучения чтению научных текстов является структурный анализ текста, перевод информации во вторичные тексты. В настоящее время актуальным становится формирование читателя, способного воспринимать и адекватно интерпретировать разнообразные тексты.

Наиболее рациональным в организации системы работы по формированию современного читателя в век IT-технологий представляется интегрированный подход, реализующий взаимосвязанное и взаимообусловленное изучение русского языка, литературы, науки и культуры, а также активное использование достижений информационных технологий в области образования. Moodle является центром создания учебного материала и обеспечения интерактивного взаимодействия между участниками учебного процесса.

Ключевые слова: онлайн-ресурс; система Moodle; учебный научный текст.

STRATEGIES OF READING ACTIVITIES IN THE LESSON OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE (IN GROUPS OF INTERNS AND FIRST-YEAR STUDENTS)

G. V. Varichenko^a, V. V. Prakonina^b

*^a Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus*

*^b Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus
Corresponding author: V. V. Prakonina (veraprok88@mail.com)*

Students' reading strategy is determined by the system of working with a certain type of text proposed by teachers. Working with texts of educational and practical type is subordinated to the task of developing the lexical and grammatical skills of students. The object of teaching reading scientific texts is the structural analysis of the text, the translation of information into secondary texts. At present, the formation of a reader capable of perceiving and adequately interpreting various texts is becoming relevant.

The most rational in organizing a system of work on the formation of a modern reader in the age of IT technologies is an integrated approach that implements the interrelated and interdependent study of the Russian language, literature, science and culture, as well as the active use of the achievements of information technologies in the field of education. Moodle is the center for creating educational material and providing interaction between participants in the educational process.

Key words: online resource; Moodle system; educational scientific text.

В основе чтения лежит умение читать, т.е. быть готовым к извлечению смысла из нового текста в условиях решения коммуникативных задач. С позиций коммуникативного обучения умение читать предполагает не только понимание значений речевых единиц, но и активность реакции читающего на то, что воспринимается, наличие мотивации, готовности к извлечению смысла из нового текста.

Процесс понимания текста представляет собой определенную последовательность действий, которыми можно методически управлять. Учебная работа по обучению чтению должна быть организована, с одной стороны, в аспекте тех умений, которые должны быть сформированы на определенном уровне владения языком, с другой стороны, состав этих умений обусловлен качествами и характеристиками читаемого текста.

Под стратегией чтения методистами понимаются «путь и программа действий чтеца» [1, с. 3]. И. М. Вознесенская указывает, что стратегию чтения как «путь и программу действий чтеца» учащегося-читателя определяет предлагаемая преподавателями система работы с тем, или иным текстом [2, с. 25]. Методистами выделяются четыре группы текстов, которые обуславливают решение соответствующих учебных задач и определяют лингвометодическое содержание работы как фактор, развивающий стратегии чтения. Это учебно-практические тексты, нехудожественные тексты (тексты-рассуждения, научные тексты), публицистические тексты (тексты с выраженной модальной окраской) и художественные тексты.

Для каждого из указанных типов методистами разработана своя стратегия чтения, методическая система, которая сопровождает читаемый текст в учебной практике обучения РКИ и задает модель восприятия этого текста. И. М. Вознесенская подчеркивает, «если эта

модель выстроена с учетом типологических характеристик текста, то она будет востребована и при последующем опыте самостоятельного чтения текстов аналогичного типа» [2, с. 29].

Рассмотрим первую группу текстов (учебно-практические тексты), т.к. в работе со стажерами первого года обучения большинство иностранцев только начинают изучать русский язык, либо их уровень владения навыками чтения является недостаточным.

И. М. Вознесенская указывает, что «в первой группе находятся тексты-нарративы, организованные доминантой Кто/Что – Где – Когда. Работа с текстами данного типа подчиняется задаче развития лексико-грамматических навыков учащихся, изучению извлеченных из текстов языковых средств в их разнообразных формах» [2, с. 25].

Работа с учебно-практическими текстами предполагает систему заданий, вопросов и упражнений, которые направляют деятельность учащегося на:

- понимание лексики и грамматических явлений текста;
- выделение опорных слов, а также фактов, относящихся к определенной теме;
- оценку учащимися изложенных фактов;
- прогнозирование содержания текста по опорным словам;
- понимание содержательно-фактуальной информации текста;
- выявление темы текста, ее отражение в заголовке;
- выявление композиции текста, выделение микротем;
- проверку/самопроверку понимания содержания текста и др. [2, с. 25–26].

Учебно-практические тексты – это смоделированные или адаптированные тексты, представляющие некоторые жизненные ситуации в их речевом оформлении. Повествовательный способ изложения делает эти тексты удобными для пересказа и изложений. Если текст имеет проблемную направленность, то это позволяет перейти от его пересказа к обсуждению содержания. Алгоритм работы с учебно-практическим текстом и система заданий к тексту разработаны нами и представлены в системе MOODLE [3].

Структура научного текста (учебного текста по избранной специальности) для иностранных студентов-нефилологов была разработана в конце XX века в работах известных методистов О. Д. Митрофановой, Н. А. Метс, Т. Б. Одинцовой, Е. И. Мотиной, В. П. Павловой, С. А. Вишняковой и др. Было установлено, что научное понятие (термин) является центром как минимальных, так и интегрированных единиц содержания научного текста.

Научные тексты, как отмечает И. М. Вознесенская, «представляют вторую группу текстов – тексты-ментативы». В текстах-ментативах способ организации информации отличен от нарративных, организованных повествовательным способом изложения. Для научных текстов характерна более сложная тематика текстов, так как содержание этих текстов отражает работу сознания. В подготовке иностранных студентов к учебно-профессиональному общению особое внимание уделяется именно этому типу текстов.

И. М. Вознесенская указывает, что объектом обучения чтению научных текстов становятся операции и действия, заложенные в системе вопросов и заданий, которые направлены на:

- структурный анализ текста;
- логико-смысловые механизмы извлечения информации;
- выделение тезиса и аргументирующей части;
- выделение основной и второстепенной информации;
- распределение информации внутри абзаца;
- соотнесение тематико-смыслового и абзацного членения;
- определение способа развития мысли в тексте;
- формулирование выводов и обобщений;
- вербализация понимания в интерпретации и т.д. [2, с. 26].

Приемы осмысления научных текстов предполагают выделение составных частей композиционной структуры, освоение типовых моделей представления знаний, определяют систему вопросов и заданий, которые формируют стратегию деятельности учащегося при чтении научного текста. Понимание текста проявляется в переводе текстовой информации во вторичные тексты: назывной план, конспект, аннотацию, реферат.

Обратимся к требованиям Типовой учебной программы для иностранных студентов I–IV курсов нефилологических специальностей высших учебных заведений в области чтения. Данная программа по русскому языку как иностранному ориентирована на достижение иностранными учащимися уровня коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности (УКНПД) по двум модулям – модулю общего владения русским языком как иностранным и профессиональному модулю. Композиционно данная программа включает два базовых лингвометодических комплекса: корректировочно-систематизирующий курс, который в сжатом виде отражает программу уровня пороговой коммуникативной достаточности (УПКД), его наиболее важные и трудные для усвоения языковые факты; основной курс, содержащий программу обучения по русскому языку как иностранному, соответствующую уровню коммуникативной

насыщенности и профессиональной достаточности (УКНПД) и ориентированную на освоение иностранными учащимися учебных программ двух модулей – общего владения языком и профессионально ориентированного модуля.

При достижении уровня коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности (УКНПД) в рамках учебно-профессионального модуля иностранные учащиеся должны уметь:

- читать и понимать разнообразные типы текстов;
- использовать различные стратегии чтения в зависимости от вида чтения и коммуникативно-целевой установки;
- понимать информацию, содержащуюся в тексте; разграничивать текст на смысловые части; определять тему и подтемы текста, его основную идею;
- находить ключевые слова; выделять основную и дополнительную информацию и идентифицировать её с достаточной степенью полноты, глубины и точности;
- интерпретировать и оценивать информацию, изложенную в тексте, а также давать оценку авторским выводам.

В учебной литературе по русскому языку как иностранному лингвометодическая система работы с учебными научными текстами представлена в литературе по обучению языку специальности или в профессионально ориентированных учебниках.

На современном этапе учебная литература может быть представлена модульной организацией материала, что позволяет использовать разные модули в соответствии с уровнем подготовки студента или магистранта, а также комбинировать задания при подготовке плана-конспекта занятия самим преподавателем. Благодаря гибкости модульной системы содержание обучения и пути его усвоения приспособляются к индивидуальным потребностям учащихся. Так в учебном пособии «Русский язык как иностранный. Экономическая лексика» [4] начальные модули позволяют определить степень готовности учащегося осуществлять работу с учебным материалом, систематизировать знания, приобретенные на уровне А1 (подготовительный факультет, профессионально ориентированное владение). В каждом тексте (уроке) модуля определена лексика по теме, грамматический материал, коммуникативный потенциал, соответствующий Типовой программе [5].

В последующих модулях соблюдается принцип возрастания трудностей, поэтому представлены предтекстовые и послетекстовые задания для формирования лексико-грамматических и коммуникативных навыков и умений уровней В1/В2, а именно:

составить назывной план, конспект, аннотацию, реферат, высказать свое мнение по обсуждаемой экономической проблеме, подготовить выступление, написать статьи на экономическую тему [6].

Алгоритм работы с текстом разработан нами в соответствии с основными этапами работы с учебным текстом, представленными в научно-методической литературе [4]. Текст и задания к тексту представлены в системе MOODLE [3].

Таким образом, стратегия читательской деятельности применительно к текстам учебно-практического типа подчиняется задаче развития лексико-грамматических навыков учащихся, изучению извлеченных из текстов языковых средств в их разнообразных формах, расширению и активизации словаря учащегося, совершенствованию грамматических умений.

Стратегия читательской деятельности при обучении чтению научных текстов предполагает структурный анализ текста, выделение основной и второстепенной информации, формулирование выводов и обобщений, перевод текстовой информации во вторичные тексты.

Необходимо отметить, что в настоящее время актуальным и одновременно сложным становится формирование читателя, способного воспринимать и адекватно интерпретировать разнообразные тексты. Наиболее рациональным в организации системы работы по формированию современного читателя в век IT-технологий представляется интегрированный подход, реализующий взаимосвязанное и взаимообусловленное изучение русского языка, литературы, науки и культуры, а также активное использование достижений информационных технологий в области образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Современные стратегии чтения: теория и практика: Учебное пособие. – М.: Форум, 2015.
2. Вознесенская И. М. Типы текстов и стратегии читательской деятельности на уроке РКИ // Русский язык за рубежом, 2018. №6.
3. Вариченко Г. В. «Русский язык как иностранный. Учебное пособие для иностранных студентов, обучающихся по экономическим специальностям» (актуальность и новации) // Материалы III Международного Конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность»; Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (16–18 октября 2019 г., Москва): сборник статей / отв. ред.: М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова. – Москва: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина.
4. Вариченко Г. В., В. А. Астапенко, В. В. Проконина. Русский язык как иностранный. Экономическая лексика: учебное пособие. – Минск : РИВШ, 2019.

5. Русский язык как иностранный: типовая учебная программа для иностранных слушателей подготовительных факультетов и отделений высших учебных заведений / С. И. Лебединский [и др.]; под ред. С. И. Лебединского. – Минск: БГУ, 2006.

6. Русский язык как иностранный: типовая учебная программа для иностранных студентов I–IV курсов нефилологических специальностей высших учебных заведений / С. И. Лебединский, Г. Г. Гончар. – Минск: БГУ, 2003.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В СФЕРЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ТУРИЗМА

А. Ф. Дрозд

*Белорусский государственный университет,
ул. Ленинградская, 20, 220030, г. Минск, Беларусь, drozd.bsu@mail.ru*

Автор статьи раскрывает особенности курса английского языка специальности для экономистов-менеджеров, подчёркивает необходимость сотрудничества с выпускающими кафедрами, описывает учебное пособие по маркетингу, которое способствует формированию конкурентоспособного специалиста в сфере международного туризма.

Ключевые слова: маркетинг; междисциплинарные связи; маркетинговая терминология; профессиональные компетенции.

FORMATION OF A COMPETITIVE SPECIALIST IN THE FIELD OF INTERNATIONAL TOURISM

A. F. Drozd

*Belarusian State University,
Leningradskaya str., 20, 220030, Minsk, Belarus, drozd.bsu@mail.ru*

The author reveals some features of English for Specific Purposes course for economists and managers and underlines the necessity of cooperation with the Departments which graduate students, describes the study manual on marketing, which contributes to the formation of a competitive specialist in the field of International Tourism.

Key words: marketing; interdisciplinary coordination; marketing terminology; professional competencies.

Процессы глобализации, происходящие в современном мире, определяют всё возрастающую значимость международного туризма и предъявляют всё возрастающие требования к подготовке специалистов данного профиля. Одним из важных компонентов этой подготовки является обучение языку специальности, который предусматривает

создание детализированного и вариативного учебного курса, способствующего формированию навыков работы с профессиональной информацией на английском языке с использованием элементов интенсивных методов обучения и инновационных технологий.

Как известно, язык специальности – это совокупность всех языковых средств, которые принимаются в ограниченной специальностью сфере коммуникации в целях обеспечения взаимопонимания занятых в этой сфере людей.

В этой связи преподавателям языка специальности необходимо вступать в сотрудничество с коллегами выпускающих кафедр, а также со студентами и магистрантами специальности сферы туризма, чтобы совместными усилиями успешно снимать трудности профессиональных вопросов на языке специальности.

Маркетинг – одна из основополагающих обязательных учебных дисциплин для управленцев различного уровня в сфере международного туризма. Маркетинг для менеджера в сфере международного туризма – это творческая деятельность в сфере управления и современный инструмент достижения коммерческих успехов.

Сегодня ФМО обладает уникальным опытом подготовки менеджеров в сфере туризма и преподавателями, продолжающими накапливать этот опыт.

При подготовке пособия была поставлена задача использования преимуществ регулярного чтения и перевода аутентичных текстов по теме "Маркетинг", чтобы в будущем развить ряд навыков для специалиста по международному туризму. Для того чтобы сосредоточить внимание студентов на извлечении и понимании информации, было сочтено целесообразным разработать серию предтекстовых и послетекстовых упражнений, включающих необходимые термины современного маркетинга. Данное учебное пособие — это английский для маркетологов, максимально специализированный, по сравнению с распространённым "бизнес-инглиш", в котором создаётся необходимое информационное пространство для совершенствования знания языка и навыков в сфере маркетинга.

Создание пособия вызвано необходимостью развития билингвистической компетенции, т.е. обучения активному пользованию маркетинговой терминологии на русском и английском языках при чтении профильной литературы, поиску нужных материалов в источниках и осуществлению эффективных коммуникаций в работе с иностранными партнёрами.

В основу пособия положен коммуникативно-познавательный метод обучения английскому языку: информационный пласт пособия органично связан с коммуникативным. Инновационность учебного пособия «Introduction to Marketing» заключается не столько в формах и видах работы с его материалом, сколько в разнообразии и логической последовательности этих видов и форм, что позволяет сделать его интересным и увлекательным для пользователей, мотивировать их активное участие в учебном процессе.

Оригинальная система упражнений к аутентичным текстам предусматривает акцент на внеаудиторной работе студента, активизирует работу смыслового компонента при аналитическом чтении, помогая сформировать собственную позицию в реальном деловом мире, проявить творческое мышление и овладеть маркетинговой терминологией на английском языке. А универсальность учебного пособия также заключается в том, что его легко можно дополнять как в рамках каждого из представленных разделов, так и дополнительными смежными темами. Это называется адаптированный материал в соответствии с интересами конкретно взятой аудитории, специализацией деятельности студентов.

Целью данного пособия является решение проблемы языкового барьера в английском языке для маркетолога, желающего участвовать в международных проектах, помочь достичь коммуникативной компетенции, достаточной для ведения профессиональной деятельности в иноязычной среде, а также для изучения зарубежного опыта в определённых маркетинговых операциях.

Анализ широкого спектра тем предполагает систематическое наращивание профессиональной языковой базы и реальное использование маркетинговой терминологии в общении; дальнейшее развитие трёх видов речевой деятельности (чтения, письма и говорения); грамотное составление и практическую отработку презентаций, расширение языкового кругозора студентов. Высокая концентрация профессиональной терминологии позволяет расширить активный и рецептивный словарный запас студентов и способствовать его усвоению и активизации.

Концепция предполагает реализацию междисциплинарных связей, представляющую собой двусторонний процесс. При составлении пособия учитывалось то обстоятельство, что ключевые темы тесно связаны с уже пройденным материалом знакомым студентам, что в значительной степени помогает развивать у них профессионально-значимые компетентности, которые им потребуются в дальнейшей работе с реальными ситуациями в бизнесе.

В каждом разделе имеется определенное количество текстов по теме, а также вопросы и задания для обсуждения прочитанного. В конце раздела даются идеи проектных заданий (как творческих, так и исследовательских), что позволяет глубже изучить тему и применить изученный материал на практике. Упор делается на развитие навыков работы со справочной литературой для получения языковой и профессиональной информации. То есть учебный материал не отделен от реалий делового общения, а присутствует непосредственно на примерах возможных задач в реальном деловом общении.

На профессиональном уровне студенты приобретают способность обрабатывать современные исходные данные по своим специальностям в соответствии с существующими мировыми стандартами, без которых на сегодняшний день не могут существовать специалисты. Необходимо заложить прочный фундамент для дальнейшего самостоятельного освоения полученных на этом этапе знаний и знакомства с зарубежным опытом.

Комплекс обучения направлен на объединение лексики, грамматики и фактологического материала. Упражнения для оригинальных текстов способствуют развитию различных техник чтения (визуальной, аналитической, обучающей) и скорочтения. Предлагаются упражнения для развития продуктивных навыков письма. Задачи подведения итогов исследования были направлены на расширение тематического словарного запаса и развитие речевых навыков. Предусматривается также выполнение реферативных переводов с английского на русский язык. Студенты учатся обобщать информацию, извлеченную из текста, в эссе и презентациях. Письменные задания направлены на развитие профессиональных навыков студентов, так как способность точно и ясно выразить свои мысли письменно в современном деловом мире, а также деловая переписка с иностранными клиентами и партнерами играют ключевую роль в достижении целей и получении реальной прибыли от бизнеса.

Пособие полностью ориентировано на коммуникативно-действенный подход, который предполагает развитие навыков для различных видов работы с профессиональной информацией.

Помимо языковой подготовки, обучение имеет образовательные и воспитательные цели: расширение кругозора учащихся, повышение уровня культуры мышления, общения и речи. Задача – сформировать когнитивные и коммуникативные способности, т.е. когда английский в первую очередь воспринимается как средство общения, является средством информации, суждения, оценки и актуализации междисциплинарных отношений.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ГРАММАТИЧЕСКИХ ИГР

Д. И. Коткова

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости 4, 220030, г. Минск, Беларусь, daryakotkova8@gmail.com*

Статья освещает наиболее актуальные виды деятельности студентов экономических специальностей на уроках грамматики английского языка. Особое внимание уделяется наиболее проблемным ситуациям, возникающим на стандартных уроках грамматики. Подчеркивается важность использования коммуникативного подхода в обучении данному аспекту иностранного языка. Отмечается необходимость применения игровых ситуаций и метода сотрудничества с целью активизации познавательного интереса к предмету, повышению активности и вовлеченности студентов в образовательный процесс, развития речемыслительной деятельности. В статье дается тщательный анализ особенностей использования игры в мини-группах и степени влияния парной работы на студентов с более низкой успеваемостью. Приводятся примеры заданий для студентов экономических специальностей, направленных на изучение грамматических форм и структур на функциональной и ситуативной основе.

Ключевые слова: игровая деятельность; коммуникативный подход; компетенция использования грамматических структур.

TRAINING STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES WITH THE HELP OF GRAMMATICAL GAMES

D. I. Kotkova

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, daryakotkova8@gmail.com*

The article highlights the most relevant activities of students of economic specialties in grammar lessons. Attention is paid to the most problematic situations that arise during standard grammar lessons. The importance of the communicative approach in teaching a foreign language is emphasized. The necessity of using game situations and the method of cooperation in order to activate the cognitive interest in the subject, increase the activity and involvement of students in the educational process, the development of speech and mental activity is noted. The article provides a thorough analysis of the features of game activity in mini-groups and the degree of influence of pair work on students with lower academic performance. There are examples of exercises for students of economic

specialties, that are aimed at learning grammatical forms and structures on a functional and situational basis.

Key words: game activity; communicative approach; competence in using grammatical structures.

Образовательный процесс на занятиях по иностранному языку представляет собой процесс обоюдного взаимодействия преподавателя (преподавание) и студента (обучение). Целостность системы обеспечивается согласованностью действий обоих субъектов образовательных отношений.

На сегодняшний день одной из главных проблем при обучении иностранному языку студентов как языковых, так и непрофильных специальностей является усвоение грамматических форм и структур на функциональной и ситуативной основе, правильное применение которых способствует четкому выражению определенных мыслей, отношений и коммуникативных намерений. Следовательно, задача преподавателя состоит в том, чтобы не только обеспечить обучающихся необходимым материалом, но и создать условия для его качественного усвоения. Знание грамматических правил не является показателем успешного усвоения курса. Наиболее важным для нас представляется умение правильно и своевременно использовать данные грамматические формы и структуры в зависимости от ситуации общения. Грамматика на протяжении долгого периода становилась предметом для обсуждений и дискуссий. В процессе коммуникации грамматика играет одну из важнейших ролей, т.к. является своеобразным базисом для всех других аспектов речевой деятельности. Она представляет собой материальную форму речи и выполняет организующую роль. Зачастую для студентов усвоение грамматического материала является одним из трудных моментов, т.к. им приходится усваивать огромное число исключений и терминов, выполнять однотипные упражнения, заучивать конструкции наизусть и многое другое.

Должное внимание на занятии по иностранному языку отводится не только распознаванию грамматических форм в устной речи и на письме, но также и правильному оформлению высказывания.

«Грамматический материал, подлежащий усвоению, распределяется, как и лексика, на материал, усваиваемый продуктивно и рецептивно. Первый используется для овладения говорением и письменным выражением мыслей, а второй — для понимания звучащей и письменной речи. Следует отметить, что набор сведений, необходимых для формирования продуктивных и рецептивных грамматических навыков различен. Для овладения продуктивным

навыком необходимо знание образования формы, ее употребления в определенных ситуациях. Для становления рецептивного навыка необходимо не только знание формы, но и тех признаков, на основе которых можно распознать то или иное грамматическое явление в тексте» [2; с. 176].

Для решения данной задачи целесообразно использовать коммуникативный метод, который обеспечивает ситуативное усвоение языковых единиц. Одна из эффективных форм проведения занятия – игровые ситуации.

«Игра – это лишь оболочка, форма, содержанием которой должно быть учение, овладение видами речевой деятельности» [3; с. 23].

Е. И. Пассов отмечает следующие цели использования игровых ситуаций в образовательном процессе:

- 1) формирование грамматических навыков;
- 2) развитие соответствующих речевых компетенций;
- 3) обучение умению общаться;
- 4) развитие психических функций и различного рода способностей;
- 5) запоминание и активизация речевого материала.

Кроме того, игровая деятельность способствует активизации интереса учащихся к образовательному процессу, стимулирует умственную активность учащихся, увеличивает темп ведения занятия по грамматике.

На этапе применения грамматического материала в речи следует широко использовать упражнения, в которых активизируемое грамматическое явление надо употреблять без языковой подготовки, в соответствии с речевыми обстоятельствами. С помощью игровой деятельности ненавязчиво стимулируется многократное повторение грамматических структур, что способствует более эффективному закреплению материала в долговременной памяти.

Особым интересом пользуются у студентов творческие задания и задания, направленные на поиск недостающей информации. Такого рода задания требуют нестандартного подхода, творчества, поиска альтернативных решений, умений и способностей к коммуникации в ситуациях иноязычного общения.

Игровые задания предполагают работу в парах и мини-группах, что благоприятствует умению работать в сотрудничестве и моделирует атмосферу реального общения. «Обучение в сотрудничестве и сейчас остается важной педагогической технологией преподавания английского языка. Целью позиционного обучения является продумать, подготовить и аргументировать конкретную позицию на основе текста

на иностранном языке (формирование в группе креативной интерпретации данного учебного текста, обсуждения и контролирование хода дискуссии)» [1, с.125]. Кроме того, работа в малых группах дает возможность более сильным студентам почувствовать себя в роли преподавателя и подкорректировать неуверенных и слабых одноклассников в рамках грамматического задания с коммуникативной направленностью. В свою очередь вторая категория студентов принимает данные корректировки во внимание и старается выразить свою речь максимально правильно, приближенной к образцу. У этих студентов снижается чувство неуверенности, преодолевается психологический барьер, сокращается количество грамматических ошибок, речевое сообщение становится ясным и правильным. В такой благоприятной атмосфере студенты с большим желанием начинают высказывать свое мнение, интересоваться тем или иным грамматическим явлением, приводят аргументацию в пользу своего выбора.

Целесообразно использовать в игровой деятельности и те упражнения, которые требуют привлечения личного опыта и знаний студента, их чувств, отношений, метода прогнозирования актуальных вопросов современности, повышая тем самым не только учебный интерес, но и закрепляя неосознанно грамматические формы и структуры в памяти студентов.

Игровая деятельность в рамках коммуникативного метода обеспечивает выполнение следующих функций:

1. обучающая функция, которая состоит в развитии общеучебных грамматических умений и навыков;
2. воспитательная функция, которая заключается в проявлении чувства взаимопомощи и взаимоподдержки участника своей команды;
3. развлекательная функция. В ходе грамматической игры преподаватель создает благоприятную среду для вовлечения и активации всех участников образовательного процесса;
4. коммуникативная функция, реализующаяся в процессе создания атмосферы иноязычного общения;
5. развивающая функция, состоящая в развитии личностных и лидерских качеств обучающихся, умения работать в команде.

Рассмотрим некоторые примеры грамматических игр:

1. *The right experience for the job interview.* Студентам предлагаются тексты с кандидатами на должность в определенной области (туризм, право, экономика). Задача студентов состоит в том, чтобы рассказать об опыте работы данных претендентов, используя Present Perfect and Present Perfect Continuous.

Ex: He *has worked* in the international company “Tom and Martin” for 6 years.

He *has been studying* the second foreign language for 2 years.

2. **Communication at work.** Студентам предлагается список идиом, необходимые по теме «Процесс общения на работе». Задача студентов найти неличные формы глагола и предположить значение данных идиом в рамках заданной темы.

Ex: *to get straight to the point, to be on the same wavelength, to talk at cross-purposes, to get it straight from the horse’s mouth.*

3. **Future of the companies.** Обучающимся раздаются тексты о компаниях, специализирующихся на тех или иных продуктах. В тексте подчеркиваются основные преимущества и недостатки брендов. Задача студентов – проанализировать ситуацию на рынке и сделать прогноз на будущее данных компаний, используя время Future Simple и конструкцию to be going to.

Ex: *This company will have a wide range of goods. In future it will specialize in corporate clients.*

4. **International marketing.** Студенты знакомятся с историей международных брендов с помощью информационно-коммуникативных технологий и пытаются найти основные стратегии создания продуктов с помощью времен Past Simple, Past Continuous, Past Perfect Continuous.

Ex: *He chose this product because he found it to be quick and easy to prepare for ordinary audience.*

Таким образом, грамматические игры в рамках коммуникативного подхода можно рассматривать как хорошую альтернативу монотонному заучиванию и выполнению однотипных упражнений. Основными преимуществами можно отметить следующие:

1. грамматические формы и структуры осваиваются намного легче в коммуникативной игре, чем в традиционной форме;

2. процесс игровой деятельности не только приносит большое удовольствие субъектам образовательных отношений, но и способствует, кооперации, сотрудничеству, обмену мнениями между участниками коммуникации;

3. более слабые и неуверенные в себе студенты становятся более раскрепощенными, повышается уверенность в своих собственных силах, преодолевается психологический барьер, появляется готовность к совершенствованию свои грамматических навыков и аргументации своего выбора, повышается познавательный интерес;

4. материал, закрепленный с помощью игровой деятельности как альтернатива стандартному занятию закрепляется в памяти лучше и на

долгое время, влияет на способность в нужное время воспроизвести необходимый объем информации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения / С. С. Кашлев. – Минск : ТетраСистемс, 2011. – 222 с.
2. Миролубов, А. А. Общая методика преподавания иностранных языков : учебное пособие / А. А. Миролубов. – М. : Просвещение, 2008 – 310 с.
3. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

ПОЛЬСКАМОЎНАЯ ЛРЫКА ЯНКІ ЛУЧЫНЫ ЯК СРОДАК НАВУЧАННЮ ПОЛЬСКОЙ МОВЫ

В. В. Круглова

*Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт,
Ленінградская, 20, 220030, г. Мінск, Беларусь, kruglova_olga92@mail.ru*

У артыкуле прапануюцца спосабы працы з літаратурным тэкстам на занятках па польскай мове на прыкладзе творчасці Янкi Лучыны. Адзначаецца, што выкарыстанне мастацкага тэксту на занятках па польскай мове мае лінгвістычную і выхаваўчую задачы. Прыводзяцца прыклады працы з мастацкім тэкстам. Сцвярджаецца магчымасць прымянення прапанаванага метаду на творах іншых пісьменнікаў.

Ключавыя словы: прыродная з’ява; расліна; жывёла; абстрактныя і канкрэтныя назоўнікі; зваротак; загадны лад, прафесія, колер.

POLISH-LANGUAGE LYRIC OF JANKA LUCHINA AS A MEANS OF TEACHING THE POLISH LANGUAGE

O. V. Kruglova

*Belarusian State University,
Leningradskaya, 20, 220030, Minsk, Belarus, kruglova_olga92@mail.ru*

The article offers ways to work with a literary text in Polish language classes on the example of works by Yanka Luchina. It is noted that the use of artistic text in Polish language classes has a linguistic and educational task. Examples of working with an artistic text are given. The possibility of the use of this method in application to the works of other writers is claimed.

Key words: natural phenomenon; plant; animal; abstract and concrete nouns; circulation; commanding manner, profession, color.

Творчасць Янкі Лучыны належыць польскай і беларускай літаратурам. На польскай мове напісана большасць твораў пісьменніка. Польскамоўная лірыка паэта можа быць адным са сродкаў навучання польскай мове.

Выкарыстанне мастацкага тэксту на занятках па замежнай мове, як у філалагічных вучы, так і нефілалагічных, вызначаецца наступнымі задачамі:

1) лінгвістычнай (студэнтам неабходна знаёмства з мастацкім творам як узорам выкарыстання вывучаемай мовы);

2) выхаваўчай (мастацкая літаратура змяшчае ў сабе прыклад духоўных і культурных каштоўнасцей, служыць маральнаму станаўленню асобы);

3) развіваючай (у мастацкім творы заключаны гістарычныя факты, рэаліі жыцця пэўнай эпохі), што яскрава праяўляецца ў лірыцы Янкі Лучыны: прыгонніцтва, прымусовае перасяленне сялян у Сібір і г. д.

Змест твора павінен быць інфарматыўным, цікавым і значным для студэнтаў. Выкарыстанне мастацкага тэкста павінна быць скіраванна на развіццё ўмення пошуку вызначаных слоў ці граматычных катэгорый і іх аналізу, навыкаў узнаўлення выказаў паводле граматычных структур, які сустрэліся ў творы.

На прыкладзе лірыкі Янкі Лучыны прывядзем спосабы працы з мастацкім творам на занятках па польскай мове.

1. Выпісаць назвы прыродных з'яў, раслін, жывёл; падзяліць іх на абстрактныя і канкрэтныя; вызначыць іх род, лік, склон з прыродаапісальных вершаў «Dwie zorze» (jaworów, brzoźki, zbożem, pola, kwiatami, góra, wodzie, zorza, drzewa, rosą, niebiosą, łąka, gaj, odnoga, skowronka, zorzy, łąki, kobierce, wody, ziemi, niebo, polem) [1, s. 74–75], «Na przewozie» (słońko, płomień, fale, woda, kobierce, piasku, brzegu, obłoki, toni, fala, skowronki, chróściel, łąki, czajka, błotem, jaskółka, zuzula, gaika, brzegach, wydmy, piaski, łąki, odnogą, błonia, łąny, brzoźki, kobierzec, trawa, łące, lasy, sosny, jedliny, grusze, rzeki, gleby, lasu, paszy) [1, s. 76–78], «Pyszny widok» (górz, skałach, skał, śniegów, śnieg, wód, kaskada, wały, lazury, promieni, powietrze, wierzchołki, widnokrepa, step, morze, szczyty, słoma, lesie, wiatr, sosny, smoły, drzewa, konarów, ptaszę) [1, s. 82–83], «Ja umierać nie chcę...» (brzoźkę, speką, brzezina, jelen, wrzosy, borem, psów) [1, s. 84–85], «Na cmentarzu» (niebo, kwiaty, rosą, drzewa, rój, gniazdka, kwiat, głąz) [1, s. 86–87], «Na jubileusz Orzeszkowej» (kłosy, kwiaty) [1, s. 95], «Z dziejów życia i peśni» (kasztanów, liście, głąz, kwiat, kamień, brzegów, wierze, liść, łodydze, wietrzyk, niebie, sosny) [1, s.96–102], «Co lubie?» (konia, stepie, wiatr, błonie, krzaków, czajka, gór, krzak, ptak, las, gąszcz, zarośla, kłoda, dzieciół, sójka, jodłę, ptaszę, powietrze, smoły) [1,

s. 105–106], «Plus quam perfectum» (lnem, żytem, pola) [1, s. 107–111], «Piosnka oracza» (woliki, niwę, ziemi, ogrodzie, jaskółeczka, gaju, rzeczulka, zuzula, pliszka, muszki, skowronek, wrony, ziemia, ziarna, zboże, wietrzyk, chmura, runie, kłos, wiatrem, kłosie, ziarnko) [1, s. 112–113], «Przedwiośnie» (paszę, słońce, nieba, ziemię, pola, łąki, drzewa, skowronek, ruczaje, śniegiem, ziemia, gaje, wierzbina, gałązki, lasy, łąny, wiatr, zawieje, mrozem, niebo, wicher) [1, s. 144–115], «Na powodzian» (chmur, fale, rzeki) [1, s. 116–118], «O zmroku» (rybka, łąki, szuwały, las, krzak, olszyna, pól, nieba, wietrzyk, fali, błyskawica, rybka, ptakiem) [1, s. 119–120], «Obrazek» (wód, stawie, mgła, trawa, chmurki, rybka, psów, bagniska, żab, kaczor, trawie, żorawie, błocie, polu, łanie, pszenicy, przepiórki, kurki, łozach, derkacze, czajka, bocian, rosą, łozami, dębem, tumany, pomroka, rokiecie, tumanu, wodą, żwir, wierzby) [1, s. 121–126], «Jesień» (wiatr, niwy, chmur, niebie, obłok, liście, gruszy, brzożka, listkami, fali, pola, ścierniska, wrony, chmury, ptastwa, tumany, ruń, pola, łąny, las, żyto, deszczyk) [1, s. 132–133], «Do poety» (kwiatek, łące, pola, zboże, pagorków, las, gaik, pasieki, jeziora, rzeki) [1, s. 134–135], «Ruń» (żytem, dolinie, zboże, wiatr, fali, ziemi, gleby, kłosy, trawki, chmurka, słoneczko, kłos, wietrzyk, pyłki, kwiatki, kwiatków, ziarnek) [1, s. 138–139], «Pożegnanie» (pola, łąki, knieje, wiatr, sośnina, jodle, wzgórek, róże, chmurze, wiatru, lesie, polem, sokołem) [1, s. 142], «Wiosna» (podmuchem, burze) [1, s. 148], «Upał przed burzą» (skwary, wiatr, zieleni, drzew, ptaszat, rybki, bąk, lesie, kania, łąką, rój, motyli, przszół, kwiat, ziemi, czmur, rzeki, słońca, wiatru, lasem, grzmot) [1, s. 149–150], «Mróz» (podmuchem, ziemia, puchem, wichura, ptaszka, gałązki) [1, s. 151], «Maj» (lesie, gęstwiny, wiatr, pól, gaj) [2], «Winiary» (konary, grabiny, ogród, zieleni, wody, wodą, brzegi, widnokregu, mgły, wierzchółki, szczyty) [3], «Wisła» (brzegi, nurty, dnie, czajek, jaskółeczka, wietrzyk, brzegu) [3], «Jesień» (niwy, grunt, wiatr, brzożki, ścierniska, woły, siewek, lasem, praki, lesie, ogary, zający) [2], «I szumią i z wiatrem falują jak morze» (wiatrem, morze, zagony, pszenicy, kamień, zboże, łąny, niwy, życie, kłosów, fala) [2], «Nie dla wszystkich uroczysta» (burzy, nieba) [4].

2. Знайсці словы ў клічным склоне (звароткі); паставіць іх у форму назойнага склону; вызначыць іх род у вершах «Lirnik wioskowy» (liro, piosnko, lirniku) [1, s. 71–74], «Na cmentarzu» (przytułku, dzieci, piosenko, pieśni, przechodniu) [1, s. 86–787], «Na przewozie» (przewoźniku, Niemnie) [1, s. 76–78], «Gdzieś ty moja piosenko?» (pieśni) [1, s. 88–89], «Na jubileusz Orzeszkowej» (Mistrzynie) [1, s. 95], «Z dziejów życia i peśni» (ziemio, pagorku, łąko, falo, zorzo, krzyżu, kmiotku, bracie) [1, s. 96–102], «Co lubie?» (koniu) [1, s. 105–106], «Plus quam perfectum» (panoczku) [1, s. 107–111], «Piosnka oracza» (woliki, parko) [1, s. 107–111], «Na powodzian» (kmiotku) [1, s. 116–117], «Jesień» (Boże, ziemio, trawko)

[1, s. 132–133], «Czarne myśli» (piosnko, pieśnia, ziemio, matko) [1, s. 145–147], «Towarzyszu i Bracie!» (Towarzyszu, Bracie) [3], «Mój Panie Aleksandrze!» (Panie Aleksandrze) [5], «Winiary» (ziemio)» [3], «Wisła» (głosie) [3].

3. Вылучыць дзеясловы ў загадным ладзе; паставіць іх у форму інфінітыва ў вершах «Lirnik wioskowy» (zbudź się, uderz, zagrmij, ukaż, idź, daj, skonaj, graj) [1, s. 71–74], «Na przewozie» (stój, niecha pochwyce) [1, s. 76–78], «Na cmentarzu» (witaj, żegnaj, pomnij, złóż, przyjdźcie, przynieście) [1, s. 86–787], «Z dziejów życia i peśni» (niechaj poruszy, niechaj roztlim, niechaj zapłaczem, niech ginie, niech zasną, nie porwacaj, bądź, rozdymaj, wyrośnij, niech piję) [1, s. 96–102], «Co lubie?» (leć, nieś, niech przyniosą) [1, s. 105–106], «Plus quam perfectum» (niech trzaśnie, daj, niechaj radzi, niech nie durzy) [1, s. 107–111], «Piosnka oracza» (niechaj kraje, niechaj składa, orzmy) [1, s. 107–111], «Na powodzian» (dajcie, niech stanie) [1, s. 116–117], «Jesień» (niech rośnie, niech rosi, rośnij, niechaj cieszą się, niech się opłaca) [1, s. 132–133], «Do poety» (budź, niech zanuć, niech wzlata, uśmierzaj, niech kołata, rzuć, rozdmuchaj niech zadrgają, niech ciskają, pokochaj, poszukaj, nieś) [1, s. 134–135], «Kołysanka» (złóż, schyl, śpij, niech strzeże, niech ochrania, niech wieńczy, niech nawiewa) [1, s. 138–139], «Głos tłumu» (zamilknij, złóż, wskaż, wejdź, pisz, nie szukaj) [1, s. 143–144], «Czarne myśli» (odpuść) [1, s. 145–147], «Serenada» (wyjrzyj, odpędź, spójrz, zejdź) [6], «Towarzyszu i Bracie!» (wybacz, walczmy, idźmy) [3], «Mój Panie Aleksandrze» (zdecydujcie, stoczcie) [5], «I szumią i z wiatrem falują jak morze» (niecz skryje) [2], «Wisła» (leć) [2].

4. Вызначыць назвы прафесій, пры магчымасці ўтварыць ад іх назоўнік жаночага роду, падаць дзеясловы, якія характарызуюць дзеянні, выконваемыя прадстаўніком кожнай з прафесій у вершах «Nie dla wszystkich uroczysta» (żołnierz, strażak, maszynista, palacz) [4], «Lirnik wioskowy» (lirnik, śpiewacy) [1, s. 71–74], «Na przewozie» (przewoźnik) [1, s. 76–78], «Kurs literatury powszechnej końca XIX wieku» (ksiądz) [1, s. 93–94], «Plus quam perfectum» (lekarze, lekarka, sługa) [1, s. 107–111], «Obrazek» (młynarz, pastuch) [1, s. 121–126], «Jesień» (oracz) [1, s. 132–133], «Do poety» (poeta) [1, s. 134–135], «Głos tłumu» (lirnik) [1, s. 143–144], «Wisła» (rybak, pograniczna straż) [2], «Piosnka oracza» (oracz) [1, 107–111].

5. Адзначыць прыметнікі са значэннем колеру; падабраць да іх назоўнікі, якія абазначаюць прадметы, што маюць той жа колер у вершах «Lirnik wioskowy» (czarna, jaskrawsze) [1, s. 71–74], «Dwie zorze» (jasnej, błękitne, jaśniejsza) [1, s. 74–75], «Na przewozie» (jasnej, błękitny, zielona, błękitne, czarny, bladej) [1, s. 76–78], «Pyszny widok» (przezroczyste, czarnych, łązurowych, najjaskrawsze) [1, s. 82–83], Ja

umierać nie chcę...» (jasnym) [1, s. 84–85], «Z dziejów życia i peśni» (czarnej, jaskrawe) [1, s. 96–102], «Piosnka oracza» (siwe, czarne, czarna) [1, s. 112–113], «Na powodzian» (płową) [1, s. 116–118], «O zmroku» (zielony, srebrna) [1, s. 119–120], «Obrazek» (złote, złotą, czerwonawy, srebrną, czarną) [1, s. 121–126], «Do poety» (złote) [1, s. 134–135], «Ruń» (przezroczym, zelonemi) [1, s. 138–139], «Kołysanka» (płową, ciemna, złotej) [1, s. 138–139], «Czarne myśli» (światłana, czarne) [1, s. 145–147], «Upał przed burzą» (niebeski) [1, s. 149–150], «Maj» (jasnych) [2], «Winiary» (siny, płowa, szmaragdowe, przezrocze, siwych) [3], «Wisła» (szmaragdowe, płowe) [2].

Прыведзеныя моўныя катэгорыі найчасцей сустракаюцца ў лірыцы Янкі Лучыны, таму ім можна надаць больш увагі. Акрамя гэтага прапануем наступныя заданні: пошук канкрэтнай часткі мовы ў пэўнай граматычнай катэгорыі; пошук слоў пэўнай лексічнай групы; складанне сказаў з канкрэтнымі словамі; замена часу дзеяслова; падбор абстрактных назоўнікаў, якія характарызуюць душэўны стан і пачуцці лірычнага героя; пытанні лірычнаму герою і г. д.

Прыведзеныя прыклады працы з мастацкім тэкстам служаць удасканаленню моўных кампетэнцый, развіццю творчых здольнасцей студэнтаў, уяўленню вывучаемай мовы як сродка камунікацыі. Творчасць Янкі Лучына можа паслужыць адным са сродкаў навучання польскай мове. Прапанаваны метады можна быць выкарыстаны на прыкладзе творчасці іншых пісьменнікаў.

БІБЛІАГРАФІЧНЫЯ СПАСЫЛКІ

1. *Niesłuchowski, J. Poezje / J. Niesłuchowski.* – Warszawa : Gebethner i Wolff, 1898. – [8], 155, [4] s.
2. *Korespondencja do Aleksandra Walickiego.* – Rękopis 2981. – Zakład Rękopisów. – Biblioteka Narodowa (Warszawa).
3. *Korespondencja do Zenona Przesmyckiego.* – Rękopis 2856. – Zakład Rękopisów. – Biblioteka Narodowa (Warszawa).
4. *Akwarelki myśliwskie.* – Rękopis 5370. – Zakład Rękopisów. – Biblioteka Narodowa (Warszawa).
5. *Korespondencja do Aleksandra Walickiego.* – Rękopis 2975. – Zakład Rękopisów. – Biblioteka Narodowa (Warszawa).
6. *Niesłuchowski, J. Serenada / J. Niesłuchowski // Kalendarz powszechny na rok 1889.* – Warszawa, 1888. – S. 46–47.

РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ УБЕЖДЕНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

Е. В. Хоменко

*Белорусский национальный технический университет,
пр. Независимости, 65, 220013, г. Минск, Беларусь, eng1@tut.by*

Стратегия убеждения в англоязычном научном тексте рассматривается в контексте таких понятий как научный текст и коммуникативные тактики (информирование, эксплицитное / имплицитное выражение собственной точки зрения, ссылка на фоновые знания адресата, ссылка на авторитетное мнение, прогнозирование). Описываются особенности вышеобозначенных тактик при оказании речевого воздействия на адресата.

Ключевые слова: англоязычный научный текст; стратегия убеждения; коммуникативная тактика; адресант; адресат; речевое воздействие; прагматическая установка.

REALIZATION OF THE PERSUASION STRATEGY IN AN ENGLISH SCIENTIFIC TEXT

E. V. Khomenko

*Belarusian National Technical University,
Nezavisimosty Avenue, 65, 220013, Minsk, Republic of Belarus, eng1@tut.by*

The strategy of persuasion in an English scientific text is considered in the context of such concepts as a scientific text and communicative tactics (information, explicit / implicit expression of one's own point of view, reference to the background knowledge of the addressee, reference to an authoritative opinion, forecasting). The features of the above mentioned tactics when providing speech impact on the addressee are described.

Key words: English scientific text; persuasion strategy; communicative tactics; addresser; addressee; speech impact; pragmatic attitude.

Научный письменный дискурс представляет собой совокупность научных письменных текстов, порождение которых связано с системой когнитивных и прагматических установок авторов, взаимодействующих с реципиентами. Научный текст является микротекстом в макротексте научного общения, в сфере конкретной отрасли научного знания и в общенаучной коммуникации. По мнению С. В. Ракитиной, научный текст отражает процесс когнитивно-дискурсивной деятельности автора, результатом которого выступает новое научное знание, представляющее собой разработанную автором концепцию, актуализируемую посредством определенных языковых средств [1].

Существуют различные теоретические подходы к определению сущности научного текста. Рассмотрение текста как многоаспектного объекта лингвистического исследования привело лингвистов к необходимости использования многостороннего подхода, представленного целым рядом направлений исследования (Е. С. Кубрякова, Т. Н. Хомутова, М. Н. Кожина и др.). Среди данных направлений наиболее релевантным является когнитивно-дискурсивное, когнитивная составляющая которого позволяет анализировать вербализуемые в тексте типы знаний, дискурсивная составляющая способствует выявлению коммуникативно-прагматической направленности текста на адресата, что обуславливает способы репрезентации информации посредством использования и комбинирования определенных языковых средств. В рамках коммуникативно-прагматического подхода текст рассматривается как сложный речевой акт, связывающий автора (адресанта) и получателя информации (адресата), имеющий определенную прагматическую установку и оказывающий воздействие на адресата [2, с. 512; 3]. Подобный подход к тексту, учитывающий его функционирование в определенной среде как своего рода диалог между адресантом и адресатом, используется нами в процессе обучения чтению (восприятие, понимание, интерпретация излагаемой в тексте информации) и переводу научно-технического текста.

К основной прагматической установке научного текста относится убеждение адресата в достоверности рассматриваемых научных положений и полученных выводов, которое представляет собой разновидность речевого воздействия [4]. Адресант, используя определенную систему аргументов, обосновывает выдвигаемый им тезис и таким образом вводит новые знания в модель мира адресата или модифицирует имеющиеся знания. Посредством убеждения автор научного текста воздействует на сознание адресата, обращаясь к его собственному критическому осмыслению излагаемой информации. Адресат самостоятельно анализирует и оценивает значимость получаемой информации. При порождении письменного научного текста, как и в процессе устной научной коммуникации, происходит передача адресату рациональных и эмоциональных оценок автора, различных точек зрения, призванных оказать влияние на изменение поведения адресата, принятие им тех или иных концепций.

При всем многообразии способов репрезентации информации для того чтобы убеждение оказалось эффективным автору научного текста необходимо учитывать определенные факторы, в соответствии с которыми он должен описывать те или иные события, строить

доказательство своей теории, обосновывать выдвигаемую концепцию. К таким факторам можно отнести: фактор личности автора текста (умение выбрать правильный дискурсивный жанр в зависимости от ситуации общения; приоритетное выдвижение значимых фрагментов информации), фактор получателя информации (интерпретация адресатом дискурсивной деятельности автора текста конкретной жанровой принадлежности), фактор дискурсивного взаимодействия (знание правил дискурсивного взаимодействия, включающее в себя основные принципы (кооперации и вежливости), регулирующие коммуникацию), фактор временного периода, в процессе которого происходит взаимодействие адресанта и адресата.

Эффективность убеждения в научном тексте зависит от правильно построенной аргументации, которая должна следовать определенным правилам: соответствие используемой автором логики убеждения интеллекту адресата; опора в процессе убеждения на факты, доказательства, теории, известные адресату; наличие в представляемой информации не только рациональных, но и эмоциональных оценок, вызывающих соответствующую реакцию адресата.

Стратегия убеждения определяет стилистический, семантический, прагматический выбор адресанта и реализуется в англоязычных письменных научных текстах посредством ряда коммуникативных тактик. Основной коммуникативной тактикой является **тактика информирование**. При этом следует выделять два основных типа информации, которые различаются по назначению и способу интерпретации адресантом: фактуальная, имеющая нулевую степень авторской интерпретации, и нефактуальная, или прагматическая, являющаяся авторской интерпретацией предмета сообщения. При представлении фактуальной информации автор-ученый не выражает собственного отношения к описываемым фактам/явлениям. Изменение отношения адресата к излагаемым фактам/явлениям происходит лишь в том случае, если сообщаемая информация представляет определенный интерес и значимость для него. Так, например, при описании стадий проведенного эксперимента автор научной статьи вовлекает читателя в процесс эксперимента, убеждая его в достоверности полученных результатов: *In the previous study, which was designed as a pilot study, we aimed to evaluate the corundum content in the coatings obtained under different modes of arc metallization. We hypothesized a slight decrease in the proportion of corundum in the metallized coating due to the burnout of the alloying elements* 'В предыдущем исследовании, которое было разработано в качестве экспериментального исследования, мы стремились оценить содержание корунда в покрытиях, полученных при

различных режимах дуговой металлизации. Мы предположили небольшое уменьшение доли корунда в металлизированном покрытии из-за выгорания легирующих элементов’.

Коммуникативная **тактика эксплицитное/имплицитное выражение собственной точки зрения** предполагает акцентирование внимания адресата на конкретных аспектах рассматриваемой проблемы, представление мнения автора на описываемый объект/явление, его критическую оценку используемых подходов при их анализе, выявление недостатков в суждениях других ученых. При этом критическое рассмотрение предметов/явлений, разбор научных ситуаций осуществляется, в основном, имплицитно. Например: *The «Energiewende» Germany’s plan for its transition to renewables may be regarded as ambitious. The outlined actions may not always support technological development and fully provide energy security of the country. In our opinion, the intermittency of renewable power might create a need for more flexible generation of conventional power. This plan also requires additional technological development* ‘План «Energiewende» Германии по переходу на возобновляемые источники энергии можно считать амбициозным. Намеченные действия не всегда могут поддержать технологическое развитие и в полной мере обеспечить энергетическую безопасность страны. Мы считаем, что прерывистость возобновляемой энергии может создать потребность в более гибком производстве традиционной энергии. Этот план также требует дополнительных технологических разработок’. Данный пример показывает, какие языковые средства использует автор, демонстрируя свое критическое отношение к обсуждаемому плану (используются лексемы с соответствующей семантикой *ambitious, fully provide, requires additional technological development*; модальные глаголы с отрицательной формой *may not always support*; выражение собственного мнения посредством вводного словосочетания *in our opinion*). Использование тактики **эксплицитное/имплицитное выражение собственной точки зрения** показывает не только многогранность существующей проблемы, но и способность автора ориентироваться в ней.

Коммуникативная **тактика ссылка на фоновые знания адресата** предполагает использование общих знаний адресанта и адресата. При этом следует отметить наличие двух типов фоновых научных знаний: общих для научного сообщества в целом и специальных – общих для представителей конкретной научной области или для представителей определенного направления в рамках той или иной научной области [5]. Владение определенными понятиями, характерными для конкретной научной области, позволяет обеспечить взаимопонимание

коммуникантов и является важным условием эффективности общения автора текста и адресата. Например: *The use of flux-cored wire makes it possible to vary widely the composition of the sprayed coatings. According to Vinokurov et al these coatings have high resistance to wear* ‘Использование порошковой проволоки позволяет широко варьировать состав напыляемых покрытий. Согласно Винокурову и др., эти покрытия обладают высокой износостойкостью’. Автор научной статьи ссылается лишь на имя ученого, предполагая, что читатель знаком с его фундаментальными исследованиями в данной научной области.

Авторы научных текстов широко используют такую коммуникативную тактику как *ссылка на авторитетное мнение*. При анализе существующих точек зрения на рассматриваемую проблему с целью реализации прагматической установки – увеличения убеждающей и воздействующей силы аргументов рационального, иллюстративного, образного типов автор научного текста широко использует аргументы «ссылки на авторитетное мнение». Согласно В. Е. Чернявской, к числу основных параметров научного дискурса относится интертекстуальность [6]. При этом следует различать два типа интертекстуальных отсылок: эксплицитные (прямое и косвенное цитирование) и имплицитные (фоновые ссылки). Например: *Previous research shows that substantial benefits can be attained through rearrangement of site logistics (e.g. Linden and Josephson 2013, Ekeskär and Rudberg 2016)* ‘Предыдущее исследование показывает, что существенные выгоды могут быть достигнуты путем реорганизации строительной площадки’. Ссылаясь на известного в научных кругах ученого или данные проведенных научных исследований, автор пытается убедить читателя в достоверности излагаемой информации. Следует отметить, что интертекстуальность имеет взаимонаправленный характер: не только автор, реализуя свою основную коммуникативную интенцию, осознанно использует в тексте фрагменты определенных иных текстов, но и адресат, ориентируясь на конкретные языковые маркеры актуализации интертекстуальности (прямое, косвенное цитирование), определяет авторскую интенцию и интерпретирует текст в нужном для адресанта ракурсе.

Коммуникативная *тактика прогнозирования* нацелена на предвосхищение дальнейшего получения знания об исследуемом предмете /явлении. Например: *The commissioning of a nuclear power plant could play a significant role in the energy security of the Republic of Belarus, the use of atomic energy may lead to the reduction of gas emissions in environment, the reduction of electricity cost* ‘Ввод в эксплуатацию атомной электростанции может сыграть значительную роль в обеспечении энергетической безопасности Республики Беларусь,

использование атомной энергии может привести к снижению выбросов газа в окружающую среду, снижению стоимости электроэнергии'. Так, автор научной статьи прогнозирует будущее использование атомной энергии в Республике Беларусь, которое способно сократить расходы на электроэнергию и обеспечить энергетическую безопасность страны.

Таким образом, анализ англоязычных научных текстов позволил выявить коммуникативные тактики, наиболее часто используемые авторами для убеждения адресата в достоверности представляемой научной информации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ракитина, С. В. Когнитивно-дискурсивное пространство научного текста : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / С. В. Ракитина ; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2007. – 44 с.
2. Кубрякова, Е. С. Язык и знание: На пути получения знания о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова ; Рос. акад. наук, ин-т языкознания. – М. : Яз. слав. культуры, 2004. – 555 с.
3. Чернявская, В. Е. Текстуальность как когнитивный феномен / В. Е. Чернявская // Интерпретация. Понимание. Перевод : сб. науч. ст. / С.-Петерб. гос. ун-т экономики и финансов ; отв. ред. В. Е. Чернявская. – СПб., 2005. – С. 14–28.
4. Варгина, Е. И. Научный текст: функция воздействия : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04 / Е. И. Варгина ; С.-Петерб. гос. ун-т. – СПб., 2004. – 31 с.
5. Мишанкина, Н.А. Лингвокогнитивное моделирование научного дискурса : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01, 10.02.19 / Н.А. Мишанкина ; Том. гос. ун-т. – Томск, 2010. – 43 с.
6. Чернявская, В. Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия : учеб. пособие / В. Е. Чернявская. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 136 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

С. А. Хоменко¹⁾, Ю. В. Безнис²⁾

*¹⁾ Белорусский национальный технический университет,
пр. Независимости, 65, 220013, г. Минск, Беларусь, eng1@tut.by*

*²⁾ Белорусский национальный технический университет,
пр. Независимости, 65, 220013, г. Минск, Беларусь, eng1@tut.by*

В статье авторы на примере из собственной практики преподавания английского языка студентам технических специальностей Белорусского национального технического университета показывают приоритетные подходы к системе иноязычного образования. Описываются преимущества элементов

смешанного обучения, использование которых способствует формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: смешанное обучение; модель – перевернутый класс; смена рабочих зон; профессиональная компетенция; иноязычная коммуникативная компетенция; технологии обучения.

MODERN APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AT TECHNICAL UNIVERSITY

S. A. Khomenko^a, Y. V. Beznis^a

*^a Belarusian National Technical University,
Nezavisimosty Avenue, 65, 220013, Minsk, Republic of Belarus*

*^b Belarusian National Technical University,
Nezavisimosty Avenue, 65, 220013, Minsk, Republic of Belarus
Corresponding author: S. A. Khomenko (eng1@tut.by)*

In the article, the authors using the example from their own practice of teaching English to students of technical specialities of the Belarusian National Technical University show priority approaches to the system of foreign language education. The advantages of the elements of blended learning are described, the use of which contributes to the formation of professional foreign language communicative competence of students.

Key words: blended learning; flipped-classroom model; station rotation; professional competence; foreign language communicative competence; learning technologies.

Цель подготовки специалистов на I и II ступенях высшего образования заключается в формировании у выпускников технического университета готовности работать в инновационных условиях, применять полученные знания в профессиональной деятельности, ориентироваться в новых технологиях. Современные концепции образования Республики Беларусь, а именно, развитие собственных ценностных ориентиров с учетом европейских общеобразовательных стандартов предполагают развитие творческих способностей обучающихся, самостоятельное совершенствование своего профессионального уровня. Для успешного решения профессиональных задач выпускник учреждения высшего образования технико-технологического профиля должен не только обладать определенными профессиональными компетенциями, но и владеть иностранными языками. Это обуславливает выбор приоритетов в иноязычном образовании – направленность на формирование у будущих специалистов навыков иноязычного общения в той или иной сфере профессиональной деятельности с учетом специфики межкультурной коммуникации. Иностранный язык, таким образом, рассматривается в

качестве средства межкультурного общения, средства формирования личности обучаемого как представителя национальной культуры.

Поэтому одной из особенностей образовательных программ по иностранному языку в учреждениях высшего образования технико-технологического профиля становится направленность обучения на формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста в профессиональной деятельности. Коммуникативная компетенция, как многоаспектное понятие, содержащее общие и профессиональные знания, включает в себя профессиональную, лингвистическую, интерактивную, социокультурную компетенции. Для обеспечения последовательного формирования коммуникативной компетенции специалистов в Белорусском национальном техническом университете (БНТУ) используется дифференцированный подход к отбору содержания обучения иностранному языку в зависимости от этапа обучения, к определению технологий и методов обучения, использованию цифровых технологий.

Специфика иноязычного образования в техническом университете состоит в том, что на формирование коммуникативной компетенции специалистов отводится сравнительно короткий промежуток времени. В связи с этим на I ступени приоритетными задачами являются обучение восприятию, пониманию, интерпретации научных текстов различной жанровой принадлежности, при этом степень понимания и смысловая компрессия прочитанного текста дифференцируются в зависимости от вида учебного чтения (изучающее, ознакомительное и др.). В перечень первоочередных задач на данной ступени высшего образования также входит обучение переводу аутентичных текстов общенаучного характера, который интерпретируется нами как средство межъязыковой коммуникации и один из видов профессионального и социокультурного посредничества.

На II ступени высшего образования главное внимание при работе с аутентичными научными текстами уделяется обучению профессионально ориентированному чтению, реферированию, аннотированию и переводу, которые в дальнейшем должны обеспечить межкультурную коммуникацию. При этом приоритетными являются те жанровые разновидности научного текста, которые необходимы будущим специалистам для иноязычного общения в процессе их профессиональной деятельности. К ним относятся: научно-техническая статья, научно-популярная статья, научно-учебная лекция, научный доклад, научный отчет.

При обучении переводу особое внимание уделяется нами таким факторам, как: структурные особенности родного и иностранного языков, их культурологическое наполнение, включая национально-культурную специфику построения научного дискурса, фоновые знания адресата, способы описания национальных стереотипов и социокультурных реалий. К существенным факторам относятся также прагматические особенности перевода: прагматическая адекватность перевода, ее соотнесенность с целевой установкой перевода и особенностями переводимого текста; используемые способы прагматической адаптации перевода, необходимые для адекватного восприятия и понимания адресатом текста. Для формирования иноязычных языковых навыков и развития коммуникативных умений предлагается большое количество разноплановых заданий, которые, в основном, основаны на аутентичном текстовом материале, содержащем большое количество профессиональной лексики. Узкопрофессиональный текстовый материал способствует вовлечению обучающихся в дискуссии профессионального характера, что позволяет им показывать не только специальные знания, но и владение языковыми компетенциями.

Основным в языковой подготовке современного специалиста в БНТУ является интегрированный подход к системе иноязычного образования, предполагающий сотрудничество с выпускающими кафедрами в области научной, профессиональной и практической подготовки. Интегрированный, междисциплинарный подход к иноязычной подготовке выпускников вузов предполагает реализацию параллельного формирования профессиональной, лингвистической, социокультурной компетенций. Взаимосвязанное обучение всем видам иноязычной речевой деятельности способствует развитию способностей студентов к общению на иностранном языке в единстве всех его компетенций. Следует отметить, что дидактическая интеграция способствует также развитию таких исследовательских навыков обучающихся, как классификация, обобщение, сопоставление полученных знаний, которые впоследствии переходят в профессионально значимые компетенции.

Для того чтобы интенсифицировать традиционные методы обучения иностранным языкам мы используем информационно-коммуникационные технологии, в частности элементы смешанного обучения (blended learning), предполагающего совместное использование традиционных и информационных технологий (онлайн обучение и аудиторное обучение под руководством преподавателя). Преподаватели кафедры английского языка №1 БНТУ чаще всего

используют такую модель смешанного обучения, как перевернутый класс (flipped-classroom model). Данная образовательная модель состоит из двух этапов: интерактивное групповое обучение в аудитории при непосредственном участии преподавателя и самостоятельное внеаудиторное обучение с использованием компьютерных технологий (освоение онлайн-курсов). В процессе реализации данной модели, обучающиеся самостоятельно осваивают новый учебный материал по дисциплине «Иностранный язык» с помощью онлайн-курсов. Затем в процессе аудиторной работы осуществляется освоение наиболее сложного учебного материала с помощью комментариев преподавателя. К преимуществам указанной образовательной модели можно отнести следующие: индивидуальный темп работы обучающихся, который позволяет самостоятельно распределять время на усвоение того или иного учебного материала в зависимости от степени его сложности; возможность повторять тот или иной учебный материал. Преподаватель, владея информацией о степени освоения материалом обучающимися, имеет возможность скорректировать план аудиторных занятий и дифференцированно использовать современные технологии обучения: игровые технологии (деловые, ролевые, имитационные игры), кейс-технологии, в основе которой лежит анализ и поиск решения определенных социальных задач, технологию обучения в сотрудничестве, направленную на обеспечение условий для совместной учебной деятельности обучающихся в разных учебных ситуациях и др.

Такая модель смешанного обучения, как смена рабочих зон (station rotation) также достаточно часто используется в учебном процессе. Суть ее заключается в том, что в учебной аудитории организуется три рабочие зоны, каждой из которых выдается маршрутный лист с индивидуальным заданием и обозначенной конечной целью работы. Как правило, в первой рабочей зоне преподаватель проводит фронтальную работу с обучающимися, определяя уровень их знаний в конкретной области. Во второй рабочей зоне обучающиеся самостоятельно готовят групповые мини-проекты. В третьей рабочей зоне усвоение учебного материала обучающимися проходит онлайн. По окончании работы представители каждой рабочей зоны делают презентации своих проектов.

В процессе применения моделей смешанного обучения преподаватели используют различные цифровые образовательные технологии с широким применением Интернет-ресурсов и мультимедийных обучающих программ. Умелое применение моделей смешанного обучения способствует формированию у обучающихся таких компетенций, как: квалифицированно использовать различные

источники получения информации (переводческие порталы, электронные словари и др.), современные технологии перевода (мультимедийные средства и др.); владеть техникой принятия индивидуальных и групповых решений; обладать способностью к межличностной коммуникации; владеть исследовательскими навыками; самостоятельно приобретать и использовать в практической деятельности новые знания и умения; уметь работать в команде; обладать базовыми навыками коммуникации на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; правильно использовать социальные и нравственно-этические нормы в социально-профессиональной коммуникации. При этом формирование вышеобозначенных компетенций осуществляется как за счет дисциплины «Иностранный язык», так и за счет всех изучаемых дисциплин той или иной специальности.

Таким образом, профессиональная ориентация иноязычного образования в университете технико-технологического профиля определяет содержание обучения иностранному языку, которое соотносится с рядом компетенций. Объединение иноязычной речевой составляющей с системой профессиональной подготовки инженеров способствует овладению обучающимися профессиональной иноязычной коммуникативной компетенцией, формирование которой является основной целью курса обучения иностранному языку в техническом университете. Правильно сформированная профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция у выпускников технического университета показывает способность владеть структурными и лингвистическими особенностями жанровых разновидностей научного текста; уметь выбирать нужный жанр, соответствующий конкретной коммуникативной ситуации; достигать коммуникативные цели в процессе реализации ситуаций профессионального общения; знать релевантные для определенного культурного сообщества нормы вербального и невербального поведения.

СЕКЦИЯ 5

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

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ОТ ПЕРСПЕКТИВ К РЕАЛЬНОСТИ

Т. В. Балакшина

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, balakshina@bsu.by*

Система высшего образования в Республике Беларусь находится на этапе перехода к модели смешанного обучения, что стало особенно актуальным для высшей школы в 2020 году. В данной статье рассматриваются модели и преимущества смешанного обучения; формулируется изменение ролей и подходов к процессу обучения, а также отношений преподаватель-студент при переходе на данную модель обучения; рассматриваются статичные и интерактивные компоненты информационно-образовательной среды Moodle как основного инструмента модели смешанного обучения в системе высшего образования.

Ключевые слова: blended learning; смешанное обучение; система управления обучением; LMS-Moodle; интерактивные компоненты.

BLENDDED LEARNING: FROM PROSPECTS TO REALITY

T. V. Balakshina

*Belarusian State University,
Nezaležnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, balakshina@bsu.by*

The system of university education in the Republic of Belarus is currently in transition to the model of blended learning, which has proved to be especially urgent in 2020. This article discusses the models and advantages of blended learning; formulates the changes in the roles and approaches to the learning process, and the teacher-student relationship once switching to this model of learning; the article also examines the static and interactive components of LMS-Moodle as the main tool of blended learning in the higher education system.

Key words: blended learning; Learning Management System; Moodle; interactive components.

В настоящее время система высшего образования в Беларуси ориентирована на переход к третьей модели, которая представляет собой модель смешанного обучения (blended learning).

Идея внедрения смешанного обучения в образовательный процесс возникла еще в 1980-е гг., начала стремительно развиваться в

последующие десятилетия, а в настоящее время высшая школа находится на этапе выбора дидактических решений для завершения данного перехода. При смешанном обучении аудиторские занятия совмещены с дистанционными элементами, что позволяет использовать все преимущества данных методов. К. Кристинсен определяет смешанное обучение как формальную образовательную программу, в которой учащиеся обучаются (по крайней мере, частично) с использованием дистанционного обучения и учебных онлайн-ресурсов, с элементами контроля со стороны учащихся над местом, временем, траекторией и темпом своего обучения [1].

В настоящее время выделяют шесть основных моделей смешанного обучения:

1) Face-to-face driver – это модель, являющаяся наиболее близкой к традиционной форме обучения, а электронная форма обучения используется лишь для отдельных заданий или в качестве индивидуальной формы обучения.

2) Rotation Model, где время работы в индивидуальном интерактивном режиме и в аудиторном с преподавателем четко определяется в расписании и происходит ротация учащихся от одной модели обучения к другой. Внутри данной модели выделяют следующие типы ротаций: ротация станций (внутри классной комнаты), модель лабораторной ротации (переход от работы в аудитории к работе в учебной онлайн-лаборатории), “перевернутый класс” (ротация от аудиторной к дистанционной работе) и индивидуальная ротация (по индивидуальному графику студента).

3) Flex Model, при использовании которой подача материала происходит онлайн, ученики получают индивидуальное сопровождение от преподавателя дистанционно в учебное время, при этом у учеников есть возможность для очных встреч с преподавателем в индивидуальном порядке или в составе немногочисленных групп.

4) Online Lab Model, где обучение происходит онлайн в учебной аудитории, оснащённой необходимым оборудованием с доступом в интернет.

5) Self-Blend Model – наиболее популярная модель среди студентов зарубежных университетов, позволяющая проходить дополнительные курсы, не включенные в обязательную учебную программу.

6) The Enriched Virtual Model – это модель, в которой учебная программа осваивается дистанционно с использованием информационно-образовательной среды, коммуникация с преподавателем в основном происходит онлайн, при сохранении

возможности очных консультаций, зачетов и экзаменов. Именно данная модель в последнее время становится все более популярной благодаря возможности составления индивидуального графика занятий и выбора темпа обучения для студентов.

Выделяют различные преимущества применения моделей смешанного обучения как для обучаемых и преподавателей, так и для учебных заведений. Смешанное обучение позволяет расширить образовательные возможности для студентов за счет персонализированного, гибкого графика, дает возможность выбора дополнительных курсов, развитие навыков самостоятельной работы с новой информацией. Основными преимуществами для учебных заведений являются экономия ресурсов и снижение нагрузки на аудиторный фонд.

При переходе на смешанное обучение происходит перераспределение ресурсов, смена ролей, изменение организации деятельности как студентов, так и преподавателей. Среди характерных особенностей смешанного обучения выделяют следующие:

1) изменение роли преподавателя и, как следствие, изменение отношений студент-преподаватель, где последний становится организатором учебного процесса, в котором основными задачами педагога являются разработка онлайн курсов, интерактивных пособий, регулярная обратная связь посредством комментирования прогресса и успешности освоения нового материала, осуществление непрерывного мониторинга активности студента на курсе, качества выполнения промежуточных заданий, количества попыток прохождения тестов, и предоставление дополнительного консультирования; что предполагает не только осуществление учебно-методической работы, но и аналитической деятельности;

2) изменение подхода студента к процессу обучения, т.к. он самостоятельно выбирает темп изучения материала, развивает навыки планирования и ответственное отношение к обучению и формирует активную позицию в данном процессе, рефлексию и навыки самоанализа и развитие когнитивных способностей в целом, вырабатывает навыки работы в команде в дистанционном формате, что соответствует современным вызовам. При такой модели процесс обучения становится сфокусированным на студенте (student-centered), а сам обучаемый формирует активную роль в данном процессе.

Основным инструментом реализации смешанного подхода к обучению является информационно-образовательная среда. В Белорусском государственном университете такой средой является Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

(модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда) – система управления обучением, предназначенная для интерактивного взаимодействия между обучаемыми и преподавателем и широко используемая как составная часть смешанного обучения. Moodle позволяет создавать учебные курсы, состоящие из модулей, которые, в свою очередь, состоят из учебных элементов, традиционно подразделяющихся на две группы компонентов – статичные и интерактивные. Посредством статичных компонентов (текст, гипертекст, файлы различных форматов) студентам предоставляется информация для самостоятельного изучения.

Все интерактивные элементы, представленные на платформе Moodle, предназначены для последующего обсуждения материала, отработки навыков, закрепления материала, оценки знаний и обратной связи. Под интерактивностью мы понимаем диалоговую форму процесса познания [2]. Диалог может происходить между двумя студентами, студентом и группой студентов, студентом и преподавателем. В данной группе можно выделить две группы элементов. Первую группу составляют элементы, позволяющие осуществить совместную деятельность между студентами и преподавателем (Форум, Чат, Глоссарий, Вики, Семинар и Видеоконференция BigBlueButton). Видеоконференция, пожалуй, является наиболее интерактивным из всех элементов т.к. данный элемент является системой веб-конференций, поддерживающей в режиме реального времени совместное использование аудио и видео, слайдов презентации, чата, экрана, многопользовательской доски, онлайн опросов, комнат обсуждений, запись сеансов их воспроизведение для последующего просмотра. Благодаря такому набору возможностей BigBlueButton может полностью заменить аудиторию, имея при этом явное преимущество. Во время видеоконференции студенты могут участвовать в чате и в опросах, отправлять/получать/просматривать/прослушивать аудио и видео. Преподаватель имеет все возможности студента, а также может загружать презентации, включать многопользовательский режим экрана, делиться экраном, осуществлять управление параметрами презентации. Ко второй группе элементов можно отнести тест, задание, опрос, глоссарий, лекция, анкеты, семинар, и т.д., предназначенные для отражения уровня знаний учащихся, их личного прогресса и обратной связи от преподавателя.

Таким образом, значение информационно-образовательной среды Moodle в процессе завершения перехода высшего образования к модели смешанного образования сложно переоценить, т.к. ее использование повышает эффективность образовательного процесса благодаря

активному участию обучаемых не только в процессе получения знаний, но их непосредственного использования, а интерактивные компоненты позволяют использовать как индивидуальную, так и коллективную деятельность студентов в процессе формирования знаний, навыков и умений для последующей трудовой деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Christensen H.C., Horn M., Staker H. Is K-12 Blended Learning Disruptive? [Электронный ресурс]: An Introduction to the Theory of Hybrids. [Lexington, MA]: Clayton Christensen Institute for Disruptive Information, 2013. – 46 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566878.pdf> (дата обращения: 18.09.2020).

2. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеразвивающих учреждений / авт.-сост.: В. А. Межериков; [под ред. П. И. Пидкасистого]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО (АНГЛИЙСКОГО) ЯЗЫКА

О. В. Дёмко

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, www.bsu.by*

Данная работа представляет собой небольшой перечень некоторых упражнений, применяемых автором в процессе обучения иностранному (английскому) языку и направленных на совершенствование навыков разговорной речи. Дано определение речевому навыку и перечислены параметры (критерии) его сформированности. На примере одного из занятий поэтапно и подробно описаны те задания, которые способствуют развитию речевых навыков говорения. Указана необходимость владения речевыми навыками не только для самостоятельного выражения своих мыслей, намерений, переживаний, но и для произвольного и осознанного варьирования речевыми операциями (навыками) в зависимости от цели и ситуации иноязычного общения. Отмечена важность овладения речевым (коммуникативным) умением для полноценного общения на иностранном языке.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка; опыт; навыки говорения; улучшать; развивать; групповая презентация; оценивать.

SHARING SOME EXPERIENCE OF TEACHING A FOREIGN (ENGLISH) LANGUAGE

O. V. Dziomka

*Belarusian State University,
Nezalezhnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, www.bsu.by*

This paper aims at sharing some experience of teaching English as a foreign language. It offers a short list of exercises facilitating the development of learners' speaking skills. There has been given the definition of a speaking skill and the criteria of its formation have been enumerated. The author provides the example of one class to describe in full detail the tasks contributing to the development of speaking skills. There has been marked the necessity to possess speaking skills not only for the expression of one's thoughts, intentions, and experiences, but also for the deliberate and conscious variation of speech operations based on the purpose and the situation of foreign language communication.

Key words: teaching a foreign language; experience; speaking skills; to improve; to develop; a group presentation; to assess.

В процессе обучения иностранному языку большое внимание уделяется развитию навыков говорения. Так как язык находит свое отражение в речи, то овладение им предполагает формирование, развитие и совершенствование речевого навыка. А. А. Леонтьев определяет речевой навык как речевую операцию, осуществляемую по оптимальным параметрам. Такими параметрами являются бессознательность, полная автоматичность, соответствие норме языка, нормальный темп (скорость) выполнения, устойчивость, то есть тождество операции самой себе при изменяющихся условиях. Если по этим критериям (параметрам) речевая операция нас удовлетворяет, значит, учащийся ее совершает правильно — речевой навык сформирован [1]. Таким образом, сформированный речевой навык позволяет правильно строить и реализовывать свои высказывания.

Поскольку я преподаю английский язык (как второй иностранный) в группах, где студенты продолжают изучать язык, то главной целью своих занятий я ставлю совершенствование речевых навыков. Далее я поделюсь некоторыми используемыми мной упражнениями, направленными на стимулирование навыков разговорной речи.

На одном из занятий рассматривалась тема «Экологические организации как один из способов решения экологических проблем». Чтобы ввести учащихся в атмосферу иноязычного общения, их вначале знакомят с темой урока и целями дискуссии. Затем в качестве речевой зарядки учащимся предлагаются карточки «Environment Word Chop» — нужно соединить слова из активной лексики по данной теме и перевести на русский язык: например, «rainf» – «orest», «greenhou» – «se effect», «atmos» – «phere» и т. д. Следующее задание ориентировано на развитие умения учащихся соотносить лексические единицы по семантическому признаку. Они распределяют полученные слова на группы в зависимости от их значения и объясняют свой выбор.

С целью формирования знаний об экологических проблемах и способах их решения, учащиеся отвечают на такие вопросы: What problems do we face in Minsk? How can they be solved? Who is responsible for solving them? После небольшого обсуждения организуется работа в парах. Учащимся раздается таблица с некоторыми названиями экологических проблем и способами их решения. Задание заключается в том, что необходимо найти для каждой экологической проблемы наиболее приемлемое решение.

В рамках данной темы учащиеся готовят в группах презентации о деятельности экологических организаций (этап проверки домашнего задания и формирования навыков проведения групповых презентаций). Каждая группа выступает со своей презентацией и оценивает другие презентации по определенным критериям: структура презентации, техника речи, наглядности, информативность, взаимодействие с аудиторией. При этом развивается умение учащихся давать оценку другим выступлениям и анализировать ошибки. После того, как все презентации просмотрены и оценены, учащиеся в индивидуальном порядке высказывают свое мнение относительно изученной информации. Для развития речевых умений монологической речи им предлагается ответить на некоторые вопросы: Which organization would you like to join? Why? Is their work effective? How can it be improved? Do you know any other Belarusian environmental organizations?

На заключительном этапе занятия проводится рефлексия, чтобы выяснить, какие навыки и умения приобрели учащиеся в ходе изучения новой (данной) темы во время занятия. Учащимся задаются следующие вопросы: What new information have you learned today? What new skills have you acquired today?

Применение описанных упражнений содействует не только совершенствованию лексических навыков говорения, но также воздействует на воспитание культуры конструктивного взаимодействия с окружающей средой.

Следует отметить, что для полноценного общения на иностранном языке необходимо, чтобы учащиеся умели не только использовать речевые навыки для самостоятельного выражения своих мыслей, намерений, переживаний, но также могли произвольно и осознанно выбирать и сочетать речевые операции (навыки) в зависимости от цели и ситуации общения. Когда учащийся может все это осуществить, то у него сформировалось соответствующее речевое (коммуникативное) умение. Владеть таким умением — значит уметь правильно выбрать стиль речи, подчинить форму речевого высказывания задачам общения,

употребить самые эффективные (для данной цели и при данных условиях) языковые (да и неязыковые) средства [1].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. — М.: Смысл, 1997.

ПРОБЛЕМА ТВОРЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

О. П. Дмитриева

*Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники,
ул. Гикало, 9, 220005, г. Минск, Беларусь, volhadzmitrieva@gmail.com*

В представленной статье рассмотрена проблема творчества в системе иноязычной профессиональной подготовки в высших учебных заведениях. Раскрываются понятия «творчество», «творческая деятельность», «научное творчество». Особый акцент сделан на понятии «творческая деятельность» применительно к образовательному процессу. Определена ведущая роль творчества как высшей формы учебно-познавательной деятельности студентов и магистрантов. Отмечается, что для уровня магистерской подготовки характерно раскрытие и развитие научного творчества обучающихся. Автором предложен метод проектов как способ раскрытия творческого потенциала обучающихся. Отмечено, что использование творчества на занятии по иностранному языку способствует постижению иной культуры через диалог, что является ключевой педагогической задачей на современном этапе.

Ключевые слова: творчество; творческая деятельность; научное творчество; открытие; учебно-познавательная деятельность.

CREATIVITY IN THE SYSTEM OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS

V. P. Dzmitryieva

*Belarusian State University of Economics and Radioelectronics,
9 Gikalo Street, 220005, Minsk, Belarus, volhadzmitrieva@gmail.com*

The article deliberates the problem of creativity in the system of foreign language professional training in higher educational institutions, and reveals the concepts of “creativity”, “creative activity”, “scientific creativity”. Special emphasis is placed on the concept of “creative activity” in relation to the educational process. There has been determined the leading role of creativity as the highest form of educational and cognitive activity of students and undergraduates. It is noted that the level of master’s training is characterized by the disclosure and development of students’ scientific creativity. The author suggests a project method as a way to reveal the creative potential of students. It has been observed that the use of creativity in a foreign language class contributes to the

understanding of a different culture through dialogue, which is today a key pedagogical task.

Key words: creativity; creative activity; scientific creativity; discovery; educational and cognitive activity.

Современный период развития общества неразрывно связан с постоянно усиливающейся глобализацией и информатизацией, тенденцией к демократизации мирового общества, существенными изменениями социально-экономического характера. Сложившиеся условия оказывают определенное влияние на изменение ценностных ориентаций общества, что, в свою очередь отражается на системе высшего образования, в том числе иноязычной профессиональной подготовке будущих специалистов.

В связи с вышеназванными тенденциями развития общества наблюдается смещение акцента цели иноязычного образования с формирования у обучающихся способности к межкультурному общению с учетом особенностей культуры страны изучаемого языка на обучение равноправному диалогу в процессе реализации профессионально ориентированной иноязычной коммуникации с представителями других культур.

Изучение иностранного языка предполагает постижение иной культуры в диалоге. Высшая форма овладения речью постепенно начинает ассоциироваться с умением и готовностью слушать и понимать собеседника, работать с его образом в речи, с умением и готовностью к совместному с другими конструированию реальности, осуществлению совместной деятельности [1, с. 240].

Достижение диалога общества ориентирует педагогическую науку на осознание практической значимости умений адекватно воспринимать и правильно оценивать сложные ситуации жизни, быстро адаптироваться к новым познавательным ситуациям, целенаправленно перерабатывать имеющуюся информацию, искать и дополнять ее недостающей, знать закономерности ее оптимального использования, прогнозировать результаты деятельности, используя свой интеллектуальный и творческий потенциал.

Ключевая роль указанной номенклатуры умений обуславливает актуальность проблемы формирования и развития творческого потенциала обучающихся, приобретение ими опыта творческой, самостоятельной и проективной деятельности.

Следует отметить, что творчество напрямую связано с познавательной деятельностью человека. В соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий, разработанной П. Я.

Гальпериным, именно творчество является высшей формой учебно-познавательной деятельности, которая, в свою очередь, выступает ведущим видом деятельности у студентов [2, с. 191]. Однако обратимся непосредственно к толкованию понятия «творчество».

Советский энциклопедический словарь определяет творчество как «деятельность, порождающую нечто качественно новое, отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью». Далее из определения следует, что «творчество специфично для человека, то есть всегда предполагает творца – субъекта творческой деятельности» [3, с. 13–14].

Л. С. Выготский определяет творчество как «...такую деятельность человека, которая создает нечто новое, всё равно, будет ли это созданное какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [4, с. 3].

Американский психолог Н. Роджерс отмечает следующее: «Творчество есть процесс, который может приводить к созданию некоторого продукта. Таким продуктом может явиться стихотворение, рисунок, музыкальное произведение или танец. Но творческим процессом могут быть и взаимоотношения между людьми. Поэтому я и говорю о творчестве не как о продукте, а как о процессе» [5, с. 165].

Анализ и обобщение вышеприведенных дефиниций позволяет определить творчество как непосредственную деятельность и результат этой деятельности.

В то же время толкование термина «творческая деятельность» применительно к учебному процессу в высшем учебном заведении должно быть несколько иным, поскольку студенты, как правило, не создают продукты, имеющие общественную новизну и значение, то есть не совершают новые открытия для общества [6, с. 244].

Однако в результате творческой деятельности обучающихся, нацеленной на научно-теоретическое обобщение и постижение сущности общих законов природы, понимание научной картины мира и установление причинно-следственных связей между явлениями и понятиями, происходит глубокий анализ результатов собственного умственного труда, что способствует совершению открытий студентами для самих себя.

Профессор Л. В. Хведченя отмечает, что «творчество является индивидуальной психологической характеристикой человека, зачастую вступающей в конфликт с социальной природой института образования и требующей создания условий для его полноценного проявления». Ученый также обращает внимание педагогического сообщества на то,

что «исходя из реальных условий организации учебного процесса, можно говорить лишь о побуждении к творчеству и надеяться на его разумную модификацию. По мнению Л. В. Хведченя, в первую очередь это связано с недостаточным количеством часов, выделяемых для изучения дисциплины «Иностранный язык». В то же время автор делает акцент на возможности развития научного творчества обучающихся на ступени магистерской подготовки [2, с. 196].

Понимая ведущую роль творчества как высшей формы учебно-познавательной деятельности студентов и с целью развития их научного творчества, педагогам следует систематически обращаться к методам работы, направленным на раскрытие и реализацию творческого потенциала обучающихся.

Учитывая вышеизложенное, рассмотрим метод проектов как способ раскрытия творческого потенциала обучающихся. Представленный ниже проект был предложен магистрантам при прохождении темы «Электронное правительство» в рамках изучения общепрофессиональной дисциплины «Иностранный язык (профессиональная лексика)».

Проект «Электронное правительство и противодействие коррупции» включал в себя следующие этапы: 1) подбор, изучение и анализ англоязычных тематических работ (научных статей, материалов и тезисов конференций, и пр.) в области развития и деятельности электронного правительства в Беларуси и за рубежом; 2) подбор и анализ множества определений понятия «коррупция», выявление форм коррупционных проявлений; 3) выработка предложений и рекомендаций по предупреждению проявлений коррупции посредством развития системы электронного правительства в стране; 4) подготовка постер-презентации и выступление участников проекта. На протяжении всех этапов магистранты работали в мини-группах по 3–4 человека.

Результатом проектной деятельности магистрантов стали разработанные ими предложения и рекомендации в области деятельности электронного правительства, нацеленные на предотвращение коррупционных действий. На всех этапах подготовки проекта обучающиеся активно взаимодействовали друг с другом, вместе решали поставленные перед ними задачи, демонстрировали достаточно высокий уровень эмоционального интеллекта, демонстрируя умение и готовность слушать и понимать собеседника, нацеленность на диалог со всеми участниками, работавшими над проектом.

Во время проведения постер-презентации на заданную тему магистранты представили постеры на английском языке, содержащие научно обоснованные выводы, предложения и рекомендации по

предложенной теме. Таким образом, в результате совместной творческой деятельности обучающихся был создан определенный творческий «продукт». Ниже представлены постеры, созданные участниками в рамках проекта «Электронное правительство и противодействие коррупции».

Рисунок 1

Постеры, подготовленные обучающимися в рамках реализации проекта «Электронное правительство и противодействие коррупции»

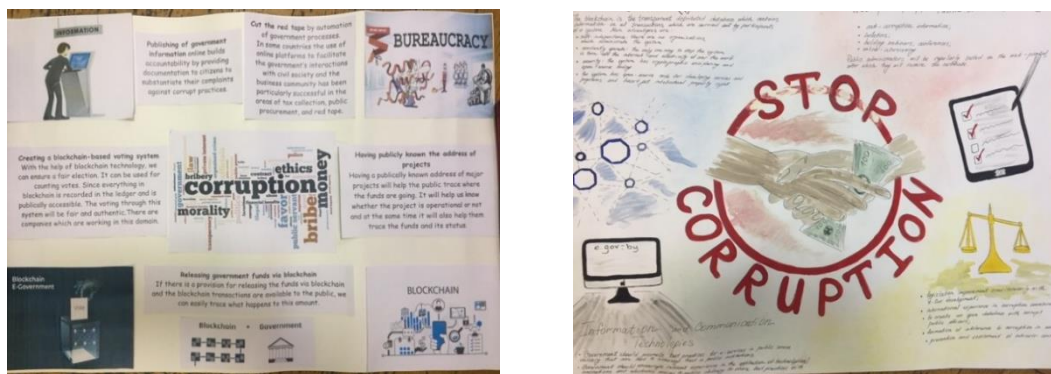


Рисунок 1. – Постеры, подготовленные обучающимися в рамках реализации проекта «Электронное правительство и противодействие коррупции»

Таким образом, творчество является основой учебно-познавательной деятельности обучающихся. Использование интеллектуального и творческого потенциала помогает студентам и магистрантам совершать открытия, в первую очередь, для самих себя. Использование творчества на занятии по иностранному языку способствует постижению иной культуры через диалог, что является важнейшей педагогической задачей на современном этапе развития общества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Тихомирова, А. В. Современные тенденции в реализации аксиологического подхода в рамках предмета «Иностранный язык для специальных целей» / А.В. Тихомирова, И. А. Петрушко, О. П. Богатырёва // Аксиология иноязычного образования. Вып. 2. В 2-х кн. Кн. 2. Аксиологические аспекты иноязычной подготовки в вузе / Отв. за вып. А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецов. – М.: АПКИППРО, 2015. – С. 238–243.
2. Хведченя, Л. В. Формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности студентов неязыкового вуза средствами иностранного языка / Л. В. Хведченя // Аксиология иноязычного педагогического образования: монография / М. А. Ариян [и др.]; под ред. А. К. Крупченко, С. В. Чернышова. М.: МПГУ, Г.Ю. Крюков, 2020.– С.185–197.
3. Советский энциклопедический словарь / Глав. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1986. – 1600 с.

4. Выготский, Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения/ Л. С. Выготский – М.: Учпедгиз, 1935. – 135 с.

5. Роджерс, Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс// Вопросы психологии. 1990. № 1. – С. 164–168.

6. Чупрова, Л. В. Проблема творчества в системе высшего профессионального образования/ Л. В. Чупрова, Т. В. Ершов // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). Т. 2 / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 243–245.

ПЕРЕВЁРНУТЫЙ КЛАСС КАК ИНСТРУМЕНТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

О. С. Жуковец

*Белорусский государственный университет,
ул. Ленинградская, 20, 220030, г. Минск, Беларусь, 800108@tut.by*

В статье рассмотрены практические аспекты применения метода перевёрнутого класса в процессе дистанционного обучения. Автор предлагает своё видение комбинированного подхода в преподавании иностранного языка с учётом, целей, интересов и мотивации студентов. Много внимания уделяется подготовке и приоритизации учебного материала, проблемам организации процесса дистанционного обучения и способам их решения.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка; перевёрнутый класс; онлайн обучение; дистанционное обучение; смешанное обучение.

FLIPPED CLASSROOM AS A TOOL FOR DISTANCE LEARNING

O. S. Zhukovets

*Belarusian State University,
st. Leningradskaya, 20 Minsk, Belarus, 800108@tut.by*

The article covers practical aspects of using the flipped classroom method in the process of distance learning. The author introduces her vision of a combined approach in teaching a foreign language, taking into account goals, interests and motivation of students. Much attention is paid to the preparation and prioritization of educational materials, problems in the organization of distance learning and ways to solve them.

Key words: teaching a foreign language; flipped classroom; online learning; distance learning; blended learning.

Перевернутый класс - педагогическая модель и альтернатива традиционной структуре занятия в аудитории, когда образовательный процесс переворачивается или инвертируется путем предоставления инструкций, заданий, маршрутов по самостоятельному изучению

систематизированных, логически организованных учебных материалов, с последующими занятиями в аудитории, которые подразумевают обобщение, контроль и применение полученных знаний на практике.

Метод перевёрнутого класса (занятия, обучения), известный в иноязычной литературе как *flipped learning*, давно завоевал прочные позиции в классической методике преподавания иностранного языка благодаря своим неоспоримым преимуществам.

В процессе перевернутого обучения студенты учатся более осознанно, охватывая материалы, заранее предоставленные за рамками класса, чтобы затем участвовать в мероприятиях итогового обобщающего характера, таких как дискуссии, дебаты, блиц-опросы, презентации, ролевые игры, кейсы, моделирование, а также взаимное обучение, обратная связь.

Такой рефлексивный и активный подход эффективен в организации обучения и поддержки студентов, изучающих иностранный язык, за счет комбинации вдумчивой самостоятельной работы с последующей проработкой материала в аудитории. Он открывает перспективы для улучшения взаимодействия студентов в рамках группы и с преподавателем, более глубокого изучения учебных материалов.

Исходя из опыта, внедрение модели перевернутых классов, в процесс изучения иностранного языка, улучшает успеваемость, помогает студентам осознанно применять теорию на практике, брать на себя ответственность за результаты обучения, готовит к трудностям будущей профессиональной деятельности.

Студенты высоко мотивированы, когда участвуют в подготовке сложных групповых проектов, решении реальных проблем, связанных с будущей специальностью на иностранном языке. В такой ситуации сложно обойтись без активного самостоятельного поиска и изучения теоретической и справочной информации, её анализа и систематизации.

Это и есть основа перевернутого обучения и неотъемлемая часть дистанционного, которое недавно стало новой реальностью современного высшего образования.

Эпидемия коронавируса и всемирный локдаун кардинально изменили систему образования. Неожиданно у преподавателей возникла острая необходимость работать дома и обучать студентов на расстоянии. Всё, что было наработано в рамках метода перевернутого обучения, приобрело новое звучание и дополнительную актуальность.

Увереннее всего в сложившейся ситуации почувствовали себя те преподаватели, чьи студенты были подготовлены к самостоятельному усвоению учебного материала с последующим контролем. Это относится и к преподавателям факультета международных отношений

БГУ, где смешанное обучение уже является важной частью учебного процесса.

Смешанное обучение как модель возникло естественным путём, когда самостоятельное изучение блоков учебного материала перемежалось аудиторными или онлайн-занятиями с преподавателем.

В процессе использования метода перевёрнутого класса в дистанционном обучении преподаватели сталкиваются с определёнными проблемами и трудностями.

Материалы для перевёрнутого обучения в рамках дистанционного должны быть логично и последовательно укомплектованы, понятны и комфортны в использовании. Это требует от преподавателя много времени, терпения и практики.

Реализация метода перевернутого класса в дистанционном обучении предполагает комбинированный подход, когда практически весь учебный материал предоставлен в режиме онлайн. Общение с преподавателем и доступ к материалам осуществляется одновременно по нескольким каналам. Теоретические материалы, упражнения на закрепление, контрольные тесты, обучающие видеосюжеты могут предоставляться через образовательную платформу. В то же время такое программное обеспечение как zoom, skype, youtube, Viber и даже электронная почта используются для общения с преподавателем и между самими студентами для обеспечения практического применения языковых навыков, контроля и обратной связи. Такая многоканальность создаёт дополнительную нагрузку на преподавателя, требует определённой концентрации и собранности от студентов.

К сожалению, одной из основных проблем остается мотивация студентов. Часто необходимость самостоятельно овладевать знаниями пугает. Оптимальный баланс между практическими онлайн-занятиями в zoom или skype и самостоятельной работой в рамках перевёрнутого обучения даёт наилучшие результаты в поддержании мотивации.

Ещё одна трудность, с которой сталкивается студент в процессе дистанционного обучения, - это правильное распределение времени и необходимость быть более независимым в образовательном процессе. Метод перевёрнутого класса даёт преподавателю возможность поддерживать и направлять деятельность студентов на расстоянии. Время, отведённое на онлайн-урок, используется более продуктивно, так как студенты предварительно знакомятся с его содержанием с помощью тщательно спланированных материалов перевёрнутого обучения с опорой на инструкции и рекомендации преподавателя.

По мере того как преподаватели и студенты погружаются в среду дистанционного обучения, возможности, предоставляемые моделью перевернутого класса, доказывают свою актуальность.

Как сделать переход от обычного перевёрнутого обучения к дистанционному безболезненным и простым?

Подготовка - важный этап для достижения успеха. Преподаватель должен заранее хорошо представлять возможности онлайн-коммуникации в группе. Каковы условия жизни студентов? С какими электронными устройствами они работают? Есть ли WiFi? Это предполагает большую организационную работу и регулярные беседы со студентами.

Целесообразно проверить наличие групповой электронной почты, Viber, Whatsapp и т. п. В период перехода на дистанционное обучение эти компоненты особенно важны для начала работы с Flipped Learning.

В организации самостоятельной работы важно уделить особое внимание выбору инструментов, которые подходят преподавателю и конкретной группе студентов, с учётом уровня владения иностранным языком, индивидуальных особенностей каждого учащегося, а также уровня сплочённости и взаимодействия в группе. Платформа moodle предоставляет широкий выбор инструментов для ознакомления с языковым материалом, его закрепления, текущего и итогового контроля, обратной связи с преподавателем, групповой и парной работы.

Преподаватель может организовать учебные материалы в блоки размером с урок, чтобы обучающиеся знали, с чем им нужно работать, без необходимости искать соответствующий документ или файл. В каждом блоке должны быть четкие инструкции и список целей, которые студент должен достичь в результате самостоятельной работы.

Наличие электронных версий учебников позволяет быстро и легко обмениваться ими. Разнообразные видео платформы, предлагают множество обучающих сюжетов по разным аспектам преподавания иностранных языков.

В преддверии практического онлайн-занятия необходимо предоставить студентам любую форму обратной связи (чаты, форумы, группа в Viber, социальных сетях). Это позволит определить слабые места и вопросы, которые потребуют внимания и разъяснений.

Для преподавателя очень важно убедиться, что материалы курса доступны на нескольких устройствах. Учащиеся с большей вероятностью перейдут к перевернутому обучению, если смогут получать информацию на устройстве, которое регулярно используют.

Модель перевёрнутого класса в дистанционном обучении доказала свою эффективность на практике и завоевала популярность среди

преподавателей иностранных языков. Это указывает на то, что необходимы дальнейшие исследования по изучению применения этой модели в дистанционном обучении.

Когда кризис, связанный с пандемией, пройдет, система образования обнаружит качественные изменения и новые формы взаимодействия между преподавателем и студентом. Перевернутое обучение станет одним из основных методов обучения в будущем.

ПРИМЕНЕНИЕ ТРЕХЪЯЗЫЧНЫХ СЛОВАРЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СТАРШЕМ ЗВЕНЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

М. Ю. Ишмуратова¹⁾, Т. Ю. Шелестова²⁾, А. Н. Калижанова³⁾

*¹⁾Карагандинский университет имени академика Е. А. Букетова,
ул. Университетская, 28, 100028, г. Караганда, Казахстан, margarita.ishmur@mail.ru*

*²⁾Карагандинский университет имени академика Е. А. Букетова,
ул. Университетская, 28, 100028, г. Караганда, Казахстан*

*³⁾Карагандинский университет имени академика Е. А. Букетова,
ул. Университетская, 28, 100028, г. Караганда, Казахстан*

В статье изложены материалы по изучению эффективности применения трехязычного словаря (англо-русско-казахский, русско-казахско-английский и казахско-англо-русский) в среднем звене школы. Оценена эффективность применения трехязычного словаря по зоологии при проведении дополнительных занятий по биологии на английском языке. Результаты исследований показывают, что применение трехязычного словаря на уроках биологии достоверно повышает уровень понимания специализированных текстов и перевода научных материалов. Использование словаря по зоологии повышает эффективность перевода с английского на русский язык и с русского на английский, сокращает время, необходимое для осуществления перевода.

Ключевые слова: трехязычный словарь; школа; эксперимент по переводу; обучение биологии на английском языке; специализированные биологические термины; точность перевода).

USE OF A TRILINGUAL DICTIONARY IN TEACHING BIOLOGY IN ENGLISH IN SENIOR GRADES OF A SECONDARY SCHOOL

M. Yu. Ishmuratova^a, T. Yu. Shelestova^b, A. N. Kalizhanova^c

*^aE. A. Buketov Karaganda State University,
Universitetskaya str., 28, Karaganda 100028, Republic of Kazakhstan*

*^bE. A. Buketov Karaganda State University,
Universitetskaya str., 28, Karaganda 100028, Republic of Kazakhstan*

^cA. Buketov Karaganda State University,

The article outlines the materials on studying of efficiency of the use of the trilingual dictionary (English-Russian-Kazakh, Russian-Kazakh-English Kazakh-English-Russian) in senior grades of school. There has been evaluated the effectiveness of the use of a trilingual dictionary on zoology for additional biology classes in English. The results of the studies show that the practical application of the trilingual dictionary in biology lessons significantly increases the level of understanding of specialized texts and translation of scientific materials. The use of the dictionary on zoology increases the efficiency of translation from English to Russian and from Russian to English, reduces the time required for translation.

Key words: trilingual dictionary; school; experiment on translation; biology training in English; specialized biological terms; accuracy of the translation.

One of the most important aspects of economic and social modernization education system, taking place in Kazakh society, is language policy [1, 2]. Within the framework of this program it is assumed that school disciplines of the natural science cycle, such as Physics, Biology, Chemistry and Information and Communication Technologies (here in after ICT) should be taught in high school in English [3].

Teaching English at school is aimed at achieving general communication skills and competencies, however, does not cover the needs of specialized areas of natural science subjects. In addition, many terms (compound, connection, bond, equilibrium and others) in physics, chemistry or biology have different definitions [4].

There is a problem as the need to ensure simultaneous understanding of terms in 3 languages (Kazakh, Russian and English) in order to be able to freely navigate in text, video or audio information [5, 6].

Today, Kazakhstan is creating bilingual and trilingual dictionaries on separate disciplines of higher education [7], there are absent suitable for school disciplines dictionaries.

Proceeding from the aforesaid, the purpose of this article is to carry out approbation of the trilingual dictionary on Zoology on additional classes in Biology on English on example of average grade of school.

The main research was carried out on the basis of Karaganda regional school "Daryn" in 2019-2020.

The experiment was conducted with two mixed groups from the 9th grades, the total number of respondents - 20 people. 10 school-students are the control group, and 10 school-students are the experimental group. The control group received texts on Zoology of 500-600 words for translation without a dictionary, experimental - using a trilingual dictionary on Zoology

[8]. For translation from English to Russian we used tree texts: 1) Cells and Protoplasts; 2) Protozoa. Amoeba; 3) Crayfish. For translation from Russian to English we also used tree texts: 1) Earthworm; 2) Frog; 3) Structure of insects.

Texts were given in English for translation into Russian as well as in Russian for translation into English. In each variant, school-students were given a time limit of 20 minutes to translate one text. In assessing the results, we took into account several indicators (Tab. 1).

Table 1. Criteria for assessment of the accuracy of the translation

Criteria	High level	Average level	Low level
Meaningful identity of the translation text	Equivalent translation: meaningful identity of the translation text	Translation errors: translation errors do not violate the general meaning of the original	Non-equivalent transfer of meaning: errors represent a distortion of the content of the original
Grammatical aspects of the translation	Use of grammatical equivalents for 30% of text	Use of grammatical equivalents for 60-70% of text	Equivalent translation using the basic grammatical constructions characteristic of the scientific text
Observance of language norms and rules of translation language: stylistic identity of translation text	Compliance with language and translation language rules for 30% of the text	Compliance with language and translation language rules for 60-70% of the text	Observance of language norms and rules of translation language of scientific text

After two tasks each school-student of control group noted the frequency of using the dictionary: examined in dictionary 1-2 terms; examined 3-5 terms in the dictionary; examined more than 5 terms in the dictionary.

The analysis of results showed that translation accuracy between control and experimental group differs. So, school-students without using of the dictionary were estimated at average and low level at the translation of texts from English into Russian and from Russian into English (Tab. 2). The experimental groups with using the dictionary the translation quality was estimated higher than for control group without dictionary.

Table 2. Assessment of the level of translation of texts on Zoology

Group	Amount of school-students		
	High level	Average level	Low level
from English into Russian			
Control, without dictionary (10 people)	2	4	4
Experimental, with dictionary (10 people)	4	5	1

Group	Amount of school-students		
	High level	Average level	Low level
from Russian into English			
Control, without dictionary (10 people)	0	3	7
Experimental, with dictionary (10 people)	2	7	1

That is we observed a reliable difference between control and experimental group. So, at the translations from English into Russian the control group was distributed as follows: 20% with high level, 40% with average and 40% with low level. At the translation from Russian into English made distribution: high level - 0%, average - 30%, low - 70%.

In experimental group at the translation from English for the Russian 40% of pupils showed high level, 50% - average and only 10% - low. It was on 20; 10 and 30% higher than similar indicators of control group. At the translation from Russian into English the share with high level made 20%, with average level 70% and with low level 10%. These data exceeded similar results of control group on 20; 40 and 60%, respectively.

All school-students noted, as was confirmed with results of an experiment that it is easier to do the translation from English into Russian, than to translate from Russian into English.

It should be noted that not all school-students, who participated in an experiment with using dictionary and without, completed the tasks in 20 minutes. In control group the share of school-students, who did not make the translation in 20 minutes was higher, than in experimental group (Tab. 3).

Table 3. Evaluation of translation time indicators

Group	Translation from English to Russian		Translation from Russian to English	
	Completed the task in 20 minutes, people	Took more time, people	Completed the task in 20 minutes, people	Took more time, people
Control, without dictionary (10 people)	8	2	3	7
Experimental, with dictionary (10 people)	9	1	7	3

Analysis of the obtained data shows that 8 school-students in the control group completed task in time during translating from English to Russian, and two pupils took longer. In the experimental group 9 school-students completed in time, and only one school-student took more than 20 minutes for translation.

In variant with translating from Russian to English in the control group completed the tasks in 20 minutes 3 school-students, and 7 people spent more

time. In the experimental group 7 school-students completed tasks in time; and 3 school-students spent more than 20 minutes. That is, the difference in the first variant of translation was 1 person; in the second variant were 4 persons.

In conclusion, we analyzed the frequency of using the dictionary for the experimental group (Tab. 4).

Table 4. Frequency of using terms when translating texts on Zoology

Variant of translation	1-2 terms	3-5 terms	More than 5 terms
Translation from English to Russian	2	6	2
Translation from Russian to English	1	3	6

The obtained data showed that at the translation from English into Russian the school-students used the trilingual dictionary in the lesser extent, than at the translation from Russian into English.

So, in the first variant of translation 2 school-students noted that they used no more than 2 terms, 6 people - watched the translation of 3-5 terms, and 2 school-students noted that they used more than 5 terms.

At the second variant of translation only 1 school-student noted that he used the dictionary for search of 1-2 terms, 3 school-students marked that used from 3 to 5 terms, and the 6 school-students - more than 5 terms.

Thus, results of researches show that application of the trilingual dictionary at lessons of Biology might help with understanding of specialized texts and the translation of scientific texts.

The research was carried out within the framework of the grant project of the Ministry of Education and Science of Kazakhstan «Creation of a trilingual dictionary of biological terms with a linguo-culturological component».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы. Указ Президента Республики Казахстан № 110 от 29.01.2011. – Астана, 2011. [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1000001118>.
2. Жетписбаева Б. А., Аринова О.Т. От идеи «Триединство языков» Н. А. Назарбаева до полиязычного образования в Казахстане // Вестник Карагандинского университет. Серия филология. 2012. № 3.
3. Об особенностях преподавания основ наук в общеобразовательных организациях (в том числе, реализующих инклюзивное образование) Республики Казахстан в 2014-2015 учебном году. Инструктивно-методическое письмо. Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2014.
4. Ishmuratova M. Yu., Kalizhanova A. N., Maryshkina T. V., Dyke G., Tleukenova S. U. Analysis of the terms of the school course of biology and formation of the concept of presentation of information for the creation of a trilingual dictionary // Bulletin of the Karaganda University. Series Biology, Medicine, Geography. 2019. № 4 (96).

5. Пассов П. В. Принципы иноязычного образования, их система и иерархия // Материалы XIII Конгресса Международной организации преподавателей русского языка и литературы. Гранада, 2015.

6. Жакупова А. Д. Информативные возможности многоязычного мотивационно-сопоставительного словаря как словаря нового типа // Вестник Томского Государственного Университета, серия филология. 2011. № 3 (15).

7. Ишмуратова М. Ю. Оценка подготовленности учащихся среднего звена школы к обучению биологии на английском языке // Молодежь и глобальные проблемы современности: материалы Респуб. научн.-практ. конф. студентов, магистрантов, докторантов и молодых ученых. Караганды, 2016. Т. 3.

8. Золотова М. В. Ботаника и зоология: сборник текстов и заданий по английскому языку: практикум. Нижний Новгород: Изд-во Нижне-Новгородского государственного университета, 2017.

ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОЗДАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Е. В. Макарова

*Академия управления при Президенте Республики Беларусь,
ул. Московская 17, 220089, г. Минск, Беларусь, emakarova2004@mail.ru*

В статье рассматривается, как поставленные программой цели обучения в рамках содержательного блока «Общий английский язык» реализуются на материале учебника «English for the 21st Century». Обосновывается современность данного учебника и его эффективность в формировании коммуникативных и академических умений. Основываясь на практическом опыте работы в группах на первом курсе, делается вывод о его соответствии целям программы, значительном потенциале и целесообразности использования. Обновление содержания учебного процесса рассматривается в контексте создания современной образовательной среды.

Ключевые слова: современная образовательная среда; обновление содержания; роль учебника; обучение английскому языку.

CONTENT UPDATING AS AN IMPORTANT COMPONENT IN CREATING A MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

E. V. Makarova

*Administration under the Aegis of the President of the Republic of Belarus,
17, Moskovskaya Street, 220089, Minsk, Belarus, emakarova2004@mail.ru*

The article examines how the learning objectives set by the program within the framework of the content block «General English» are realized by the textbook «English for the 21st Century». The author demonstrates the novelty of the textbook and its effectiveness in the formation of communicative and academic skills. Based on the

practical experience of working with the first year students, the author underlines the compliance of this textbook with the program objectives, its significant potential and the advisability of its use. Updating the content of the educational process is viewed in the context of creating a modern educational environment.

Key words: modern educational environment; updating the content; the role of the textbook; teaching English.

Преподавание иностранного языка в неязыковом вузе – процесс неоднородный, сложный и многоаспектный. Видимо, это одна из причин, объясняющих, почему вопросы повышения эффективности преподавания иностранных языков, оптимизации структуры подготовки и внедрения новых методов обучения никогда не уходят с повестки дня международных и межвузовских конференций.

Немаловажным фактором сохранения актуальности этих направлений лингводидактики является постоянное переосмысление целевых установок и методических приоритетов с учетом тенденций развития мирового образовательного пространства. Происходящие изменения требуют постоянного уточнения, внесения дополнений, смещения акцентов в методической модели (концепции), которая обеспечила бы единство лингвистического, культурологического и профессионального компонентов в процессе формирования коммуникативной компетенции и учитывала бы необходимость личностной ориентации обучения в высшей школе.

В настоящее время, когда сняты жесткие рамки министерских программ по содержанию курса «Иностранный язык» в условиях неязыкового вуза, создается реальная возможность строить преподавание иностранного языка с максимальным учетом потребностей студентов в предполагаемой области применения получаемых знаний и практических навыков, исходя из резерва учебного времени на курс иностранного языка.

В отличие от многих неязыковых вузов, кафедра иноязычной коммуникации Академии управления при Президенте Республики Беларусь располагает значительным бюджетом учебного времени (420 часов), распределяемых на три года обучения. Таким образом, количество часов и продолжительность курса обучения позволяет сохранить ставшую классической структурно-содержательную модель иноязычного образования, основным принципом которой является деление курса иностранного языка на два основных содержательных блока: «Общий иностранный язык» и «Язык для специальных целей». «Общий иностранный язык» (140 часов) обеспечивает формирование иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей использовать

его как средство межличностного, социокультурного и, в определенной степени, профессионального общения.

«Язык для специальных целей» реализуется в рамках двух модулей: «Общепрофессиональное общение: деловой иностранный язык» и «Узкопрофессиональное общение: профессиональная лексика». Эти два модуля, обусловленные особенностью профессиональной подготовки студентов Академии, объединены общей целью формирования коммуникативной компетенции в различных ситуациях профессионально-делового, профессионально-академического, социокультурного и межкультурного общения. Специализируясь в области экономики или права, менеджмента или управления информационными ресурсами, студенты также должны пройти подготовку в области государственного управления. Соответственно, содержательная направленность курса иностранного языка для студентов второго года обучения формируется в рамках модуля профессионально-делового и социокультурного общения в сфере государственного управления, а на третьем курсе в рамках модуля профессионально-делового и социокультурного общения в соответствующей сфере.

В данной статье рассматривается, как реализуются поставленные программой цели обучения в рамках содержательного блока «Общий английский язык» на первом курсе с использованием учебника «English for the 21st Century» (level 5), который позволяет осуществлять учебно-воспитательный процесс, как через традиционные образовательные технологии, так и через инновационные формы в их гармоничном сочетании [1].

По мнению специалистов, успешное достижение поставленных целей и реализация современной концепции высшего образования во многом зависит от создания современной адаптивной образовательной среды в каждом учебном заведении [2]. Понятие современной образовательной среды трактуется исследователями по-разному и представление о ней меняется, тем не менее, содержательно-методический компонент неизменно рассматривается как важная структурная составляющая образовательной среды. Оптимальные условия для успешности обучения могут быть достигнуты за счет преобразования системных компонентов образовательной среды, что предполагает открытость содержания образования для изменений, включение в содержание актуальных проблем; интегративный подход к обучению. Не менее важно предоставление выбора образовательного маршрута в рамках одного образовательного учреждения; разнообразие обучающих средств; взаимопонимание и удовлетворенность

взаимодействием всех участников образовательного процесса [3, с. 137]. Иначе говоря, продуманные учебные программы и планы, современные учебники и учебные пособия, а также эффективные формы и методы организации занятий и внеучебной деятельности остаются одним из главных условий успешности обучения и развития личности.

Кафедра иноязычной коммуникации вносит определенный вклад в создание современной образовательной среды в Академии управления, осуществляя постоянный поиск актуальных материалов и адекватных форм проведения занятий; активно участвуя в оптимизации учебного процесса и освоении новых форм подачи учебного материала. Вынужденный переход на дистанционное обучение дал стимул для более широкого внедрения информационных технологий в образовательный процесс. Значительная часть учебной информации была размещена в системе *Moodle*, которая использовалась как полноценная образовательная среда.

В условиях традиционной формы проведения занятий сохраняется основополагающая роль учебника в печатном формате, дополненного аудио и видеоматериалами. Особая, моделирующая и преобразующая роль учебника в учебном процессе подчеркивается профессором И. Л. Бим. По ее мнению, учебник не должен представлять собой замкнутую, застывшую схему, а должен содержать в себе подвижную программу действий учителя и учащихся [4, с. 12-13]. Это мнение поддерживают и современные специалисты в области программного обеспечения. Так, Осман Рашид, возглавляющий компанию, которая занимается платформой цифрового образования, считает, что учебники останутся ключевой частью обучения, им просто нужно перейти на цифровые технологии и стать более интерактивными.

Поиск и выбор учебных пособий, отвечающих современным требованиям, может вестись по нескольким направлениям. В первую очередь следует обратиться к поиску учебника, подготовленного зарубежными специалистами, учитывая, что аутентичность учебного материала на современном этапе обучения является не просто требованием, а возведена в ранг основополагающего принципа. Именно по такому пути пошел коллектив кафедры, используя в качестве базового зарубежный учебник для общего английского «English for the 21st Century» и дополняя его специально разработанными творческими заданиями, упражнениями, видео фрагментами.

Учебный комплекс «English for the 21st Century» – новый многоуровневый курс, подготовленный издательством Garnet education. Данный учебник, предназначенный для студентов университетов и колледжей, отличается современностью и разноплановостью тем;

акцентом на формирование и развитие навыков, необходимых студентам для социального, академического и профессионального взаимодействия со своим окружением. С этой точки зрения рассматриваемый учебник в полной мере отвечает основной цели изучения дисциплины «Иностранный язык» – формирование у будущего специалиста иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей использовать иностранный язык как средство межличностного и профессионального общения и способствовать развитию целого ряда социально-личностных, академических и профессиональных компетенций.

Рассматривая глобальные процессы и тенденции, подчеркивая культурное многообразие и общность задач по сохранению окружающей среды и борьбы с пандемией, авторы включают разделы и задания, помогающие каждому студенту критически осмыслить происходящие процессы и определить свою позицию. Подбор и аранжировка материала каждого раздела способствует дискуссиям, предполагает интерпретацию предложенной информации, разыгрывание ролей, включает задания, которые побуждают студентов «персонализировать» навыки, рассказывать о своем личном опыте, высказывать собственное мнение.

Чтобы продемонстрировать обучающий потенциал учебника, рассмотрим первую тему с точки зрения информационной насыщенности и адекватности уровню студента вуза. Учебник открывается темой «Development» (русское соответствие этого слова в зависимости от контекста может быть *развитие, создание, совершенствование* и др.), которая представлена в трех основных аспектах. В разделе «1a» рассматриваются глобальные тенденции развития стран в 21 веке, растущее неравенство доходов во многих странах, проводится сравнение развивающихся стран по глобальному ИМБ (индексу глобальной бедности), который использует три стандартных параметра: здоровье, образование и уровень жизни. Акцент сделан на развитие академического и профессионального умения комментировать информацию, представленную на графиках. В качестве социально-личностного умения подчеркивается необходимость осознавать и учитывать возможные последствия современных тенденций развития. Второй раздел темы «1b» говорит о важности личностного развития в различных сферах; учит формулировать цели и рекомендует пути их достижения. Заключительный раздел «1c» знакомит студентов с крупнейшими стройками века в лекционной форме и рекомендует конспектировать лекции по методу Корнелла, тем самым формируя важное академическое умение. Завершается первая тема (как и все последующие темы под нечетным номером) специальной страничкой для подведения итогов, оценки достигнутого и составления

плана на ближайшую неделю. Как сам материал, так и сформулированные задания способствуют познавательной активности студентов, созданию педагогических ситуаций общения.

Академические умения, которым уделяется большое внимание в каждом разделе, служат основой для формирования профессиональной грамотности будущих специалистов. Следует отметить, что подготовка презентации на итоговом занятии по теме вызывает большой интерес у студентов первокурсников, повышает их информационную культуру, мотивацию и самооценку. Выступление с презентацией является эффективным приемом совершенствования монологической речи, и в то же время аудитория учится вести диалог с докладчиком.

Как и многие другие современные зарубежные учебные пособия, «English for the 21st Century» привлекает своим оформлением; соответствием европейской классификации разных уровней сложности; наличием сопровождающих аудио- и видеоматериалов; комплексным развитием всех видов речевой деятельности; системой контроля и самоконтроля; четким методическим сопровождением в книге для учителя.

В структуру учебных разделов легко вписываются дополнительные материалы и задания, которые позволяют индивидуализировать работу в каждой группе, расширить обсуждаемые вопросы путем привлечения актуальных событий в стране и за рубежом. С этой точки зрения, данный учебник действительно обеспечивает подвижную программу действий преподавателя в каждой группе.

Потенциал данного учебника нами еще полностью не освоен, поскольку помимо традиционного комплекта, включающего книгу для студента, книгу для учителя, рабочую тетрадь, аудио- и видео приложения, учебник представлен в цифровом интерактивном формате.

Таким образом, уже начальный этап работы по учебнику «English for the 21st century» показал, что данный учебник отвечает требованиям учебной программы, последовательно реализуя компетентностный подход. Широкий спектр современных тем, тщательно проработанная структура каждого раздела, отработка грамматики и лексики в контексте темы, акцент на формирование навыков специалиста 21 века и личностное развитие обеспечивает активную позицию обучаемых в образовательном процессе.

Обновление содержания образования способствует созданию современной образовательной среды и должно осуществляться как путем совершенствования традиционных образовательных технологий, так и на основе современных информационно-коммуникационных технологий, как это предусмотрено в концептуальных подходах к

развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. English for the 21st Century / Jake Hughes, Fiona Scott-Barrett. – UK : Garnet Publishing, Ltd, 2017. – 224 p.
2. *Нечаев М.П.* Воспитывающий потенциал адаптивной образовательной среды вуза. URL: http://www.tsutmb.ru/nayk/nauchnyie_meropriyatiya/int_konf/
3. Тарасов С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-ponyatie-struktura-tipologiya>
4. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М., Просвещение, 1988.

СПЕЦИФИКА ПОДБОРА УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

М. В. Натуркач

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, michellinnoff@gmail.com*

Преподавание английского языка на специальностях экономического профиля имеет свои особенности. Выбор учебных пособий, системы обучающих приемов и учебных упражнений определяется необходимостью дифференциации учебных материалов в соответствии с этапом и профилем подготовки специалистов с учётом компетентностной модели выпускника. Наличие учебников, УМК не является единственным способом педагогической деятельности. Творческая активность преподавателя помогает решать педагогические задачи в рамках любой методической системы преподавания. Определены критерии для выявления эффективности организации самостоятельной работы студентов. Мотивационно-ценностный, организационно-деятельностный и коммуникативный критерии будут решающими в для эффективной организации самостоятельной работы. Названы основные тенденции в обучении переводу, реферированию, аннотированию.

Ключевые слова: методы обучения иностранному языку; перевод; коммуникативно-деятельностный подход; реферирование; экономическая терминология.

THE SPECIFICITY OF THE SELECTION OF LEARNING SUPPORT MATERIALS FOR TEACHING ENGLISH AT A UNIVERSITY

M. V. Naturkach

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, michellinnoff@gmail.com*

Teaching English for economics has its own specificity. The choice of teaching aids, a system of teaching techniques, and learning and training exercises are determined by the

need to differentiate manuals and study guides in accordance with the stage and profile of training specialists, taking into account the achieved competencies of the graduate. The availability of textbooks, educational materials is not the only way of teaching. The teacher's creative activity helps to solve pedagogical problems within the framework of any methodological teaching system. The criteria for identifying the effectiveness of the organization of the independent work of students were defined in the article. Motivational-value, organizational-activity, and communicative criteria are decisive for the effective organization of independent work. The research identifies the main trends in teaching translation, abstracting, and annotation.

Key words: methods of teaching a foreign language; translation; communicative-activity approach; abstracting; economic terminology.

В преподавании английского языка так или иначе используется множество методов обучения. Это не означает теоретизирование процесса обучения. Даже научность изложения материала не сводится, например, в рамках изучения экономических терминосистем лишь к заучиванию. Терминосистемы экономики можно представлять на основе моделей объективной реальности. Экономическая модель мира в системе англоязычных терминов может рассматриваться в качестве системы знания и базироваться на понимании сферы действия экономической теории и экономических отношений. При изучении английского очевидно важны не только межпредметные связи, опыт межкультурных коммуникаций и жизненный опыт, но и способность воспринимать мир ассоциативно, выявлять метафоры в жизни и в языке. Политические и экономические идеологии формируются на основе метафор. Как и любые другие метафоры, политические и экономические метафоры могут скрывать определенные аспекты реальности [3, с. 252].

Выбор учебных пособий и их разработка диктуется необходимостью дифференциации учебных материалов в соответствии с этапом и профилем подготовки специалистов с учётом компетентностной модели выпускника. Актуальной становится проблема четкого разграничения этапов языковой подготовки, разработки и внедрения в практику обучения новых учебно-методических материалов для студентов, способствующих оптимизации и интенсификации языкового образования, отвечающих требованиям современных инновационных процессов и работодателей [4, с. 3].

При выборе учебных пособий важно учитывать всю совокупность педагогических, методических и программных требований. В свою очередь, при разработке учебных программ, УМК уместно ориентироваться на требования к уровню владения языком в различных видах речевой деятельности. С учётом неязыкового профиля образования можно опираться на систему А.Н. Щукина: чтение: 1)

читать оригинальные тексты по специальности с частичной опорой на словарь (монографии, статьи из научных журналов); 2) извлекать из большого по объему материала информацию заданного содержания с изложением в устной и письменной формах; говорение: 1) строить монологическое высказывание с заранее заданным содержанием и неподготовленное монологическое высказывание различных типов (описание, повествование, рассуждение, доказательство и др.); 2) участвовать в дискуссии на научные, профессиональные и социокультурные темы; письмо: 1) уметь составить деловой документ, передать содержание прочитанного текста в виде плана, конспекта, резюме; 2) уметь письменно оформить сообщение по предложенной теме; аудирование: 1) понимать содержание научных (учебных) текстов, предъявляемых при непосредственном общении и в виде звукозаписи; 2) уметь вычленить основную информацию во время прослушивания текста [5, с. 90].

Качество языковой подготовки студентов экономического профиля в частности возрастет, при наличии разработанной системы обучающих и учебных приемов и упражнений, способствующих освоению профессионально-ориентированного содержания обучения и его трансформации в индивидуальный опыт личности. Тогда и результатом обучения станут способности студентов к иноязычному профессиональному общению и профессиональной деятельности средствами иностранного языка.

В условиях часто меняющихся профессиональных компонентов изучения иностранного языка в неязыковых вузах, специфики потока студентов, укомплектованности вузов методистами и ИТ специалистами, сопровождающими педагогический процесс, относительной подготовленности инфраструктуры вузов (электронные сети, доступность специализированных аудиторий, оборудования и ПК), использование дистанционного обучения, применение электронных методических комплексов может иметь условное преимущество по сравнению с применением более привычных методов аудиторной работы, хотя и с использованием инновационных педагогических методов. В любом виде наличие структурированного УМК должно сопровождаться налаженной системой реализации планов и программ в работе со студентами при изучении иностранного языка. В таком случае *Learner centered approach*, обоснованно являющийся основополагающим элементом системы образования (особенно на Западе) не должен быть сдвинут на периферию методики преподавания. Так или иначе, учебные пособия, аудио, видео материалы, мультимедийные программы и системы вкупе с внеаудиторной активностью, воспитательной

деятельностью позволят, при должном уровне реагирования на форс-мажор и открывающиеся обстоятельства, выполнять образовательную программу по иностранному языку.

Творческая активность преподавателя помогает решать педагогические задачи в рамках любой методической системы преподавания. Наличие одного учебника, УМК не является единственным способом педагогической деятельности. Так явствует значимость учебных пособий призванных быть вспомогательным средством к учебнику, на что указывал Я.А. Коменский, называя учебные пособия «книгами, которые помогают более быстрому и более плодотворному пользованию учебниками» [2, с. 320].

Вузовский учебник должен представлять собой сложный проект собственно учебной, профессиональной и учебно-профессиональной деятельности студента [1, с. 72].

Учебник иностранного языка определяется как:

- методическая система, разработанная в соответствии с определенной целью, представляющая конкретный материал и организующая учебный процесс по его усвоению учащимися (В.И. Пассов);

- методическая система, представляющая процесс формирования иноязычных знаний, навыков и умений учащихся и отражающая современные методы обучения (М.Н. Вятютнев);

- пособие, обучающее различным видам речевой деятельности на специально и методически организованном учебном материале (С.Ф. Шатилов);

- блок языковой информации (аспектных (фонетических, лексических, грамматических) сведений, образцов и стереотипов общения, правил о языковых и речевых нормах) и речевых ситуаций, в которых эта информация должна использоваться с целью формирования коммуникативной компетентности учащихся (Д.Р. Арутюнов, Л.Б. Трушина, П.Г. Чеботарев):

- комплекс учебных материалов, отобранных и организованных в соответствии с той или иной методической концепцией ориентированных на государственный образовательный стандарт и учебную программу по иностранному языку (Н.Д. Гальскова, И.Л. Бим) [1, с. 25].

Можно выделить несколько объективных критериев при выборе учебных пособий:

- соблюдение баланса навыков перевода и устной речи при преподавании перевода, реферирования;

- адекватное соотношение деталей и второстепенной информации к основной;

- учебники, разработанные в соответствии с идеями коммуникативного / коммуникативно-деятельностного подхода, способны в наибольшей степени реализовать поставленные цели обучения [4, с. 63].

Для сохранения коммуникативной направленности обучения важно использовать аутентичные пособия и материалы, чтобы избежать формального, нефункционального овладения студентами видами речевой деятельности.

Можно выделить несколько лингводидактических принципов, реализация которых определяет качество учебных материалов и пособий. Среди них важно выделить технологичность, интерактивность, профессиональную ориентированность, адаптивность, универсальность, мультимедийность.

Даже при использовании электронных учебников нужно иметь возможность варьировать использование технологий декларативного типа (электронные оцифрованные учебники), технологий процедурного типа (прикладные программы, тренажеры, игровые программы и технологии) и систем управления содержанием обучения типа Moodle, Google classroom, а также широкое использование социальных сетей и интернет ресурсов для продуктивной учебной деятельности.

Современные требования к профессиональной подготовке специалистов в области иностранных языков диктуют необходимость системного овладения компетенциями, а главное, самостоятельного углубления и совершенствования полученных в вузе навыков самостоятельной работы, применения компетенций на практике. Всё больше часов в подготовке специалистов выделяется на самостоятельную работу студентов. Очевидно, что в языковой подготовке мотивационно-ценностный, организационно-деятельностный и коммуникативный критерии будут решающими в определении эффективности организации самостоятельной работы. Так, при самостоятельной подготовке, студенты учатся рационально использовать время, творчески мыслить и продуктивно решать проблемные учебные задачи, casestudies. В этом несомненные преимущества дистанционного образования.

Помимо проблемы выбора учебных пособий всё больше становится очевидна потребность вновь пересматривать принципы обучения иностранным языкам в современных условиях. С учётом распространения мультимедийных технологий, использования аудио и видео материалов и всего многообразия электронных пособий

проявляется и необходимость в методической, технической поддержке процесса обучения. Нужно учитывать вклад преподавателей иностранного языка в решение проблем при разработке новых программ обучения, при переходе к реализации УМК в реальных условиях. Преодоление межкультурных противоречий, задач воспитания также становится возможным при обучении переводу, где предметом интереса, помимо традиционно грамматических и стилистических особенностей перевода выступает формирование межкультурной, операционной компетентности переводчика, анализируются политическая лексика, язык эвфемизмов. Всё чаще предметом анализа при обучении переводу, равно как реферированию, аннотированию становятся когнитивные аспекты перевода, построение лексико-семантических деривационных моделей терминосистем, метафорическое моделирование действительности. Зачастую, за счёт подобного отражения в практике преподавания английского языка современных тенденций теории и методики, отслеживаемых преподавателем вуза, совершенствуется обучение, определяются оптимальные формы очной и дистанционной работы и взаимодействия в процессе обучения. Изучение иностранного языка и использование соответствующих подходов способствует также решению вопросов международного сотрудничества и обучения иностранных студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш.шк., 1991. – 212с.
2. Коменский Я.А. Великая дидактика /Я.А.Коменский //Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1982. – Т.1 –С. 242–477.
3. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
4. Титова А. С. Теоретические основы разработки и использования учебно-методического комплекса для обучения английскому языку студентов IV курсов неязыкового вуза (направление «Экономика», профиль «Экономика труда») : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. С. Титова ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, – СПб, 2012. – 210 с.
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.:Филоматис, 2006. – 480 с.

МОДЕЛИ ПЛАНИРОВАНИЯ ЗАНЯТИЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ (ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ)

Е. В. Тарасевич¹⁾, А. А. Чернявский²⁾

*¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, elena_tarasevich@list.ru*

²⁾ *Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, atpromo@tut.by*

Данная статья посвящена моделям планирования занятий иностранного языка. В основу планирования занятий положена модель дидактического анализа Вольфганга Клафки, которая помогает структурировать занятие и методически обосновать все принятые при планировании решения. Основными этапами дидактического анализа являются: определение целей и задач занятия, выбор формы работы, использование вспомогательных средств, деление занятия на фазы, обеспечение организационных условий. В статье подробно рассматриваются основные фазы занятия, а также целесообразность использования линейной модели и модели бумеранга.

Ключевые слова: модели планирования занятий; дидактический анализ; линейная модель; модель бумеранга.

MODELS OF PLANNING FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT UNIVERSITY (FOREIGN EXPERIENCE)

E. V. Tarasevich^a, A. A. Tcharniauski^b

^a *Belarusian State University, Belarus', Minsk, 220030, Nezavisimosty Avenue, 4*

^b *Belarusian State University, Belarus', Minsk, 220030, Nezavisimosty Avenue, 4*

Corresponding author: E. V. Tarasevich (elena_tarasevich@list.ru)

This article is devoted to the models of planning foreign language classes. Lesson planning is based on Wolfgang Klafk's model of didactic analysis which helps to structure the lesson and methodically explain all the decisions made. The main stages of didactic analysis are the definition of the aims and objectives of the lesson, the choice of the form of work, usage of additional means, division of the lesson into phases, and providing organizational conditions. The article discusses the main phases of the lesson, as well as the feasibility of using the linear and boomerang models.

Key words: a model of planning classes; a didactic analysis; a linear model; a boomerang model.

Планирование занятий при обучении иностранному языку в вузе является одной из основных каждодневных задач преподавателя. Перед каждым занятием преподаватель принимает ряд важных решений, чтобы сделать учебный процесс максимально эффективным. Необходимо учитывать, что каждое занятие предполагает так же непредвиденные ситуации, а с ними и новые возможности и пути их решения. Открытость и готовность преподавателя к незапланированным ситуациям и выбор пути их решения обусловлены в первую очередь его профессиональной подготовкой. В данной статье предлагается

рассмотреть наиболее эффективные зарубежные модели планирования занятий.

Одной из известнейших моделей, которая помогает эффективно спланировать занятие и методически обосновать все принятые при планировании решения, является модель дидактического анализа ученого-педагога из Германии Вольфганга Клафки. Эта модель базируется на его размышлениях о системном подходе к планированию занятия и описывает его основные критерии. В основу дидактического анализа В. Клафки включил пять вопросов:

1. Что умеют / знают учащиеся по данной теме? Отвечает ли тема их интересам и потребностям?
2. В чем заключается значимость данной темы для учащихся в будущем?
3. Какое значение должны иметь с точки зрения педагогики приобретаемые знания, опыт и навыки?
4. Какие феномены, проблемы и методы должны быть использованы при изложении данного содержания?
5. Какова структура содержания?

Важную роль В. Клафки отводит именно содержанию обучения, т.е. его тематике. Задачей педагога, по его мнению, является «спроектировать одну или несколько возможностей для плодотворной встречи обучающихся с образовательными материалами» [1, S. 117].

В 1987 году немецкий педагог Г. Вестхоф адаптировал модель дидактического анализа Клафки для методики преподавания иностранных языков, расширив и доработав основополагающие вопросы следующим образом:

1. Какие компетенции необходимо развивать на занятии?
2. Что умеют / знают учащиеся по данной теме?
3. Что должны делать на занятии учащиеся?
4. Что должен делать на занятии учитель?
5. В какой форме должны работать учащиеся: индивидуально, в группах, в парах?
6. Какой материал предоставляется учащимся для работы (тексты, аудиозаписи, фотографии и т.д.)?
7. Какие вспомогательные средства используются на занятии (учебные пособия, карточки, планшеты и т.д.)?
8. Каким образом можно проверить развитие необходимых компетенций?

Дидактический анализ предполагает методическое планирование занятия, которое состоит из следующих этапов: 1) определение целей и задач занятия; 2) выбор формы организации работы; 3) использование

вспомогательных средств; 4) деление занятия на фазы; 5) обеспечение организационных условий [2, S. 143]. Рассмотрим более подробно каждый из вышеперечисленных этапов.

Планирование занятия начинается с определения целей. Наиважнейшей целью является развитие коммуникативной компетенции обучающихся, для достижения которой необходимо постоянно расширять декларативные и процедурные знания. Особого внимания заслуживает формулирование целей и задач занятия. Правильно сформулированные цели и задачи находят отражение в деятельности студентов на занятии. Следовательно, в конце занятия или какой-либо его фазы можно проконтролировать, были ли достигнуты поставленные цели в полном объеме. Однако стоит учитывать тот факт, что не все цели можно проконтролировать таким образом.

Выбор формы работы на занятии зависит от конкретной группы обучающихся и целей занятия. Для определения наиболее эффективных форм работы целесообразно проанализировать, в каких случаях наиболее результативной будет индивидуальная, групповая работа и работа в парах. Преподаватель, будучи организатором и координатором, является, несомненно, центральной фигурой на занятии. В рамках личностно-ориентированного подхода он организует и координирует работу на занятии таким образом, что главным субъектом образовательного процесса становится студент, поскольку именно он оказывает на влияние на сам процесс и вносит изменения.

Особое внимание при планировании уделяется делению занятия на фазы. Немецкий исследователь Томас Унру описывает следующим образом смысл деления на фазы: «Фазы занятия схожи с главами книги. Они структурируют процесс, вносят разнообразие и задают темп занятия. Детальное планирование отдельных фаз позволяет учителю методически разнообразить занятие и не упустить из виду его главную цель» [3, S. 56]. Зарубежный исследователь Джереми Хармер выделяет следующие фазы занятия по иностранному языку:

1. Введение: целью данной фазы является заинтересованность обучающихся, выявление уже имеющихся знаний по предлагаемой теме, мотивация учащихся.

2. Усвоение знаний / развитие навыков и умений: данная фаза предполагает исследование языковых явлений, выявление закономерностей, работу с лексикой и грамматикой.

3. Применение (совершенствование навыков и умений): использование языка в аутентичных коммуникативных ситуациях [4, s. 98].

Эту модель деления занятия на фазы принято считать *линейной*, т.к. предполагается, что процесс обучения, в принципе, проходит последовательно. Немецкие ученые-педагоги дополнили данную модель и сделали ее более детальной, предложив следующие фазы:

1. *Введение*.
2. *Фаза презентации* предполагает демонстрацию нового материала, например, аудиотексты или тексты для чтения, диалоги с новым лексическим или грамматическим материалом.
3. *Фаза систематизации / семантизации* предполагает раскрытие значения лексических единиц или полей, систематизацию грамматических явлений.
4. *Репродуктивная фаза* основывается на выполнении языковых, подстановочных упражнений.
5. *Частично-продуктивная фаза* предполагает работу обучающихся с условно-речевыми упражнениями.
6. *Фаза применения / трансфера* направлена на использование языкового материала, как средства коммуникации в аутентичных ситуациях.

Результаты современных исследований показывают, что важную роль в изучении иностранного языка играет развитие сознательного подхода и способности обучающихся самостоятельно выявлять и анализировать языковые явления. Студентам предлагается сначала использовать новую структуру, а затем проанализировать, каким образом она образуется. Задачей преподавателя в этом случае является создание условий, которые будут этому способствовать. В этом случае целесообразно использовать при планировании занятия не *линейную модель* деления на фазы, а *модель бумеранга*. Согласно данной модели фаза применения следует за фазой введения. Преподаватель сначала мотивирует студентов, пробуждает интерес к предлагаемой теме, а затем дает задание, в котором они должны использовать новую, еще не знакомую им структуру. Обучающиеся исследуют новую структуру самостоятельно и выполняют задание. Преподаватель предоставляет им необходимый для этого вспомогательный материал, консультирует. После презентации задания обсуждается использование новой структуры и устраняются возникшие трудности. Таким образом, на занятии создаются условия, мотивирующие обучающихся к самостоятельному исследованию языковых явлений.

Систематичное и структурированное планирование занятий способствует не только эффективной организации учебного процесса в целом, но и мотивирует участников учебного процесса к изучению иностранного языка. Необходимо так же отметить, что не каждое

занятие можно спланировать, учитывая все вышеперечисленные фазы. Тематика и материал занятий, а так же учащиеся, как субъект учебного процесса, являются в данном случае основными ориентирами. Открытость и готовность преподавателя к незапланированным ситуациям, выбор максимально эффективного пути их решения и является вершиной мастерства, в основе которого лежит постоянное развитие своих профессиональных качеств.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Klafki, W. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Basel/Weinheim (Beltz), 2. Aufl. 1991.
2. Westhoff, G. Didaktik des Leseverstehens. Ismaning: Hueber, 1987.
3. Unruh, T. Guter Unterricht, AOL-Verlag, 2002.
4. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching, Longman, 4. Aufl. 2007.

РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОГО ОПЫТА В МОДЕРНИЗАЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОГНОЗИРОВАНИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. Трухан

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, tru-ekaterina@yandex.ru*

В статье рассматривается необходимость фундаментального подхода к педагогическому прогнозированию развития системы образования на основе историко-педагогического опыта с целью модернизации существующей системы и препятствования применению нерациональных управленческих методов. Предлагается прогностическая модель развития системы образования на основе историко-педагогического опыта с алгоритмом использования.

Ключевые слова: система образования; историко-педагогический опыт; прогнозирование развития; управленческие решения; алгоритм использования.

THE ROLE OF PEDAGOGICAL FORECASTING BASED ON HISTORICAL EXPERIENCE IN THE EFFECTIVE DEVELOPMENT AND MODERNIZATION OF THE EDUCATION SYSTEM

E. V. Trukhan

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, tru-ekaterina@yandex.ru*

Abstract: the article deals with the necessity of a fundamental approach to pedagogical forecasting of the development of the education system based on historical and pedagogical experience in order to improve the existing system and prevent the use of irrational management methods. A prognostic model of the development of the educational system based on historical and pedagogical experience with an algorithm of use is proposed.

Key words: education system; historical and pedagogical experience; forecasting of development; management decisions; algorithm of use.

Обеспечение качественной системы образования является приоритетным направлением современной государственной образовательной политики. Поэтому еще на стадии планирования управленческие решения в сфере образования могут и должны подвергаться научному обоснованию. Существенную роль в достижении декларируемых целей в сфере образования отводится конструированию технологий прогнозирования, которые делают возможным на стадии разработки управленческих решений определить возможные риски и предусмотреть возможные альтернативы реализации системных проектов. Кроме того, педагогическое прогнозирование дает возможность предусмотреть негативные последствия и разработать рекомендации для их устранения.

Прогнозирование в сфере образования является специальным комплексом научных исследований, направленных на выявление и постоянное уточнение информации о перспективах развития образовательной сферы государства и практики образовательных учреждений с целью опережающего поиска вероятных путей развития образования, своевременного принятия государственных решений в этой области и совершенствования существующей системы [1].

Поэтому система образования, как любая система, может подвергаться аналитическим и прогностическим действиям, а именно:

- выявлению ошибок и причин их возникновения в историко-педагогическом аспекте,

- предотвращению тиражирования нерациональных действий,

- разработке эффективных путей достижения поставленных целей.

В силу необходимости определения приблизительных ориентиров предполагаемого развития с момента принятия суверенитета Республикой Беларусь роль педагогического прогнозирования существенно возросла. Отдельным аспектам прогнозирования и проектирования в педагогической сфере посвящены работы белорусских ученых О.Л. Жук, В.В. Ильяшевой, Ф.В. Кадола, И.И. Казимирской, В.А. Капрановой, А.В. Торховой, И.И. Цыркуна и др. При этом на сегодняшний день работ, направленных на обоснование механизмов

разработки прогнозов с использованием историко-педагогического опыта с целью его экстраполяции в современную плоскость и научного обоснования прогнозирования дальнейшего развития системы образования в историко-педагогическом ракурсе недостаточно. Существует противоречие между накопленным значительным опытом в истории развития образования с отражением тенденций, характерных для Беларуси, и обоснованием причин тех или иных последствий в историческом ракурсе и отсутствием системы его учета и применения при прогнозировании возможных последствий при принятии управленческих решений в системе образования.

Содержание образования имеет исторический характер, поскольку оно определяется целями и задачами образования на том или ином этапе развития общества [2]. Но, если раньше считалось, что изучать историю образования во взаимосвязи с современностью не корректно, т. к. такой подход размывает суть исторического поиска, то сегодня в философии науки утвердилось мнение, что историко-научную деятельность неправильно понимать как архивную, ограниченную поиском, обработкой, систематизацией, анализом фактов, относящихся только к прошлому науки, и главная задача историко-педагогического исследования связана с проецированием фактов и событий прошлого на современное состояние образования.

Эффективное прогнозирование в системе образования невозможно без учета историко-педагогического опыта. Однако в истории развития белорусской системы образования существует множество примеров, когда недооценка имеющегося опыта приводила к нерациональным решениям. В частности, в истории развития иноязычного образования в Беларуси наряду с введением выпускного экзамена присутствовал и факт его отмены, за увеличением количества учебных часов в 60-е гг. следовало их сокращение, за введением факультативных занятий следовало признание их неэффективности, и т.д. Каждое управленческое решение в системе образования приводило как к оптимистическим, достигающим декларируемых целей, так и пессимистическим последствиям.

Философ и методолог Г.П. Щедровицкий в хрестоматии «Путеводитель по методологии организации, руководства и управления», предназначенной для специалистов, работающих в различных системах управления, которые ставят перед собой задачи повышения эффективности, писал: «Опыт предшествующих ситуаций за счет рефлексии мы сохраняем в виде некоторого знания или совокупности знаний, а затем переносим в новую ситуацию. Но этот механизм обеспечивает перенос только в подобные ситуации. А если

ситуации меняются, то складывается более сложная структура,
 Прошлый опыт переводится в форму знания, потом знание перерабатывается в проект, и проект переносится в будущую ситуацию. На этом переходе от знания, фиксирующего прошлую ситуацию, как бы фотографирующего, отображающего ее, к проекту, который есть план будущей ситуации, происходит формирование будущего. Мы как бы предвосхищаем будущее, в прямом смысле слова проектируем его» (Рис.1) [3].

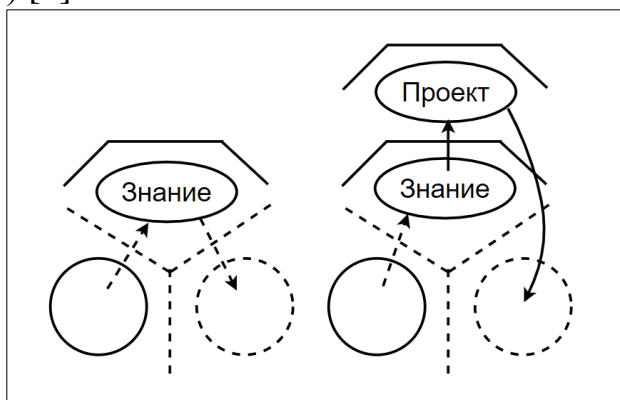


Рис.1 Схематическое изображение переноса опыта прошлого в будущую ситуацию

Рациональной формой «выхода на современность» представляется применение метода решения анализируемого вопроса, предполагающего формирование определенных выводов прогностического характера. При этом учитываются, во-первых, специфика историко-педагогического контекста времени, в условиях которого развивалось подвергнутое анализу событие или явление прошлого, и своеобразие контекста того исторического этапа, в котором развивается современное образование в целом или какой-то конкретный его аспект, а во-вторых, специфика ментальных проявлений, особенности духовного опыта и уровень развития гуманитарных наук, порождающих парадигмальные ниши в педагогической науке и практике образования в рамках двух сравниваемых действительностей – прошлого и настоящего [4].

Профессор А.В. Рождественский при анализе теории и практики прогнозирования в области образования выделил две стадии:

- 1) стадия подготовки предпрогнозной информации, на которой достигается цель исследования истории развития образования, для чего применяются все методы общенаучного и педагогического исследования, а также выявляются прогнозные тенденции и фон;
- 2) стадия собственно прогнозирования, на которой достигается цель разработки педагогического прогноза, для чего используется метод экстраполяции тенденций его развития в сохраняющихся условиях

(нормальный прогноз), в ухудшающихся условиях (пессимистический прогноз), в улучшающихся условиях (оптимистический прогноз).

Предлагаемая авторская прогностическая модель, разработанная для выявления эффективных и недооцененных ресурсов в области иноязычного образования в Беларуси с историко-педагогическим ракурсе, может препятствовать тиражированию применения нерациональных средств обеспечения образовательного процесса и использоваться для разработки эффективной модернизации любой из существующих образовательных систем на основе историко-педагогического опыта с целью достижения декларируемой в текущий период цели (Рис.2).

Модель включает следующие компоненты:

- тенденции развития определенного аспекта в системе образования в Беларуси на современном этапе, выявленные в результате теоретико-методологического исследования;

- тенденции, аналогичные современным, выявленные в процессе историко-педагогического исследования;

- прогностические оптимистические следствия текущих тенденций определенного аспекта в системе образования в Беларуси, способствующие достижению цели, выявленные в процессе историко-педагогического исследования и пессимистические следствия, позволяющие определить проблемное поле, прогнозируемые методом экстраполяции опыта прошлого в современную плоскость;

- направления совершенствования определенного аспекта в системе образования в Беларуси, которые предположительно осуществить посредством использования аспектов ресурсного обеспечения: научно-методического, учебно-методического, организационного, кадрового и материального, которые не задействовались в историческом аспекте или использовались недостаточно.



Рис. 2. Прогностическая модель развития образования в Беларуси в историко-педагогическом ракурсе

Алгоритм работы с прогностической моделью следующий:

Первый этап при работе с прогностической моделью – определение тенденций развития образовательной системы на современном этапе, которые на каждом историческом этапе неразрывно связаны с процессами, протекающими в социально-политической жизни общества.

Второй этап – выявление аналогичных тенденций и их следствий в историко-педагогическом ракурсе. Разграничение следствий на оптимистические (способствовавшие достижению декларируемой цели) и пессимистические производится методом экстраполяции и на основании имеющихся научно-обоснованных выводов об эффективности применения отдельных аспектов ресурсного обеспечения образовательного процесса.

Третий этап – определение на основе обозначенных пессимистических следствий проблемного поля в развитии образовательной системы на современной стадии развития. В качестве способа решения обозначенных проблем может выступить использование при совершенствовании образовательной системы ОИО незадействованных или недооцененных в историко-педагогическом ракурсе аспектов ресурсного обеспечения образовательного процесса [5].

Безусловно, мир меняется, и прогнозирование в любой системе невозможно без учета современных тенденций и особенностей. Но

история циклична, поэтому использование наследия, скрупулезно воссозданного белорусскими учеными с выделением тенденций и особенностей, характерных для Беларуси, эффективности применяемых ресурсов и рациональности их применения может во многом способствовать развитию системы образования и принятию рациональных управленческих решений в системе образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Рождественский, А.В. Прогнозирование в области образования как научно-педагогическая проблема: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.В. Рождественский; Акад. упр. МВД Рос. – М., 2005. – 20 с.
2. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ. ред. Л.С. Подымовой, В.А. Слостенина. – 2-е изд., испр. и доп. - М.: Издательство Юрайт, 2016. - 246 с.
3. Щедровицкий, Г. П. Путеводитель по методологии организации, руководства и управления // Хрестоматия. [Электронный ресурс] /— М., «Дело», 2003. —Режим доступа: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3344/3368>
4. Бобрышов, С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / С.В. Бобрышов. – Ставрополь, 2006. – 477 с.
5. Трухан, Е.В. Прогнозирование и модернизация системы образования на примере историко-педагогического исследования общего иноязычного образования в Беларуси с 1960 по 2010г. / Е.В. Трухан // Идеи. Поиски. Решения: сборник статей VII Междунар. науч. практ. конф., Минск, 25 ноября 2014 г./Редкол.: Н.Н. Нижнева (отв. редактор) [и др.]. – Минск: БГУ, 2015. С.28-34.

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ

С. А. Шурко

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030. Г. Минск, Беларусь, shurko.bsu.by*

На данный момент изменения происходят во всех сферах жизни общества. Образование не является исключением, так как в процесс обучения внедряются новые технологии. Более того, в связи со сложившейся ситуацией в мире, дистанционное обучение занимает приоритетные позиции. Таким образом, происходят значительные перемены, и они охватывают практически всех участников педагогического процесса. Интерес обучающегося – это ориентирующий фактор всего процесса обучения. Преподавателю следует внедрять новые коммуникативно-информационные технологии обучения на занятиях по иностранному языку, но и не забывать о традиционных технологиях.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; психологические коммуникативные игры; языковой барьер; развитие критического мышления.

THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL GAMES IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS

S. A. Shurko

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, shurko.bsu.by*

At the moment, changes are taking place in all spheres of society. Education is not an exception because new technologies are incorporated into the learning process. Moreover, due to the current situation in the world, distance learning takes a priority position. Thus, significant changes are taking place, and they involve almost all participants of the pedagogical process. The student's interest is the guiding factor of the entire learning process. While introducing new communicative and informational technologies into foreign language classes, the teacher should not forget about the traditional approaches.

Key words: communicative competence; psychological communicative games; language barrier; critical thinking development.

«Единственная известная мне роскошь — это роскошь человеческого общения».

Антуан де Сент-Экзюпери

Иновационные технологии в данный момент полностью внедрились в учебный процесс. Многие преподаватели все больше времени уделяют дистанционному обучению. К сожалению, коммуникация в таком формате теряет свои основные функции, перестает быть яркой и эффективной. Основным принципом в обучении иностранным языкам является коммуникация. Существует ряд функций речи, которые носят ключевой характер и без их реализации сложно построить общение. Возьмем, к примеру, среду, в которой находятся субъекты общения. Иногда для успешной коммуникации необходимо создать атмосферу, которая будет способствовать активной речемыслительной деятельности. Чтобы погрузить студентов в такую среду, можно воспользоваться психологическими коммуникативными играми. В статье дается обзор на то, как данные игры будут способствовать не только формированию всех видов компетенций, которые необходимы при изучении иностранных языков, но и будут мотивировать к порождению высказывания, повышению речемыслительной активности, развитию творческого потенциала студентов. Более того такие игры можно использовать на разных этапах занятия: чтобы включить учащихся в учебный процесс, сформировать интерес, переключить внимание и создать благоприятную эмоциональную среду.

Речевая разминка является одним из ключевых этапов. От того вы начнете занятие и дадите возможность студентам окунуться в среду языкового общения, будет зависеть дальнейший ход всего занятия. Мы рекомендуем добавить немного волшебства в учебный процесс и создать легкую позитивную атмосферу доверия. Для этого необходимо задать всего один вопрос, что делает вас счастливее и дать студентам минутку на размышление. Данное упражнение поможет участникам коммуникации разобраться с тем, что делает их счастливее, кроме того участники лучше смогут понять настрой окружающих и найти способы сделать счастливее заодно и их.

На этапе подведения итогов занятия можно использовать коммуникативное упражнение «передача эмоций». Особенно данная игра будет эффективна для закрепления активных лексических единиц по теме: эмоции и чувства.

Цель: закрепление лексических единиц, умение создать и передать определенные эмоции участникам коммуникации, подвести итог и на основе полученного опыта сформулировать монологическое высказывание.

Описание: Преподаватель раздает участникам карточки с названиями эмоций и просит их не показывать друг другу. Далее каждый студент по очереди произносит слово с той эмоцией, которая задана у него на карточке. Чтобы это упражнение сделать наиболее ярким и эффективным, можно попросить студентов использовать активные лексические единицы, изученные на занятии. Вся группа отгадывает, какую эмоцию пытался изобразить участник.

Затем можно предложить несколько вопросов для обсуждения:

Удавалось ли всегда угадать эмоцию?

В реальной жизни, разговаривая по телефону, как часто вы понимаете, в каком настроении находится собеседник?

Можете ли вы по телефонному разговору понять, что вам не рады, что вы позвонили не вовремя и т.д.?

Вы также можете предложить свои вопросы для обсуждения, основываясь на результатах проведенной игры.

Следует отметить, что способностью представить себя незабываемым для собеседников, преподнести себя, таким образом, чтобы с вами захотели продолжить коммуникацию и сотрудничество, обладает далеко не каждый человек. Исследования показывают, что этому необходимо учиться, практикуя различные психологические тренинги или просто находясь в постоянном общении или взаимодействии с незнакомыми людьми.

Следующий вид коммуникативной психологической игры в большинстве случаев оставляют на конец занятия. Однако следует учитывать тот фактор, что обсуждения могут затянуться на какой-то промежуток времени, поэтому необходимо рассчитать время заранее, которое собираетесь предоставить на данную игру. Любая коммуникативная ситуация начинается с погружения собеседников в определенную атмосферу: место, где происходят события; время, когда данное действие произойдет или происходило. Возьмем, к примеру, самую распространенную ситуацию: вы на необитаемом острове, за вами приплыл корабль с капитаном на борту, который должен выбрать только трех человек, которых он собирается спасти.

Каждый участник коммуникации уникален, его наделяют определенной профессией, которую он должен прорекламирровать. Чтобы усложнить задание студентам, выбирайте сложные или не совсем нужные профессии, для того, чтобы приводилось больше аргументов в беседе, коммуникация была легкой и непринужденной. Более того, объясните заранее, что не только профессия имеет значение и преимущества, но также и ваши личностные качества, умения, которые были бы полезны для капитана корабля, за которые он взял бы вас с собой. Не забудьте подвести итоги и дать слово капитану корабля, который озвучит свое решение и аргументирует свой выбор.

Внедряя в образовательный процесс новые учебные пособия и учебники, вы зачастую сталкиваетесь с широким спектром заданий и упражнений, предложенных в них. Оказывается, даже учебники предлагают психологические тесты, но чаще всего такие упражнения направлены на развитие умений понимания иноязычной речи на слух. Однако на выходе ставится проблемная задача, которая требует обсуждения. На основе тестирования и определенных данных легче сделать вывод и отстоять ту или иную точку зрения.

Возьмем, к примеру, учебник *Speakout (Intermediate)*. Тема, которая дается студентам для обсуждения: «Различия в мышлении мужчины и женщины». В тексте приводятся стереотипы, которые отражают поведение обоих. Обратим внимание на то, что на этапе понимания иноязычной речи на слух предлагается послушать аудиозапись с основными инструкциями для проведения психологического теста. В конкретном случае, студентам предлагается нарисовать велосипед. Во второй части даются объяснения и результаты тестирования. Предлагается рассмотреть свой рисунок и подчеркнуть для себя, на каких деталях вы акцентировали внимание, когда рисовали велосипед. Если вы предусмотрели все детали велосипеда, даже самые мелкие и сделали все возможное, чтобы он поехал, значит, вы обладаете

мужским складом мышления. Если вы нарисовали человека на велосипеде, следовательно, вы обладаете женским мышлением. Автор данного теста полагает, что главное в жизни женщины – это люди, которые ее окружают, в связи с этим аналогичным образом, он описывает ситуацию с мужчиной, давая понять, что для мужчины необходимо, чтобы все работало, передвигалось, было точным и конкретным. Таким образом, данные задания, во-первых дадут возможность отвлечься и сконцентрироваться на рисунке, а во-вторых студенты будут с огромным интересом слушать аудиозапись с результатами тестирования. Следует отметить, что все, что делается студентами с интересом, надолго откладывается в памяти и активизирует их участие в образовательном процессе.

Такой вид речевой деятельности, как понимание и восприятие иноязычной речи на слух, всегда дается тяжело студентам. Следует отметить, что в большинстве случаев, аудиозаписи содержат сложную для студентов лексику. Конечно, можно заранее преподавателю прослушать аудиозапись и снять все трудности, которые могут возникнуть перед студентами во время ее предъявления, но при общении с иностранцами, никто вам заранее ничего не объяснит, а непонятное слово может спровоцировать вас на то, что вы прекратите слушать собеседника. Чтобы воспринимать речь на слух, необязательно улавливать каждое его слово, вам нужно понять суть сказанного. Попробуйте уловить смысл сказанного, не задумываясь над неизвестными словами, тогда преодолеть языковой барьер будет легче.

Более того, хотелось бы упомянуть еще одну проблему, с которой сталкиваются многие студенты при коммуникации на неродном языке, это естественно языковой барьер. Причем он возникает не только у людей, начинающих изучать иностранный язык, но и у людей с хорошими знаниями. Причем последним особенно обидно: хорошо знаешь грамматику, спокойно читаешь статьи на английском, смотришь «Теорию большого взрыва» в оригинале, а, когда дело доходит до разговора, с трудом выдавливаешь из себя пару предложений. Согласно последним исследованиям, выяснилось, что страх неизвестности пугает людей больше всего. Часто бывает, что при необходимости что-то сказать по-английски, они впадают в ступор. Это может происходить потому, что люди попадают в нетипичную для себя ситуацию: им нужно разговаривать с незнакомцем на неродном языке. К тому же они не знают, чем обернется такой разговор: на какую тему будет говорить собеседник, какую фразу скажет дальше и т. д. Данные психологические игры будут ломать языковой барьер, так как ситуации, приводящиеся в играх, не являются типичными; они будут заставлять студентов

критически мыслить, активно участвовать в коммуникации, стараясь найти необычные способы решения проблемных задач.

Таким образом, психологические коммуникативные игры являются актуальными на занятиях по обучению иностранным языкам, так как они будут отличаться своей новизной, нестандартностью подачи, неожиданностью, служить стимулом к коммуникации, концентрации внимания у учащихся, способностью внимательно слушать собеседников, творчески мыслить и свободно общаться, ломая языковые барьеры.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСА ZOOM В ОРГАНИЗАЦИИ ONLINE-ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Н. В. Шуша

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, г. Минск, Беларусь, natshusha@mail.ru*

В статье рассматриваются возможности использования платформы Zoom для преподавания иностранных языков в условиях онлайн обучения. Платформа Zoom прекрасно подходит для организации индивидуальных и групповых занятий, студенты могут заходить как с компьютера, так и с планшета или с телефона.

Ключевые слова: Zoom; online обучение; интерактивная доска; сессионные залы; демонстрация экрана.

USE OF THE ZOOM SERVICE IN ORGANIZATION OF ONLINE- STUDY AT THE UNIVERSITY

N. V. Shusha

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, natshusha@mail.ru*

The article discusses the possibilities of using Zoom platform for teaching foreign languages in an online learning environment. The Zoom platform is perfect for organizing individual and group lessons; students can log in from a computer, tablet or phone.

Key words: Zoom; online education; zoom; online education; interactive whiteboard; session rooms; screen demonstration.

Для современного этапа развития образовательного процесса характерно преобладание информационно-коммуникационных технологий, делающих традиционные формы и методы обучения более интенсивными и интересными.

В условиях пандемии коронавируса вузы стран почти всего мира вынуждены были переходить на дистанционное обучение или online-обучение, иногда речь шла о смешанном обучении. Вузы нашей страны не явились исключением.

Следует отметить, что для большинства преподавателей и учителей это был совершенно новый вид работы. Несмотря на то, что данное обучение очень интересно для использования в учебном процессе, многие оказались не готовы к такому повороту из-за недостаточного уровня ИТ-компетентности, так как компьютерная грамотность большинством из них постигалась самостоятельно. Ещё одна не менее важная проблема не использования данного вида обучения – это конечно зависимость от технических средств, так как обязательным условием реализации онлайн-обучения является использование компьютеров с постоянным выходом в Интернет (необходимы широкополосный Интернет и устойчивый онлайн-режим) или личных мобильных устройств обучающихся желательно с безлимитным трафиком. И если вузы и сузы все же смогли перейти на онлайн обучение, то школы в некоторых странах, в том числе и в РБ, к сожалению нет.

При онлайн-обучении преподаватели и обучающиеся должны научиться работать с LMS-платформой (Learning Management System – система управления обучением, которая в онлайн - обучении или электронном образовании используется как ИТ-платформа / программное приложение с разнообразным функционалом.)

В настоящее время существует несколько возможностей организации онлайн-обучения: образовательный портал LMS Moodle, Google Classroom и т.п.

Сегодня чаще всего для проведения онлайн занятий преподаватели используют Skype, однако имеется множество других платформ, которые ничуть не хуже, а иногда, и лучше Скайпа, в частности, для преподавания иностранных языков. Одной из таких является Zoom. Более 17000 учебных заведений, в том числе 96% самых престижных университетов США, повышают результаты обучения студентов с использованием системы Zoom для виртуальных и гибридных аудиторий, работы, административных совещаний и для других целей. Также в России и Белоруссии почти все языковые школы используют данную платформу для преподавания в режиме онлайн.

Zoom – это сервис (платформа) для проведения видеоконференций, видеосеминаров (вебинаров) и дистанционного обучения школьников и студентов. Для использования ее в учебном процессе нужно просто скачать себе программу на компьютер. В

Интернете имеется множество инструкций по работе с этим сервисом. Организовать встречу может любой, создавший учетную запись. Бесплатная учетная запись позволяет проводить видеоконференцию или видеосеминар длительностью 40 минут. Есть и платные тарифные планы с неограниченной по времени продолжительностью конференций и с количеством участников до 100 человек. Перезагрузка конференций отнимает не более 2-3 минут, поэтому вполне можно пользоваться бесплатной версией.

Платформа Zoom дает возможность использовать видео- и аудиоматериалы. Также во время занятия можно использовать и другие сервисы и приложения, например Quizlett, Learning Apps, Kahoot и т.п. А самое главное, что такой вид работы нравится студентам.

Платформа Zoom прекрасно подходит для организации индивидуальных и групповых занятий, студенты могут заходить как с компьютера, так и с планшета или с телефона. К видеоконференции может подключиться любой, имеющий ссылку, или идентификатор конференции. Видеоконференцию можно запланировать и заранее, а также сделать повторяющуюся ссылку, то есть для постоянного занятия в определенное время можно сделать одну и ту же ссылку для входа, тогда студенты смогут сами в определенное время по расписанию подключаться к конференции или семинару.

Преимуществами данного сервиса (программы, платформы) являются:

- Отличная связь на данный момент. Хотя в начале пандемии коронавируса имелись значительные проблемы с соединением, но эти проблемы были очень быстро и оперативно устранены разработчиками данной платформы.

- Деление экрана со звуком. Демонстрацию экрана также можно поставить на паузу. Более того, можно делиться не всем экраном, а только отдельными приложениями, например, включить демонстрацию браузера. В настройках можно дать всем участникам возможность делиться экраном, либо включить ограничения с той целью, чтобы это мог делать только организатор.

- Интерактивная доска. В платформу встроена интерактивная доска, можно легко и быстро переключаться с демонстрации экрана на доску. На доске можно писать или печатать текст. И это могут делать все участники занятия, почти как в аудитории. Во время демонстрации экрана есть инструмент «Комментировать» (карандаш), то есть можно рисовать, выделять, стирать и т.д. Это может делать как преподаватель, так и студенты (конечно, в настройках можно выключить данную функцию у студентов). Например, можно совместно выполнять

грамматические упражнения на заполнение пропусков, где студенты могут записывать свои варианты разными чернилами.

– Видео- и аудио связь с каждым участником. У организатора есть возможность выключать и включать микрофон, а также выключать видео и запрашивать включение видео у всех участников. Можно войти в конференцию как участник с правами только для просмотра.

– Наличие чата, в котором можно писать сообщения, передавать файлы всем или выбрать одного студента. Чат можно настроить на автоматическое сохранение или сохранять вручную при каждой конференции.

– Возможность воспроизведения записи занятия, как на компьютер, так и на облако. Это удобно, если необходимо переслать запись занятия студенту, который по уважительной причине не смог присутствовать на занятии. С офлайн-занятием так сделать нельзя.

– Назначение соорганизатора. Его можно назначить во время конференции. Его функции такие же, как и у организатора: включать и выключать микрофон у отдельных студентов, переименовывать и делить на комнаты.

Но самым большим преимуществом в отличии от Скайпа в Zoom является тот факт, что студентов можно делить на группы и давать им разные задания. Студентов можно разделить на пары, тройки или иного рода группы и отправить (перенаправить) их в сессионные залы, где они будут работать, и общаться только друг с другом, остальные их не будут ни видеть, ни слышать. Количество комнат определяет преподаватель, участников можно распределить автоматически или вручную. У организатора есть возможность посещать комнаты и проверять работу студентов. Студенты также могут обратиться из своих залов за помощью к преподавателю, если возникает какая-нибудь проблема.

Незначительным минусом сервиса Zoom является то, что студенты могут только рисовать или писать на виртуальной доске, невозможно ничего передвигать (как, например, в Real time board), но преподаватель может включить демонстрацию своего экрана и передать управление своей мышью студенту, то есть студент со своей стороны будет двигать мышью преподавателя и делать все, что требуется на его компьютере (например перевернуть карточку в презентации, нажать на Wheel Decide, соединить картинки и т.д.), а также можно передать управление клавиатурой. Во время вебконференции участник запрашивает у того, кто демонстрирует свой экран, управление. У демонстратора всплывает запрос на подтверждение. Если есть подтверждение, то оба могут работать с мышкой и клавиатурой, приоритет у демонстратора.

Подытоживая все выше изложенное, еще раз с уверенностью можно сказать, что Zoom – идеальное решение для проведения онлайн-занятий по обучению иностранным языкам. Такой формат экономит как время преподавателей, так и аудиторный фонд, и появляется огромное количество возможностей, которые можно использовать по-разному, в зависимости от решаемых задач. Конечно, пандемия пройдет, но мир, общество и конечно образование не будут прежними. Онлайн-образование будет только развиваться, так как за ним будущее.

REMOTE LEARNING IS A SURE WAY TO DECADENCE IN EDUCATION

M. R. Yumagulova

*Belarusian State University,
Leningranskaya, 20, 220006, Minsk, Republic of Belarus ,margo.perl@yandex.by*

The article deals with the problems of widespread transition to and use of remote learning caused by unforeseen circumstances, namely, the spread of COVID-19 and the forced transition to a remote format of work. The author believes that these measures should be only of temporary character, since the potential for their prolongation and even strengthening in a permanent status will inevitably lead to deterioration in the quality of education. Based on personal experience and observations, the author provides objective reasons for the inadequacy of distance learning as opposed to traditional classroom learning.

Key words: remote /distant learning; online education; offline classes; home assignments; elitist education.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ – ЭТО ВЕРНЫЙ ПУТЬ К УПАДКУ ОБРАЗОВАНИЯ

М. Р. Юмагулова

*Белорусский государственный университет,
ул. Ленинградская 20, 220006, г. Минск, Беларусь, margo.perl@yandex.by*

В статье рассматриваются проблемы повсеместного перехода на удалённое обучение, вызванное непредвиденными обстоятельствами, а именно распространением COVID-19 и вынужденным переходом на дистанционный формат работы. Автор полагает, что эти меры должны носить исключительно временный характер, поскольку потенциальная возможность их пролонгирования и даже укрепления в постоянном статусе неизбежно приведёт к ухудшению качества

образования. На основе личного опыта и наблюдений, автор приводит объективные причины неадекватности дистанционного обучения в сравнении с традиционными аудиторными занятиями.

Ключевые слова: удалённое/ дистанционное обучение; онлайн-образование; аудиторные (оффлайн) занятия; домашние задания; элитарное образование.

REMOTE LEARNING IS A SURE WAY TO DECADENCE IN EDUCATION

M. R. Yumagulova

*Belarusian State University,
Leningranskaya, 20, 220006, Minsk, Republic of Belarus ,margo.perl@yandex.by*

The article deals with the problems of widespread transition to and use of remote learning caused by unforeseen circumstances, namely, the spread of COVID-19 and the forced transition to a remote format of work. The author believes that these measures should be only of temporary character, since the potential for their prolongation and even strengthening in a permanent status will inevitably lead to deterioration in the quality of education. Based on personal experience and observations, the author provides objective reasons for the inadequacy of distance learning as opposed to traditional classroom learning.

Key words: remote /distant learning; online education; offline classes; home assignments; elitist education.

I would like to start saying that there has eventually happened what some people anticipated, many were looking forward to, and some dreaded – namely, the computerization, internatization and digitalization of the educational process. Under the very plausible pretext of the COVID-19 pandemic, this encompassed even those countries that, to put it mildly, were not quite ready for this. Personally, I did not fear this so much: after all, a person can learn anything, given necessity and resolve. Yet, I have never been an apologist for remote learning with the use of computer equipment on the regular basis, and I will try to explain why.

Despite the already pervasive use of advanced computer technologies, this spring we were caught off guard by the need for a total transition to online learning. It turned out that neither teachers, nor students were prepared for it, and although many had diluted themselves into thinking that we were quite advanced users, reality showed that very few were delighted with, while the absolute majority were negatively disposed towards this format of training. Today we are not only observers, but are also involuntary participants in what could be called the pivotal moment of the era. Everyone keeps saying that the world is being remodeled, we often hear that we must be

progressive and keep up with the pace of time, and that the transition to the use of technology is inevitable. Digital education programs are being created, and it is obvious that traditional educational systems will be scrapped and eliminated in the coming years.

I believe that attempts to explain such a massive transition to remote education, using only the COVID situation as a cover, do not stand up to any criticism, since there are serious concerns that temporary measures are very convenient to prolong, and even make permanent in the long run. Here we see a certain possibility for manipulation, for example, there are talks about a “second wave” of COVID again, etc., with an eye to completely change the customary tenor of life and to follow the path of collective electronic consciousness. This is all the more strange, since throughout the history of mankind, after terrible epidemics people sought to return to their former way of life, and this made sense, because “when the driver is seeking new ways, the train inevitably derails”.

Some might argue that any progress has often encountered criticism. The conservative part of society has always experienced a kind of neophobia, albeit in a mild form, manifested in the reluctance to break from routine and established practices and try to experience new things. In our case, it might also be technophobia, a fear of technological progress. Therefore, it is necessary to understand why we need to rationalize the unwillingness to overcome our neophobia, and here the problem lies not in retrograde thinking, but in very objective reasons. Anyway, when talking about adapting to new conditions, it is necessary to calculate different bad-case scenarios.

Despite the fact that students and teachers, by and large, survived this period with a certain dignity, quite paradoxically, the only *good* thing was that we all realized how *bad* everything was, and that this format of training should only exist as an emergency, a forced measure. You cannot deceive yourself all the time, and believe in this deception. The experience of online education failed, it proved to be nothing more than a lifebuoy or a kiss-of-life. It was indeed Hobson’s choice during the enforced isolation and quarantine, admittedly this was really a way-out. Yet, online learning is by no means an independent form of education, but an additional one, and should not be used instead of conventional training, but along with it, but then again you don't need a pandemic or any other reason to understand this and discover these online learning opportunities.

However, let's look at the objective reasons why remote learning is a way worse than traditional classroom learning, as well as why we are not ready for it.

Once, on the bus I overheard some students discussing the “delights” of distance learning, and one said: “After all, I paid money for a teacher with a

blackboard”. This fully explains students’ expectations from the educational process: they pay for it (at least, most of them) and they want it to be in the classroom, where a teacher, in flesh and blood, will cram into them the intricacies of their subjects. This is their mentality and they cannot be blamed for it. It is only highly motivated and determined people who are capable of online training, and there are never many of them. Moreover, in many ways, education contains an element of compulsion and students are aware of this and acknowledge it.

Huge expenditures on online techniques, online classes, and on the creation of the so-called “content” turn out to be empty babble and budget development. And not because it is all useless in case the computer is worn out or the Internet is unreliable and streams falter, but because it does not create motivation. Students are isolated from each other, and the element of sound competition disappears. Psychologically and even physically, they are not set up for serious work. These are immeasurable factors, and yet we measure them somehow, like the consolidation of energy when a certain collective mind is activated behind the closed door of the classroom. Physically, students normally perform the regular preparatory ritual that promotes inclusion in work: they wake up, take a shower, have breakfast, get properly dressed, and commute to University. And when the door of the classroom closes, the psychological mood stirs them up to study, where nothing distracts them, neither pets, nor Grandmother baking pancakes.

In the conditions of remote learning, there is no unity, there is no academic discipline, since everyone is on their own wavelength. In the classroom, on the contrary, everyone is involved in the process, for example, in the process of active listening, if not participation. In the study room, this process is continuous, there is a stimulus and a reaction, and based on the way we capture this reaction (and this is our job), we build our further work. This is akin to how the oscilloscope works, we respond to the slightest fluctuations: maintain the eye contact and catch the students’ eagerness to respond, or their reluctance, spot their boredom or fidgeting, and react accordingly. Working online, not being able to see all the students at once or even at all, the teacher is deprived of control tools and supervision levers. Let’s take, for instance, the rate of material delivery: the teacher sticks to his own pace, and even speeds up sometimes, because in online format pauses are no longer meaningful. Like radio DJs, teachers have to talk incessantly, but unlike radio DJs, they cannot even stop for ads or music. Therefore, there is the delivery of information on the part of the teacher, but doubtful perception and no feedback on the part of the students.

Moreover, unlike classroom learning where students actively learn from each other, where sound rivalry is activated, online learning does not involve

a mechanism for transferring knowledge within the student group, and a chain reaction is not triggered. On top of that, *emotion* is missing, and this is one of the most important elements of the educational process. In this case, all the *heuristic methods* fall apart: how can you organize full-fledged discussions, debate, and presentations, if there is no active rapport with audience? Remote learning kills socialization. Electronic life, despite the ability to connect everyone with everyone, actually separates people. Whereas we as a species survived not only because we passed on knowledge, experience, and skills to each other, but also because we passed on emotions such as empathy, compassion, consciousness, and sympathy. This is when sometimes you have a twist in the pit of your stomach and a lump in the throat even if it is not your problem or grief. In “remote learning” there is a disunity and alienation, and this is, in fact, might be the end of studentship and a scientific community.

In ordinary life, our “adaptation” consists in the preservation of normal social skills. It will be totally unacceptable if isolation remains with us even after the peak of the epidemic is over. In all circumstances we should observe the social norms and habits of a human being, and not of a hunted and cornered animal.

I fear that humanity will gradually be led to the situation when cheap low-quality online training will be offered to everyone, while expensive, tailor-made off line education will only be available for the elite. Already now, the world's elitist private schools are banning laptops and forcing students well up to high school to write their essays by hand. In one of my previous articles I drew an analogy with butter which was once replaced with cheaper by-products, such as margarine and spreads, yet butter, though more expensive, was still better. Likewise, online education is second-rate, while conventional education in the classroom will always be a high quality product.

At the present stage, online education is an opportunity for students to happily deceive themselves about their abilities, because having at hand the chance to get ready answers (from the Internet), cheat and not to be caught red-handed, answer by reading from a sheet or from a textbook – all this creates the illusion that this is their own knowledge obtained as a result of effort and diligent study.

However, it is necessary to recognize another disadvantage of remote learning. Many teachers are not able to calculate the feasible scope of home task and, just to be on the safe side and make it look good in their reports, “bombard” students within surmountable home assignments. A lot of hard-working students complain that there are a lot more tasks than they can cope with, and they have to spend all day studying, even taking into account the fact that they do not need to go to University. I even saw some crying. In

other words, for bona fide teachers and students remote learning has turned out to be hell on earth, but for idlers it is an excuse to stop working at all, since students have got the hang of feigning problems with computer sites and platforms. I am pretty sure that sooner or later this euphoria will elapse and there will be a reason to come to one's senses.

I believe that it is impossible and even wrongful to replace a full-fledged education with remote training. What is good for private individual classes, for various short-term courses and coaching, and even for reading lectures, cannot be equally good for proper seminars, let alone for laboratory work and practical training. It is impossible to try to "cram" the format of offline classes into a fundamentally different, electronic format, and expect the same result. In addition, even for occasional online classes, you just need to have high-quality hardware and uninterrupted operation of the Internet resources that provide remote conference services.

The experience of western countries does not work for us, since the western education system has long and mainly been based on distance learning and on the so-called learner-centered approach, at which the student studies independently, while having the home assignment which must be done by a certain deadline, and time that he is free to dispose of at his own discretion. The teacher is a guide and supervisor, who gives the task, offers occasional face-to-face (or screen-to-screen) tutorials and at the end of the term checks the students' works. In the USA, where this whole process originated and which is, as it were, the epicenter of distance education, most of the universities are private corporations. This is a market and education there has always been a service. There is a single global market for educational services, which is dominated by American centers. Accordingly, both methods and technologies of teaching (most importantly, of course, methods) are also based on American standards. Therefore, we must strive to improve our own full-time education, our unique education system, which was being broken and transformed, but could not be broken completely anyway. Let's preserve what has been created over the years, has withstood the test of time, and has proven its worth more than once.

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

**РОЛЬ КАТЕГОРИИ МОДАЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ
ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

Л. С. Ахраменко

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, ahrluba@mail.ru*

Рассмотрена роль категории модальности в формировании дискурсивной компетенции. Целью исследования является анализ прагматических функций видов текстовой модальности, необходимых для аргументации авторской точки зрения. Установлено, что аксиологическая модальность, модальность утверждения/отрицания, модальность согласия, иллюстративная модальность, модальность вывода, а также речевой прием модального характера «рекурренция» повышают персуазивность и релевантность оснований, что в итоге помогает автору в обосновании гипотезы в дипломных и диссертационных работах. Теоретическая значимость статьи состоит в выявлении прагматических функций модальности в аргументативном научном дискурсе. Практическая значимость статьи заключается в том, что автор может использовать категорию модальности не только для выражения собственного отношения к действительности, но и для косвенного внушения точки зрения адресату.

Ключевые слова: модальность; дискурсивная компетенция; аргументация; научный дискурс.

**THE ROLE OF THE CATEGORY OF MODALITY IN THE
FORMATION OF DISCOURSE COMPETENCE**

L. S. Akhramenko

*Belarusian State University,
Niezaliezności Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, ahrluba@mail.ru*

The role of the category of modality in the formation of discourse competence is considered. The aim of the research is to analyze the pragmatic functions of the types of text modality, which are necessary for the argumentation of the author's viewpoint. It has been established that the axiological modality, the modality of assertion/denial, the modality of consent, the illustrative modality, the inferential modality, as well as the speech technique of the modal nature “recurrence” increase the persuasiveness and relevance of the grounds, which ultimately helps the author in substantiating the hypothesis in theses and dissertations. The theoretical significance of the article lies in identifying the pragmatic functions of modality in an argumentative scientific discourse. The practical

significance of the article lies in the fact that the author can use the category of modality not only to express his own attitude to reality, but also to indirectly impose the viewpoint to the addressee.

Key words: modality; discourse competence; argumentation; scientific discourse.

Овладение иностранным языком как средством устной и письменной форм общения осуществляется посредством формирования у студентов коммуникативной лингвистической, социокультурной и профессиональной компетенции. Коммуникативная компетенция формируется рядом составляющих, и включает лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социальную, социокультурную и предметную виды компетенций. Особый интерес представляет дискурсивная компетенция, сущность которой заключается в способности построения целостных, связных и логичных высказываний в устной и письменной речи. Развитие дискурсивных умений особенно необходимо в научном дискурсе. Научный дискурс определяется как «процесс выражения в целом тексте нового научного знания, а также его обоснования посредством взаимосвязанных рассуждений, т.е. диалог между старым и новым знанием, в рамках которого происходит формирование концептуального научного знания» [1, с. 148]. Научный текст рассматривается как «результат когнитивно-дискурсивной деятельности ученого, содержащий относительно завершенное научное знание, структурированное в соответствии с разработанной автором концепцией, объективируемой синкретической системой общеязыковых и идиостилистических средств» [2, с. 6]. Из данных определений становится понятным, что формирование концептуального научного знания происходит на основе синтеза первичной и вторичной информации, т.е. выражения отношения нового к известному с точки зрения автора. Ввиду того, что модальность передает отношение говорящего к содержанию высказывания, можно предположить, что данная категория обладает прагматическим потенциалом в научном дискурсе.

Главной составляющей дискурсивной компетенции при написании дипломных и диссертационных работ является умение аргументировать собственную точку зрения, обосновывать достоверность авторской гипотезы. Категория модальности, выражающая отношение автора к действительности и содержанию сообщения, играет важную роль в реализации аргументативной стратегии. Рассмотрим, каким образом модальность помогает автору в обосновании гипотезы в дипломной работе «Pragmatic faith: an epistemic link between religion, science, mathematics, and philosophy».

Во вводной части текста аксиологическая модальность направлена на выделение гипотезы как наиболее релевантного высказывания. Это происходит за счет создания контраста оценок ключевого концепта «faith» в первичной и вторичной информации. Вторичная информация отражает стереотипы, противопоставляющие концепты «faith» и «reason»:

(1) *It's popular to treat these two terms with mutual exclusivity, the former with the scientific inquiry, the latter with religion...; Faith is belief in spite of, even perhaps because of, the lack of evidence; Nye's greatest concern seems to be that the attraction "encourages visitors to trust faith over science and thereby undercuts their ability to engage in critical thinking"; Again we see someone who, like Dawkins and Nye, is against the cognitive products of faith for what it appears to lead to: stunted potential, a lack of critical analysis, and ultimately, faith seems to be where one goes to avoid testing one's beliefs.* Отрицательная оценка концепта «faith» во вторичной информации связана с такими основаниями, как «lack of evidence», «inability in critical thinking», «stunted potential», «lack of critical analysis».

Напротив, авторская гипотеза отражает противоположную оценку данного концепта:

(2) *I propose that faith is able not to only coexist with these disciplines, but it can also play a surprisingly pivotal role in epistemology.*

Положительная оценка концепта «faith» выводится на основе лексемы *pivotal*, указывающие на новую связь между концептами «faith» и «science» – «coexistence» (являющейся контрастной по отношению к связи «mutual exclusivity», имеющей место во вторичной информации). Таким образом, за счет придания ключевому концепту «faith» контрастной оценки авторская гипотеза становится тематическим ядром, прагматическим фокусом введения.

В основной части текста задача автора заключается в подтверждении достоверности гипотезы о важности концепта «faith» в эпистемологии. Реализация данной задачи связана с повышением релевантности концепта. Релевантность концепта «pragmatic faith» повышается посредством такого средства аксиологической модальности, как лексемы, передающие эмоциональное отношение. Лексема *unfortunately* выражает отрицательное отношение автора к основанию «belief», что понижает его релевантность:

(3) *Unfortunately, as this model (belief) also relies on an inherent notion of God, this model cannot be used for our purposes.*

Лексема *fortunately* выражает положительное отношение автора к концепту «pragmatic faith», что повышает его релевантность:

(4) *Fortunately, I believe that I have determined... pragmatic faith systems – to be a “missing link” in the foundational principles of the “faith-based” camp and those of the “reason-based” camp.*

Сформировав оценочную пресуппозицию важности концепта «pragmatic faith», автор повышает релевантность высказывания, в котором связь между концептом и научным знанием выражена эксплицитно:

(5) *As we see here, Tennant himself asserts this pragmatic faith model to be that which underlies a great deal of knowledge, be it in reason-based or faith-based disciplines. I share this sentiment.* Используя модальность согласия, автор повышает релевантность предыдущего высказывания, в котором имплицитно выражена значимость концепта «pragmatic faith».

Показывая связь между наукой и религией с помощью концепта «pragmatic faith», автор намекает на ложность оппозиции «testing validity» (наука) – «scripturally based» (религия), отсутствие понимания источника получения нового знания учеными, придерживающимися мнения о неразрешимости конфликта. Таким образом, модальный смысл знания присущ тем высказываниям, в которых утверждается связь между научным знанием и верой:

(6) *Much of what underlies knowledge ... is the outcome of faith which ventures beyond the apprehension and treatment of data to supposition, imagination and creation of ideal objects, and justifies its audacity and irrationality by practical actualization.*

В главе «Pragmatic faith in the binding of Isaac» иллюстративная модальность используется автором для оформления библейского примера:

(7) *... it's important for God that Abraham reaches a “practical actualization” of his willingness to sacrifice his son...; it's clear that Abraham, in his hypothesis of God's behavior and his acting in accordance, was exactly in line with what God wanted him to have done* (иллюстративная модальность). Выделенные лексические сочетания иллюстрируют содержательную связь между концептом «pragmatic faith» и христианской религией. В частности, сочетание *acting in accordance* имеет место в дефиниции концепта: *Faith is ... treating hoped for and unseen things as if they were real and then acting accordingly.* Это значит, что применение иллюстративной модальности обусловлено необходимостью подтверждения связи между концептами «pragmatic faith» и «religion». Иллюстративная модальность формирует оценочную пресуппозицию достоверности последующего авторского вывода, в котором эта связь утверждается эксплицитно:

(8) ... *therefore, pragmatic faith could be the model of faith that God encourages Christians who follow Abraham to use.*

Необходимо отметить функцию модальности отрицания в реализации аргументации. В главах «Pragmatic faith and induction», «The Faith Found in Gödel» автор нацелен доказать существование эпистемической связи между концептом «pragmatic faith» и наукой. Автор, используя модальность отрицания, указывает на отсутствие зависимости понятия «валидность» от понятия «истинность»:

(9) ... *validity doesn't rely on factual "truth", but on accurate argumentative forma;*

(10) *"We are able to devise propositions which are not ... provable, but are nonetheless, true".*

Посредством отрицания зависимости понятия истинности от доказуемости (и наоборот) автор опровергает оппозицию науки и религии по основанию истинность – ложность (т.к. не все, что доказуемо, является истинным, и не все, что истинно, может быть доказуемо).

Еще одним средством, участвующим в обосновании связи между концептом «pragmatic faith» и наукой, является речевой прием модального характера «рекурренция». В главе «Pragmatic faith and induction» автор констатирует тот факт, что научное знание отражает всего лишь вероятное положение вещей:

(11) *Russell finds that the best that science can hope for, in its pursuit of knowledge via its inductive methods, is probability.*

Затем автор повторно упоминает определение концепта «pragmatic faith»:

(12) *Pragmatic faith involves experimenting with the possible or ideal, venturing into the unknown and taking the risk of disappointment and defeat.*

Повторное использование определения концепта акцентирует общие эпистемические нормы в науке и религии (на основании общего смысла вероятности). Рекурренция участвует в формировании оценочной пресуппозиции достоверности последующего высказывания, обобщающего содержание предшествующих двух высказываний:

(13) *It is clear that ... Russell agree that those practicing this mentality should act in accordance with what has been demonstrated as probable.* Это значит, что рекурренция способствует повышению релевантности не только предшествующих, но и последующих высказываний.

Аксиологическая модальность, модальность утверждения/отрицания, модальность согласия, иллюстративная модальность, рекурренция формируют оценочную пресуппозицию достоверности последующего вывода, в котором связь между концептом

«pragmatic faith» и наукой утверждается эксплицитно. Именно авторский вывод являются наиболее релевантным высказыванием в тексте ввиду того, что содержит информацию выводного характера, имеющую высокую степень достоверности и наивысший аксиологический статус. Оформляется же данное умозаключение с помощью модальности вывода:

(14) *Therefore, pragmatic faith is shown to be practiced by those practicing induction and, also, scientific inquiry.*

Модальность вывода имеет большое значение для создания интеграции текста. Используя результативные наречия, автор подчеркивает содержательную связь между гипотезой (во вводной части текста) и авторскими умозаключениями в заключительной части текста. Иными словами, с помощью модальности вывода автор подтверждает истинность гипотезы, а значит, связывает начало и основную часть текста в единое семантическое целое.

Таким образом, категория модальности способствует успешной реализации аргументативной стратегии, необходимой при написании дипломных и диссертационных работ. Это значит, что изучение модальности необходимо не только для формирования лингвистической, но и дискурсивной компетенции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ахтаева Л. А. Научный дискурс как специфическая разновидность дискурсивной деятельности // Молодой ученый. Чита, 2010. № 7. С. 144 – 150.
2. Ракитина С. В. Когнитивно-дискурсивное пространство научного текста: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / С. В. Ракитина; Волгогр. гос. пед. ун-т. Волгоград, 2007. 44 с.

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

О. П. Гицкая

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, olgits@gmail.com*

Данная статья рассматривает необходимость реализации гендерного подхода в среде вуза. Гендерно-ориентированный подход к процессу обучения в вузе базируется на том, что при использовании единых методов и форм обучения, особенно одним и тем же преподавателем, студенты разных полов овладевают компетенциями с различными усилиями, разными путями, в разной степени, используя при этом характерные стратегии мышления. В связи с этим подчеркивается важность конструирования гендерно чувствительной педагогики, в

комфортной среде которой происходит развитие индивидуальных способностей студентов независимо от их принадлежности к определенному полу.

Ключевые слова: гендерный подход; гендерные различия; гендерные особенности; студенты.

GENDER APPROACH IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

O. P. Gitskaya

Belarusian State University

Nezavisimosti avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, olgits@gmail.com

In this article the necessity of gender approach realization in institutes of higher education is considered. Gender oriented approach to teaching is based on the fact that while using the same methods and forms of teaching by the same teacher students of different genders acquire competencies with different efforts, by different means, in different extent, using characteristic strategies of thinking. Due to this, we should stress the importance of constructing a gender sensitive pedagogics in the comfortable environment of which the development of students' individual abilities takes place without reference to gender.

Key words: gender approach; gender distinctions; gender specificities; students.

В настоящий момент уровень социально-экономического развития общества ставит ребром вопрос подготовки профессиональных кадров, в полной мере владеющих целым набором профессионально значимых компетенций. Кроме того, современная педагогика обсуждает перспективы гуманизации образования. Гуманизация в контексте образования предполагает конструирование гендерно чувствительной педагогики, в условиях которой происходит развитие индивидуальных способностей студентов независимо от их принадлежности к определенному полу. Реализация гендерной составляющей обучения в вузе является одним из главных компонентов для становления профессиональной компетентности будущего специалиста. Как показывает практика, в поликультурной среде вуза гендерный подход пока не нашел должной теоретической обоснованности, и преподаватели оказываются не готовы к его реализации, учету гендерных различий в образовательном процессе, что снижает качество обучения и воспитания студентов в системе высшего образования. Обучение в вузе не делает возможным сформировать у студентов гендерную компетентность в рамках традиционного обучения. Как показывает практика, говорить о надлежащем уровне сформированности гендерной компетентности выпускника высшего учебного заведения, равно как и о его готовности к

осуществлению гендерного подхода в профессиональной деятельности можно при условии построения его профессиональной подготовки как комплексной единой системы, задействуя составляющую гендерной компетентности.

Способность студентов активно усваивать социальный опыт основывается на гендерно-ориентированном образовательном процессе. Несомненно, чтобы развивать гендерную культуру через профессиональную деятельность, будущему специалисту необходимо не просто воспроизводить, а самому являться участником гендерного взаимодействия и построения гендерных отношений. Путем развития активной личности станет возможным преобразование социальной среды и создание новых гендерных отношений в обществе. Большое значение в этом будет принадлежать преподавателю высшего учебного заведения, который, обладая гендерной компетентностью, будет способствовать развитию гендерной культуры личности.

В пользу феминизации науки и высшего образования говорит тот факт, что в данный момент женщины в сфере образования представляют многочисленную группу преподавателей и научных кадров. Зачастую в вузах количество преподавателей-женщин является преобладающим. Данный факт может свидетельствовать о негативных последствиях. Преподаватели-мужчины и преподаватели-женщины обучают по-разному, студенты по-разному воспринимают и усваивают передаваемый ими учебный материал. Существуют гендерные различия в стилях, формах, приемах профессиональной деятельности преподавателей.

Гендерный подход к образованию и воспитанию, будучи относительно новым явлением, ставит задачей гармонизацию полоролевого взаимодействия как принципа равных прав человека, каким бы ни был пол. Таким образом, “гендер” понимается как социокультурный, а не биологический феномен пола [1]. Чтобы построить учебный процесс с учетом гендерных особенностей, предполагается переориентировать цели, содержание, формы, методы обучения на создание гендерно комфортного окружения, направленного на развитие природного потенциала личности. Поскольку в высшей школе у студента формируются основные представления о самоопределении, как профессиональном, так и жизненном, а они в свою очередь основываются на социально-половой ориентации, роль гендерного подхода в образовательном процессе сложно преувеличить. В студенческой среде отчетливей видны отличительные признаки в характере мышления и поведении, в восприятии и эмоциональной сфере мужского и женского пола. Усвоенные в процессе гендерной

социализации профессиональные ценности и установки становятся теми факторами, которые впоследствии определяют профессиональную направленность, зададут вектор поведения в рамках существующих в обществе гендерных ролей.

Что касается учета гендерных особенностей на занятиях по иностранному языку в вузе, то для его осуществления следует четко представлять себе сущность категорий «маскулинность» и «фемининность». В их основу положены представления о том, какими должны быть мужчины и женщины, о роде их занятий, о том, какую роль играет каждая из категорий. Обе категории связаны с биологической полкой социальностью. Критериев измерения маскулинности и фемининности разнообразны. По результатам исследования С. Бем, в ходе которого были опрошены американские студенты, были выделены 20 маскулинных, 20 фемининных и 20 андрогинных качеств [2, с. 87].

Среди маскулинных качеств были отмечены: уверенность в собственных силах, склонность отстаивать свою точку зрения, независимость, напористость, сила личности, склонность к анализу, лидерство и рискованность, индивидуализм, соревновательность.

Среди фемининных качеств, по мнению студентов, оказались следующие: спокойствие, уступчивость, сердечность, жизнерадостность, застенчивость, нежность, преданность, эмпатия, заботливость, доверчивость, неприятие ругательств, любовь к детям.

Набравшие высокие баллы по маскулинным качествам и низкие по фемининным были отнесены к маскулинному типу. По такому же принципу идет причисление к фемининному типу.

Что же предполагает учет гендерных особенностей в процессе обучения студентов? Гендерный подход предполагает учет различий, проявляющихся: 1) в познавательных способностях и интересах (интересы юношей и девушек к разным учебным предметам могут не совпадать); 2) в темпах переработки, осмысления и усвоения информации (юноши воспринимают учебную информацию быстрее, зачастую не нуждаются в повторении в отличие от девушек, которые продуктивнее работают в спокойном темпе, а повторения считают важными для запоминания) [3, с. 42]; 3) в преимущественном формировании различных операций мышления (у юношей лучше развиты пространственно-визуальные навыки, в то время как у девушек - речевые); 4) в организации внимания (юноши демонстрируют более продолжительный период внимания, в то время как у девушек включаемость происходит быстрее); 5) в восприятии контроля (юноши более негативно воспринимают текущий контроль знаний, нежели

девушки, для которых это возможность закрепить умения); б) в продолжительности, скорости и полноте адаптации в студенческой группе (девушки более активны в общественной студенческой жизни, нежели юноши, которые зачастую противопоставляют личные интересы интересам группы).

Как показывает имеющийся опыт использования гендерного подхода в обучении и на занятиях по иностранному языку в частности, произошел уход от изжившего себя противопоставления «слабой женщины» «сильному мужчине», а гендерные роли стали подлежать разностороннему рассмотрению. Предлагается применять современные технологии преподавания, с использованием интерактивных методов (метод кейсов, деловые игры, дебаты, исследовательскую работу), учитывая гендерные особенности студентов. Большой интерес с точки зрения изучения гендерных стереотипов представляет собой содержание учебного материала.

Так, например, в рамках изучения темы “Career” со студентами факультета международных отношений экономических специальностей в рамках изучения дисциплины «Деловой английский» можно использовать разработку заданий, осуществляя гендерный подход. Для начала студентам может быть предложено порассуждать на тему профессий, которые выбирают мужчины и женщины и стереотипах, существующих на этот счет. Как показывает практика, зачастую выделяют такие стереотипы, как меньшее стремление у женщин к достижениям в сфере карьеры. Студенты отмечают большую общительность среди женщин, но с другой стороны большую степень доверчивости и внушаемости. Кроме того, женщины по сути своей склонны иметь более низкую самооценку и степень уверенности в собственных силах, чем мужчины. Способы обработки информации у женщин и мужчин тоже разные. В то время, как женщины склонны запоминать механическим путем, ориентированы на процесс, у мужчин более развито аналитическое мышление с ориентацией на результат. Женщины склонны менее терпимо воспринимать критику в свой адрес, больше полагаются на интуицию, имеют более творческую и созидательную натуру. Однако зачастую женщинам в работе может мешать излишняя эмоциональность, особенно учитывая наличие экстренных нестандартных ситуаций.

Неплохой идеей может стать проведение дискуссии с целью обсудить, как изменились права мужчин и женщин с течением времени, можем ли мы говорить о равноправии современных мужчин и женщин. Далее студенты должны проанализировать и выразить свое отношение к высказываниям, принадлежащим мужчинам и женщинам. Таким

образом, учащиеся получают совершенно новые представления о гендерных стереотипах. После прочтения текста о найме женщин на традиционно считающуюся мужской работу, студентам может быть предложено ответить на вопросы по тексту (включая наводящие), с последующим высказыванием своего мнения по проблеме. При использовании парной работы или работы в группах можно использовать ролевые игры, где учащимся предлагается “поменяться” полом, представив себя на месте собеседника противоположного пола и проанализировать ситуации с наймом на работу мужчин и женщин (ролевая игра “Job interview”). Также возможно провести дебаты по таким темам как «Половая дискриминация», «Стеклянный потолок», «Лидер: мужчина или женщина?». Помимо включения гендерно-ориентированного аспекта, работа в парах и группах направлена на совершенствование навыков говорения. Кроме того, в рамках изучения темы “Career” можно прибегнуть к использованию метода кейсов. Работая с ситуацией, где учащимся предлагаются четыре кандидата (две женщины и два мужчины) на должность управляющего компанией, студенты могут обсудить преимущества и недостатки каждого из кандидатов через призму должности управленца. С целью совершенствования навыков аудирования студентам может быть предложено прослушать аудио фрагменты с репликами кандидатов, рассказывающих о себе и своих профессиональных и личных качествах. Описанная выше примерная разработка занятия является эффективной, так как помимо учета и проработки всех видов речевой деятельности реализуется гендерный подход, который, в свою очередь, способствует формированию у студентов коммуникативной компетенции. Приятным дополнением будет развитие у студентов позитивной мотивации в обучении иностранному языку, так как виды работ, подобные описанным выше, находят живой отклик у учащихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой. М., 2002.
2. Бем, С. Л. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов : пер. с англ. / С. Л. Бем. М., 2004.
3. Столярчук Л.И., Коробкова С.А. Обучение и воспитание студентов в поликультурной среде вуза: гендерный подход // Известия ВГПУ, №2, 2012.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНСТРУМЕНТУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. И. Говорова

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, govorova_nina@tut.by*

В статье показана особая значимость интегрированных / «мягких» навыков для специалиста в области международных отношений и обозначен аксиологический потенциал их формирования в процессе обучения иностранному языку. Подчеркивается важность формирования языковых и речевых навыков в единстве когнитивной, социокультурной и стратегической компетенций. Описаны универсальные компетенции мышления, компетенция взаимодействия с другими и компетенция взаимодействия с самим собой. Коммуникативная компетенция сама по себе является одной из универсальных и способствует развитию других способностей обучающихся. В практике обучения иностранным языкам создается соответствующая образовательная среда за счет комплексного использования современных информационных и педагогических технологий и методов. Развитие интегрированных навыков рассматривается в статье как средство формирования не только иноязычной коммуникативной компетенции, но и средство повышения уровня социализации будущих специалистов в профессиональном дискурсе.

Ключевые слова: интегрированные компетенции; многокомпонентность профессиональной сферы; когнитивная самостоятельность; предметная и личностная саморегуляция; формирование языковой личности.

INTEGRATED/SOFT-SKILLS DEVELOPMENT IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AS AN INSTRUMENT FOR THE FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITIES

N. I. Hovarava

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, govorova_nina@tut.by*

The article shows the special significance of integrated / "soft" skills for a specialist in the field of international relations and indicates the axiological potential of their formation in the process of teaching a foreign language. The importance of forming language and speech skills in the unity of cognitive, socio-cultural and strategic competencies is emphasized. The article describes the universal competence of thinking, the competence of interaction with others and the competence of interaction with oneself. The communicative competence itself is one of the universal ones and contributes to the development of other abilities of students. In the practice of teaching foreign languages, an appropriate educational environment is created through the integrated use of modern information and pedagogical technologies and methods. The development of integrated

skills is considered in the article as a means of forming not only foreign language communicative competence, but also a means of increasing the level of socialization of future specialists in professional discourse.

Key words: integrated competencies; multicomponent professional sphere; cognitive independence; subject and personal self-regulation; formation of a language personality.

В настоящее время цель обучения иностранному языку специалистов-международников экономического профиля видится в формировании интегрированных компетенций (так называемых *soft skills*): языковой, профессиональной, стратегической, социокультурной, коммуникативной, когнитивной, которые обеспечивают специалисту возможность эффективно выполнять свои профессиональные обязанности, используя иностранный язык как инструмент профессиональной деятельности в иноязычном мультикультурном окружении [1]. Поскольку сфера деятельности специалистов в области международных отношений (в широком смысле термина) развивается и расширяется в настоящее время очень динамично, предусмотреть и исчислить все возможные коммуникативные общие и профессиональные ситуации невозможно. Поэтому формирование языковых навыков, общих и частных речевых умений в единстве когнитивной, социокультурной, стратегической компетенций приобретает особую важность [2].

Понятие “человеческий капитал” включает в себя не только профессиональные компетенции, т.наз. (*hard skills*), но универсальные “над-профессиональные” “мягкие” навыки (*soft skills*). Исследователи отмечают, что успех в большинстве современных профессий на 15% определяется чисто профессиональными навыками, и на 85% – личностными качествами, умением слушать и понимать других, их ценности и мнения, умение решать проблемы, обладать критическим и аналитическим мышлением.

Это должен быть сбалансированный набор когнитивных, эмоциональных и социальных навыков, позволяющих достигать поставленные цели, эффективно сотрудничать с людьми и управлять эмоциями, так наз. “новая грамотность”. Обобщая, исследователи выделяют три ценностные универсальные компетентности:

- 1) компетентность мышления (креативное, системное мышление, комплексное решение проблем и др.);
- 2) компетентность взаимодействия с другими (кооперация, сотрудничество, умение договариваться);
- 3) компетентность взаимодействия с собой (самореализация, саморегуляция).

Эти навыки могут целенаправленно формироваться и совершенствоваться в результате воздействия среды и целенаправленного педагогического воздействия на разных уровнях. Однако в практике преподавания продолжает преобладать направленность на формирование академических навыков, а soft skills рассматриваются, скорее, как побочный продукт образования.

Коммуникативная компетенция сама по себе является одной из универсальных компетенций и способствует развитию других способностей обучающихся. Это происходит в практике обучения иностранным языкам методов проблемного обучения, проектной деятельности, обучения в сотрудничестве, кейс-стади, геймификации, а также в процессе подготовки и участия в олимпиадах по иностранным языкам, творческих конкурсах и др. и при использовании модели смешанного обучения/blended learning.

В результате использования указанных выше способов и методик создается образовательная среда, для которой характерно смещение акцента с teaching (деятельности преподавателя) на learning (собственно активную деятельность студента). Развитие интегрированных навыков в нашем случае можно рассматривать как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции, повышения уровня иноязычной социализации будущих специалистов в профессиональном иноязычном дискурсе.

На современном этапе профессиональная деятельность наших выпускников становится все сложнее и многообразнее. Варьируясь в зоне специальной коммуникации, профессиональное взаимодействие практически инвариантно при формировании межличностных отношений представителей различных стран и культур, поскольку передается общепринятыми поведенческими нормами, а также коммуникативными правилами и принципами социокультурного значения.

В интегрированном процессе учебно-методической, научно-исследовательской и воспитательной работы кафедры иностранного языка может и должно осуществляться формирование вторичной языковой личности, которая рассматривается как личность, способная распознавать и понимать смысловые и прагматические черты «иноязычной» личности, приобщаться к новым «картинам мира» через усвоение иноязычного кода. В эпоху глобализации, в том числе глобализации английского языка, необходимо готовить студентов к осуществлению профессиональной деятельности с учетом социокультурных особенностей потенциальных партнеров. Сегодня можно говорить о формировании не только вторичной языковой

личности, но и вторичной лингвосоциокультурной личности [1, с. 94]. Языковая личность предстает как модель, функционирующая на трех уровнях: вербально-семантическом (лексикон личности), лингвокогнитивном (тезаурус личности, в котором запечатлена система знаний о мире или образ мира), мотивационном (деятельностно-коммуникативные потребности личности) [3].

Поиск новых форм и приемов работы, как в аудитории, так и дистанционно связан с необходимостью переосмысления общего дидактического контекста со смещением акцентов на личность обучаемого и с переходом на парадигму личностно-ориентированного обучения. Использование в учебном процессе современных инновационных технологий создает возможности для реализации творческого потенциала студентов в выполнении учебных заданий и развития способности к самостоятельной учебной и профессиональной деятельности. На занятиях по английскому языку применяются инновационные обучающие технологии в следующих направлениях:

- активизация и визуализация учебного процесса в «смешанном» формате;
- совершенствование системы контроля знаний студентов;
- развитие и совершенствование форм автономного овладения иноязычной речью с участием всех аспектов языка и видов речевой деятельности;
- поиск и совершенствование разнообразных дистанционных форм обучения.

В центре внимания преподавателя оказывается необходимость формирования у обучаемых соответствующих компетенций когнитивной самостоятельности, необходимых для овладения различными аспектами иностранного языка при учете социальных, дидактических, психологических, лингвистических и других факторов обучения.

На практике при организации самостоятельной работы мы чаще встречаемся с ситуацией, когда актуальный и тщательно отобранный учебный материал не усваивается обучаемыми либо из-за отсутствия руководства их самостоятельной познавательной деятельностью, либо из-за слишком жесткой регламентации действий обучаемых, исключающей проблемность, а значит, активную мыслительную работу.

Предметная саморегуляция неразрывно связана с личностной. Она во многом зависит от уровня самовоспитания, предполагающего развитие рефлексивности мышления, воли и целенаправленности личности студента. В то же время, по данным психологии, развитие личности происходит только в условиях овладения новой деятельностью

на уровне активных самостоятельных действий. Для реализации этих целей разработаны виды заданий, которые обеспечивают

– системную работу в аудитории и, как продолжение, обязательную работу дома с онлайн источниками, и отработку изучаемых явлений в упражнениях с обратной связью;

– возможность самостоятельно поддерживать свой языковой уровень вне учебной среды, что особенно важно для молодого специалиста после окончания университета: сбор информации для совместных проектов, составление анкеты для интервью и запись интервью, деловая переписка с использованием электронной почты, использование сайтов, посвященных деловой переписке и деловому английскому языку, использование программ для создания презентаций, которые позволяют студентам красочно и убедительно представить свои сообщения, проекты компаний и т.п.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Воевода Е.В. Основные направления профессионально ориентированной языковой подготовки специалиста-международника. М.: МГОУ, С. 140, 2009.

2. Говорова Н.И. Активизация процесса решения коммуникативных задач при обучении иноязычному общению // Теоретические и методологические аспекты коммуникации: сборник научных трудов кафедры межкультурной экономической коммуникации БГЭУ, вып.5 /Минск: РИВШ, С.20-28, 2015.

3. Irina I. Klimova, Natalia E. Sharabarina, Elena A. Tikhova, Sviatlana A. Dubinka. Communicative Competence Enhancement / I. I. Klimova, N.E. Sharabarina, E.A. Tikhova, S.A. Dubinka (article) // SCOPUS, XLinguae. Открытый доступ. Issue 1XL, January, P. 67-74, 2018.

ФАКТОРЫ УСПЕХА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ОВЛАДЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

О. Л. Литвиненко

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, olga_uss@mail.ru*

Преподаватель является организатором и руководителем учебного процесса. Преподавателю следует систематически обращать внимание коллектива учебной группы на успехи и достижения каждого слушателя и группы в целом. Изучая язык в процессе заинтересованного общения, взаимодействия друг с другом, преподавателем, студенты получают ценные практические навыки. Педагогическая подготовка обязывает постоянно быть в курсе новых, современных методических направлений, знакомиться с программами и учебниками; хорошо знать возрастные и индивидуальные особенности студентов. Главным фактором успеха работы

преподавателя иностранного языка является сосредоточение его внимания, в первую очередь, на личности студента, на достижении им наилучших результатов в учебе.

Ключевые слова: фактор успеха; эффективная работа; коммуникативные навыки; формы обучения; практические навыки; индивидуальный подход; мотивация; средства обучения.

SUCCESS FACTORS OF THE TRAINING PROCESS ORGANIZATION FOR SPEAKING A FOREIGN LANGUAGE

O. L. Litvinenko

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, olga_uss@mail.ru*

The teacher is the organizer and leader of the educational process. The teacher should systematically draw attention of the study group to success and achievements of each student and the group as a whole. Studying the language in the process of interested communication, interaction with each other, the teacher and students gain valuable practical skills. Pedagogical training obliges to constantly keep abreast of new, modern methodological directions, get acquainted with programs and textbooks; know well the age and individual characteristics of students. The main factor in success of a foreign language teacher is the focus of his attention, first of all, on the student's personality, on achieving the best results in his studies.

Key words: success factor; effective work; communication skills; forms of education; practical skills; individual approach; motivation; teaching aids.

Ведущая роль в осуществлении учебного процесса в вузе всегда принадлежала и принадлежит преподавателю. Преподаватель является инициатором этого процесса, организует его и управляет им.

Учебно-воспитательный процесс по иностранному языку это, прежде всего, коллективная работа преподавателя и студентов, где студент является субъектом обучения и общения наравне с преподавателем. Вступая в отношения сотрудничества, преподаватель ориентируется не на функции студента (согласно которым он должен выполнить упражнения, изучить правила, прочитать текст и т.п.), а на его личностные качества и перспективы его развития. От поведения преподавателя зависит, чувствует ли себя студент партнером в общении с ним.

Хороший преподаватель знает, как мотивировать своих студентов и вдохновить их на работу. Он также знает, как показать им и доказать преимущества знания иностранного языка. Важным условием успеха организации занятия является заинтересованность преподавателя в поиске новых средств, обеспечивающих максимальную эффективность в

усвоении основных элементов иностранного языка. Педагогическая подготовка обязывает постоянно быть в курсе новых, современных методических направлений, знакомиться с программами и учебниками; хорошо знать возрастные и индивидуальные особенности студентов, а также уровень их знаний. Поэтому, если преподаватель желает добиться хороших результатов, необходимо постоянно учитывать степень интеллектуальных способностей каждого студента в отдельности.

Итак, чтобы грамотно провести занятие, преподаватель должен знать, когда использовать тот или иной метод, технику, как переключаться с одного метода на другой, как вызвать интерес студентов и как сохранить их доступность, как обеспечить эффективность знаний, как создать атмосферу доверия, чтобы избежать психологической блокировки.

Как на разных уровнях преподавания-обучения преуспеть в пробуждении и поддержании интереса к изучаемому языку и преуспеть в создании реальной мотивации?

Важнейшее условие успешного обучения - изучение преподавателем личности каждого студента, а также коллектива учебной группы в целом. Среди основных инструментов этого - внимательное наблюдение за характером студентов на занятиях, неформальное общение со студентами, и регулярное взаимодействие с куратором группы и, если это крайне необходимо, с родителями. В ходе учебного процесса важно использовать такие ситуации и предлагать такие задачи, которые затрагивают интересы студентов и связанные с их личным опытом. Побуждая студентов использовать материал для выражения своих мыслей и взглядов в соответствии с той или иной ситуацией общения, легче формировать необходимые навыки и умения. При подготовке занятия по иностранному языку преподавателю очень важно учитывать интересы и увлечения студентов, чтобы стимулировать студентов для выражения своих мыслей, взглядов, желаний. Таким образом, у студентов легче формируются нужные навыки. Во время организации парной и групповой форм работы всегда важно привлекать студентов с низким речевым потенциалом и с низким статусом популярности. Преподавателю всегда следует обращать внимание коллектива учебной группы на успехи и достижения каждого студента и группы в целом таким образом, чтобы все чувствовали свое движение вперед. Обеспечивая коллективные переживания как общих, так и личных успехов, и промахов в процессе освоения иностранного языка, преподаватель помогает каждому и всем вместе преодолевать трудности.

Прежде всего, чтобы студенты могли участвовать в обучении, важно предлагать им через изучаемый язык темы, близкие к их непосредственному окружению, чтобы описать им среду, которая им знакома. Прежде всего, им нравится, когда им рассказывают «о себе», и студенты охотно участвуют, когда их приглашают рассказать о себе, своей деятельности, своих чувствах и т.д. Поэтому важно, чтобы преподаватель предлагал аутентичные документы, такие как фотографии певцов или актеров, статьи о моде, кино, комиксы, интервью с известными спортсменами, известными личностями, видео и т. д.

В центре внимания всегда была идея придать смысл изучению иностранного языка. Именно с этой точки зрения использование жизненного опыта, несомненно, предложит студентам возможность более активно участвовать в построении собственного обучения, своих коммуникативных и культурных языковых ноу-хау.

Помимо выбора тем и документов, конечно же, важны презентации мероприятий и способ их выполнения. Будь то в области общения, лексики или грамматики, очень важно сделать студентов активными. Они будут заинтересованы, если мы попросим их, например, понаблюдать за явлениями языка, сделать выводы об их функционировании.

Очень важным фактором успеха является полное взаимопонимание преподавателя со студентами. Когда преподаватель произносит слово на иностранном языке, то есть вводит какое-то понятие, то и он, и студенты должны иметь в виду одно и то же явление. Преодоление смысловых барьеров возможно, если преподаватель учитывает психологию студентов, их убеждения, возраст, опыт, учитывает их перспективы и трудности в обучении.

В условиях коллективных форм обучения особенно важен индивидуальный подход [1, с. 185]. Учебный процесс должен базироваться на индивидуальном подходе преподавателя к каждому студенту. Это следует рассматривать как целенаправленную деятельность педагога по обучению иностранному языку и воспитанию культуры и манеры общения каждой личности в условиях совместной работы с группой. Реализация индивидуального подхода к студентам в учебном процессе требует от преподавателя понимания возрастных и индивидуальных психофизиологических, психологических, личностных различий студентов.

Почти все студенты желают овладеть иноязычной речью. Но одного желания мало. Процесс изучения языка предполагает преодоление различных трудностей, барьеров, которые задерживают достижение цели. Как результат – снижение мотивации, исчезновение

активности, ослабление воли, ухудшение общей успеваемости и т.п. Мотивация является важным компонентом процесса овладения иноязычной речью, поэтому следует учитывать, что мотивация относится к субъективным качествам студента, она определяется его личными интересами. Личности преподавателя и студента на занятии иностранного языка должны максимально взаимодействовать, эффективно влиять друг на друга и плодотворно сотрудничать. Это взаимодействие является источником овладения необходимыми знаниями, умениями и навыками владения изучаемым языком.

Успешная организация учебного процесса является сложным процессом. Чтобы обеспечивать максимально высокое качество обучения иностранному языку, она в практике вузов всегда должна соответствовать определенным требованиям.

Обучение иностранному языку направлено на развитие способностей студентов к общению, основу которых составляют коммуникативные навыки. Коммуникативная направленность обучения - залог успеха в практическом овладении студентами иностранным языком. Как показывает практика, этому в значительной мере способствует атмосфера коллективного общения, организованного на основе коммуникативных ситуаций. Ситуации стимулируют студентов к коммуникативно-мотивированному выполнению речевых действий, а общение в таких ситуациях дает студентам возможность сознательно усвоить иноязычный материал. С позиций коммуникативного подхода процесс обучения иностранному языку строится адекватно реальному процессу речевого общения, то есть процесс обучения является моделью процесса речевой коммуникации. Коммуникативный метод на протяжении многих лет занимает первое место по популярности. Он направлен на то, чтобы человек мог говорить на иностранном языке и понимать, что говорят другие (проще говоря, общаться). Особенностью этого метода является необходимость устранить страх общения и укрепить уверенность студента в своих силах. Вот почему преподаватель в этом случае еще должен быть в определенном смысле психологом.

Коммуникативные подходы подчеркивают действие. Речь идет об обучении на иностранном языке: обучении представлять себя, обмениваться мнениями, выносить суждения, выражать чувства, строить гипотезы и т.д. Преподаватель использует подлинные документы (например, запись теленовостей) или созданные (например, диалог в учебнике), которые показывают реальную жизнь: мы говорим о новостях страны или читаем, как жители живут в повседневной жизни (например, ходят по магазинам). Всегда есть контекст и действие

(движение или речь), которые позволяют студенту понять ситуацию общения. Следовательно, способность действовать, говорить на иностранном языке имеет приоритет над совершенством или богатством используемых слов.

Именно коммуникативный подход способствует формированию у обучающихся коммуникативной компетентности как профессиональной, влияет на их мировоззрение, систему ценностей, умение мыслить. Главный двигатель изучения языка - радость познания, чувство комфорта и положительные эмоции [2, с. 28].

Речь должна усваиваться студентами как средство общения, а не как «дисциплина». Изучая язык в процессе заинтересованного общения, взаимодействия друг с другом, преподавателем, а также с книгой, студенты получают ценные практические навыки. Любое общение начинается с мотива и цели: ради чего, с какой целью говорится, воспринимается на слух, читается, пишется. Для эффективности обучения нужно, чтобы студент всегда четко представлял себе цель каждой своей речевой действия, ее конечный результат: что именно будет достигнуто, если он скажет слово, построит высказывание или прочитает текст и тому подобное.

Значительное внимание в обучении студентов устного общения на иностранном языке уделяется игре, что позволяет преподавателю формулировать такие речевые задания, в которых есть мотив, цель речевого действия, и которые диктуют принятие необходимых образцов общения. В процессе игры создаются условия, при которых студент должен приложить определенные умственные и эмоциональные усилия, принять решение в конкретной ситуации, быть поддержкой для партнера по игре. В процессе игры на занятиях по иностранному языку совершенствуется развитие познавательной деятельности студента, в частности, памяти, мышления, речи. Благодаря игре развивается другой вид деятельности – учение. В игре могут принимать участие даже слабые студенты. Во время игры студенты чувствуют себя равными, в благоприятной интересной атмосфере. Игра помогает преодолеть застенчивость, неуверенность, робость использования иностранного языка, а также положительно влияет на результаты обучения [3, с. 68].

Обучение лексико-грамматической структуре языка не является линейным процессом. Опыт показывает, что «пройденное» далеко не всегда означает «усвоенное», и студенты активно используют изученные ими языковые и речевые образцы. Поэтому необходимо циклическое обучения структуре языка, которое позволяет неоднократно возвращаться к пройденному материалу, заставляя использовать в

устной и письменной речи изученные языковые средства, постепенно приводит к их усвоению, а затем - к активному использованию.

Подытожив все вышесказанное, можно сделать вывод, что не существует универсального решения организации учебного процесса. Чтобы справиться с этим набором методов и приемов, преподаватель должен быть высококвалифицированным специалистом, хорошим методистом, психологом и обладать творческими способностями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности //М. Т. Громкова. М: ЮНИТИ-ДАНА, 2003.
2. Ковальчук В. И. Эффективный урок: технологии, структура, анализ / В. И. Ковальчук. - М.: шк. мир, 2011.
3. Гнездилова К. Н. Вариативность урока в школе: учеб. пособие // К. Н. Гнездилова. - Черкассы: Изд. от. ЧНУ им. Богдана Хмельницкого, 2007.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА УСВОЕНИЯ СЛОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В. В. Мальцев

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, malvict@mail.ru*

В статье рассматриваются особенности перехода от опосредствованного (переводного) знания новых слов к непосредственному (беспереводному) владению ими. Для выяснения особенностей овладения иноязычными словами было проведено сравнение показателей называния на родном и иностранном языках. Полученные экспериментальные данные позволяют утверждать, что при достаточном развитии иноязычной связной речи возможно производить семантизацию новых слов средствами самой иноязычной речи, т. е. процесс овладения иностранным языком ведёт к исчезновению этапа переводного знания слов, а сам процесс овладения иноязычными словами становится всё более похожим на процесс усвоения новых слов родного языка.

Ключевые слова: иностранный язык; усвоение; родной язык; слово-называние; семантизация.

PSYCHOLINGUISTIC FEATURES OF THE PROCESS OF WORDS ACQUISITION IN A FOREIGN LANGUAGE

V. V. Maltsev

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, malvict@mail.ru*

The article examines transition features of newly translated words to direct possession of them. To clarify the results of mastering foreign words, a comparison was made of naming indicators in the native and foreign languages. Students of the Faculty of English of Minsk State Linguistic University took part in the study of the assimilation of words in a foreign language. The obtained experimental data allow us to assert that with sufficient development of the foreign language, the stage of translated knowledge of words disappears, and the process of mastering foreign words is more and more similar to the process of mastering words of the native language.

Key words: foreign language; assimilation; native language; word-name; acquisition.

Учащийся, не приступивший к усвоению иностранного языка, владеет, естественно, только родным языком. Иноязычные звуковые комплексы, которые он запоминает на первых занятиях, осознаются (опосредуются) с помощью родного языка. Каким путём от опосредствованного (переводного) знания новых слов учащийся переходит к непосредственному (беспереvodному) владению ими?

Оперируя понятием «слово», необходимо помнить, что это основное понятие не имеет общепринятого определения или общепринятой характеристики [1, с. 52]. Вряд ли понятие «слово» в тех значениях, в которых оно чаще всего встречается в статьях по психологии речи, намного точнее определено, чем в лингвистике. Мы будем говорить о словах иностранного языка, вкладывая в понятие «слово» смысл, который практически знаком усваивающим иностранный язык. Слово в психологическом плане обстоятельно характеризует А. А. Леонтьев [4, с. 39].

В опытах для изучения процесса усвоения слов иностранного языка принимали участие студенты факультета английского языка МГЛУ, начавшие первый семестр, окончившие два, четыре и шесть семестров. Всего в эксперименте анализировалось около 500 словесных реакций, которые отражали степень владения словами английского языка.

В опыте измерялось время называния предметов (их изображений на видеокдрах) на родном и иностранном языках. Одним из устойчивых проявлений речемыслительной деятельности является называние: «называние предмета» (а тем более действия, качества или отношения) отнюдь не является простым актом, а с полным основанием может быть отнесено к проявлениям сложных форм психической деятельности» [3, с. 268]. Для выяснения особенностей овладения иноязычными словами и было проведено сравнение показателей называния на родном и иностранном языках. При назывании иноязычными словами, усвоенными на уровне владения, этот процесс по времени ничем от называния родным словом не отличается. Если время называния словом

иностранный язык такое же, как и словом родного языка, мы заключаем о беспереводном владении им. А если беспереводного владения некоторым словом нет, то название с его помощью протекает опосредствованно, через слово или слова родного языка, что резко удлиняет процесс.

Слово является сложным единством компонентов, куда входит и важнейший из них – «слово произносимое» (И. П. Павлов). Произнесение слова возможно только на основе работы органов речи.

Всякая деятельность человека имеет уровневую структуру, где высшим является уровень сознательной ориентации на объективные свойства предметов реального мира. В речемыслительной деятельности мы встречаемся с названием предметов реального мира. Восприятие обычно связано с названием, хотя слово само по себе иногда и не осознаётся, «маскируется» [5, с. 79]. Название, характерное для восприятия человека, возможно либо родным, либо иноязычным словом, но никак не тем и другим одновременно [2, с. 18]. При воздействии на органы чувств предмета, его изображения актуализируется либо связь с родным словом, либо с иноязычным. Последняя возможна, если возбуждения в первой сигнальной системе могут связываться не только с «сигналами сигналов» (И. П. Павлов) из родной речевой системы, но и из системы иноязычной речи.

В эксперименте использовались видеофрагменты с изображением предметов, названия которых на иностранном языке уже изучались испытуемыми. Весь материал для названия был разделен на две серии: первая предназначалась для слов-названий усваивавшихся в первом семестре, вторая — для слов, усваивавшихся во втором семестре. Цель этого разделения — выяснить особенности процесса овладения иноязычными словами, в частности, выяснить, как меняются эти особенности от начального этапа овладения новыми словами к последующим.

В первую очередь обращают на себя внимание названия, у которых время реакции было одним и тем же для названий родными и иноязычными словами. У каждого из испытуемых этой группы было индивидуальное постоянное время названия, не зависящее от языка, на котором оно осуществлялось. Абсолютного совпадения реакций на родном и иностранном языке не наблюдалось; иногда проявлялась тенденция к задержке реакции на иностранном языке, но разница во времени реакций родным и иноязычным словом была чрезвычайно малой относительно общей длительности реакции на родном языке. Эта разница связана с недостаточной степенью автоматизации произносительного аппарата при иноязычном назывании, недостаточной

укрепленностью нервно-физиологических автоматизмов. В пользу именно такого объяснения факта говорит уменьшение этой разницы в реакциях у испытуемых, обучавшихся относительно большее время. Другими словами, при обучении от первого до четвёртого семестров упражнения в артикуляции иноязычных слов повышают готовность произносительного аппарата к громкому говорению, что отражается в уменьшении разницы между скоростью реакций на разных языках.

Идентичность времени реакций на обоих языках для родного и иноязычного слов позволяет сделать вывод, что эти названия протекали беспереводно.

Другая группа результатов, не менее однородная, характеризуется значительной задержкой реакции при назывании иноязычными словами относительно реакции родными словами. Испытуемым при этом требовалось в два раза больше времени на иноязычное название, чем на название тех же самых предметов на родном языке.

Запаздывание реакций нельзя объяснить тем, что предметы трудно было назвать из-за сложности задачи для испытуемых. Во-первых, названия предметов были хорошо им знакомы, и эксперимент проводился в обычной обстановке, так что факторы эмоциональной напряжённости не могли сыграть существенной роли (свидетельством этому являются беспереводные названия родными словами). Во-вторых, ярко вырисовывается закономерность: время любой из беспереводных реакций данного испытуемого на определённую величину меньше времени описываемой удлинённой его реакции соответствующим иноязычным словом. Указанная разница приближается по величине ко времени, необходимому на произнесение слова-названия этого предмета на родном языке. С испытуемыми происходило то же, что бывает на учебных занятиях. Инструкция требовала называния словом, поэтому те, кто оказался не в состоянии называть предметы иноязычными словами, сначала, как они сами рассказывали, «невольно» называли его родным словом, что влекло затем «перевод» на иностранный язык.

Чтобы выяснить, насколько правомерно именовать это запаздывающее название «переводным», в серию опытов был включен ещё один эксперимент. От испытуемых требовалось называть то, что они видят, двумя словами — сначала родным и сразу же иностранным. Оказалось, что увеличение времени задержки при иноязычном назывании в предшествующем опыте по сравнению с беспереводным называнием соответствует времени произнесения родного слова, если его произносить перед иноязычным; это увеличение задержки иногда

было несколько большим, чем время, необходимое для быстрого произнесения родного слова.

Задержка в назывании иноязычным словом равна, как показал опыт, времени произнесения соответствующего родного слова.

Исходя из полученных результатов, можно было интерпретировать показатели второй группы как показатели переводного называния.

В эксперименте с испытуемыми, только начинавшими усваивать иноязычные слова, выявляется третий вид показателей — отсутствие называния (неназывания) иноязычным словом. Показатели при неназывании распадаются на две группы: полное неназывание вследствие неувоенности слова и неназывание из-за отсутствия громкого произнесения сначала слова родного языка. В последнем случае испытуемые свободно воспроизводили иноязычный комплекс, но только в условиях «двойного» называния (родное — иноязычное слово). Иноязычное слово не воспроизводилось, если родное слово только представлялось, а не проговаривалось вслух. Воспроизведение иноязычного слова под воздействием проговаривания вслух родного слова дает возможность наблюдать начальные связи усвоения иноязычного слова. «Переводное» знание иноязычных слов — это то же самое «двойное называние» (родное слово — иноязычное слово), только не обязательно с произносимым громко, но по меньшей мере представляемым родным словом. Эта особенность воспроизведения иноязычных комплексов говорит, во-первых, о переводном знании иноязычных слов, при реакции которыми отсутствуют временные показатели, свойственные беспереводному владению; во-вторых, подтверждает, что ассоциации от слов родного языка к словам иностранного языка образуются быстрее, чем обратно.

На начальном этапе процесса усвоения иноязычных слов владение ими не сразу становится беспереводным. Первоначально имеет место переводное знание, которое предшествует беспереводному владению ими, но не наоборот. Беспереводное владение иноязычными словами отличается от памяти на переводно-известные слова, хотя память на переводно-известные слова способствует овладению иностранным языком.

Вторым этапом в процессе усвоения иноязычных слов является беспереводное владение ими. Опыты показали, что беспереводное владение словами может возникать до беспереводного владения предложением усваиваемого языка. Усвоение иноязычных слов в начале обучения протекает при значительных затратах труда и учебного времени. Но с накоплением опыта по овладению словами усвоение их

начинает ускоряться. Так, например, если первыми из всех усвоенных иноязычных слов учащийся овладел в течение шести семестров, то большей частью слов, усвоенных позже, он владеет точно так же, как и самыми первыми.

Сроки, за которые усваиваются новые слова до уровня владения ими, сокращаются. Иными словами, доля переводно-известных слов в лексиконе учащегося падает одновременно со всё растущим объемом владения иностранным языком.

При достаточном развитии иноязычной связной речи возможно производить семантизацию новых слов средствами самой иноязычной речи, т. е. процесс овладения иностранным языком ведёт к исчезновению этапа переводного знания слов, а сам процесс овладения иноязычными словами становится всё более похожим на процесс усвоения новых слов родного языка.

Известно, что при назывании предмета на родном языке выражается суждение о данном предмете и «тем самым восприятие предмета переходит в суждение об этом предмете, выраженное в словесно-предложении» [3, с. 274]. Испытуемые старших курсов назвали отдельные предметы не просто иноязычным словом, но и предложением.

Ускорению процесса овладения иноязычными словами способствует владение структурой предложения на усваиваемом языке. Поэтому исходный минимум словаря целесообразно усваивать вместе с овладением структурой предложения, усвоение же иноязычной лексики «методом отдельных слов» следует признать нерациональным.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 5-е изд., стер. – Москва : Едиториал УРСС, 2010.
2. Беляев Б. В. Психологические вопросы наглядности обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2008. № 1 (43).
3. Бенедиктов Б. А. Психология овладения иностранным языком. Минск: Вышэйшая школа, 2014.
4. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. Москва: Высшая школа, 2005.
5. Леонтьев А. А. Языкознание и психология. Москва: Высшая школа, 2003.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Р. Г. Остапчук¹⁾, Т. В. Солодовникова²⁾

*¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, rr6595@mail.ru*

²⁾ *Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь,
tatianasolodovnikova2015@gmail.com*

В статье рассматриваются преимущества использования аутентичных рекламных материалов в качестве образовательного ресурса для изучения иностранного языка. Обосновывается тезис о конструктивном влиянии рекламного дискурса на развитие межкультурных компетенций. Отмечается междисциплинарный характер приобретаемых компетенций, а также их практикоориентированность и актуальность в условиях межкультурного общения. Приводятся примеры употребления отдельных стилистических средств, отражающих специфику рекламного дискурса иноязычной среды. Подчеркивается гибкость рекламных материалов в контексте разработки заданий речемыслительной и творческой направленности. Приводятся способы использования рекламных материалов разных форматов в рамках творческих групповых заданий. Делается вывод о целесообразности включения заданий, основанных на аутентичных рекламных материалах, в комплексный процесс группового и самостоятельного изучения иностранного языка.

Ключевые слова: рекламный дискурс; изучение иностранного языка; творческие задания.

EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE ADVERTISING DISCOURSE IN THE FRAMEWORK OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

R. G. Astapchuk^a, T. V. Saladounikava^b

^a *Belarusian State University, Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus*

^b *Belarusian State University, Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus*
Corresponding author: R. G. Astapchuk (rr6595@mail.ru)

The article discusses the benefits of using authentic advertising materials as an educational resource for learning a foreign language. The thesis about the constructive influence of advertising discourse on the development of intercultural competences is substantiated. The interdisciplinary nature of the acquired competencies, as well as their practical orientation and relevance in the context of intercultural communication, is noted. Examples of the use of certain stylistic means reflecting the specifics of the advertising discourse in a foreign language environment are given. The flexibility of advertising materials in the context of the development of tasks of a verbal, cogitative and creative orientation is emphasized. The ways of using different formats of advertising materials in the framework of creative group assignments are given. The author concludes that it is advisable to include the tasks based on authentic advertising materials in the complex process of group and independent study of a foreign language.

Key words: advertising discourse; foreign language learning; creative tasks.

Современное образовательное пространство отличается как разнообразием образовательных ресурсов, так и множественностью

способов их вовлечения в учебный процесс. Обеспечиваемый сетью Интернет доступ к неограниченному числу материалов, создаваемых в разных социальных и культурных контекстах, а также креативный подход к их использованию представляются особенно ценными в вопросе изучения иностранного языка.

В свете ознакомления с социокультурной спецификой страны изучаемого языка значительным потенциалом обладает реклама. Рассматривая рекламный дискурс в контексте современных дискурсивных исследований, Т. Солодовникова отмечает, что реклама апеллирует к наиболее близким среднестатистическому адресату институциональным и общечеловеческим потребностям, при этом формируя альтернативную реальность [1]. На наш взгляд, это позволяет говорить о рекламе как о проводнике в социокультурное пространство определенного языка, причем как в сформировавшееся к данному моменту, так и в пространство будущего, определяемое вновь создаваемыми рекламой потребностями.

Прежде всего отметим, что в рекламе находят своё отражение традиции потребления, оформленные в отдельные категории рекламируемых товаров. Зачастую в рекламном дискурсе лексика, отсылающая к предметам активного пользования – продуктам питания, одежде, мебели – представлена в наглядной форме (в случае визуальной рекламы) или включена в общий контекст ситуации потребления, что, на наш взгляд, позволяет обучающемуся эффективнее выстраивать ассоциативные связи и пополнять словарный запас названиями предметов обихода; это становится особенно ценным навыком в случае отсутствия достаточной языковой практики в данной сфере.

Более того, реклама знакомит обучающегося с названиями торговых марок, некоторые из которых становятся впоследствии общеупотребительными. Так, «Scotch» – название американской марки – неформально используется во французском языке для обозначения клейких лент, а марка «Kleenex» отождествляется с одной из категорий производимых ею товаров – бумажными платочками. Другими примерами перехода названия торговой марки в имена нарицательные являются слова «un escalateur» и «un thermos», созвучные с их русскоязычными аналогами.

Данный аспект тесно связан с еще одним полезным свойством рекламного дискурса как инструмента изучения иностранного языка. Как справедливо отмечает А. Торопова, «периферийные языковые ареалы», выходящие за рамки традиционной методики обучения – в частности, рекламные тексты – представляют вниманию обучающегося различные элементы неформального общения, освоение которых

является одним из условий свободного общения на иностранном языке [2].

В то же время, ознакомление с иноязычными рекламными сообщениями позволяет лучше ориентироваться в наименованиях вновь появляющихся товаров, услуг и потребительских практик, так как заимствованные слова нередко укореняются в русскоязычном рекламном дискурсе и полностью заменяют собой многословный русскоязычный аналог (напр., «гаджет», «смартфон», «дилер») [2].

Следующим, не менее интересным с точки зрения социокультурных особенностей иностранного языка аспектом рекламы является творческое использование языковых средств. Так, И. Г. Могучева распределяет используемые в рекламном дискурсе практики по трем группам на основе критериев функциональной значимости, лексического наполнения и языковой формы. Среди текстов, апеллирующих к этнокультурной специфике страны, исследователь выделяет рекламу, строящуюся на использовании прецедентных феноменов, таких как аллюзии, цитаты, пословицы и поговорки, а также рекламу, содержащую отсылку к культурным реалиям, символам, ценностям и традициям [3]. В качестве иллюстрации данной группы можно рассматривать слоган производителя шоколадных батончиков Mars «A Mars a day helps you work, rest and play» – аллюзию на английскую пословицу «An apple a day keeps the doctor away», а также рекламный ролик ИНОР – сети ресторанов, специализирующихся на приготовлении завтраков: как текст, так и видеоряд их рекламы «Declaration of Pancakes» отсылает к провозглашению Декларации независимости США.

Вторая группа рекламных материалов включает тексты, содержащие характерные для изучаемого языка грамматические конструкции, звуки и их комбинации, а также тексты, иллюстрирующие разные типы речи (диалог, рассказ, сообщение) и предложения восклицательного и вопросительного характера [3]. Так, рекламный ролик «Les défis Soch : le défi virelangue» французского оператора связи «Soch» построен на использовании скороговорок: произнесение даже начальной фразы этого видео – «Je suis passé chez Soch» – может вызвать сложности и у самих носителей языка.

Третья группа представлена текстом – игрой с адресатом сообщения: игрой слов, загадкой или анекдотом [3]. Примером использования игры слов является реклама бумаги для заметок марки Post-it с участием американской певицы Хейли Стейнфилд, произносящей фразу «Get started on the right note».

Многие из приведенных практик включаются в рекламный дискурс прежде всего с целью заинтересовать потенциального потребителя и вызвать определенный эмоциональный отклик, ассоциируемый с предлагаемым продуктом, и имеют развлекательную направленность. Данное свойство рекламы, на наш взгляд, делает её привлекательным образовательным материалом и способствует повышению мотивации обучающегося. К вопросу о мотивации можно добавить и следующий отмеченный Ю. Семёновой момент: реклама является для нас хорошо известным ресурсом, с которым мы сталкиваемся каждый день [4]. В этой связи считаем возможным предположить, что работа с аутентичным рекламным материалом приобретает более практико-ориентированный характер, позволяет соотнести характеристики, свойственные рекламному дискурсу на родном языке, с той социокультурной реальностью, которая находит отражение в иноязычной рекламе.

Будучи не ограниченным сугубо экономической составляющей, рекламный дискурс предоставляет широкое поле для обсуждения. Так, Т. Бачурина призывает к комплексному анализу рекламы, в том числе с позиций социологии, психологии, права, философии, истории и культурологии [5]. В рамках изучения иностранного языка такой подход может воплотиться в решении речемыслительных заданий [6].

Среди многочисленных моделей построения проблемных заданий, различных как по опоре, так и по преобладающему аспекту, можно выделить несколько типов упражнений. В качестве примеров проблемных заданий, которые выполняются в паре либо группе, Н. Чичерина предлагает такие варианты, как: 1) «предвосхищение» содержания рекламы (продукта, о котором пойдет речь) на основе прочтения рекламных лозунгов; 2) инсценировка диалога между агентом по продажам и потенциальным покупателем; 3) подбор слоганов и заголовков к рекламным текстам, представленным на отдельных карточках. Задания с опорой на визуальный материал предполагают, в частности, описание рекламных иллюстраций, рекламируемых продуктов, выявление связи между ними, а также составление собственного рекламного сообщения на их основе.

В заданиях с преобладающим социокультурным компонентом обучающиеся работают с рекламой, в представлении которой задействована известная личность; предлагается высказать свои предположения о связи между этим человеком и рекламируемым им продуктом, а также определить альтернативных кандидатов на эту роль с обоснованием своего выбора. Социокультурный компонент присутствует также и при сопоставлении рекламных материалов разных

стран – как рекламы одной и той же марки на родном и иностранном языках, так и рекламы однотипных продуктов (допустим, в категории «автомобили» или «продукты питания») [6]. Данные упражнения, на наш взгляд, позволяют определить элементы, отражающие специфику другой культуры (ссылки на традиции и ценности данной страны; форма обращения к потребителю и др.), а также выявить культурные маркеры своей страны, уникальность которых вне контекста сравнения не всегда очевидна.

Проблемные задания с акцентом на рекламную идею предоставляют обучающимся простор для креативности, позволяя проявить творческие способности по части составления текстовой презентации и создания визуального контента. Более того, активно задействуются речевые навыки: так, задание может предполагать высказывание своего мнения касательно привлекательности или недоработок представляемого к рассмотрению рекламного материала, а также словесное выражение спровоцированного им эмоционального отклика. Также можно предложить обучающимся определить целевую аудиторию рекламного сообщения и сформулировать образ типичного, на их взгляд, потребителя рекламируемого продукта [6].

Полагаем, что в контексте постановки и разрешения проблемных задач на иностранном языке особый интерес представляет социальная реклама, цель которой – непосредственное преобразование поведенческих моделей и формирование новых ценностных ориентиров [7]. Считаем, что анализ и сопоставление дискурса социальной рекламы разных стран станет ценным опытом для специалистов многих сфер, так как грамотное использование приёмов, используемых в дискурсе социальной рекламы (утвердительные высказывания, использование предостерегательных конструкций и пр.), позволяет обращаться к широкой публике с ёмким сообщением, облачённым в доступную форму.

В завершение отметим также некоторые моменты технического плана, позволяющие эффективно включить работу с рекламным дискурсом как в групповой учебный процесс, так и в контекст самостоятельного изучения иностранного языка.

Во-первых, для рекламы характерна краткость; ознакомление с рекламным материалом не занимает много времени, что позволяет сконцентрироваться на выполнении практических заданий. При этом повторное обращение к источнику также не вызывает трудностей.

Во-вторых, Интернет обеспечивает доступ как к неограниченному количеству самих материалов, так и к любой релевантной информации.

Наконец, формальное и содержательное многообразие рекламных продуктов позволяет подбирать материал в соответствии с потребностями обучающегося и требованиями учебной программы.

Таким образом, рекламный дискурс представляет собой перспективный образовательный инструмент, основными преимуществами которого являются многофункциональность на уровне развития межкультурных компетенций и гибкость в плане удовлетворения интересов и индивидуальных образовательных потребностей обучающегося. Полагаем, что применение аутентичных рекламных материалов на иностранном языке позволит разнообразить образовательный инструментарий, значительно углубить понимание социокультурного контекста страны изучаемого языка и обеспечить соответствие приобретаемых межкультурных компетенций современным условиям иноязычной среды.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Солодовникова, Т. В. Дискурс коммерческой, политической и социальной рекламы в фокусе современных стратегических исследований. – Аудиовизуальные медиа в условиях трансформации социо-культурной среды: материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 5 апр. 2019 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: О. М. Самусевич (отв. ред.) [и др.] ; под общ. ред. В. Г. Булацкого. – Минск : БГУ, 2019. – С. 143–146.

2. Торопова, А. А. Текстовая реклама как образовательный элемент в преподавании иностранного языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mgimo.ru/upload/iblock/5a7/Текстовая%20реклама%20как%20образовательный%20элемент%20в%20преподавании%20иностранного%20языка.pdf>. – Дата доступа: 25.09.2020

3. Могучева, И. Г. Рекламный текст как компонент содержания обучения РКИ в англоязычной аудитории [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/9\(29\)/mogucheva_9_29_186_189.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/9(29)/mogucheva_9_29_186_189.pdf). – Дата доступа: 25.09.2020

4. Семёнова, Ю. Ю. Использование аутентичной рекламы на уроке иностранного языка для развития речевых навыков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/59546911-Ispolzovanie-autentichnoy-reklamy-na-uroke-inostrannogo-yazyka-dlya-razvitiya-rechevyh-navykov.html>. – Дата доступа: 25.09.2020

5. Бачурина, Т. В. Междисциплинарный подход к определению понятия рекламы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://repository.buk.by/bitstream/handle/123456789/436/Mezhdisciplinarnyy%20podhod.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. – Дата доступа: 24.09.2020

6. Чичерина, Н. В. Проблемные речемыслительные задания с использованием аутентичной рекламы на уроках иностранного языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnye-rechemyslitelnye-zadaniya-s-ispolzovaniem-autentichnoy-reklamy-na-uroke-inostrannogo-yazyka/viewer>. – Дата доступа: 26.09.2020

7. Звада, О. В. К вопросу об особенностях дискурса социальной рекламы // О. В. Звада, Л. В. Кузнецова [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

РЕКЛАМНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

Т. В. Солодовникова

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь,
tatianasolodovnikova2015@gmail.com*

Рекламная коммуникация рассматривается как один из современных инструментов в методике преподавания иностранного языка, позволяющий повысить мотивацию обучаемых и эффективность процесса обучения. На материале французского языка предлагаются возможные методы и приемы работы с рекламными текстами. Устанавливается специфика контентного наполнения используемой рекламы, показывается направления анализа и комментирования относительно иконографического и текстового уровней. Выделяются основные принципы отбора материала, позволяющие минимизировать избыточность и оптимизировать использование рекламных носителей. Предлагается ряд типовых вопросов для работы с различными аспектами рекламных текстов в процессе преподавания французского языка как иностранного.

Ключевые слова: реклама; инструмент; методика преподавания; иностранный язык; контент.

ADVERTISING COMMUNICATION AS A TOOL FOR FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE (BASED ON THE MATERIAL OF THE FRENCH LANGUAGE)

T. V. Saladounikava

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus,
tatianasolodovnikova2015@gmail.com*

Advertising communication is considered as one of modern tools in methodology of teaching a foreign language, which allows increasing motivation of students and effectiveness of the learning process. Based on the material of the French language, possible methods and techniques for working with advertising texts are offered. The specifics of the content of the ad used are determined, and the directions of analysis and commenting on the iconographic and text levels are shown. The main principles of material selection that allow minimizing redundancy and optimizing the use of advertising

media are highlighted. A number of standard questions are proposed for working with various aspects of advertising texts in the process of teaching French as a foreign language.

Key words: advertising; tool; teaching methods; foreign language; content.

Современный преподаватель иностранного языка имеет в своем распоряжении необычный и весьма эффективный инструмент, рекламную коммуникацию, интегрирование которой в языковой курс позволит не только повысить уровень мотивации обучающихся и степень их вовлеченности в предметное поле дисциплины за счет воздействующей функции аудиовизуального ряда, но и сформировать необходимые языковые компетенции для осуществления успешной межкультурной коммуникации.

Реклама являет собой особое сочетание языковых и иконических знаков, одновременно различных и неделимых, которые и создают специфику того, Л. Спитцер называет «образ-текст» [1]. Реклама остается областью, в которую вовлечены несколько областей науки, такие как история, лингвистика, семиотика и т. Д. Кроме того, равно как и процесс обучения, рекламная деятельность обращается к когнитивной области знания людей.

Рассмотрим возможные методы работы с рекламными текстами.

Какой контент использовать? Без преувеличения можно сказать, что в процессе преподавания иностранного языка можно использовать любые рекламные тексты, поскольку в каждом конкретном случае / ситуации преподаватель может интерпретировать предлагаемый рекламный текст в зависимости от поставленных задач. Возможные направления анализа и комментирования:

- на иконографическом уровне: непосредственные составляющие рекламного образа («остановка на изображении»), смысл и символика иконографических знаков (линий, цветов, логотип), декомпозиция сцены (передний план, фон, углы съемки, вид), схема общения (соотношение изображенных персонажей и отношения с адресатом сообщения, идентификация, презентация), культурные особенности (специфические, культурно обусловленные элементы и их смысл);

- на текстовом уровне: идентификация частей объявления (название бренда, слоган, аргументация), значение слов рекламного текста (обозначение, коннотация слов, лексические и смысловые поля), риторическое измерение речи (метафоры и фигуры стиля), функции языка, маркеры высказывания (субъект в речи, деиктики, референции), аргументативная структура сообщения (логические цепочки и побуждающие к действиям аргументы), анализ дискурсивных скрытых смыслов (подразумеваемого, сказанного, невысказанного, предпосылки).

Важно подчеркнуть, что для повышения мотивации и интереса обучаемых, а также для увеличения эффективности предполагаемого результата при работе с рекламными текстами необходимо учитывать два важных принципа. Во-первых, необходимо учитывать специфику выбранного носителя / документа относительно предполагаемым видам деятельности (напр., следует избегать упражнений на понимание перед предъявлением рекламы в аудиовизуальном формате). Во-вторых, следует принимать во внимание поставленную педагогическую цель по отношению к содержанию документа (напр., развитие устного понимания на основе аудиовизуальной рекламы и устная речь с плаката). Эти два принципа позволяют избежать избыточности и оптимизировать использование рекламных носителей. Что касается контента, подчеркнем, что при выборе материалов следует руководствоваться прагматическими соображениями при выборе мотивирующих тем в соответствии с интересами учащихся. В целом, следует выбирать документ, содержание которого может привлечь внимание обучающихся, открывая возможности для индивидуального или группового переосмысления (разыграть сценку или дополнить начатый в рекламе рассказ).

Перед занятием преподаватель может разъяснить природу и цель предстоящего занятия с использованием рекламных текстов, попросив учащихся предварительно подготовить, индивидуально или в группах, небольшое досье на выбранную тему (напр., игра и достижение цели на основании рекламы спортивной обуви Adidas). Подобный поиск может быть дополнен исследованием лексики, имеющей отношение к спорту, футболу, физической подготовке и т.д.

Во время проведения занятия преподаватель должен следить за активным последовательным выполнением учащимися предлагаемых упражнений, изложив этапы анализа (напр., «Nous allons commencer par faire ceci...Puis nous observerons ceci....Enfin, nous verrons....»). Можно также распределить работу по группам, назначив ответственного в каждой из них. По истечении времени проведения анализа необходимо объединить результаты, делая основные пометки на доске. Затем полученные результаты подробно обсуждаются в группе под руководством преподавателя, который ведет и направляет дискуссию, соотнося свои замечания как с целью документа, так и с изначальной педагогической целью.

После проведенного занятия с применением рекламных текстов критическое обсуждение может быть продолжено в форме индивидуальной письменной работы (production écrite) или же в форме устного эссе на следующем занятии. На более продвинутых этапах

изучения иностранного языка в качестве задания может быть предложено переписать рекламное сообщение в направлении его улучшения.

Иной тип заданий может состоять в подборе эквивалентных рекламных кампаний на других иностранных языках, или же аналогичных рекламных продуктов конкурирующих брендов.

Ниже мы предлагаем ряд типовых вопросов для работы с различными аспектами рекламных текстов в процессе преподавания французского языка как иностранного (FLE). Вопросы отображаются в порядке, указывающем ход выполнения. Описание изображений и ответы учащихся должны выражаться, по возможности, на французском языке.

1. Описание и анализ рекламного текста-изображения (визуальное понимание):

C'est une publicité pour.....

Le nom de la marque / du produit se trouve....

Au premier/ à l'arrière-plan, nous voyons...

Au centre de l'image, on voit....

A droite/ à gauche / en bas de l'image, je vois....

Ce qui frappe dans cette image, c'est

2. Понимание и выражение прочитанного в устной форме:

Quel est le thème central de la publicité ? (l'amour, l'amitié, la famille, le bonheur, le progrès, la performance, etc.)

Quel est le «moteur» du message ? (le produit, le top model, le cadre, la couleur, l'histoire...)

Quelle est la logique du message ? (valorisation superlative, comparaison de produits, démonstration empirique des qualités...)

Quel effet a-t-il sur moi ? (positif, négatif, stressant, rigolo, valorisant, etc.)

Quelle utilité pour la communication ? (message informatif, artistique, amusant, incite à réfléchir...).

3. Высказывание предположения и комментирование: письменное и/или устное выражение:

A qui s'adresse cette publicité ? (Aux adultes, aux hommes d'affaires, à tous les consommateurs, à une certaine clientèle, à une certaine classe sociale)

Que vise-t-elle ? (donner envie de quelque chose ; mettre en évidence un besoin ; inciter à l'achat ; manipuler le consommateur ; convaincre des qualités du produit)

A quels éléments culturels fait-elle appel ? (des gestes connotés, des habits, des mots, des attitudes, des situations marquées culturellement).

Рекламные тексты облегчают доступ к имплицитным значениям, содержащимся в системе культурных представлений того или иного народа / нации с множеством исторически и социокультурно обусловленных клише, которые необходимо знать и понимать человеку, изучающему иноязычную культуру, с тем чтобы уметь строить дистанцированные суждения и развивать критическое мышление. Внедрение рекламного компонента в содержание методики преподавания иностранного языка позволяет, в частности, развивать самостоятельность форм выражения у изучающих иностранный язык и дифференцировать содержание текущего обучения в системе преподавания. Реклама сегодня – это не только «чрезвычайно тонкий и хрупкий инструмент. В своем развитии реклама наглядно отражает модификацию важнейших этических ориентиров в сфере фундаментальных человеческих ценностей, формирует морально-нравственные принципы общества и активно реагирует на их изменения» [2, с. 6]. Будучи эффективным орудием манипулирования общественным мнением, реклама в то же время предоставляет множество разнообразных педагогических инструментов, которые могут быть направлены на формирование речевой деятельности (чтение, письмо, слушание, говорение) всех видов, совершенствование аналитических способностей, развитие умений успешной межкультурной коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Spitzer, L. « La publicité américaine comme art populaire » // Poétique 34, 1978.
2. Николайшвили Г.Г. Социальная реклама: теория и практика: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 191 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ- МЕЖДУНАРОДНИКОВ

О. Г. Швайба¹⁾, И. П. Воловикова²⁾

*¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, shvabia@tut.by*

*²⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, irina.gil@tut.by*

В своей статье авторы рассматривают формирование социальных компетенций на занятиях иностранного языка как основу успешной реализации профессиональной деятельности. Важная роль уделяется анализу компетенций, на примерах описывается их значимость для работы специалистов-международников. Авторы предлагают различные виды упражнений и заданий, способствующих

развитию профессиональных навыков и умений (умения убеждать, критиковать, принимать критику и реагировать на нее, креативно думать). В статье рассматриваются примеры употребления распространенных в процессе ведения переговоров клише и их воздействие на собеседника в русском и немецком языках, даются советы для эффективной организации переговоров, вербального и невербального поведения говорящего и с целью избежания ошибок.

Ключевые слова: социальные компетенции; вербальное, невербальное поведение; коммуникация; ведение переговоров; техники.

FORMATION OF SOCIAL COMPETENCIES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES FOR THE STUDENTS OF THE FACULTY OF INTERNATIONAL RELATIONS

O. G. Shvaiba^a, I. P. Valovikava^b

*^a Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus*

*^b Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus
Corresponding author: O. G. Shvaiba (shvabia@tut.by)*

In this article the authors consider formation of social competencies in foreign language classes as the basis for successful implementation of professional activities. An important role is paid to the analysis of competencies. It explains their significance for work of international specialists. The authors offer various types of exercises and tasks that contribute to the development of professional skills and abilities (the ability to persuade, criticize, accept criticism and respond to it, think creatively). The article discusses examples of using common clichés in the negotiation process and their impact on the interlocutor in Russian and German, it provides tips for effective organization of negotiations, verbal and non-verbal behaviour of the speaker, and for avoiding mistakes.

Key words: social competencies; verbal and nonverbal behavior; communication; negotiation; techniques.

Современный рынок труда предъявляет очень высокие требования к выпускникам вузов. В отношении молодых специалистов, получивших образование по специальности «Международные отношения», «Международное право», «Мировая экономика» или «Менеджмент в сфере международного туризма» ожидаются в первую очередь сформированные академические, социально-личностные и профессиональные компетенции.

Как отмечают рекрутеры и работодатели, выпускники вузов часто неплохо владеют вышеперечисленными компетенциями. Одновременно с этим наблюдаются явно несформированные или сформированные в недостаточной степени социальные компетенции. Часто их называют

мягкими или гибкими компетенциями, а также используют термин «soft skills». Такие способности как умение общаться, находить компромисс, критически думать и анализировать многочисленную информацию не являются сильной стороной молодых специалистов и не способствуют их профессиональной реализации.

Эксперты в области HR «управления персоналом» отмечают, что в ближайшее десятилетие машины заменят огромное количество работников. Однако роботы не смогут устанавливать контакты и создавать атмосферу, творчески реализовывать поставленные задачи, находить подход к каждому клиенту или партнёру. Таким образом, формирование межличностных компетенций и аналитических способностей должно, если не выходить на первый план, то находить своё развитие в ходе обучения в вузе.

Применительно к студентам-международникам основу успешной реализации дальнейшей профессиональной деятельности составляют личностные (эмпатия, самоконтроль, критическое мышление, умение принимать решение) и межличностные (коммуникабельность, способность преодолевать трудности, способность убеждать, умение вести переговоры) компетенции.

Согласно мнению авторов, данные компетенции должны найти самое непосредственное отражение на занятиях иностранного языка. Во-первых, выпускникам специальностей «Международное право», «Менеджмент в сфере международного туризма» и др. предстоит работать с иностранными партнёрами и общаться на иностранном языке, достигая определённой цели. Во-вторых, занятия иностранного языка в особой степени реализуют интерактивность, т.е. взаимодействие. Многие традиционные виды работ должны при этом быть переосмыслены и применяться по-новому. Перед преподавателем стоит задача максимально приблизить учебные занятия к практическим ситуациям, с которыми выпускникам вузов придётся сталкиваться в будущей профессиональной деятельности. Как показывает анализ литературы и практический опыт, большую роль играют нетрадиционные, креативные задания или имитация применяемых в быту и общественной жизни форм взаимодействия.

Остановимся на некоторых наиболее значимых социальных компетенциях (умениях) и видах упражнений, техник и заданий, способствующих их развитию. Как уже отмечалось выше, учебные ситуации должны быть приближены к реальным, которые, как правило, бывают сложные, неоднозначные, противоречивые, конфликтогенные. На кон ставятся интересы отдельных фирм, отраслей и даже стран. В силу возраста и небольшого жизненного опыта студент часто проявляет

юношеский максимализм и не всегда адекватно воспринимает критику, оценивает ситуацию с точки зрения «белого» и «черного». С одной стороны, человеку свойственно ошибаться, с другой стороны любой человек имеет право высказать своё несогласие. Однако в профессиональной среде это несогласие или критика должны быть конструктивными. Важно учить молодых людей объективно отличать факты от их оценки, принимать спокойно критику, не поддаваться чувству вины или страха, не использовать агрессию, иронию или сарказм. Важно находить в критике положительные стороны, которые будут способствовать предотвращению ошибок, самопознанию и саморазвитию. Однако ассертивное восприятие критики не является врождённым. В этой связи важно обучить студента технике выражения критики.

Первым шагом является умение выслушать упрёк (недовольство) до конца и вынести из этого пользу. Если работник (специалист) при критике робеет, начинает оправдываться или извиняться, то это является своего рода неудачей в общении и снижает его самооценку. При этом у него обычно дрожит или срывается голос, напряжены мышцы, мыслительные процессы тормозятся. Уверенный в себе оппонент, наоборот, в состоянии сказать то, что думает, проявляет позитивное отношение к партнёру, спокоен и умеет использовать критику для улучшения своей работы. При сложных конфликтных ситуациях важно, чтобы студент, а в последствии и специалист мог применить приём «эхо», т.е. повторить фразу собеседника без изменений с предисловием. «Если я вас правильно понял», «Как я понимаю» – такие фразы нейтрализуют агрессию собеседника. Далее следует задать вопрос, ответ на который будет содержать для вас «инструкции к действию»: «Чем я могу помочь?», «Расскажите поподробнее...», «Вы хотите, чтобы я ...?»». Важно вооружить студента соответствующими речевыми средствами и отработать их. При этом важно, чтобы студенты знали и осознавали для чего тренируется тот или иной речевой образец, и где в профессиональной деятельности они смогут его применить и с какой целью.

В современном мире многим специалистам приходится вести переговоры и при этом приводить аргументы, убеждать, идти на уступки, настаивать на своих интересах и т.д. Традиционно на занятиях иностранного языка преподаватели создают задел для этого, имитируя деловые переговоры, проводя ролевые игры, организуя дискуссии или дебаты. При этом они также вооружают студентов речевыми образцами, которые помогают вербально проявить эмпатию, вызвать интерес или мягко и дипломатично выразить критику. С точки зрения развития

мягких компетенций важно сделать акцент на значении использования тех или иных речевых образцов, их влиянии на собеседника. В этой связи оправданным является постановка задачи, которая заключается в том, чтобы достичь компромисса, при этом не поддаваться на уговоры, и не обидеть собеседника. Для этой цели может быть использована коммуникативная техника «Ослабление суждений». Цель – студент должен усвоить способы смягчения слишком общих суждений «Никто меня не любит», «Сейчас никому нельзя доверять» и т.д. В ходе выполнения этой техники студенты учатся приводить доводы, аргументировать, ставить себя на место другого человека, проявлять сочувствие и сопереживать. С данным приёмом коррелирует приём «нейтрализации морализатора». В любом обществе есть максимы, т.е. суждения, которые воспринимаются как данность, например, «мужчины не плачут», «мужчины должны зарабатывать больше женщин». Задача студента – развенчать вышеперечисленные мифы, опирая на собственный опыт или опыт близких.

Сегодня среди обучающихся в вузе встречаются молодые люди, которые могут говорить много, долго, гоня по кругу одну и ту же информацию, выражая её различными словами. Одной из техник, помогающей сформулировать мысль чётко и лаконично является «краткость – сестра таланта». Суть её заключается в следующем: группа делится на подгруппы по 3-4 человека и размещается в разных местах аудитории. Преподаватель пишет на доске название фильма, книги, песни и т.д. Задача каждой группы – 3 предложениями описать суть произведения. Объём каждого предложения не регламентируется. Студенты получают 10 минут на подготовку. После презентации следует обсуждение сказанного, в ходе которого выясняется, отразили ли 3 предложения сюжет, главных действующих лиц, дух произведения. При этом важно соблюдать тайм менеджмент: 10 минут, данные на подготовку, не должны быть превышены.

Ещё одной важной социальной компетенцией является умение думать креативно и нестандартно. Как известно, эффективность функционирования современной организации лишь на одну треть зависит от оборудования и сырья. Всё остальное определяется духовным интеллектом, потенциалом как руководителей-менеджеров, так и рядовых сотрудников. В связи с этим большой интерес с точки зрения развития мягких компетенций представляет приём «мозговой штурм». Сегодня он является как приёмом занятия иностранного языка, так и инструментом бизнеса. Автор «мозгового штурма» Осборн в 1957 г. пришёл к выводу, что человек может придумать вдвое больше идей, если работать в группе. Здесь срабатывает так называемый эффект

фасилитации. Идеи другого человека подстёгивают собственные мысли. Работа в группах обеспечивает соревновательный характер. Кроме того, те, кто предпочитает отмалчиваться, не делают это, так как разрешено говорить всё, даже выражать самые несуразные идеи. По мере увеличения количества идей, улучшается их качество, так как происходит более глубокое погружение в проблематику. «Мозговой штурм» может проводиться по самым различным темам, например, «Что не является демократией?» или «Что сказать продавцу на рынке, чтобы он не обвесил?».

Во всех вышеперечисленных приёмах и техниках речь идет о вербальном выражении мыслей. Это должно быть убедительным. Важно, чтобы студенты в ходе изучения языка выучивали не просто прямое значение слов согласно словарю, но и их косвенное воздействие на собеседника. Такие выражение «ну да», означают в русском языке согласие, переводится на немецком «па ja», что означает больше «нет», чем «да».

Одним из первых слов, которое усваивает студент на занятиях немецкого языка, является слово «aber» («но»). Этот союз сопровождает его на протяжении всего процесса обучения, на всех языковых уровнях. Однако, стоит заметить, что в процессе переговоров это слово не способствует убедительному говорению. Его рекомендуется заменить на «nicht desto weniger» («тем не менее»). Кроме того, рекомендовано избегать слово «nein», которое действует слишком категорично. «Ehrlich gesagt» лучше убрать из лексикона, так как создаётся впечатление, что честность – это нечто исключительное для говорящего.

Специалисты в области риторики рекомендуют избегать открытых вопросов «Hat es Ihnen gefallen?», на которые следуют ответы. «Да/нет» Лучше использовать вопросы закрытого типа, которые помогают добывать полную и ценную информацию: «Wie hat es Ihnen gefallen». «Kann ich Sie anrufen?» – «Wann kann ich Sie anrufen?»

Слово «eigentlich» лучше также убрать из речи, так как оно звучит как ограничение. Вместо выражения «Sie sollten» «Вы должны» необходимо употребить «Ich empfehle Ihnen». Слово «sollten» оказывает давление и говорящий не может самостоятельно принимать решение. Лучше отказаться от отрицания, лучше высказываться позитивно.

При обучении диалогической речи важно уделять внимание формулам социального этикета, которые касаются форм приветствия, прощания, благодарности. «Ich freue mich Sie bei dieser Konferenz begrüßen zu dürfen».

Оценочно-поддерживающее высказывание «Ich möchte darauf hinweisen», «Es ist zu betonen», рефлексивные «Da fragt man sich», «Da

stellt sich die Frage», вовлекающие «Erinnern Sie sich...» и высказывания, призывающие к совместной активности «Wollen wir ins Kino gehen!» должны найти отражение на занятиях иностранного языка.

В психологии существует понятие айсберг общения. Суть его заключается в том, что верхняя часть айсберга – слова, которые говорит человек. Нижняя часть айсберга – это чувства, мысли, ценности, ощущения, т.е. всё то, что он даёт понять. В этой связи следует учить студентов не только вербальной, но и невербальной коммуникации. Важно, чтобы студенты-международники овладели формами приветствия, прощания и т.д. стран изучаемого языка. Так, в Германии, женщинам при приветствии принято жать руку, что многие наши соотечественники не делают, тем самым создают не совсем приятные, а порой конфликтные ситуации. Важно учить студента поддерживать визуальный контакт, управлять своим голосом, темпом и тембром говорения и улыбаться, так как когда человек улыбается, его голос звучит тепло и раскрепощённо.

Таким образом, формирование социальных компетенций является залогом успешной профессиональной деятельности и должно стать поэтому неотъемлемой частью занятий иностранного языка в вузе.

МОТИВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ГРАММАТИКЕ

И. С. Юдчиц

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, irina19770408@gmail.com*

В статье рассматриваются некоторые вопросы мотивации студентов к изучению грамматики. Описываются причины негативного отношения студентов к данной дисциплине. Особое внимание уделено ошибочному представлению студентам о сути и назначении грамматических правил и закономерностей. Анализируется и сравнивается лексический запас английского и русского языков. Подчеркивается практическая, инструментальная роль законов грамматики в процессе обучения. Делается вывод об относительной немногочисленности грамматических правил и конструкций наряду с большой массой лексического запаса языка. На примере анализа такого грамматического явления, как артикль в английском языке, приводится пример философского подхода к изучению грамматических структур, которые отсутствуют в родном языке студентов. Даются конкретные рекомендации и возможные способы усиления мотивации студентов.

Ключевые слова: мотивация; обучение грамматике; грамматическое правило; философия грамматики; грамматика слушающего; грамматика говорящего.

MOTIVATION IN TEACHING UNDERSTANDING GRAMMAR

I. S. Yudchits

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, irina19770408@gmail.com*

The article is aimed to describe motivation when teaching students grammar. The author examines the existing negative attitude of students towards grammar. Special attention is given to students' erroneous ideas about the essence and functions of grammatical rules and patterns. The vocabularies of the Russian and the English languages are analysed and compared. Practical and instrumental role of grammatical laws in teaching grammar is underlined. It is concluded that grammar rules and patterns are relatively few if compared to the mass of the language vocabulary. By analysing such grammar phenomenon as the article the author shows the example of philosophical approach to studying grammatical phenomena that are absent in the mother tongue of students. The author also provides concrete recommendations and possible strategies to strengthen students' motivation to study grammar.

Key words: motivation; grammar teaching; grammar rule; grammar philosophy; grammar of the listener; grammar of the speaker.

Грамматика представляется одним из самых сложных аспектов языка для обучения. Ее не любят студенты – один из самых распространенных вопросов: «Зачем учить грамматику? Она непонятна и не нужна», а одно из самых частых утверждений: «Грамматика – это набор скучных правил».

В большинстве случаев неприятие грамматики начинается в школе, на уроках родного языка, хотя это, конечно, звучит странно. В Беларуси школьники не любят уроки белорусского и русского языков, в Великобритании – английского, в Испании – испанского. Многие даже не всегда понимают, что такое грамматика. Школьники не любят уроки родного языка и из-за этого не любят грамматику, часто путают ее с орфографией, полагая, что грамматика связана с правописанием слов, что абсолютно неверно.

У среднестатистического студента есть представление о том, что кто-то придумывает правила и законы грамматики, которым непременно нужно следовать, но которые далеко не всегда ему понятны. Именно здесь кроется, пожалуй, основная проблема негативного отношения к грамматике, поскольку школа закладывает очень сильный подсознательный карательный инструмент за незнание чего-либо – плохая отметка, выговор, осуждение, наказание.

Представляется крайне важным поменять представление студента о том, что такое грамматика и зачем она нужна. Совсем не обязательно

следовать правилам, если ты этого не желаешь. Пожалуйста, выучивай слова, строй предложения так, как представляется тебе правильным. «Я хотеть спать», «мы путешествовать Гималаи», «сегодня погода хорошо» - такие структуры возможны? Да, и мы их можем услышать в жизни от людей, не очень хорошо владеющих языком, а точнее, правилами связи слов в предложениях и высказываниях. Но возможно ли таким образом описать, когда и как происходят события, выразить оттенки и нюансы, модальность? К сожалению, нет – при обмене такими фразами не получается полноценного общения и обмена информацией.

Поэтому если нам не важно, когда мы ездим в Гималаи, и ездим мы туда вообще, либо только собираемся, либо хотим, но еще не точно решили, либо хотим и уже сделали некие приготовления – заказали билеты, забронировали отель, составили маршрут – если все это не интересует ни нас, ни нашего собеседника, тогда «мы путешествовать Гималаи» - вполне приемлемая конструкция. И зачем нам правила?

Но в том то и дело, что в реальном общении именно все вышеуказанные детали и составляют сущность общения. Они играют первостепенную роль и для говорящего, и для слушающего. Иначе ты не сможешь донести то, о чем хочешь поделиться, и никто, ну просто никто не поймет, какой ты бесподобный блогер, как чудесно ты готовишь пиццу, какими невероятными советами и рекомендациями ты готов поделиться с окружающими, какая интересная (комическая, трагическая, романтическая, фантастическая) история произошла (происходила, будет происходить) в твоей жизни.

Зададим студентам вопрос: «Сколько слов в английском языке?» Варианты ответов разные - от пары тысяч до миллиона. На самом деле Webster's Third New International Dictionary содержит 470 000 статей, а Толковый словарь живого великорусского языка – 200 000. А какое количество слов использует обычный человек в жизни? Оказывается, 1500 - 2000 слов – это активный словарный запас, которого хватает для того, чтобы обеспечить повседневное общение. 3000 - 4000 слов достаточно для практически свободного чтения газет или литературы по специальности. Самый лексически богатый писатель русского языка А.С. Пушкин использовал в своих произведениях 24000 слов, гениальный Уильям Шекспир – чуть больше 30000 слов. Но это все равно очень далеко до полного объема лексики каждого из языков! Трудно ожидать, что обычный человек будет использовать весь запас слов родного языка, если даже такие гении не включили в свои многочисленные произведения даже половины.

Из всего вышесказанного можно сделать очевидный вывод: объем лексики языка слишком велик, поэтому невозможно знать все слова

даже родного языка. Более того, трудность представляет выучить даже большую их часть. Что уж говорить об иностранном языке, который постигается гораздо медленней и сложнее, чем родной.

С другой стороны, взглянув на правила и законы грамматики, можно с облегчением констатировать, что их количество относительно невелико по сравнению с огромным корпусом лексики. Естественным образом за довольно небольшое время можно выучить и овладеть всеми основными правилами грамматики.

Практическая бесконечность лексического запаса языка и относительная конечность грамматических правил и конструкций – это очень сильный аргумент в пользу изучения грамматики. Имея относительно небольшой запас лексических единиц, применяя правила их комбинирования, в чем и заключается практическая сторона грамматических законов и правил, возможно достаточно полноценно решать сложные речевые задачи в совокупности с различными жизненным, психологическими, социокультурными и прочими характеристиками. Кроме того, следует подчеркнуть, что обучение видам речевой деятельности – аудированию, чтению, говорению и письму – практически невозможно без знания грамматики.

Итак, человеку вовсе необязательно знать все правила грамматики. Но необходимо донести до обучающихся понятие о том, что правила – это не правила как самоцель, а некий алгоритм действий, который мы применяем для решения абсолютно конкретных задач, таких же, с которыми мы сталкиваемся в повседневной жизни, экономике, общении, неординарных ситуациях. Хочешь выражать действия в прошлом – добавляй -ed к глаголу, хочешь говорить о том, что уже сделано, используй Present Perfect, хочешь говорить о действиях, которые длятся какое-то время ли указываешь на стартовый момент действия – Present Perfect Continuous к твоим услугам [1, с. 120].

Вообще, очень важно представить грамматику именно как инструмент, способ, лайфхак для достижения своих целей и облегчения этого достижения и при этом снижения затраты усилий на весь процесс. Грамматическое правило работает точно так же, как и любой другой инструмент. Можно забивать гвоздь ботинком, но зачем, если есть молоток? Быстрее, надежней, проще – вот для чего грамматика и ее правила.

Имея такое представление о том, как работает язык, обучающиеся приобретают дополнительную мотивацию для изучения грамматических правил. Но что важнее, исчезает понятие о навязанных кем-то конструкциях, что облегчает постижение иностранного языка с психологической точки зрения. Есть другие способы научиться языку,

но именно знание грамматики позволяет наиболее просто и эффективно изучить язык. При этом не важно, находишься ли ты в языковой среде или нет – владение грамматикой упростит процесс постижения языка в любом случае.

Еще одним способом усиления мотивации при изучении грамматики является раскрытие внутренних глубинных причин существования грамматического явления, «философии грамматики», по выражению известного датского лингвиста Отто Есперсена [2, с. 3]. Особенно важно это в том случае, когда изучаемое явление отсутствует в родном языке. Тогда изучающему иностранный язык не на что опереться, не с чем сравнить и провести параллели, что зачастую вызывает простое механическое употребление правила, влекущее дискомфорт и неуверенность в речи и поведении. Приведем пример.

Спросим студентов: «Для чего в английском языке нужен артикль? В русском языке он отсутствует, и никто не испытывает необходимости в его использовании». По мере обсуждения данного вопроса всегда возникают оригинальные яркие версии, не обязательно научно обоснованные, но от этого не лишённые ценности, поскольку рождаются в процессе жарких споров и дискуссий, что уже само по себе оправдывает подобные обсуждения.

Если рассматривать грамматику с точки зрения слушателя и говорящего, то кому нужен артикль? [3, с. 15] Конечно, слушателю, поскольку говорящий знает, о чем он говорит, и не нуждается в дополнительных маркерах. А вот для слушателя артикль как раз и является сигналом, знаком, указателем. Если артикль неопределённый, то это знак того, что слушателю нет необходимости искать в памяти предмет или явление, о котором идет речь. Он просто должен слушать дальше, а говорящий должен сам рассказать об этом, что он, собственно, и делает в настоящий момент. А вот употребление определённого артикля есть сигнал к тому, что слушатель должен поискать в своих уже имеющихся знаниях, памяти то, о чем ему рассказывают.

Но зачем все эти знаки и сигналы? На наш взгляд, это еще одно из многочисленных в английском языке выражений уважительного отношения к собеседнику в частности, и к окружающим людям в общем. Ценность каждого человека как уникального незаменимого субъекта выражается, таким образом, и через такое языковое явление, как артикль.

Следственно, мы видим, что при достаточно серьезном изучении, осмысливании языковых явлений и размышлений о них возможно сделать глубокие психологические, философские и даже экзистенциальные выводы о менталитете народа, его ценностях и

особенностях Удовлетворение от процесса и результатов подобных размышлений оказывает чрезвычайно позитивное, стимулирующее влияние на атмосферу занятий, вовлеченность студентов и скорость их работы в процесс изучения иностранного языка. При этом изучение уже не воспринимается ни скучным, ни ненужным, но становится процессом поиска ответов на интересующие вопросы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. House H. C., Harmon S. E. Descriptive English Grammar. Prentice Hall. – Second edition, 1961. – 457 p.
2. Есперсен О. Философия грамматики. – М.: Иностр. лит., 1958. – 578 с.
3. Смирницкий А. И. Очерки по сопоставительной грамматике русского и английского языков / А. И. Смирницкий. – М.: Высш. шк., 1970. – 396 с.

СЕКЦИЯ 7
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ
КОМПОНЕНТЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ТЕКСТЫ В РОМАНАХ-БИОГРАФИЯХ
ДЖ. БАРНСА И П. АКРОЙДА

Д. И. Данилевич

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, daniledi@bsu.by*

В данной статье сделана попытка описать роль прецедентных текстов в ряде романов, относящихся историографической прозе. Речь о прецедентных текстах, которые имеют место в романах-биографиях авторства Дж. Барнса и П. Акройда. Статья показывает, что прецедентные тексты из выбранных романов отсылают к работам, дневниковым записям или цитатам реальных людей. Они помогают воссоздать исторический период, в который жил известный человек. А также подлинные или проверяемые ссылки создают иллюзию правдоподобия всего текста, даже если процент вымысла в нем довольно высок.

Ключевые слова: прецедентный текст; метапроза; интертекстуальность; поймонон; постмодернизм.

PRECEDENT TEXTS IN BIOGRAPHICAL NOVELS OF J. BARNES
AND P. ACKROYD

D. I. Danilevich

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, daniledi@bsu.by*

This article deals with the precedent texts that occur in the biography novels written by J. Barnes and P. Ackroyd. It is an attempt to describe the role of precedent texts in metafiction. The article reveals that the selected novels refer to works, diaries, or quotes of real people. It helps to reconstruct the historical period in which a famous person lived. What is more, verified links create the verisimilitude of the entire text, even if the percentage of fantasy is high.

Key words: precedent text; metafiction; intertextuality; poioumena; postmodernism.

Современные британские авторы Джулиан Барнс (1946 г.р.) и Питер Акройд (1949 г.р.) нередко выводят реальных людей на страницах своих романов. В постмодернистской эстетике этот прием получил широкое распространение. Для описания этого феномена Линда Хатчеон ввела термин историческая метапроза (historical metafiction). Чаще всего

этим термином называют произведения, которые беллетризуют исторические события или жизнь реальных людей. Примерами таких произведений служат «Генерал в своем лабиринте» Габриэля Гарсиа Маркеса (рассказ о последних днях Симона Боливара), «Регтайм» Э.Л. Доктороу (сюжет объединяет такие исторические фигуры, как Гарри Гудини, Генри Форд, эрцгерцог Франц Фердинанд, Зигмунд Фрейд, Карл Юнг), «Мэйсон и Диксон» Томаса Пинчона.

Частный случай метапрозы называют пойомеон (от др.-греч. «создание»). Этот термин, введенный А. Фаулером, означает произведение о творческом процессе. Чаще всего текст посвящен процессу создания книги или включает метафору этого процесса. Типичными примерами пойомеона являются «Тристрам Шенди» Лоренса Стерна, «Бледный огонь» Владимира Набокова. В «Детях полуночи» Салмана Рушди рассказчик проводит параллели между созданием своей книги и обретением независимости Индией, что тоже является примером пойомеона.

В одном ряду с вышеперечисленными романами, несомненно, находится и «Попугай Флобера» (Flaubert's Parrot, 1984) Джулиана Барнса. Это не только попытка разобраться в творчестве и перипетиях жизни французского классика, но и литературное исследование, которое приходит к ироничному выводу, что потомки практически не имеют шансов ответить на неразрешенные вопросы.

Закономерно, что глобальное исследование творчества Флобера, пусть и замаскированное под художественное произведение, невозможно без отсылок к собственно текстам писателя. Эти первичные тексты мы будем называть прецедентными. Если рассказчик упоминает незаконченные книги, он в первую очередь говорит о «Буваре и Пекюше» («где Флобер хотел объять и покорить весь мир, со всеми человеческими стремлениями и неудачами [1]»). Для иллюстрации мысли о том, что ожидание удовольствия является одним из самых надежных удовольствий, рассказчик пересказывает сцену из «Воспитания чувств», где Фредерик и Делорье называют лучшим воспоминанием то, когда они школьниками пришли в бордель. Даже несмотря на то, что они сбежали оттуда, день подготовки кажется им самым лучшим.

Особое место в романе Барнса занимает упоминание рассказа «Простая душа». Именно на его страницах появляется попугай, который связан с птицей в названии. Исследование рассказчика (и, бесспорно, автора, т.е. самого Барнса) позволяет обнаружить чучело, которое, согласно дневниковым записям Флобера, три недели стояло у него на столе, пока он работал над рассказом.

В связи с попугаем упоминается и роман «Саламбо». Рассказчик упоминает, что вытатуированная на груди птица была символом карфагенских толмачей.

Однако роман «Попугай Флобера» не единственный в творчестве Барнса, где героями выступают реальные люди. Так одна из новелл сборника «Лимонный стол» рассказывает о визите Тургенева в Ясную поляну. Описание вечерних танцев упоминает реальную дневниковую запись Льва Николаевича: «Тургенев – сапан. Грустно».

Еще один писатель, который встречается у Барнса, это Артур Конан Дойль. Роман «Артур и Джордж» (Arthur & George, 2005) — это анти-детектив, ведь основной интригой становится не поиск преступника, а попытка оправдать невинно обвиненного Джорджа Идалджи. Параллельно, подобно «Попугаю Флобера», Барнс обрисовывает личную жизнь и творческий путь Конан Дойла. Например, рассказывается эволюция изменения имени самого знаменитого персонажа Дойла: от Шеридана Хоупа через Шеррингфорда Холмса в Шерлока Холмса.

Муки творческого человека в стесненных обстоятельствах описаны в романе «Шум времени». Выше мы уже обращали внимание на интерес Барнса к русской культуре. Британский писатель бросает вызов, выбрав главным персонажем своей книги Дмитрия Шостаковича.

Главным источником становится книга Соломона Волкова, написанная после череды встреч с самим композитором. Однако текст пестрит русскими пословицами (лес рубят — щепки летят), цитатами Пушкина и Ахматовой. Само название скорее всего отсылает к одноименному произведению Осипа Мандельштама.

Тоталитарный режим нашел отражение и в более раннем произведении Барнса. События романа «Дикобраз» разворачиваются в одной из стран Восточной Европы после падения коммунистического режима. Во время судебного процесса над свергнутым президентом неоднократно упоминается имя Николае. И хотя фамилия не упоминается, но стоящее рядом имя Елена недвусмысленно указывает на Чаушеску. В размышлениях героя отражены и другие политические деятели: Горбачев, Нэнси Рэйган, Брежнев.

Питер Акройд также часто основывает романы на жизни исторических фигур. Так в романе «Процесс Элизабет Кри» (Dan Leno and the Limehouse Golem, 1994) среди персонажей появляются Карл Маркс, Дж. Гиссинг, комик Дэн Лино, О. Уайлд.

К творчеству последнего П. Акройд обращается неоднократно. Писатель дебютировал с романом «Завещание Оскара Уайльда» (The Last Testament of Oscar Wilde, 1983), который представляет собой

апокриф предсмертного дневника писателя. Этот пастиш, не позволяющий однозначно оценить феномен Уайльда, является блестящей иллюстрацией духа эпохи декаданса. Это становится возможным во многом благодаря прецедентным текстам. Так рассказчик утверждает, что не хочет писать в стиле «Исповеди» Верлена, ибо его гений состоит в том, что он выкинул все, способное вызывать интерес. Что Бодлер пытался привит французскому языку отчаяние, но смог добиться лишь его благозвучия. Он также пишет, что Уитмен мог бы позавидовать ему, потому что он включает многие множества, так как в нем живет чудо Миранды, но он одновременно чувствует слабость Просперо, который отрекся от своего искусства [2].

Шекспир — это популярный источник отсылок не только в британской, но и мировой литературе [3, с. 49]. Фигура барда занимает Акройда и его персонажей из романа «Лондонские сочинители (The Lambs of London, 2004)». Многие из персонажей имеют прототипы, а в основу сюжета положены реальные события. Английский поэт Чарльз Лэм и его сестра Мэри показаны яркими поклонниками творчества Шекспира: они разговаривают цитатами, используют свой кодовый язык для общения на эту тему (например, говорят «all's well», подразумевая пьесу «Все хорошо, что хорошо кончается — All's well that ends well»). Они часто читают пьесы по ролям, разыгрывают сцены, изображая Беатриче и Бенедикта из «Много шума из ничего», или Розалинду и Орlando из «Как вам это понравится», а иногда даже и Офелию с Гамлетом. Эти моменты для Мэри очень важны, так как они помогают поддерживать связь с братом, а также являются способом избежать обыденности и рутины. Лэм, как представитель мира литературы, часто упоминает других авторов: Стэрна, Сервантеса, Драйдена, Поупа.

Уильям Айлэнд не менее важная фигура в повествовании. Молодой человек известен тем, что выдал собственноручно написанную пьесу о полупоэтическом английском правителе Вортигерне за утерянную работу Шекспира.

С фальсификациями связан и заглавный персонаж «Чаттертона» (Chatterton, 1987). Молодой английский поэт, пытаясь заработать на жизнь поэзией, вынужден выдавать свои работы за найденные средневековые рукописи некоего Томаса Роули. Акройд не пишет биографию в строгом смысле этого слова. На ряду с реальными персонажами действуют вымышленные. Акройд играет с читателями, рассказывая официальные данные из жизни поэта в предисловии, и предлагая альтернативную версию событий в финале романа.

Таким образом, в творчестве Дж. Барнса и П. Акройда можно найти романы, называемыми исторической метапрозой, то есть героями

которых выступают реальные люди. Роль прецедентных текстов в этих романах велика. Во-первых, они отсылают к работам, дневниковым записям или цитатам известных людей. Во-вторых, помогают воссоздать исторический период, в который жил известный человек. В-третьих, подлинные или проверяемые ссылки создают иллюзию правдоподобия всего текста, даже если процент вымысла в нем довольно высок.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Барнс, Дж. Попугай Флобера. Иностранка, 2017. 320 с.
2. Акройд П. Завещание Оскара Уайльда. Б.С.Г.-Пресс, 2000.
3. Данилевич Д. И. Основные источники текстовых реминисценций в русском и английском языках. Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам. Минск : БГУ, 2018. С. 49-50.

FEATURES OF ENGLISH SLANG LANGUAGE

O. V. Kostochkina^a, E. S. Tishkevich^b, A. S. Grigorian^c

^a *Belarusian State University, Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus*

^b *Belarusian State University, Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus*

^c *Belarusian State University, Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus*

Corresponding author: O. V. Kostochkina (kostolga@bsu.by)

This article deals with the concept of “slang”, main features of modern slang in the English language, and examples of its use. Attention is paid to expressions from literary works as well as from modern TV and the press.

Key words: slang; idioms; the English language; cultural and social realia; modern expressions.

ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОГО СЛЕНГА

О. В. Косточкина¹⁾, Е. С. Тишкевич²⁾, А. С. Григорян³⁾

¹⁾ *Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, kostolga@bsu.by*

²⁾ *Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, fmo.tishkeviES@bsu.by*

³⁾ *Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, fmo.grigoryaAS@bsu.by*

В данной работе дается определение понятию «сленг», рассматриваются основные черты современного сленга в английском языке, приводятся примеры его

употребления. Внимание уделяется как выражениям из литературных произведений, так и современным явлениям, возникшим благодаря телевидению, кино и прессе.

Ключевые слова: сленг; идиомы; английский язык; культурные реалии; современные выражения.

Eric Partridge defines slang as very fragile, unstable, not codified, and often completely colloquial subjects of lexemes, reflecting the public consciousness of people belonging to a particular social or professional environment [1]. In mass culture, it is generally believed that modern slang is more like an abnormal vocabulary, but it is not quite true. The word *slang* since the middle of the XVIII century is found in the meaning of «vocabulary of thieves and vagabonds» [2], since the XIX century it has been applied to slang of any professional and social group.

In English, slang has its own unique distinctive feature. English slang has its own individual expressiveness, like other languages, but it differs from other languages in its monosyllabic nature and subtlety. The use of English slang is often appropriate when speaking. *Slang* helps to express emotions more colorfully and vividly [3]. In this regard, people who have decided to learn English should take into account the development of this point of the language, if they want to feel comfortable and free in the conversational, linguistic sphere of the language.

According to A. Boykiy, the estimated value in English youth slang is expressed by jargon included in the following thematic subgroups: 1) the appearance of a person; 2) the inner world of a person; 3) social status; 4) race problems, nationality; 5) interpersonal relationships; 6) gender problems; 7) drug addiction and alcohol [2].

The thematic subgroup "Appearance" is the most extensive. It distinguishes the following subgroups:

- human body: *bush, breaver* – beard; *mince pies, window lights* – eyes; *think-piece* – head; *fish talk, trap, hole in the head, gang, gob, cakehole* – mouth;

- physical properties of a person: *ginger* – red-haired; *fancy pants* – effeminate man; *north eye* – cross-eyed; *cream faced* – pale; *slaphead* – bald; *bange Bunny* – handsome; *dog sick* – sickly; *mutt'n Jeff* – deaf; *face-on-stick* – thin handsome guy;

- assessment of appearance and qualities: *slob(-)foot* – clumsy; *long drink of water* – a very important person; *cutie pie* – beauty, a short man.

The inner world of a person has also become a source of dynamic expressions. It reflects the qualities of people: brave – *gutsy*; honest – *kosher, clean living*; boring – *nice Nellie, anorak, neb*; strange – *old ball, kook, queer beer, zombie*.

Expressions concerning the race differences are mainly of a negative connotation. For example, *kraut* – German, *coco* – black, colored, *hook nose* – Jewish.

Also, due to the spread of drugs in the world, slang was formed for this group: drug addict – *acid head*, *goof*, *up against*; state of drug intoxication – *knocked out*, *junked up*; alcohol – *boose*, *sherbet*.

Expressions related to gender relations occupy a significant place in the lexicon of modern youth: *each way* – bisexual, *angle face* – beautiful girl, *stuff* – beautiful guy [4].

Of particular interest are expressions with «background», for example – *Bob's your uncle* (British Citizen's Slang). The phrase arose when, British Prime Minister Robert Gascoyne-Cecil appointed his nephew, Arthur Balfour, to the seat of Minister for Ireland. Arthur called his uncle just *Bob*, so people have come to the conclusion that everything in the world is easy for you if your uncle is Bob. *Bob's your uncle* means *there you have it*.

F. Scott Fitzgerald's novel *The Great Gatsby* uses 1920s slang:

«He saw me looking with admiration at his car.

- It's pretty, isn't it, *old sport*?

He jumped off to give me a better view» [5].

Old sport is a slang term used between upper class gentlemen as a term of endearment.

An interesting example of slang is in Anthony Burgess' *Clockwork Orange*: «There were three *devotchkas* sitting at the counter all together, but there were four of us *malchicks*» [6]. The words *devotchkas* (girls) and *malchicks* (boys) represent the slang called Nadsat, which is based on the Russian language. There is a theory that is associated with the relationship of the West to the Soviet Union in the 1960s. The deliberate use of Russian in the *Clockwork Orange* could be seen as a threat to the post-war identity of the West. Rebellious teenagers use so called enemy language and become even more dangerous and repulsive [6].

The English language is constantly evolving and new words are appearing in it:

- *phone-yawn* – the phenomenon where one person pulls out a phone and looks at the screen while others do the same;
- *coffee face* – the unsightly face of a man who hasn't had his coffee yet this morning;
- *me time* – perhaps this is the most pleasant innovation, as it means personal time – a small period of time that we take away from the full care of the day to devote it to ourselves;
- *cyberchondriac* – like the hero Jerome K. Jerome, who, after reading the medical encyclopedia, found symptoms of all diseases, is a person

who, after reading the description of symptoms on the Internet, begins to suffer from these diseases, and is a real cyberchondriac;

- *baggravation* – this word is a fusion of the words 'bag' and 'aggravation'. It indicates a feeling of anxiety and annoyance at the airport when the luggage of all other passengers has arrived and yours has not yet [7].

There is also another interesting example of the untranslatable English words phenomenon:

- *gobbledygook* – this word means too pompous, bureaucratic language, typical for official communications, legal documents. Some people deliberately use words and sentences that are difficult to understand to seem more informed than they actually are;

- *serendipity* – the feeling you get when you accidentally find something nice or desirable. It comes from Serendip, the ancient name of Sri Lanka. The word was first used by the British writer Chora Walpole in the 18th century: he mentioned it in a letter referring to an adaptation of a Persian epic called *The Three Princes from Serendip*.

- *and all that jazz* – it's not about jazz or blues or even rock *and all that stuff* is the right interpretation;

- *globish* (global English) – a simplified version of English used by non-native speakers, consisting of the most common words and phrases only;

- *jetlag* – extreme tiredness and other physical effects felt by a person after a long flight across different time zones [3].

In conclusion, it should be said that slang is now of great importance for the modern English language. Learning a language at the proper level is difficult to imagine without understanding modern lexical traditions. And despite the fact that the true meaning of most expressions is known to native speakers, many utterances are used far beyond its borders.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ponomarchuk Y.V., Leleka E.V. The features and translation of slang / Y.V. Ponomarchuk, E.V. Leleka // Язык в сфере профессиональной коммуникации: материалы междунар. науч.-пр. конф. студентов и аспирантов, Екатеринбург, 19-20 апреля 2018 г. В 2-х ч. Ч.1. Екатеринбург: ООО «Издательство УМЦ УПИ», 2018. С.100-106.

2. Бойкий А.А. Роль сленга в английском языке // Modern Science. 2019. № 11 (4). С. 205-207.

3. Волошин Ю.К. Сленг и перевод // Перевод и сопоставительная лингвистика. 2015. № 11. С. 26-28.

4. Лазаревич С.В., Ерофеева А.В., Хайбулина Д.Р. Роль изучения молодежного сленга в современном образовательном процессе / International Research Journal. 2016. №11. С. 39-42.

5. Fitzgerald F.S. The Great Gatsby / Fitzgerald Francis Scott. M.: Jupiter-Inter, 2007. 160 p.

6. Хамидуллина А.А., Ольховикова Ю.А. Специфика искусственного сленга «НАДСАТ» в антиутопии Э. Бёрджесса «Заводной апельсин» и способы его перевода на русский язык (на примере переводов В. Бошняка и Е. Синельщикова) // Молодой ученый. 2015. № 10.5 (90.5). С. 54-55.

7. Patridge E. A Dictionary of Slang and Unconventional English. NY: Routledge, 2002. 2527 p.

ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Л. А. Крель¹⁾, В. К. Крель²⁾

*¹⁾ Белорусский государственный университет,
ул. Ленинградская, 20, 220030, г. Минск, Беларусь, liudmila_krel@mail.ru*

*²⁾ Белорусский государственный университет,
ул. Ленинградская, 20, 220030, г. Минск, Беларусь, г. Минск, Беларусь, v.krel@mail.ru*

Актуальность настоящего исследования обусловлена неугасающим интересом методики преподавания иностранных языков к изучению невербальной репрезентации эмоциональных состояний человека в процессе межличностного взаимодействия, а также к проблеме осуществления эффективной межкультурной коммуникации. Невербальная коммуникация относится к области проблематики современной лингвистики и методики преподавания иностранных языков, расширяя горизонты исследований во взаимосвязи с культурой и ценностными ориентирами носителей того или иного языка. В проведенном исследовании был рассмотрен невербальный полифункциональный жест *улыбка* и его языковая репрезентация в англо-, испано- и франкоязычной культурах. Результаты данного исследования могут быть использованы как при обучении иностранным языкам, так и в рамках курсов по лингвистической прагматике и семантике.

Ключевые слова: невербальная коммуникация; невербальное коммуникативное поведение; мимический жест улыбка; обучение иностранным языкам.

THE PROBLEM OF INVESTIGATING NON-VERBAL COMMUNICATIVE BEHAVIOR WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGES

L. A. Krel^a, V. K. Krel^b

^a Belarusian State University, 20 Leningradskaya Street, Minsk 220030, Belarus

^b Belarusian State University, 20 Leningradskaya Street, Minsk 220030, Belarus

Corresponding author: L. A. Krel (liudmila_krel@mail.ru)

The relevance of this study is due to the unquenchable interest of the methodology of teaching foreign languages in the study of the non-verbal representation of human emotional states in the process of interpersonal interaction, as well as in the problem of effective intercultural communication. Non-verbal communication belongs to the problematic field of modern linguistics and methodology of teaching foreign languages, expanding the horizons of research in connection with the culture and value orientations of the speakers of a particular language. The study examined the non-verbal multifunctional smile gesture and its linguistic representation in English, Spanish and French. The results of this study can be used both in teaching foreign languages and within the framework of courses on linguistic pragmatics and semantics.

Key words: non-verbal communication; non-verbal communication behavior; mimic gesture *smile*; learning foreign languages.

Каждый человек ежедневно вовлекается во многие коммуникативные процессы в ходе участия в деятельности социума, и возможность его участия обуславливается не чем иным, как коммуникативным поведением. Впервые термин *коммуникативное поведение* был использован в работах российского исследователя И. А. Стернина. Под коммуникативным поведением в общем виде предлагается понимать реализуемые в коммуникации правила и традиции общения той или иной лингвокультурной общности [1, с. 97–113].

Многообразие коммуникативного поведения обусловлено наличием в каждой культуре определенных данных коммуникативной лингвистики об особенностях процесса речевой коммуникации, о специфике прямых и косвенных речевых актов, о соотношении выраженного и подразумеваемого смысла в высказывании и тексте, о влиянии контекста и ситуации общения на понимание текста, др.

Говоря о национальной культуре и коммуникативном поведении, исследователи наиболее часто выделяют два вида поведения: вербальное и невербальное.

Вербальное коммуникативное поведение – это совокупность норм и традиций общения, связанных с тематикой и особенностями организации речевого общения в определенных коммуникативных условиях.

В свою очередь под *невербальным коммуникативным поведением* принято понимать совокупность норм и традиций общения, отражающих рекомендуемые правила общения, сложившиеся в обществе в силу исторических традиций, ритуалов, социальных ситуаций, включающих мимику, жесты и позы собеседников.

Эти нормы и традиции регламентируют требования к организации ситуации общения, физическому расположению собеседников, невербальным средствам демонстрации отношения к собеседнику,

мимике, жестах и позах, сопровождающим общение и необходимым для его осуществления [2].

Вербальная коммуникация – это обмен информацией с помощью слов. Невербальная – это общение с помощью различных несловесных символов и знаков (например, рисунков и т. п.). Однако невербальные средства общения могут быть неоднородными. В их числе выделяются чисто рефлекторные, плохо контролируемые способы передачи информации об эмоциональном, физиологическом состоянии человека: взгляд, мимика, жесты, движения, поза. Чаще всего именно такие способы называют средствами невербальной коммуникации [3].

Разработка в конце XX в. так называемой теории невербальной коммуникации не только привлекла внимание социологов и психологов, но и вызвала особый интерес лингвистов, т. к. элементы невербального общения могут заметно сокращать количество вербальных затрат в диалоге. Более того, они способны приносить в разговор дополнительные смыслы. Недавно сложилась отдельная дисциплина – *невербальная семиотика*, предметом изучения которой является невербальное поведение и взаимодействие людей [2, с. 11].

Как утверждают исследователи, во время общения вербальной составляющей придается 7% значимости, паралингвистическим средствам – 38%, а невербальным средствам – 55% [4]. В связи с этим понятен возросший интерес к проблеме оптимизации межличностных отношений и достижения взаимопонимания в процессе общения с точки зрения его невербальной составляющей. Важно не столько то, *что* мы говорим, сколько то, *как* мы говорим. Более того, учитывая вызванное современной глобализацией активное установление и интенсификация международных политических, экономических и др. связей с представителями зачастую кардинально отличных от родной культур, следить за тем, *как* мы говорим, становится особенно важным. Пишется все больше книг и пособий о том, как производить благоприятное впечатление на собеседника и склонять зарубежных деловых партнеров в свою сторону с минимизацией столкновений и конфликтов; так, например, электронный сайт goodreads.com, мировой лидер по количеству выкладываемых для чтения книг онлайн (свыше 2,6 млрд), предлагает 198 практических пособий по теме межкультурной коммуникации, в которых бóльшая часть посвящается невербальному аспекту коммуникации, в частности, жестах и мимике. Как справедливо считает А. П. Садохин, «хотя многие исследователи согласны с тем, что представители разных культур одинаково реагируют на некоторые раздражители, но только печаль, счастье и

отвращение проявляются одинаково всеми людьми, а прочие эмоции могут выражаться по-разному» [5, с. 164].

Улыбка является универсальным жестом, характерным для носителей любой культуры. Тем не менее, нетрудно предположить, что определенные аспекты данного жеста могут выступать культурно маркированными, т. е. зависящими от сложившихся в ка культуре норм и традиций невербального поведения. Так, например, считается, что представители русской культуры крайне мало улыбаются в сравнении с западными и восточными народами. «Неулыбчивость» носителей русской культуры можно объяснить тем, что в русском коммуникативном сознании присутствует следующая установка: улыбка должна искренне отражать хорошее настроение и доброжелательное отношение к собеседнику [6, с. 19–21]. Улыбаться же «просто так» в русской коммуникативной культуре не принято; у русской улыбки нет таких функций как развеселить собеседника или воодушевить его. И. А. Стернин, исследуя национальные особенности русского коммуникативного поведения, формулирует 16 правил улыбки: так, например, русский человек не улыбается в знак проявления вежливости, если не испытывает личного расположения к собеседнику, если у него плохое настроение, если улыбка не соответствует коммуникативной ситуации, если у него нет «веской причины, известной окружающим – “смех без причины – признак дурачины”» [7, с. 211–214].

Между тем девизом американского стиля жизни считается фраза “keep smiling” (в дословном переводе «держи улыбку») [8]. Культура Соединенных Штатов Америки не просто поощряет, но и высоко ценит людей, умеющих улыбаться даже в тех ситуациях, когда на самом деле они не испытывают положительных эмоций. Стоит, однако, подчеркнуть, что улыбка американцев не всегда передает действительное душевное состояние человека, а только указывает на его внимание и расположение к собеседнику.

Говоря о европейцах, для французов, например, улыбка – это их визитная карточка. В. Н. Бурчинский отмечает, что в коммуникативном поведении французов «улыбка, адресованная другому и выражающая соучастие, всегда замечена: легкая, открытая или сдержанная, она облегчает человеческие отношения, смягчает упреки и повышает настроение» [9].

В коммуникативном поведении испанцев улыбка – это в первую очередь знак вежливости, поэтому она обязательна как при приветствии, так и в ходе беседы. У испанцев принято улыбаться даже незнакомцам. Как указывают исследователи, в целом для того, чтобы

улыбаться, испанец не нуждается в веских причинах, в отличие, например, от носителей русской культуры. Согласно массовому опросу, проведенному лабораторией РНВ (Барселона), специализирующейся в вопросах здоровья полости рта, в среднем испанцы улыбаются 30 раз в день. 2 из 3 испанцев утверждают, что улыбаются в течение всего дня. Помимо этого, 5 из 10 считают, что улыбка – это часть их имиджа, поэтому они считают своим долгом непрерывно улыбаться. Статистические данные показывают, что женщины улыбаются чаще (32 раза в день), чем мужчины (28 раз в день).

Те или иные аспекты коммуникативного поведения, связанные с улыбкой, варьируются не только от культуры к культуре, но и в рамках одной культуры. Как отмечает Флора Давис, на юге США улыбаются чаще, чем жители Нью-Йорка, а в районе *Grandes Lagos*, если человек много улыбается, это может вызывать недоумение со стороны окружающих [10]. В Испании наиболее часто улыбаются уроженцы юга (Андалусия).

Все вышеперечисленные культурные особенности могут приводить к так называемому столкновению культур и заметно снижать эффективность коммуникации. Один из авторов данной статьи, к примеру, неоднократно становился жертвой столкновения культур, когда проходил стажировку в г. Гранада, Андалусия, Испания. Любое выражение лица, не сопровождавшееся улыбкой, воспринималось как признак дурного настроения или отсутствия расположенности к коммуникации. Уже позже разъяснения носителей языка и конструктивный диалог между сторонами привели к сглаживанию данного культурного столкновения, однако произвести «второе первое впечатление» автору статьи, как и любому другому человеку, не удалось. Чтобы избежать подобной ситуации, минимизировать временные затраты на установление доверительных, продуктивных взаимоотношений с носителями культур, в которых улыбка играет первостепенную роль в невербальном общении, этим аспектом, его изучением и последующим донесением до аудитории должны заниматься преподаватели иностранного языка, поскольку они – посредники между «родным» и «чужим» в аудитории. Сделать «чужое» менее чужим – их основная задача, равно как и снять максимальное количество языковых и культурных барьеров для изучающих иностранный язык.

К сожалению, в современной педагогике и методике преподавания иностранных языков данная тема остается мало исследованной; на занятиях делается упор на вербальную составляющую, в то время как

мимика, жесты, интонации иноязычной культуры остаются в тени. Однако коммуникативно грамотные студенты должны владеть не только оптимальными словесными средствами для обмена информацией, но и уметь сопровождать свою речь корректными, гармоничными невербальными средствами, иначе они рискуют быть превратно истолкованными, недопонятыми и не принятыми в социум носителей иноязычной культуры. Чтобы избежать подобных ошибок, педагог обязан, помимо глубокого освоения невербальной составляющей культуры преподаваемого им языка, подбирать как можно больше дидактического материала: аутентичные аудио и видеоролики, отрывки из фильмов наглядно показывают вербальные и невербальные средства общения в их естественном сочетании, так, как это понимают и проделывают носители иноязычной культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Стернин И. А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры. Этнокультурная специфика языкового сознания : РАН. Институт языкознания. М., 1996. С. 97–113.
2. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М. : Новое литературное обозрение, 2004. 584 с.
3. Васильева, Е. Л. Невербальные компоненты коммуникации и речевые акты (на материале современного английского языка) : автореф. дис. на соиск. учен. ст. канд. филол. наук : 10.02.19. Минск. гос. лингв. ун-т. Минск, 2003. 19 с.
4. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли других по их жестам. Нижний Новгород., Ай Кью, 1992. 262 с.
5. Садохин, А. П. Межкультурная коммуникация. М. : Альфа, 2004. 288 с.
6. Косякова Я. С, А. Кароян. Роль улыбки в коммуникативном поведении русского человека [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 28.1 (132.1). С. 19–21. Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/132/36786>.
7. Стернин, И. А. Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001. С. 211–214.
8. Гачев, Г. Д. Национальные образы мира. Америка в сравнении с Россией и славянством. М., 1997. 492 с.
9. Бурчинский, В. Н. Деловое и повседневное общение. Правила поведения во Франции. М. : Восток–Запад, 2006. 356 с.
10. Davis, F. El lenguaje de los gestos [Recurso electrónico]. 2010. – Modo de acceso : http://aprendeonline.udea.edu.co/el_lenguaje_de_los_gestos.pdf.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И .А. Лесовская¹⁾, М. Н. Шудейко²⁾

¹⁾ *Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, irene_arnold@mail.ru*

²⁾ *Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, angst-beim-wald@mail.ru*

В статье обосновывается целесообразность использования аутентичных художественных фильмов при обучении студентов иностранному языку для профессиональной деятельности. Соответствующие источники тщательно отбираются и обеспечиваются необходимым методическим сопровождением. В качестве примера представлен опыт авторов по использованию художественных фильмов в образовательном процессе. Акцент делается на необходимости сочетания новых достижений в информационных технологиях и традиционных подходов, что в значительной степени способствует расширению учебной среды и повышению успеваемости обучающихся на занятии, а также эффективности самого учебного процесса.

Ключевые слова: английский язык для профессиональной деятельности; обучение иностранному языку; информационные технологии; традиционные подходы; узкоспециализированная лексика; методическое сопровождение; аутентичные художественные фильмы.

USING AUTHENTIC FEATURE FILMS WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES

I. A. Lesovskaya^a, M. N. Shudeiko^b

^a *Belarusian State University, Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus*

^b *Belarusian State University, Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus*
Corresponding author: I. A. Lesovskaya (irene_arnold@mail.ru)

In the article, the feasibility of using authentic feature films more intensively when teaching students a foreign language for special purposes is substantiated. It is suggested that the appropriate sources should be carefully selected and the corresponding methodological support be provided. The authors' experience of effectively introducing feature films as a teaching means into the educational process is described. Emphasis is placed on the necessity of combination of new technological advances and traditional approaches, which contributes greatly to expanding learning environment and increasing students' performance in class as well as the effectiveness of the educational process itself.

Key words: English for special purposes; information technologies; traditional approaches; foreign language teaching; highly specialized vocabulary; methodological support; authentic feature films.

В последние два десятилетия основные методические категории претерпевают существенные изменения. Стремительно развиваются информационные технологии, что в свою очередь ведет к усовершенствованию и разнообразию приемов, способов и средств обучения иностранному языку. С появлением в учебной аудитории интернета уже никого нельзя удивить использованием аудио и видеоматериалов на каждом занятии. Предлагаются забавные учебные мультфильмы по введению и закреплению лексико-грамматических единиц, рассчитанные на различные возрастные группы; видеоминиатюры, способствующие развитию способности решать коммуникативные задачи; интерактивные задания, направленные на формирование и развитие способности мыслить творчески, нестандартно.

Имея в руках весь этот спектр возможностей, в данной статье мы хотели бы остановиться на использовании в образовательном процессе более традиционных и завоевавших признание преподавателей обучающих средств, а именно – аутентичных художественных фильмов. Трудно представить более естественную среду (за исключением самой страны изучаемого языка), в которой звучит речь носителей языка в ситуациях, максимально воспроизводящих реальность. Кроме того, в данном случае обучающиеся воспринимают информацию не только аудиовизуально, но и эмоционально – сопереживая, решая проблемные ситуации и радуясь победам. Такое комплексное усвоение материала обеспечивает более глубокие и прочные знания. Следует отметить, что художественные фильмы чаще используются при обучении общелитературному иностранному (в нашем случае, английскому) языку. Однако они представляют собой не менее ценный источник для формирования как языковых, так и речевых умений и навыков по аспекту «Иностранный язык для профессиональной деятельности».

В соответствии с учебной программой по дисциплине «Иностранный язык профессиональной деятельности (второй) (английский)» для специальности «Международные отношения» студент должен владеть социокультурной и лингвострановедческой информацией, обеспечивающей профессиональную и социалингвистическую компетенцию. Именно поэтому преподавание этой дисциплины тесно связано с преподаванием дисциплины «История международных отношений», что отражено в тематике содержания учебного материала по аспекту «Иностранный язык для профессиональной деятельности».

На первом и втором курсах наиболее значимыми являются темы по истории Великобритании, с древних времен по настоящее время. Это

дает обширные возможности для использования аутентичных художественных фильмов с целью более детального и наглядного изучения материала по темам, а также для того, чтобы сделать занятия по языку специальности более разнообразными и занимательными.

За последние годы нами были разработаны сопроводительные материалы для работы с несколькими фильмами. Среди них – художественная лента «Темные времена» (*Darkest Hour, 2017*), повествующая о днях, предшествовавших объявлению Великобританией войны Германии в 1939 году и о вступлении в должность премьер-министра Уинстона Черчилля. Этот фильм был выбран не случайно. Во-первых, его можно предложить студентам в 4 семестре, приурочив просмотр к изучению одной из двух тем по языку для профессиональной деятельности – «Знаменитые премьер-министры, государственные деятели, политики Великобритании» и «Вторая мировая война», или же к изучению темы «Люди, достойные подражания» по общелитературному языку. Мы сделали акцент на язык для профессиональной деятельности. Во-вторых, фильм относительно новый и не слишком известный широкой публике, что позволяет надеяться на больший интерес к просмотру и разбору его на занятии со стороны обучающихся. В нашем случае никто из студентов даже не слышал о существовании данной ленты, что также создало равные условия для всех обучающихся – не было тех, кто уже знал сюжет фильма и мог решить не пересматривать его.

Чаще всего в сопроводительных разработках к фильмам мы делаем краткий словарь наиболее важных для его понимания лексических единиц, и одновременно полезных в ежедневном общении. В случае с лентой «Темные времена» задание было изменено. Студентам необходимо было самим составить глоссарий, отметив как можно большее количество слов, словосочетаний и выражений, имеющих отношение к военным действиям и военной дипломатии. Каждой встреченной лексической единице нужно было дать определение и перевод. Студентами были выделены такие слова и словосочетания как *ally, appeasement, casualties, invasion, occupation, peace negotiations, surrender* и прочие (в целом порядка 30-35 лексических единиц).

Далее студентам были предложены цитаты из фильма, по которым необходимо было определить говорящего (одного или нескольких) и описать ситуацию, в которой прозвучали эти слова. Цитаты были взяты из наиболее важных для сюжетного развития эпизодов. Например, цитата, взятая из телефонного разговора между Черчиллем и Рузвельтом, в котором премьер-министр Великобритании просит переправить военную технику согласно предварительной

договоренности, но президент США отказывает в этом: “*Good night to you, Winston. It must be late there. – In more ways than you could possibly know.*” Цитата подводит к обсуждению международных договоров и последствий их несоблюдения.

Следующее задание – вопросы по сюжету с выходом на мини-дискуссию. Так, после ответа на вопрос “*Why did Prime Minister Neville Chamberlain resign from the post?*” можно также обсудить, насколько правильным было решение премьер-министра Чемберлена, какие иные действия в данной ситуации могли быть предложены, насколько рационально со стороны премьер-министра или президента покинуть свой пост в угрожающих стране обстоятельствах в общем. Также в разработке есть вопросы на обоснование собственной точки зрения, например, “*Do you think you would have been on the side of Churchill’s supporters or his counterparts? Explain your point of view.*” То есть, обучающимся необходимо принять во внимание весь пройденный по теме материал, все увиденное и услышанное в фильме, проанализировать и дать собственную оценку действиям Уинстона Черчилля, высказавшись тем самым либо в его поддержку, либо против решений, принятых им в первые недели войны.

Последним в данной разработке является задание на закрепление военно-дипломатической лексики, состоящее в заполнении намеренно допущенных нами пробелов в исторической речи Уинстона Черчилля «Мы будем сражаться на пляжах» (*We Shall Fight on the Beaches*), произнесенной им 4 июня 1940 года перед палатой общин. Воспроизведение этой речи Британского премьера является финальным эпизодом фильма.

Таким образом просмотр и обсуждение студентами 2 курса специальности «Международные отношения» фильма «Темные времена» – по теме «Вторая мировая война», предусмотренной программой дисциплины по аспекту «Иностранный язык для профессиональной деятельности», видится нам не только эффективным средством закрепления изученной лексики, но и плодородной почвой для обсуждения политики, проводимой Великобританией в межвоенные годы, а также для оценки действий Британской правящей элиты в период самой войны.

Далее в статье, нам хотелось бы представить пример возможного использования аутентичного фильма по теме «Family Law» / «Семейное право». Тема рассматривается в соответствии с программой по дисциплине «Иностранный язык профессиональной деятельности (первый) (английский)» для специальности «Международное право». Мы хотим показать, что даже с целью овладения столь

специализированной лексикой, полезно обращаться к художественным фильмам. Нами был выбран фильм «Крамер против Крамера» (*Kramer vs. Kramer, 1979*). Несмотря на то, что фильм вышел на экраны почти сорок лет назад, он относится к категории вечных творений – настолько трогательно и одновременно профессионально раскрыт трагизм ситуации, связанной с назначением опеки над несовершеннолетним ребенком. Кроме того, это один из немногих фильмов, в котором мы не только видим судебный процесс, но, что гораздо важнее, слышим правовую терминологию. Тема «Семейное право» включает обсуждение таких вопросов, как заключение добрачного и брачного договоров, усыновление, расторжение брака, назначение опеки над ребенком, ответственность супругов по обязательствам и другие. Нам показалось целесообразным начать показ фильма не с начала, а с эпизода в суде – с допроса истца адвокатами обоих родителей. Решение оказалось верным: студенты сразу заинтересовались, но не столько сюжетом, а именно лексикой! Первым заданием было записать как можно больше правовых терминов, судебно-процессуальных фраз: «*Persons having business with the Supreme Court, State of New York...*»; «*Is the petitioner's attorney ready? – Yes, Your Honour!*»; «*I would like to submit in evidence...*»; «*Objection on grounds of vagueness, Your Honour! – Overruled (or: Sustained!)*»; «*The witness's opinion is relevant. I'll allow it!*»; »; «*No further questions!*»; «*The witness is asked to step down*»; «*I withdraw the question*»; «*I have concluded my questions*». Это лишь несколько примеров. После просмотра фильма полностью, студенты выполняют ряд лексических упражнений, аналогичных тем, что описаны выше: определить, кому принадлежит высказывание; закончить предложение; описать эпизод, используя определенные лексические выражения и другие. Конечно, обращается внимание и на разговорную лексику: студенты составляют глоссарий привлекших их внимание выражений, подбирают синонимы, объясняют ситуации употребления лексических единиц. Затем преподаватель раздает карточки с текстом для перевода. Каждый текст представлен на русском и английском языках, но на разных карточках. Студенты выполняют каждый свой перевод, затем ищут «свою пару», чтобы проверить и разобрать ошибки. Поскольку в фильме затронуты серьезные нравственные вопросы, относящиеся к сфере семейных отношений, а также очевидны некоторые недостатки процедуры ведения судебного разбирательства, то формулируются вопросы по интересующим позициям, как преподавателем, так и самими студентами.

Методы и приемы обучения иностранному языку совершенствуются, средства становятся более разнообразными,

образовательный процесс получает новый импульс, чему в значительной степени способствуют достижения в сфере высоких технологий. Однако традиционные подходы не уступают позиций. В контексте рассматриваемой в данной статье темы, хотелось бы отметить, что результатом внедрения новых методико-педагогических разработок должно стать не вытеснение доказавших свою эффективность обучающих методик, но их оптимизация, как и оптимизация образовательного процесса всех ступеней в целом.

О ФЕНОМЕНЕ ВАН ШО В КИТАЙСКОЙ МАССОВОЙ КУЛЬТУРЕ КОНЦА XX СТОЛЕТИЯ

Е. Е. Никитюк

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, elena.nikitsiuk@gmail.com*

Рассматриваются специфические особенности явления, возникшего в китайской массовой культуре в конце 80-х – начале 90-х годов XX столетия и получившего известность как «феномен Ван Шо». Анализируются критические оценки, связанные с деятельностью Ван Шо, его вклад в развитие китайской массовой культуры. Отмечаются приемы «осмеяния» и «игры» как характерные признаки авторского «хулиганского» стиля, оказавшими значительное влияние на процессы деэлитизации литературы и искусства и деконструкции официального дискурса. Приводятся выводы о значении деятельности Ван Шо как коммерчески успешного автора и участника производства первых китайских телесериалов для процесса формирования культурной индустрии, завершившегося окончательным доминированием на культурной арене Китая массовой культуры.

Ключевые слова: массовая культура; феномен Ван Шо; Китай.

ABOUT THE WANG SHUO PHENOMENON IN THE CHINESE MASS CULTURE AT THE END OF THE XX CENTURY

E. E. Nikitsiuk

*Belarusian State University,
Nezavisimosti Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, elena.nikitsiuk@gmail.com*

The specific features of the phenomenon that arose in the Chinese mass culture in the late 80s - early 90s of the XX century and became known as the «Wang Shuo phenomenon» are considered. The paper analyzes critical assessments related to the activities of Wang Shuo, his contribution to the development of Chinese mass culture. The methods of “ridicule” and “play” are noted as characteristic features of the author's “hooligan” style, which had a significant impact on the processes of de-elitization of literature and art and the deconstruction of official discourse. Conclusions are made about

the significance of Wang Shuo's activities as a commercially successful author and participant in the production of the first Chinese television series for the formation of the cultural industry, which ended with the final dominance of mass culture in the cultural field of China.

Key words: mass culture; Wang Shuo phenomenon; China.

В конце прошлого столетия в общественно-политической, экономической и культурной жизни Китая происходят значительные изменения, связанные с проведением политики реформ и открытости, рыночными преобразованиями, возобновившимся культурным и научным обменом с другими государствами. На этом фоне начинается бурное развитие массовой культуры, которая носит коммерческий характер, ориентируется на запросы потребителей и тем самым бросает вызов как традиционным ценностям китайской интеллигенции, так и официальной культуре, где важной составляющей является идеология и пропаганда. Ван Шо (王朔), появившийся на авансцене в переходный период 80-90-х годов, стал видным представителем «хулиганского стиля» в литературе и выступил автором и соавтором сценариев фильмов и телесериалов, снятых по его произведениям. Как отмечают авторы «Cultural Studies in Modern China» в главе «Context of Cultural Studies» [1], Ван Шо, основав свою компанию по производству телесериалов, стал первым китайским писателем, вовлеченным в культурную индустрию. Феномен Ван Шо символизировал переход от «литературы очарований к литературе раз-очарований», вытеснение ценностей элитарной культуры и официального идеологического дискурса, которое привело к концу 90-х к полному господству массовой культуры на культурной арене.

Рассмотрим некоторые оценки творчества Ван Шо и его влияния на развитие китайской массовой культуры в последние десятилетия прошлого столетия, исходя из которых выделим специфические особенности явления китайской литературы и искусства, получившего наименование «феномена Ван Шо».

1. Прием осмеяния как характерная особенность стиля Ван Шо и отражение кризиса литературы.

В 1993 году в Китае выходит в свет публикация «Развалины в пустыне: кризис литературы и духовности» («旷野上的废墟——文学与人文精神危机»), в которой автор, Ван Сяомин (王晓明), выражает беспокойство по поводу того, что кризис литературы не только свидетельствует о том, что культурный уровень масс постоянно снижается, но и говорит о падении духовности, о том, что тенденция к ухудшению наблюдается на протяжении нескольких поколений, и

ситуация продолжает ухудшаться. Автор замечает, что кризис имеет два проявления: первое – это вульгарность (媚俗), второе – баловство, развлечение (自娱). В качестве примера этих проявлений кризиса Ван Сяомин (王晓明) приводит творчество писателя Ван Шо (王朔), характерная особенность стиля которого заключается в приеме осмеяния (“调侃“的方式), используя который, писатель «сводит на нет какую-либо серьезность всего существующего, отвергает критическое отношение к жизни, на руинах глумится над руинами, ради сиюминутного удовольствия подлаживается под психологию массового зрителя. И все только ради собственного наслаждения, для того чтобы, избежав обсуждения реальных проблем, полностью погрязнуть в развлечение себя самого» [2, с.52].

2. Вызов официальной культуре.

В 1993 в газете «The New York Times» была опубликована статья Шерил Уданны (Sheryl Wudunn), посвященная феномену Ван Шо, под заголовком «Слово китайского Керуака: коммунисты банальны» («The Word From China's Kerouac: The Communists Are Uncool»). В статье автор пишет, что Ван Шо «деструктивен, высмеивает все, что Коммунистическая партия воспринимает всерьез, но не предлагает при этом никакой альтернативы. Он во многом так же, как Джек Керуак в США, романтизирует молодых одиноких бунтарей. Он так же, как Джозеф Хеллер и Курт Воннегут, исследует парадоксальные и абсурдные моменты общественной жизни. Вместо критики коммунистов за деспотизм он совершает гораздо более разрушительные действия: он смеется над ними за их банальность». Шерил Уданны отмечает, что Ван Шо на данное время является одним из самых провокационных, влиятельных и читаемых авторов и задается вопросом, почему его не запрещают в Китае [3].

3. Креативность, нестандартность, предпринимательство.

В диссертации «Wang Shuo and the commercialisation of contemporary Chinese culture» Ван Лин (Wang Lin) дает высокую оценку творчеству Ван Шо, отмечая, что он сочетает множество талантов: высокую восприимчивость к актуальным культурным, социальным и политическим трендам, потрясающую лингвистическую одаренность и чувство языка, умение взаимодействовать со СМИ, обладает предпринимательским чутьем. Также автор подчеркивает, что Ван Шо удается быть оригинальным и креативным, а также что его характеризует впечатляющая способность мыслить нестандартно. Но, как пишет китайский исследователь, если «на Западе Ван Шо был бы осыпан почестями и наградами за его вклад в развитие массовой культуры, то в Китае правила игры иные» [4, с.10].

4. Литературная игра, «хулиганство», «раз-очарование» литературы, деконструкция и деэлитизация культуры.

Ли Вэй (李炜) в книге «Исследования нарратива китайской массовой культуры» («中国大众文化叙事研究») подчеркивает, что Ван Шо можно считать первым писателем, который стал выразителем менталитета горожан, носителями которого являются герои его литературных произведений, телесериалов и кинофильмов. Образы современных горожан, созданные Ван Шо, повсюду присутствующие в его романах или фильмах, оставляют особенно сильное впечатление благодаря острому языку и насмешке, которая нравится публике. Критик отмечает, что Ван Шо не отступает и четко следует концепции, которую можно назвать «литературной игрой» («玩文学»的观念), всегда ориентируется на читателя, а также акцентирует тот факт, что Ван Шо никогда не разделял убеждений и идеалов господствующей идеологии, не связывал себя благородными понятиями и нравственными принципами, более того, всегда демонстративно их отвергал, и именно этим способствовал деконструкции официальной идеологии культуры [5, с.55].

Тао Дунфэн (陶东风), профессор, доктор литературы, указывает на два основных направления в развитии китайской литературы в конце XX столетия: если в 80-е годы тенденция «элитизации» литературы, поддерживаемая китайской интеллигенцией и имевшая «просветительскую» миссию, достигает своего пика, то в 90-е годы тенденция «деэлитизации» сопровождается низвержением литературы с пьедестала элитарности и ведет к ее коммерциализации и росту популярности. «Деэлитизация» характеризуется тем, что «писатели» становятся «писателями», а «литературные произведения» превращаются просто в наборы «слов». Профессор Тао Дунфэн считает, что «у истоков процесса деэлитизации литературы стоит Ван Шо, который стал известен как «хулиган» (痞子) и первым применил понятие «раз-очарования» (祛魅) как гиперболу по отношению к интеллигенции и элитарной литературе. Ван Шо, по мнению исследователя, «низводит литературу с высот духовности до материальности и заурядности, и даже ниже». Тао Дунфэн отмечает, что если в конце 80-х Ван Шо в качестве «пионера» был единственным представителем тенденции деэлитизации культуры, то через некоторое время благодаря интернету и вульгаризации потребительских вкусов возникает «бесчисленное множество таких, как Ван Шо» [6, с.103-104].

5. «Бум Ван Шо» и господство массовой культуры.

Ци Шуюй (祁述裕) в исследовании «Китайская литература и искусство в условиях рыночной экономики» («市场经济下的中国文学艺术»), говоря о значении феномена Ван Шо, ввиду его популярности в Китае в 80-90-е годы XX столетия называет это явление «бумом Ван Шо» (王朔热), которое символизировало формирование новой коммерческой городской культуры, бросившей вызов традиционной культуре, интеллигенции и официальному идеологическому дискурсу. Автор подчеркивает, что на этот раз противостояние завершилось полной и несомненной победой коммерческой, то есть массовой, культуры. [7, с.95]

Таким образом, развитие китайской массовой культуры в 80-90-е годы минувшего века характеризуется процессами «деэлитизации» литературы и деконструкции официальной культуры, которые наиболее ярко представлены в творчестве Ван Шо, стоявшего, по мнению исследователей, у истоков данных тенденций. Специфическими особенностями явления, получившего наименование «феномена Ван Шо» и «бума Ван Шо», стали приемы «осмеяния» и «литературной игры», используемые автором для ниспровержения эстетических и нравственных идеалов прошлого, господствовавших в литературе и искусстве, вследствие чего стиль Ван Шо со стороны китайской критики получил наименование «хулиганского». Коммерческий успех романов Ван Шо, его предпринимательская деятельность в сфере киноискусства и на телевидении, участие в производстве фильмов и первых телесериалов способствовали развитию китайской индустрии развлечений и массового искусства, приведших к полному господству массовой культуры на культурной арене Китая к концу XX столетия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Tao Dongfeng, He Lei, He Yugao. Cultural Studies in Modern China. Singapore Springer Nature Pte Ltd. And Science Academic Press, 2017. 210 p.
2. 闫玉刚, 刘自雄. 大众文化通论. 3版. 北京: 中国广播影视出版社, 2017.11. 286页. = Янь Юйган, Лю Цзысюн. Введение в теорию массовой культуры. 3-е изд. Пекин: Издательство телерадиокомпании Китая, 2017. 286 с.
3. Wudunn, Sh. The Word From China's Kerouac: The Communists Are Uncool [Electronic resource]. The New York Times. 1993. Mode of access: <https://www.nytimes.com/1993/01/10/books/the-word-from-chinas-kerouac-the-communists-are-uncool.html?searchResultPosition=1>. Date of access: 25.09.2020.
4. Wang, Lin. Wang Shuo and the commercialisation of contemporary Chinese culture [Electronic resource]. Mode of access: <http://etheses.dur.ac.uk/2602/>. Date of access: 28.09.2020.
5. 李炜. 中国大众文化叙事研究. 武汉: 华中师范大学出版社, 2010. 270页. = Ли Вэй. Исследования нарратива китайской массовой культуры. Ухань: Изд-во Пед. Ун-та Центрального Китая, 2010. 270 с.

6. A Companion to Modern Chinese Literature / Zhang Yingjin [et al.] ; ed.: Y. Zhang. Chichester, West Sussex : Wiley Blackwell, 2016. 573 p.

7. 祁述裕. 市场经济下的中国文学艺术. 北京: 北京大学出版社, 1998. 243页. = Ци Шуюй. Китайская литература и искусство в условиях рыночной экономики. Пекин : Изд-во Пекинского ун-та, 1998. 243 с.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ СТРАНЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА

А. О. Осинová

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости 4, 220030, г. Минск, Беларусь, osinovaya91@mail.ru*

Статья посвящена изучению национально-культурного компонента фразеологических единиц на примере русского, английского и испанского языков. Важную роль в определении национально-культурного сознания народа и его идентификации играют фразеологизмы, отражающие культурный, исторический, социальный и бытовой опыт народа. Освоение фразеологических единиц позволяет изучающим иностранный язык постигнуть вышеупомянутые аспекты жизни носителей языка, что способствует углублению знаний национально-специфического компонента и установлению межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: фразеологические единицы; национально-культурная специфика; лингвокультурологический аспект; идиомы.

PHRASEOLOGICAL UNITS AS A REFLECTION OF NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICITY OF THE COUNTRY OF STUDIED LANGUAGE

A. O. Osinovaya

*Belarusian State University,
Niezaliezności Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, osinovaya91@mail.ru*

The article is devoted to the study of national and cultural component of the phraseological units on the example of Russian, English and Spanish languages. An important role is determining the national and cultural consciousness of the people and their identification is played by the phraseological units that reflect cultural, historical, social and everyday experience of the nation. Learning phraseological units allows students to comprehend these aspects of the life of native speakers, which contributes to the improving knowledge of the national-specific component and the establishment of intercultural communication.

Key words: phraseological units; national and cultural specificity; linguistic and cultural aspect; idioms.

Фразеологизмы по праву считаются одним из наиболее ярких проявлений национально-культурной специфики языка. Фразеология представляет собой уникальное сочетание универсальных и идиоэтнических компонентов языка, которые гармонично сосуществуют друг с другом. Без сомнения, особенность и национальное своеобразие языка проявляется на многих языковых уровнях – фонетическом, морфологическом, словообразовательном, грамматическом – однако во фразеологии оно выражено ярче всего. Ведь именно здесь закрепились такие эпитеты как «самобытное явление», «сугубо национальные черты языка» и т.д. Фразеология косвенно отражает мировоззрение народа, общественный строй, идеологию своей эпохи, являясь как бы зеркалом своего времени. Именно поэтому изучение и анализ фразеологизмов и идиоматических фраз в процессе обучения ИЯ является полезным и занимательным способом для того, чтобы обратиться к истокам языка и познакомиться с культурной составляющей.

На фразеологическом уровне связь истории и культуры народа с языком проявляется особенно ярко. Национальное своеобразие фразеологизмов определено особыми условиями всех сфер жизни народа-носителя языка. Фразеология — это именно та область языка, которая хранит древнейшие слова, отжившие свой век грамматические формы и забракованные временем и литературной нормой синтаксические конструкции. Однако сохраняя форму, она консервирует и содержание: национальные обычаи, поверья, исторические предания, ритуалы, традиции, жизненные устои. Происхождение фразеологических единиц тесно связано с жизнью народа и его историей: основу знаменательных фразеологизмов составляют переосмысленные свободные словосочетания, в семантике которых отражены определённые общественные факты.

Приведём некоторые примеры фразеологических единиц, обязанных своим появлением каким-либо трудовым сферам. Например, к языку мореплавателей восходят фразеологические единицы *a palo seco* (без помпы, скромно, без прикрас), *a todo trapo* (во всю мочь, быстро, на всех парах). Первое из них когда-то значило, что судно шло в беспокойном море, «при убранных парусах». Внутренняя форма второго прозрачна и сейчас, так как «*trapo*» означает парус. Выражение *cojer en el garlito* (обмануть, одурачить, поймать с поличным) и *caer en el garlito* (попасть в сети, в ловушку) возникло в речи рыбаков. В сочетании *a cencerros tapados* отразилась привычка погонщиков скота обвязывать травой или соломой колокольчики животных, чтобы не разбудить жителей, когда рано утром стадо уходит из селения.

В английском языке также существует ряд фразеологизмов, которые обязаны своим появлением профессиональной терминологии. Так, например, из жизни моряков в английский язык пришли следующие устойчивые фразеологизмы: *cut the painter* (обрубить канат) «порвать связь, отделиться от метрополии, добиться автономии, стать самостоятельной», *lower one's colours* (спустить свой флаг) «сдаться, спасовать, отступить»; *strike sail* (убрать паруса) «признать себя побежденным, признать свое поражение»; *trim one's sails to the wind* (поставить паруса по ветру) «держаться по ветру; знать, откуда ветер дует». В русском языке это фразеологизмы: сесть на мель, нос по ветру держать, на всех парусах, ждать у моря погоды, попутного ветра, сжигать мосты, гнать волну, человек за бортом.

Говоря о фразеологии идиоэтнической, а именно о фразеологии, которая изучает национальную специфику языка, нужно отметить, что предмет её изучения лежит на перекрёстке внутренней и внешней лингвистики. Её составляют исключительно национально-специфические и культурно-исторические факторы: предания, искореняемые предрассудки, обычаи, обряды, народные игры, пришедшие в упадок ремёсла, соперничество между соседними деревнями, ничтожные события, памятные лишь в одной деревне или одной семье. Вся психология, вся частная или общественная жизнь, вся неподдающаяся учёту история наших предков, отчеканенная в эллиптических формулах, оставленных в наследство потомкам [1, с. 255].

В. Н. Телия в своей монографии отмечает, что «фразеологический состав языка – это зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание». Она также утверждает, что образы, лежащие в основе фразеологизмов-идиом и связанных значений слова преимущественно прозрачны для данной лингвокультурной общности, так как отражают характерные для нее миропонимание, что и позволяет говорить о культурно-национальной специфике фразеологического состава языка, проявляющейся более ярко, чем в его словарном запасе [2, с. 9].

В. Н. Телия культурно-национальную специфичность идиом предлагает интерпретировать в категориях культуры и признает ФЕ национальными по сути. Поскольку для идиом характерна образная мотивированность, которая напрямую связана с мировосприятием народа-носителя языка, идиомы в принципе обладают культурно-национальной коннотацией [2, с. 15].

Для того, чтобы узнать природу национально-культурного компонента во фразеологии, в первую очередь нужно определиться в

том, что считать национально-культурной спецификой. Выделяют два взгляда на этот вопрос: во-первых, национально-культурный компонент наблюдается только в значении слов-реалий в идиомах. Такая точка зрения сужает предметную область исследуемой проблемы. Однако существует противоположная позиция, которая включает максимально широкий круг языковых явлений в понятие национальной культуры.

Таким образом, в исследованиях по фразеологии можно выделить два принципиально различных понимания национальной специфики фразеологических единиц. Необходимо отметить, что в большинстве случаев национально-культурная специфика фразеологизмов определяется относительно другого языка: такой подход можно назвать сравнительным или сопоставительным. При таком подходе наличие национально-культурных характеристик определяется относительно к специфике соответствующих культур, при этом не все межъязыковые различия являются показателями национальной специфики, а лишь фразеологические единицы, которые имеют культурно обусловленные термины.

Другой принцип понимания национальной специфики фразеологизмов связывается с национальным духом носителей языка и национальной маркированностью тех или иных единиц родного языка вне сопоставления с другими языками [3]. Предполагается, что в каждом языке существуют фразеологизмы, которые воспринимаются носителями этого языка как «свои и только свои», то есть исключительно национальные.

Важным показателем национальной специфики фразеологизмов является определенная маркированность отдельных составляющих фразеологизма. Например, наличием в структуре фразеологизма имен собственных национального характера и их производных, фольклорных реалий, слов-реалий, архаичных компонентов. В этой статье мы попытались сделать упор именно на фразеологизмы, которые содержат в своем составе ярко выраженные национальные компоненты. Изучив множество классификаций и точек зрения, мы выделили наиболее значимые, на наш взгляд, источники идиоэтнических фразеологизмов.

Итак, среди основных групп, маркирующих своеобразие устойчивых выражений в том или ином языке особо примечательны:

1. Ономастическая лексика (русск. во всю Ивановскую «очень громко кричать»; англ. according to the Cooker «точно, совершенно правильно», исп. esto es Jaula «обетованная земля»).

2. Популярные аппелятивы (русск. Иванушка-дурачок, англ. Jack of alltrades «на все руки мастер», исп. buen Juan «наивный человек»).

3. Этнографические реалии (русск. лаптем щи хлебать «жить в нищете, прозябать в невежестве»; англ. to make hamburger «сделать отбивную из кого-либо», исп. como las navajas barberas «язвительный»).

4. Исторические персонажи, даты, события (исп. ser más valiente que Cid «быть храбрым, не робкого десятка», англ. the curse of Scotland «проклятие Шотландии», девятка бубен; русск. вот тебе, бабушка, и Юрьев день! «неожиданная напасть, разочарование»).

5. Литературные фразеологизмы (англ. paint the lily «пытаться улучшить что-либо»; исп. ser un Quijote «быть наивным, идеалистом»; русск. блоху подковать «справиться с самой тяжёлой задачей»).

6. Народные поверья, предания, традиции, ритуалы (исп. andar a la sora «нищенствовать, жить подаяннем»; pasar la noche toledana «провести бессонную ночь»; англ. halcyon days «спокойные, мирные дни», have kissed the Blarney stone «быть льстецом»).

Как уже было сказано выше, язык тесно связан с жизнедеятельностью народа, в нем отражается всё то, что является сферой интересов носителей данного языка: природа, быт, история и традиции. Различные группы людей по-разному воспринимают и истолковывают явления окружающей и культурной среды. Другими словами, особенности культурного развития сообщества людей определяют то, как они воспринимают окружающий мир. В современном языкознании язык рассматривается как форма мыслительной деятельности человека, как составная часть его природы и духовного мира. В каждой культуре поведение людей регулируется устоявшимися представлениями о том, что человеку полагается делать в определённых ситуациях. Каждый язык имеет национальную специфику. При этом язык отражает не только особенности природных условий и культуры, но и своеобразие национального характера его носителей [4, с.48].

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что фразеология – это сокровищница языка, хранящая историю, традиции, обычаи, быт, а иногда и характер своего народа. Она отражает своеобразие его культуры и менталитета. Именно поэтому изучение и анализ фразеологических единиц является неотъемлемой частью освоения иностранного языка, которая позволяет углубиться в его историю и культуру и способствует установлению межкультурной коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Касарес Х. Введение в современную лексикографию. М.: Издательство иностранной литературы, 1958.
2. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.

3. Добровольский Д.О. Образная составляющая в семантике идиом // Вопросы языкознания. 1996. №1 (71-93).

4. Черданцева, Т. 3. Язык и его образы: очерки по итальянской фразеологии. М.: ЛКИ, 2010.

ОТБОР ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ЛЕКСИКОНА НА ОСНОВЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)

К. А. Талейко

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, carina-read1@rambler.ru*

Предлагается процедура отбора лексических единиц на основе лингвокультурологического подхода для использования в процессе формирования иноязычного лексикона у студентов. Применение такого комплекса упражнений способствует повышению уровня подготовки студентов по всем критериям сформированности иноязычного лексикона, что является важным в условиях современной межкультурной коммуникации и диалога культур.

Ключевые слова: иноязычный лексикон; лингвокультурологический подход; межкультурная коммуникация; тематическое поле; принципы отбора лексических единиц; реалии; идиомы; речевой этикет.

SELECTION OF LEXICAL UNITS FOR THE DEVELOPMENT OF A FOREIGN LANGUAGE LEXICON ON THE BASIS OF THE LINGUO-CULTURAL APPROACH (ENGLISH)

K. A. Taleika

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, carina-read1@rambler.ru*

The proposed procedure of the selection of lexical units is created on the basis of the linguo-cultural approach. Its objective is to develop a successful foreign language lexicon (English) among students. This set of exercises helps to increase the level of students' preparation according to all the criteria for development of a foreign language lexicon, which is important and actual in cross-cultural communication and dialogue of cultures.

Key words: foreign language lexicon; linguo-cultural approach; cross-cultural communication; thematic field; principles of selection of lexical units; culture-bound term; idiomatic expression; speaking etiquette.

Успешная коммуникация на иностранном языке во многом обусловлена формированием лексикона у студентов. Человек знает

язык, когда может правильно использовать лексические единицы иностранного языка в той или иной ситуации. Человек сначала познает слово (семантизация), а потом совершенствует возможности его использования (формирует лексикон). Слово имеет две стороны: чувственную и смысловую.

В настоящее время не существует достаточного количества разработанных методик, предполагающих приобщение обучаемого к иноязычной картине мира, поэтому в процессе формирования иноязычного лексикона студенты испытывают трудности лингвокультурологического характера, связанные с незнанием и непониманием иноязычной культуры. Одним из важнейших условий подготовленности студента является наличие у него сформированного лексикона, необходимого для общения в стандартных жизненных ситуациях или определенной профессиональной сфере. Это возможно с помощью тщательного отбора лексики, необходимого для формирования иноязычного лексикона студента на основе лингвокультурологического подхода. Лингвокультурологический аспект в большей степени связан с накоплением фоновых знаний, с освоением семантических и коннотативных различий лексических единиц, решает проблемы отбора и организации лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики.

Лингвокультурология сложилась в конце 60-х – начале 70-х гг. с целью обеспечения научных основ введения и активизации данных о стране и культуре изучаемого языка [1, с. 127]. Существует несколько определений лингвокультурологии. Как считает В.Н. Телия, «лингвокультурология – достояние собственно антропологической парадигмы науки о человеке, центром притяжения которой является феномен культуры» [2, с. 122]. В.В. Красных определяет лингвокультурологию как «дисциплину, изучающую проявление, отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе, непосредственно связанную с изучением национальной картины мира, языкового сознания, особенностей ментально-лингвального комплекса» [3, с. 12]. В.В. Воробьев указывает, что «лингвокультурология – это аспект языкознания, изучающий проблему отражения национальной культуры в языке» [4, с. 37]. В.А. Маслова представляет лингвокультурологию как гуманитарную дисциплину, изучающую воплощенную в живой национальный язык и проявляющуюся в языковых процессах материальную и духовную культуру [5, с. 29].

Вопрос об отборе лексики достаточно разработан применительно к обучению иностранному языку (М.П.Алексеев, В.М.Андрющенко, Н.И.Гез, Н.Д. Гальскова, П.Н.Денисов, А.А.Миролюбов, И.В.Рахманов,

Л.В.Щерба, Е.Н.Башкирцева, Е.Ю.Долматовская, Г.И.Иткис, В.В.Морковкин, Н.Н.Петрушевская, Е.Д.Розанов и др.). Отбор лексики связан с решением двух вопросов:

- а) определение принципов отбора;
- б) разработка процедуры отбора.

Любой связный текст несет в себе тематическую лексику, знание значения которой является ключом к пониманию смысла. Известно, что наиболее обоснованной и практически целесообразной единицей отбора лексического минимума является слово. Слово – основная структурно-семантическая единица языка, служащая для наименования предметов, процессов, свойств и отношений между ними. Слово играет ключевую роль в овладении языком. Наряду со словом функционируют ещё такие языковые единицы, как фразеологические и другие устойчивые словосочетания и клише [6, с. 62].

Отбор лексических единиц следует производить в несколько этапов. Сначала требуется определить концепты в рамках тематического поля, затем отобрать и организовать вокруг каждого отобранного концепта соответствующего ему лексические единицы по полемому принципу, после чего отобрать лексические единицы с национально-культурным компонентом семантики и отнести их к указанным концептам.

Следовательно, прежде всего, определяем концепты в рамках тематического поля. Принятие «концепта» в качестве основы отбора лексических единиц означает, что в современном процессе обучения иностранным языкам делается особый акцент на сопоставлении не столько разных языковых явлений, сколько разных концептуальных систем в контексте национальных культур. Концепт приближен к ментальному миру, культуре и истории человека, следовательно, имеет специфический характер.

Концепты возникают в сознании человека не только на основе словарных значений слов, но и на основе личного и народного культурно-исторического опыта, и чем богаче этот опыт, тем шире границы концепта, тем шире возможности для возникновения эмоциональной ауры слова, в которой находят свое отражение все стороны концепта [7, с. 4].

При отборе концептов мы учитываем отнесенность концепта к теме; глубину и точность раскрытия темы, коммуникативную потребность в выражении того или другого концепта. В результате отбираем по каждой теме концепты, которые наиболее полно и глубоко отражают содержание темы.

Далее, в соответствии с принятым лингвокультурологическим подходом к формированию лексикона, мы отобрали лексические единицы с национально-культурным компонентом семантики. Та часть значения лексической единицы, восходящая к истории, географии, традициям, фольклору – иначе говоря, к культуре страны, называется национально-культурным компонентом [8]. Слова, своеобразная семантика которых отражает своеобразие культуры, называются лексикой со страноведческим культурным компонентом или словами с национально-культурным компонентом [9, с. 37].

В работах Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова проникновение в культуру рассматривается именно через изучение «номинативных единиц языка», «носителей национально-культурной информации» [9, с. 48]. Не существует единого мнения относительно лексических единиц, принадлежащих к данной категории. К таким лексическим единицам относят: безэквивалентную лексику, фоновую лексику, идиомы, фразеологизмы (Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров); реалии, коннотативную лексику, фоновую лексику (Д.Г. Томахин); безэквивалентную лексику, фоновую лексику, «случайные лакуны» (М.В. Сухих); лингвокультуремы (В.В. Воробьев); социокультурные единицы (Г.В. Вариченко) и т.д.

Таким образом, в соответствии с принятым лингвокультурологическим подходом к формированию лексикона мы отобрали лексические единицы с национально-культурным компонентом семантики, к которым отнесли: реалии и идиомы. Рассмотрим более подробно каждую из этих групп лексических единиц.

Реалии – названия предметов или явлений, характерных для одной культуры и отсутствующих в другой. Для реалий характерно то, что их невозможно соотнести с лексическим понятием любого другого языка, так как реалия обозначает чисто местный предмет или специфически местное понятие, которому нет соответствий в быту и понятиях другого народа, следовательно, в словарях других языков, как правило, будет отсутствовать переводной эквивалент. Некоторые исследователи относят к реалиям также пословицы, афоризмы и фразеологизмы. «Практически реалией можно считать все то, что для своего адекватного описания требует либо энциклопедической справки, либо схематического или табличного представления, сообщения некоторых житейских (известных носителям языка, но неизвестных иностранцам) сведений» [10, с. 65]. Понятия, относящиеся к числу реалий, могут быть выражены словами, словосочетаниями, предложениями, сокращениями.

Например, к концепту *Food and Drinks* мы отнесли такие реалии: *frank and roll, shrimp cocktail, Irish stew, knish*.

Под идиомами часто понимают фразеологические сращения, существующие в каждом языке и служащие для усиления его эстетической окраски. В.А. Маслова, рассматривая культурную специфику идиом, пришли к выводу, что показателем культурной специфичности плана содержания идиом является их образная составляющая. В идиомах отражён богатый исторический опыт народа, представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой людей [5]. Изучение идиом значительно расширяет кругозор студентов, а также даёт им эмоционально-образную картину изучаемого языка. Идиомы, отобранные и предлагаемые для изучения, должны представлять практический интерес и являться базовыми.

Сами по себе идиомы представляют собой устойчивые выражения, значения которых почти невозможно понять дословным переводом, например, идиомы по теме *Shopping: black friday, yard sale / garage sale, a hard sell, to buy a lemon. to buy a pig in a poke, the drinks are on me.*

При отборе лексических единиц с национально культурным компонентом важную роль играет ещё и знание речевого этикета страны изучаемого языка. Под речевым этикетом понимают совокупность специальных слов и выражений, придающих вежливую форму речи, а также правила, согласно которым эти слова и выражения употребляются в различных ситуациях межкультурного общения. Английский речевой этикет имеет давние традиции и любое отклонение от речевого этикета воспринимается как проявление невоспитанности или грубости. Предположим, что Вы находитесь на улице и Вам нужно найти книжный магазин. К незнакомому прохожему следует обратиться с вежливой просьбой: - *Excuse me, could you direct me to the nearest bookstore please?* Для случайного прохожего грубой покажется фраза – *Tell me where is the nearest bookstore.*

Данный отбор лексических единиц необходимо производить в соответствии с рядом принципов, среди которых большинство методистов называют следующие: тематическая соотнесенность, частотность, ограничение синонимов, распространенность, сочетательная ценность, употребительность, многозначность, словообразовательную ценность и др.

В соответствии с принципом тематической соотнесенности важно зафиксировать принадлежность лексических единиц, без которых невозможно общение по той или иной теме. Мы обеспечили отбор концептов и лексических единиц, относящихся к определенной теме, определили концепты подтем и соответствующие им лексические единицы.

Например, по теме *Shopping* мы отобрали концепты подтем: *People in Shops, Ways to Pay, Shops, Departments in Food Stores, Clothes, Other Things* и др. Для каждого концепта подтемы мы отобрали лексические единицы, включая лексические единицы с национально-культурным компонентом.

В соответствии с принципом частотности и ограничения синонимов в тематическое поле включаются наиболее употребительные из синонимического ряда лексические единицы. Например, по теме *Shopping* для обозначения названия магазина из ряда синонимов (*anchor store, store, chain store, shop, dime store, supermarket, shopping centre, outlet store, shopstore, retail store, shopping mall*) мы отобрали лишь некоторые лексические единицы (*store, shop, supermarket, shopping mall, shopping centre*).

В соответствии с принципом сочетательной ценности выражения концептов в рамках тематического поля используются для образования наибольшего количества словосочетаний, типичных для английского языка в рамках той или иной темы. При образовании собственных словосочетаний и предложений приходится обдуманно применять тот или иной термин и правильно сочетать его с другими лексическими единицами, например, сочетания лексических единиц – глаголов с существительными: *to make a complaint, to have a look at smth, to try smth on, call in at the bookstore, to go with smth, give smth away to smb, put away smth*.

На основе принципа словообразовательной ценности включается, во-первых, определенное число такой лексики, которая позволяет студентам образовывать при помощи словообразовательных элементов новые слова, например, *attract- attractive, pay – payment, use –useful, advert-advertisement*.

Источниками отбора лексических единиц тематических полей могут быть тематические тексты из различных отечественных и зарубежных учебных пособий, видео-фрагменты, публикации из газет и журналов, одноязычные словари-тезаурусы, публикации из газет и журналов, тематические списки слов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : ИКАР, 2009.
2. Телия В. Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Москва: Языки русской культуры, 1996.
3. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций. Москва: Гнозис, 2002.
4. Воробьев В.В. Лингвокультурология: (Теория и методы). Москва: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1997.

5. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2001.
6. Караулов Ю.Н. (ред.). Русский язык. Энциклопедия. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1997.
7. Лихачёв Д. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Сер. лит. и яз. Москва, 1993. Т. 52, № 1.
8. Воробьева Е.И. Содержание и структура понятия «лингвострановедческая компетенция учителя иностранного языка». Москва, 1990.
9. Верещагин Е.М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Москва: Русский язык, 1990.
10. Томахин Г.Д. Реалии в культуре и языке // Иностр. яз. в школе. 1981. №1

СЕКЦИЯ 8
**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ
В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

А. С. Барбук

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, nikana@yandex.ru*

Статья освещает практику использования технологии веб-квест в формировании межкультурной компетенции учащихся четвертого курса специальности «международное право» факультета международных отношений БГУ. Применение данной технологии представляется особенно актуальным в условиях дистанционного обучения иностранному языку.

Ключевые слова: веб-квест; современные информационные технологии; межкультурная компетенция; дистанционное обучение.

**APPLICATION OF THE WEB-QUEST TECHNOLOGY IN THE
INTERCULTURAL COMPETENCE BUILDING OF STUDENTS IN
THE DISTANCE LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE**

A. S. Barbuk

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, nikana@yandex.ru*

The article focuses on the application of the web-quest technology in the intercultural competence building of the 4th year students studying international law at the Faculty of International Relations of the BSU. This technology is especially expedient in the distance learning of a foreign language.

Key words: web-quest; modern information technologies; intercultural competence; distance learning.

В условиях динамично развивающихся глобальных мировых процессов одной из задач обучения иностранному языку является формирование межкультурной компетенции у учащихся для достижения максимально полного взаимопонимания партнеров по коммуникации,

принадлежащих к разным национальным культурам. Межкультурная компетенция подразумевает наличие знаний лингвистического, страноведческого и культурологического характера, аффективного отношения к культуре, системе ценностей и национальным особенностям страны изучаемого языка.

Современные информационные технологии являются эффективным способом формирования межкультурной компетенции и предлагают для этого различные виды деятельности: выполнение заданий с видео- или с аудиофайлами, содержащими информацию страноведческого или социокультурного характера; работу на сайтах с аутентичным текстовым материалом, знакомящим с реалиями страны изучаемого языка; выполнение веб-квестов по соответствующей тематике; проведение видеоконференций, общение в чатах, социальных сетях, блогах с представителями других культур. Примеров может быть множество.

Мы остановились на описании применения технологии веб-квеста, так как она представляется нам востребованной и удобной для организации как аудиторных занятий, так и дистанционного обучения иностранному языку.

Теоретические основы веб-квеста были разработаны в 1995 году Бернардом Доджем, профессором образовательных технологий Университета Сан-Диего. Суть данной технологии заключается в выполнении студентами, индивидуально или в группах, задания, используя интернет-ресурсы, заранее отобранные преподавателем. Прохождение веб-квеста предполагает не только поиск информации в сети, но и ее анализ, обобщение, формирование и защиту своей точки зрения относительно поднятого вопроса.

Б.Додж свел основные задания для веб-квестов к следующим видам: пересказ, планирование и проектирование, самопознание, компиляция, творческое задание, аналитическая задача, детектив-головоломка, достижение консенсуса, оценка, журналистское расследование, убеждение, научные исследования.

В структуре веб-квеста традиционно выделяют следующие этапы:

- введение – представление темы веб-квеста;
- задание – постановка задачи, описание путей ее решения и формулировка формы представления конечного результата;
- порядок работы – алгоритм прохождения веб-квеста, представление этапов, которые должны пройти участники;
- оценка – описание критериев оценивания результатов выполнения веб-квеста;

- выводы – суммирование итогов работы над веб-квестом, предъявление творческого задания по результатам работы над содержанием веб-квеста;

- использованные материалы – список ссылок на использованные при создании веб-квеста интернет-ресурсы;

- комментарии для преподавателя – рекомендации по использованию веб-квеста.

Техническая сторона разработки веб-квеста сводится к созданию документа, включающего гиперссылки. Так, веб-квест можно представить в PowerPoint, Word, Excel. Кроме этого можно использовать любой конструктор сайтов: Jimdo (<https://www.jimdo.com>), Zunal WebQuest Maker (<https://www.zunal.com>), Google Site (<https://sites.google.com>).

Данные платформы удобны тем, что предлагают как готовые шаблоны для оформления веб-квестов, так и предоставляют возможность создать свой уникальный сайт с заданиями. Ссылки на созданные веб-квесты легко интегрировать в образовательную среду Moodle, используемую на факультете международных отношений БГУ для организации дистанционного обучения. Также возможно использовать непосредственно платформу Moodle для создания веб-квестов, прибегнув к интерактивному элементу «лекция», который позволяет разработать разветвленную структуру с информационными страницами и заданиями разных типов.

Мы разработали веб-квест по теме «España: país de migrantes» в рамках образовательного курса по второму иностранному языку. В процессе выполнения веб-квеста студенты получают знания страноведческого характера о социальном и национальном составе общества, о причинах и путях миграции, о настроениях в испанском обществе относительно мигрантов, о трудовой миграции испанцев во второй половине XX века, об интегрировании мигрантов в общество. Такого рода страноведческие знания, способствуют формированию межкультурной компетенции студентов. В настоящее время большое количество людей перемещается по экономическим, политическим или социальным причинам. Испания является пограничной страной Евросоюза, и в последнее время проблема миграции представляется весьма актуальной. Современное испанское общество является мультикультурным. Массовый приток людей привел к экономическим, политическим и социальным изменениям. Говоря о миграционных процессах в Испании, для специалиста-международника важно понимать, что во второй половине XX века Испания сама была страной-донором рабочей силы.

Во введении к веб-квесту мы предложили студентам поразмышлять над высказыванием: «*Tu Cristo es judío, tu coche es japonés, tu pizza es italiana y tu cuscús es argelino. Tu democracia es griega. Tu café es brasileño, tu reloj es suizo, tu camisa es india, tu radio es coreana, tus vacaciones son turcas, tunecinas o marroquíes. Tus cifras son árabes, tu escritura es latina. ¡Y tú le reprochas a tu vecino que sea extranjero!*». На этом этапе вводилась новая лексика путем предъявления флеш-карточек на ресурсе Quizlet.

В процессе прохождения веб-квеста учащиеся должны были пройти по ссылкам на предложенные интернет-ресурсы, изучить текстовый, графический, аудио- и видеоматериал и выполнить задания.

- 1) *Escuche la grabación y fíjese:*
 - a) *¿De qué países provienen los inmigrantes en Madrid?*
 - b) *¿Cuál es la actitud de los españoles a los inmigrantes?*
- 2) *Mire el diagrama, estudie el mapa, lee el artículo y determine:*
 - a) *¿Cuál es el porcentaje de los inmigrantes en la sociedad española?*
 - b) *¿Qué es una sociedad multiétnica?*
 - c) *¿Cuál es la edad media de los inmigrantes en España?*
 - d) *¿Qué porcentaje ocupan las mujeres entre los inmigrantes?*
 - e) *¿Cuál es el porcentaje de personas con estudios universitarios entre los inmigrantes? ¿Y entre los españoles?*
 - f) *¿En qué áreas trabaja la mayoría de los inmigrantes? ¿Acceden con facilidad hacia mejores empleos?*
 - g) *¿Cuál es el ingreso medio mensual de inmigrantes? ¿Y de los españoles?*
 - h) *¿En qué empleos suelen trabajar las mujeres inmigrantes?*
 - i) *¿Qué tasa de actividad tiene la inmigración?*
 - j) *¿Cuál es el porcentaje de los hogares inmigrantes que reciben ingresos sociales? ¿Qué tipos de ayuda son?*
 - k) *¿Cómo contribuyen los inmigrantes al crecimiento económico?*
- 3) *Lee las entrevistas a unos inmigrantes y conteste a las preguntas:*
 - a) *¿Por qué razones abandonaron el lugar de su residencia?*
 - b) *¿Qué dificultades tuvieron que superar?*
 - c) *¿Qué problemas siguen teniendo?*
- 4) *Lee el artículo sobre la emigración española en la segunda mitad del siglo XX y busque la información:*
 - a) *¿Cuál fue la situación de España en período de postguerra?*
 - b) *¿Cuáles fueron las razones que empujaban a españoles a dejar su tierra?*

- c) *¿Qué países fueron los destinos de la emigración española?*
 5) *Mire la entrevista a una emigrante española y una inmigrante ecuatoriana y conteste a las preguntas:*
- a) *¿Cuántos años tienen ahora y a qué edad tuvieron que inmigrar?*
 b) *¿Por qué motivos se movieron de su país de origen?*
 c) *¿Cuál fue su primera experiencia?*
 d) *¿En qué condiciones vivían?*
 e) *¿Fue suficiente el dinero que ganaban?*
 f) *¿En qué trabajaban?*
 g) *¿Qué fue lo más duro para ambas?*
 h) *¿Se sentían en algún momento que les trataban como a ciudadanos de segunda?*
 i) *¿Qué puntos positivos ven en la inmigración? ¿Volverían a repetir su experiencia?*
 j) *¿Qué cosas tienen en común?*

Заключительным этапом данного веб-квеста является аналитическое осознание полученного материала и написание учащимися творческой работы – эссе на тему *“El derecho a inmigrar o el derecho a una vida digna en su propio país”*.

Предложенный веб-квест можно выполнять как на аудиторных групповых занятиях, так и индивидуально, в формате дистанционного обучения иностранному языку. Это частный пример использования веб-квеста для приобретения социокультурных и страноведческих знаний, формирования толерантного и эмпатийного отношения к другим культурам, развития межкультурной компетенции в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Габова М. А. Технология реализации образовательного веб-квеста в системе дистанционного обучения Moodle // *Инновации в науке*. 2017. № 2 (63). С. 28 – 30.
2. Галустян О. В. Практика применения веб-квеста в обучении английскому языку // *Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и международная коммуникация*. 2015. № 2. С. 115 – 121.
3. Дождикова Е. В. Формирование межкультурной компетенции у студентов неязыковых специальностей // *Проблемы современной науки и образования*. 2017. С. 97 – 99.
4. Раздобарова М. Н. Информационные технологии в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов // *Научно-теоретический журнал «Ученые записки»*. 2014. № 4 (110). С. 131 – 134.

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В. С. Бурденкова¹⁾, О.В. Долидович²⁾

*¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, burdzenkova@bsu.by*

*²⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, dolidovich@bsu.by*

В статье рассматривается важность развития межкультурной компетенции при обучении иностранным языкам, где несомненную роль играет среда учебного заведения и личность преподавателя. В связи с повышающимися и изменяющимися требованиями личность преподавателя требует нового подхода. В статье описываются характеристики, которыми должен обладать преподаватель, и наиболее важные особенности, которые характеризуют работу преподавателя для развития межкультурной компетенции на занятиях исходя из коммуникативного подхода. Также определяется, какую подготовку должен иметь грамотный преподаватель, его характерные компетенции, важность позитивного поведения и его функции. Речь идёт об изменении методов работы в аудитории, а также изменении роли студента, который занимает активную позицию и вовлекается в групповую работу.

Ключевые слова: межкультурная компетенция; коммуникативный подход; роль преподавателя; групповая работа.

ROLE OF THE TEACHER IN DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE

V. S. Burdenkova^a, O. V. Dolidovich^b

*^aBelarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus,*

*^bBelarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus
Corresponding author: V. S. Burdenkova (burdzenkova@bsu.by)*

The article discusses the importance of developing intercultural competence in teaching foreign languages, where the environment of the educational institution and the personality of the teacher play an undoubted role. Due to the increasing and changing requirements, the personality of the teacher requires a new approach. The article describes the characteristics that a teacher should have, and the most important features that characterize the teacher's work for the development of intercultural competence in the classroom based on a communicative approach. It also determines what kind of training a competent teacher should have, his characteristic competencies, the importance of positive behavior and his functions. It is about changing the methods of working in the classroom,

as well as changing the role of the student who takes an active position and is involved in group work.

Key words: communicative intercultural competence; communicative approach; teacher's role; group work.

Обучение иностранным языкам всегда занимало очень важное место в жизни человека, потому что потребность в общении и обмене знаниями и обычаями не могут быть выполнены без знания языков. Один из наиболее важных факторов в обучении студентов – это среда учебного заведения. Считается, что команда преподавателей, отношения, установленные между ними, используемые материалы имеют большое влияние на успеваемость и успех студентов. Кроме того, личность преподавателя, его способ обучения также влекут за собой изменения в личности студента. \

В этом смысле роль преподавателя также требует нового подхода, так как он является организатором (планирует развитие группы), руководителем (организует аудиторную работу и помогает решать проблемы), источником информации (предоставляет информацию), арбитром (оценивает, анализирует успеваемость студентов и размышляет о собственной работе) и исследователем (исследует потребности студентов и анализирует групповую динамику).

По мнению исследователей, сочетать все эти роли могут преподаватели, которые обладают следующими характеристиками:

- люди с большой способностью к адаптации и пониманию;
- лица, которые могут общаться на нескольких языках и понимать разные культуры;
- креативные педагоги, умеющие работать в команде;
- талантливые люди, которые способны работать на благо студентов.

Со своей стороны, преподаватели не только обучают и дополняют знания, но и учат студентов применять в жизни принципы сотрудничества, солидарности и вселяют в них уверенность в обучении.

Вот наиболее важные особенности, которые характеризуют работу преподавателя для развития межкультурной компетенции на занятиях исходя из коммуникативного подхода:

- он учитывает личную историю каждого субъекта образования;
- он учитывает качество учебного процесса и социально-исторических условий в учебном заведении, где осуществляется учебный процесс;
- он подразумевает высокую вовлечённость учеников;
- он способствует свободе выражения мнения студентов;

- он включает задачи, связанные с коммуникационными потребностями реальной жизни студентов, учитывая коммуникативные навыки, которые необходимо развивать;

- он развивает четыре навыка: понимание прочитанного, понимание на слух, письменную речь и устную речь [1, с. 11].

Исходя из этого определим, какую подготовку должен иметь грамотный преподаватель, его характерные компетенции и важность позитивного поведения, необходимого для создания благоприятной атмосферы в аудитории, а также способность понимания мультикультурализма, уважения культур других народов. Преподаватель должен обладать авторитетом, глубоко знать предмет, являясь посредником в учебном процессе, исследователем и человеком, помогающим решать поставленные задачи. Функции преподавателя заключаются в передаче информации о людях других стран, их отношениях в целом и их способах видения мира [2, с. 29].

В настоящее время на занятиях и вне их студент приобретает активную роль, развивает и улучшает способности к устному общению с партисипативным характером, в котором каждый участвует напрямую. Другими словами, традиционные методы обучения изменились, способ работы также изменился, особое место стала занимать групповая работа, кооперация, умение установить контакты и найти общий язык.

Такие методы гарантируют, что преподаватели становятся более подготовлены, чтобы понимать других и уметь сознательно передавать культурные знания и воспитывать терпимость и гибкость по отношению к другим культурам.

Некоторые исследователи подчеркивают, что, если преподаватель действительно хочет развивать межкультурную компетенцию, он должен быть инициатором исследований и помощником, учить наблюдать, анализировать и исследовать. Преподаватель должен выполнять роль советника, посредника, а не просто передатчика знаний.

В этом контексте преподаватель играет важную роль в развитии межкультурной компетенции, которая должна включать роль советника, распространителя знаний, исследователя, наблюдателя и организатора, демонстрируя реальность через ситуации, проблемы и повседневные занятия, для того, чтобы учащийся решал их, исследуя, моделируя и действуя.

Таким образом, преподаватель должен создавать ситуации, позволяющие ученику осознать свои представления о культуре других народов и о своей собственной, он должен быть учителем-стратегом: «Стратегический - это термин, используемый для определения наиболее выдающихся черт эффективного наставника, который можно

резюмировать в следующих идеях: настоящий посредник и образец для подражания для студента» [3, с. 12].

Преподаватель должен быть стратегом в своих действиях, влиять на процесс обучения студентов, что означает развивать у них способность критически размышлять, основываясь на своих собственных фактах.

К вышеупомянутым характеристикам преподавателя, заинтересованного в развитии межкультурной компетентности среди своих учеников, необходимо добавить ещё следующие способности:

- создавать комфортную и безопасную среду, дающую положительные впечатления и эмоции, и способствующую обучению, где присутствует мотивация, интерес, любопытство и чувство собственного достоинства.

- поощрять наблюдение и анализ социальной среды изучаемого языка в контекстах культуры;

- поощрять групповую работу, дебаты, дискуссии, активное и вдумчивое участие во всех видах работы в аудитории;

- вовлекать ученика в поиск дополнительных материалов для занятия;

- развивать навыки общения и обработки информации разного типа (визуальной, устной, письменной);

- выработать критическое отношение к учебным материалам, чтобы убедиться, что они представляют реалистичную и актуальную информацию о странах изучаемого языка.

Следует отметить, что роль преподавателя в развитии межкультурной компетенции – непростой путь, речь идёт не о том, чтобы предложить статистические или исторические данные студентам, а о том, чтобы научить их выполнять несколько задач одновременно. Такие задачи основываются на исследовании, развивают способности учащихся, учат увидеть сходства и различия между культурами. Материал должен подбираться и разрабатываться таким образом, чтобы он достиг целей, которые заключаются в предложении студентам знаний и понимания соответствующей культуры, а также в том, чтобы избавиться от предрассудков и развить терпимость учащихся, не забывая, что целью является развитие компетенций, а не упражнения на запоминание отдельных данных.

Таким образом, роль преподавателя в аудитории и за его пределами важна для формирования межкультурной компетенции у будущих специалистов и приобретения критически заинтересованного отношения к культурным и социальным темам.

Представляем вам небольшой пример дидактической разработки, предназначенной для студентов уровня А1-А2, состоящей из нескольких разделов, посвящённых географии, культуре, традициям.

Цель преподавателя – познакомить студентов с культурой одной из стран. С помощью этого дидактического раздела мы помогаем студентам развивать позитивное отношение к новой культуре.

Задание 1:

Целесообразно начать нашу дидактическую группу с открытых дебатов, задав следующие вопросы:

- Что вы знаете о стране? И что вас больше всего привлекает в этой стране?
- Какие особенности отличают данную страну?
- Какие праздники вы знаете?
- Вы знаете самые красивые памятники страны?
- Что вы знаете о городах данной страны и были ли в них?
- Какой город вам нравится больше всего?
- Что вы думаете о гастрономии?
- Что вы знаете о традициях и обычаях (свадьбы, одежда, еда и т.д.?)

Далее студентам дается задание прочесть письмо и выполнить определённый блок заданий.

Задание 2. Устная речь:

- Какие города в данной стране самые туристические? Что значит каждый цвет флага? В каком городе вы бывали?

Задание 3. Понимание прочитанного:

- Согласно этому письму, что наиболее привлекательно в этой стране?

Есть ли диалекты? Кто автор государственного гимна?

Задание 4. Грамматика и лексика:

- Написать синоним, антоним к предложенным словам. Выполнить задание на словообразование (образовать от глагола существительное или прилагательное и т.п.).

Задание 5. Письменная речь:

- Из туристических городов данной страны большинство путешественников хотели бы посетить город X. Напишите текст из пятнадцати строк, в котором вы описываете этот регион, с использованием повелительного наклонения.

Несомненно, это лишь небольшой пример заданий, которые преподаватель может наполнять и разнообразить исходя из целей и задач, которые он формулирует и стремится достичь.

В заключении хотим отметить, что в рамках формирования межкультурной компетенции необходимо обучать студентов различным коммуникативным стратегиям, которые подготовят их к эффективному общению с представителями другой страны, облегчат понимание как языковых, так и культурных традиций, позволят грамотно сочетать вербальные и невербальные средства для достижения своих коммуникативных целей. В решении этой задачи особенно важна роль преподавателя не только как посредника в передаче знаний, но и как специалиста, уже владеющего данными коммуникативными навыками и стратегиями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Rod E. La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza análisis de las investigaciones existentes, universidad de Auchland, 2005. – P. 11, PDF descargado el 14.01.2015.
2. Byram, M., Fleming M. Perspectivas intercultural en el aprendizaje de idioma, Cambridge university press, España, 2001. – P. 29.
3. Yaritza T. F. «Potenciar las estrategias comunicativas en las clases de ELE, una opción variable para desarrollar las habilidades orales», in Red ELE, Universidad de Oriente, Cuba. – P. 12.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С. Г. Ваксер

*Белорусский государственный университет,
ул. Ленинградская, 20, 220000, г. Минск, Беларусь, svakser@mail.ru*

В статье рассмотрены разнообразные методы и примеры организации самостоятельной работы по испанскому языку студентов неязыковых ВУЗов экономических специальностей на протяжении всего периода обучения (с первого по четвёртый курс) на примере обучения студентов специальности «Мировая экономика» факультета международных отношений БГУ. Особое внимание уделяется использованию современных технологий, в частности, эвристического метода в обучении испанскому языку и организации самостоятельной работы. Приводятся примеры проблемных и эвристических ситуаций, метода эмпатии, сценарного метода, ролевых игр.

Ключевые слова: самостоятельная работа; коммуникативные умения; полилог; эвристический метод; проблемные и эвристические ситуации; эмпатия; сценарный метод; ролевая игра.

EFFECTIVE METHODS OF ORGANIZING INDEPENDENT WORK IN A FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES IN THE PROCESS OF TEACHING SPEECH PRACTICE AND LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES

S. G. Vakser

*Belarusian State University,
St. Leningradskaya, 20, Minsk, Belarús, svakser@mail.ru*

Various methods and examples of organizing independent work in the Spanish language for students of non-linguistic universities of economic specializations throughout the entire period of study (from the first to the fourth year) are considered in terms of teaching the students of department "World Economy" of the Faculty of International Relations of BSU. Special emphasis is paid to the usage of modern technologies, in particular, the heuristic approach in teaching Spanish and organizing independent work. The examples of problem and heuristic situations, empathy and scenario methods, role-playing games are given.

Key words: independent work; communication skills; polylogue; heuristic approach; problem and heuristic situations; empathy; scenario method; role-playing game.

Одной из важнейших проблем современной методики обучения иностранным языкам является ориентация всего учебного процесса на активную самостоятельную работу, на развитие у обучаемых умения самостоятельно мыслить, находить способы самостоятельного решения задач, умения оценивать полученный результат, т.е. способности эффективно самостоятельно учиться, самостоятельно приобретать новые знания. Основной задачей преподавателя является формировать и постоянно поддерживать интерес к изучению языка, так как именно интерес стимулирует активность и желание получать и использовать новые знания, стремление понять новое явление, дополнить и воспроизвести знания, проникнуть в сущность явления, перенести знания и способы деятельности в новые условия. Особо важен тот факт, что основное значение в самостоятельной работе над изучаемым языком имеет не только расширение и углубление знаний, полученных на занятиях, но и поддержание и совершенствование коммуникативных умений.

Самостоятельная работа должна осуществляться с самых первых месяцев обучения языку. На **первом** курсе студентам предлагается

- зарифмовать новые слова
- посмотреть дома присланное им по почте видео (обычно это приветствия, представление и прощание) и разыграть (театрализовать) его на занятии

- составить и задать вопросы о семье и роде занятий членов семьи одногруппника, а затем составить рассказ о его семье на основании полученных ответов.

- На основании прочитанного текста (например, о квартире) составить диалог

- выйти в коридор и расспросить любого человека о том, что находится у него в зале (кухне, ванной), а потом в аудитории рассказать об этом.

- составить монолог о любимом цвете, называя предметы окружающей среды, носящие данный цвет, с использованием конструкции «Мне нравится этот цвет, потому что ...»

- составить описание внешности и характера кого-либо из группы с последующим отгадыванием, к кому из группы оно относится.

- составить самый оптимальный и самый «вредный» режим дня

На втором курсе, когда уже приобретены определённые навыки говорения, уместно проводить так называемые полилоги по темам «В магазине», «В поликлинике», «В поезде, самолёте». Полилог должен проводиться в конце изучаемой темы, когда усвоены основные лексические единицы, прочитаны тексты, просмотрены видео, отработаны глагольные формы и времена. Это самостоятельная работа, выполняемая всей без исключения группой, и подготовленная дома. Мы обычно приглашаем на занятие с полилогом студентов из других групп, что придаёт особый стимул для его подготовки.

- Прослушать текст, а потом рассказать его, но с применением сослагательного наклонения.

- Для автоматизации употребления в речи условных предложений 2-ого типа предлагается закончить высказывание, начинающееся со слов «Если бы я был деканом...» с подробной аргументацией своих предложений.

Третий курс – это страноведение, и в весеннем семестре введение в профессиональную лексику. Здесь огромное поле для самостоятельной работы. Вот некоторые из её видов:

- найти в интернете и поделиться информацией об исторических личностях, политических деятелях, географических названиях, упоминаемых в текстах;

- различные презентации о флоре и фауне, о полезных ископаемых, о формировании испанской нации, о различных периодах в истории Испании и Беларуси;

- после изучения периода арабизации Испании составить словарь заимствованных арабских слов в современном испанском языке и составить небольшой рассказ;

- найти общее и различное в истории Испании и Беларуси, в государственном устройстве обеих стран, в культуре и традициях;
- найти информацию и объяснить на занятии понятие «стартап».
- составить бизнес-план по открытию своего предприятия;
- написать сочинение о рекламной деятельности, маркетинговой политике предприятия, на котором проходят практику.

Четвёртый курс – это погружение в профессиональную лексику, практику деловой коммуникации. Здесь самостоятельной работе уделяется особое место. В моей практике это:

- «Выпуск экономических новостей»;
- организация «круглого стола» по изученной теме, где студенты выступают с подготовленной дома речью;
- составление сводок о ценах, инфляции, состоянии валютного рынка в Беларуси (Испании, какой-либо из других стран по выбору преподавателя) за неделю, месяц или год по материалам СМИ и интернета;
- написать сочинение на тему «Я бы хотел(а) получить эту работу по следующим причинам...»;
- написать своё резюме, спрогнозировать свои вопросы потенциальному работодателю;
- исследовать и изложить проблемы Беларуси по вступлению её в ВТО;
- подготовиться к дискуссии по теме «Преимущества и недостатки банковской ссуды»;
- подготовиться к дискуссии «Самые известные мировые брэнды»;
- написать письмо-извещение о новых поступлениях или изменениях, письмо-приглашение, письмо-рекламацию;
- предложить свой вариант переговоров по поставкам, скидкам, подготовке специалистов.

В последнее время в организации самостоятельной работы приобретает особую популярность эвристический метод как одна из форм обучения иностранному языку.

Эвристическое обучение – это обучение, ставящее целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания [4, с.9].

Эвристическое обучение сочетает в себе творческую и познавательную деятельность. Преподаватель не дает студенту готовые знания; он предоставляет ему объект, знаниями о котором должен овладеть студент. Объектом может выступать любое историческое, политическое, экономическое либо культурное событие. На его основе

студент в результате самостоятельной работы создает продукт деятельности - гипотезу, исследование, доклад, программу. Результат творческой деятельности студента может быть абсолютно непредсказуемым, он зависит от его личности. Лишь после этого студент с помощью преподавателя сопоставляет результат с известными достижениями в этой области (культурно-историческими аналогами), переосмысливает его.

Поскольку в неязыковом ВУЗе конечная цель обучения – это овладение профессиональным иностранным языком, эвристические методы обеспечивают значительный интерес к изучению и, главное, способствуют развитию креативных способностей студентов, что положительно скажется на их будущей профессиональной деятельности.

Как вариант – преподаватель может предложить студентам ряд проблемных и эвристических ситуаций, решение которых у каждого студента будет индивидуально. Студентам специальности «Мировая экономика» в процессе профессионально-ориентированного обучения испанскому языку предлагаются следующие ситуации:

1. Как бы Вы могли объяснить тот факт, что во всём мире среди молодежи уровень безработицы выше, чем среди людей среднего возраста?

2. Вы являетесь успешным финансистом. Посоветуйте, как заработать миллион долларов?

3. Убедите, что экономические санкции положительно/отрицательно влияют на развитие экономики страны.

4. Вы нанимаете новых сотрудников на работу. Расскажите о том, какими качествами необходимо обладать для работы именно в Вашей компании.

5. На предприятии возросла себестоимость. Вы ищете внутренние резервы её снижения. Предложите наиболее эффективные.

6. Вам поручили распределить 500 млн. рублей на правительственные программы. Предложите варианты распределения средств.

7. Разработайте свой способ завоевания Европейского (либо иного) рынка по продаже белорусского картофеля.

8. Вы – менеджер по продажам крупного предприятия. Какими должны быть Ваши действия, если нужно существенно увеличить количество продаж?

9. Вы живёте в одиночестве на острове. Какие экономические проблемы Вам не пришлось бы решать?

10. Убедите в том, что человеческие потребности неограниченны

Среди эвристических форм и методов, применяемых для самостоятельной работы при обучении испанскому языку студентов старших курсов специальности «Мировая экономика» хотелось бы выделить следующие.

1. Метод эмпатии.

Метод эмпатии (вживания) означает “вчувствование” человека в состояние другого объекта, “вселения” студентов в изучаемые объекты окружающего мира, попытка почувствовать и познать его изнутри.

Например, вжиться в образ ведущего «Экономических новостей» и приглашенных в программу гостей – директора предприятия, Председателя Нацбанка, журналиста «желтой прессы» и т.д. В момент вживания студент задаёт вопросы объекту-себе, пытаясь на чувственном уровне воспринять, понять, как и что говорить, манеру вести себя. Рождающиеся при этом мысли, чувства, ощущения и есть образовательный продукт студента, который затем им выражается в устной форме. На занятиях мы часто практикуем «Экономические новости», участников программы предлагает преподаватель, а студенты, вживаясь в образ, выдают свой собственный продукт.

2. Сценарный метод. Сценарий подразумевает детальное описание конкретной модели поведения и действий всех участников процесса, с помощью которой можно будет предвидеть, как будет развиваться ситуация в будущем. По мнению Н. В. Громько, сценирование предполагает учет и координацию точек зрения основных участников ситуации и постоянное «доопределение конкретизируемого и уточняемого видения будущего» [2, с.114]. Соответственно сценарный подход в этой трактовке предполагает моделирование ситуаций, позволяющих прояснить и «столкнуть» разные позиции, за которыми стоят разные стратегии и интересы участников.

Сценирование широко применяется при изучении темы «Глобализация – «за» и «против». Преподаватель заранее рассылает студентам различные материалы по проблеме, аргументы глобалистов и противников глобализации для самостоятельного прочтения и проработки. И уже сами студенты делятся на 2 группы – «глобалисты» и «антиглобалисты» - и ведут дискуссию. Активно стимулируется монологическая и диалогическая речь, оттачиваются навыки ведения полемики.

3. Ролевая игра.

С помощью данного метода студенты имитируют, например, собеседование при приёме на работу, причем, в соответствии с полученным заданием продумывают роли «удачливого» и «неудачливого», то есть допустившего ряд профессиональных и

поведенческих ошибок, соискателя, производственное совещание. Каждый из участников собеседования или совещания (управляющий, юрист, экономист, представитель партнёрской фирмы, сам студент и др.), в соответствии со своей ролью может высказывать свои соображения, приводить аргументы. Данный метод обучения не только создает условия реального общения, но и повышает интерес к предмету, активно мотивирует студентов к контакту друг с другом и преподавателем.

Таковы лишь некоторые формы и методы организации самостоятельной работы с применением методов эвристического и сценарного обучения испанскому языку, применяемые нами на факультете международных отношений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ваксер С.Г. Эвристический метод как одна из форм обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Электронная библиотека БГУ Факультет международных отношений Материалы конференций ФМО — 2017 Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам
2. Ю. В. Громько. Мыследеятельная педагогика // Минск., Технопринт, 2000.
3. Колесникова О.А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам // М., 2000.
4. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения // М.: Изд-во МГУ, 2003. - 416 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ZOOM В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЗАНЯТИЙ В РАМКАХ ДИСТАНЦИОННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

В. М. Василевич

*Белорусский государственный университет
ул. Ленинградская 20, Минск, Беларусь, VeronikaFMK@yandex.ru*

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; видео-конференция ZOOM; методические преимущества.

THE USAGE OF ZOOM TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF CONDUCTING A LANGUAGE CLASS WITHIN THE FRAMEWORK OF DISTANCE LEARNING MODEL

V. M. Vasilevich

*Belarusian State University,
st. Leningradskaya 20, Minsk, Belarus, VeronikaFMK@yandex.ru*

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 инструмент(ы) проведения занятий с помощью различных коммуникационных технологий. В связи с повсеместным переходом на дистанционное обучение наиболее востребованными коммуникационными технология 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 видео-конференций ZOOM в процессе проведения занятий по обучению иностранному языку, а также будут приведены примеры методики использования технологии ZOOM в рамках занятия по английскому языку студентов 3 курса специальности «международные отношения» факультета международных отношений.

Сразу стоит отметить, что выбор платформы ZOOM или SKYPE субъективен, так как 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 видео-конференций ZOOM появилась на рынке в 2011 году, 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, в последствие, его сохранения, а также качественная видеосвязь и хороший звук при большом количестве участников конференции

Из минусов использования видео-конференций ZOOM – 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.

Давайте разберем подробнее вышеперечисленные методические преимущества, а также 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 специальности 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 то, 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 студенты становятся организаторами конференции. Другими словами, преподаватель может предоставить студенту/студентам 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 особо удобна во время презентации проектной работы. Студенты, которые создали, например, презентацию в PowerPoint, могут показать ее преподавателю и другим студентам в группе.

Также данная функция позволяет смотреть видео, слушать аудиозаписи или читать текст всем вместе, одновременно.

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

Данная опция максимально сближает опыт проведения оффлайн, 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 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, проконтролировать работу студентов, подсказать или включиться в обсуждение. Также, преподаватель 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, в последствие, его сохранения, а также качественная видеосвязь и хороший звук при большом количестве участников конференции

И, наконец, видео-конференции в ZOOM могут быть записаны и сохранены. Данная опция идеально подходит во время проведения тестовых или экзаменационных занятий. Как преподаватель, так и студент всегда имеют возможность просмотреть занятие повторно, в случае возникновения каких-либо вопросов.

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. В качестве альтернативны студенты могут получить ссылку на картинку в групповом или личном чатах. Задача: описать картинку с использованием активных единиц, написанных на доске в ZOOM, работая в группах или парах.

Подводя итог, следует отметить, что видео-конференция ZOOM – это не единственная возможность качественного проведения онлайн-занятий. Каждый преподаватель выбирает тот инструментарий, который отвечает его запросам и который является наиболее простым и понятным в использовании. Для автора данной статьи таким инструментом оказался ZOOM и его обширные методические возможности.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

А. З. Глембоцкая

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, glembot@bsu.by*

В контексте глобализации и возрастающей поликультурности современного общества особую важность приобретает ориентация языкового образования на воспитание личности, способной вести межкультурный диалог с представителями других языков и культур, в основе которого лежат установки на взаимопонимание и уважение. Выявлено, что для реализации успешного межкультурного общения целесообразно развивать у обучающихся коммуникативную компетенцию на основе аутентичных материалов, широкий доступ к которым обеспечивают инструменты информационно-коммуникационных технологий. В статье описываются особенности использования различных интернет-технологий, которые позволяют обучающимся участвовать в межкультурном взаимодействии с представителями

других народов и приобретать практические языковые навыки в любое время и в любом месте.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; иностранный язык; коммуникативная компетенция; информационно-коммуникационные технологии; Интернет-технологии.

USE OF INTERNET TECHNOLOGIES IN TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION

A. Z. Glembotskaya

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, glembot@bsu.by*

In the context of globalization and the increasing multiculturalism of modern society, the orientation of language education to the upbringing of a person that is capable of conducting an intercultural dialogue with representatives of other languages and cultures, which is based on the principles of mutual understanding and respect, becomes particularly important. It was revealed that for the implementation of successful intercultural communication, it is advisable to develop students' communicative competence based on authentic materials, wide access to which is provided by the tools of information and communication technologies. The article describes the features of using various Internet technologies that allow students to participate in intercultural interaction with representatives of other peoples and acquire practical language skills at any time and in any place.

Key words: intercultural communication; foreign language; communicative competence; information and communication technologies; Internet technologies.

В настоящий момент взаимосвязь обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации бесспорна. Целью преподавателя является подготовка обучающихся к продуктивному общению с представителями народов, активно использующими данный язык. Процесс межкультурного общения содействует воспитанию, основанному на проявлении уважения и терпимости к чужим культурам, народам, их традициям и обычаям.

Изучение иностранного языка и его использование как средства межкультурной коммуникации является невозможным без знаний культуры изучаемого языка.

«Язык – это зеркало, показывающее не мир вообще, а мир в восприятии человека. Мир в данном случае – это окружающая человека реальность. Одновременно в зеркале языка отражается и сам человек, его образ жизни, его поведение, взаимоотношения с другими людьми, система ценностей, культура – мир в человеке» [1, с. 258].

В ситуации контакта представителей различных культур языковой барьер не единственное препятствие на пути к взаимопониманию. Национально-специфические особенности самых разных компонентов культур-коммуникантов (особенности, которые делают возможной реализацию этими компонентами этнодифференцирующей функции) могут затруднить процесс межкультурного общения.

К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, можно отнести следующие:

- традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи (определяемые как традиции в «соционормативной» сфере культуры) и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к соответствующей в данной системе нормативных требований);

- бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего её нередко называют традиционно-бытовой культурой;

- повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения), а также связанные с ним мимический и пантомимический (кинестический) коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности;

- «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;

- художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса [2, с. 67].

Межкультурная коммуникация – способность к восприятию иных культурных элементов и порождению социокультурных форм, а также способность транслировать свои ценности в другие культуры [3, с. 11].

Известно, что культурно обусловленные различия коммуникантов существенно влияют на их общение и в некоторой степени определяют его ход.

Следует отметить, что главной характеристикой межкультурной коммуникации выступает использование специальных языковых вариантов и дискурсивных стратегий, отличающихся от тех, которые участники коммуникативного процесса применяют при общении внутри одной и той же культуры.

Очевидно, что самым главным признаком глобализации современной культуры выступает Интернет, под которым подразумевается всемирная система объединённых компьютерных сетей для хранения, обработки и передачи информации [4, с. 53].

Интернет, как абсолютно новая среда для межкультурного общения, обладает следующими особенностями: коммуникативность; интерактивность; информативность и удобство; своевременность; полиязычность [5, с. 176].

На сегодняшний день информационно-коммуникационные технологии предлагают широкий спектр возможностей для формирования у студентов межкультурной коммуникации.

Стоит заметить, что применение данного вида технологий в процессе обучения иностранному языку помогает преподавателю мотивировать студентов к учебной и научно-исследовательской деятельности, способствует совершенствованию лингвистической и межкультурной компетенций обучаемых, формированию культуры общения в электронной среде, информационной культуры в целом, а также развитию навыков работы на компьютере: поиска, обработки, передачи, систематизации информации и презентации результатов их учебной деятельности.

Необходимо помнить, что Всемирная сеть способствует как формированию толерантности, так и разжиганию межнациональной вражды посредством наличия большого количества информации на тему расизма, ксенофобии и дискриминации. Естественно, именно процесс коммуникации может поспособствовать значительному изменению стереотипов и ложных представлений о различных народах.

Непроизвольная фиксация на уже имеющемся стереотипе серьезно затрудняет наблюдение за реальными действиями партнеров, и в этом случае стереотип действует как коммуникационный фильтр, как бы отсеивая те моменты действий, которые не соответствуют стереотипу. Таким образом, стереотипы ведут к некоторому искажению реальности и включению в процесс общения своеобразного «автопилота», который предполагает жесткую схему восприятия и существенно затрудняет или даже совсем исключает обратную связь с партнерами по коммуникации. Следствием этого, как правило, является то, что действительное поведение партнеров, как и их намерения, остаются незамеченными или неправильно понятыми, это оказывает влияние на ход общения и может стать источником конфликтов. Поэтому проблема построения адекватного поведения с учетом существующих стереотипов всегда актуальна [6, с. 327].

Как уже было сказано ранее, Интернет-технологии играют положительную роль в формировании межкультурной коммуникации, так как плодотворное обучение иностранному языку основывается на работе с аутентичными мультимедийными и печатными материалами.

Очевидно, что применение Интернет-технологий в процессе обучения иностранному языку влияет на появление новых форм коммуникации, которые содействуют поддержанию тесной связи между представителями разных культур.

Известно, что одним из новых направлений обучения иностранному языку выступает создание сайтов, блогов и форумов, которые используются для общения с целью получения информации о культуре и повседневной жизни народа.

Кроме того, при обучении иностранному языку может быть использована одна из самых актуальных современных социальных технологий – проектная (в частности, интернет-проекты). Необходимо отметить, что проектная технология, в основе которой лежит моделирование социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса, способствует осуществлению индивидуального и дифференцированного подходов в процессе обучения, повышению уровня активности и самостоятельности в решении учебных задач на изучаемом языке [7, с. 93].

В настоящее время студенты также должны уметь легко находить нужный материал в электронных библиотечных системах, одними из самых известных среди которых являются IPRbooks и Юрайт. Стоит упомянуть, что преподавателям предоставляется возможность пользоваться как уже имеющимися учебными пособиями и учебниками, так и создавать свои собственные – адаптированные под нужды конкретной целевой группы обучающихся.

Следует добавить, что в последние годы в сфере обучения иностранным языкам получили огромную популярность образовательные социальные сети. Общение с представителями страны изучаемого языка помогает в короткие сроки улучшить навыки устной и письменной речи, а также пополнить словарный запас. Среди наиболее популярных социальных сетей, предназначенных для обучения языкам, можно выделить Livemocha, Busuu, Italki. Главным принципом, положенным разработчиками данных сетей в основу обучения иностранным языкам, является развитие и совершенствование языковых навыков и речевых умений, уровня владения иностранным языком через совместное общение, во время которого носители изучаемого языка действуют в качестве экспертов-консультантов.

Необходимо подчеркнуть тот факт, что информационно-коммуникационные технологии способствуют построению процесса обучения иностранному языку как «диалога культур», а также формируют деятельную основу обучения, задавая социокультурную среду, которая будет контекстом будущего взаимодействия в личной

жизни и профессиональной деятельности. Следовательно, данные технологии создают межкультурное пространство, в котором развиваются эмоции, чувства, а также личностные качества участников межкультурной коммуникации.

В заключение следует отметить, что на сегодняшний день система коммуникации предполагает ведение диалога между культурами, а межкультурная коммуникация является индикатором развития культуры в обществе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М. : Слово, 2000. 624 с.
2. Этнопсихоллингвистика / под ред. Ю. А. Сорокина. М. : Наука, 1988. 192 с.
3. Целепидис Н. В. Особенности Интернета как средства межкультурной коммуникации в молодежной среде. М., 2009. 30 с.
4. Большая российская энциклопедия / гл. ред. Ю. С. Осипов. М. : Большая российская энциклопедия, 2004.
5. Волова Л. А. Культурология. Пятигорск: Издво ПГЛУ, 2003. 266 с.
6. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.
7. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М. : Филоматис, 2010. 188 с.

РАЗРАБОТКА КОНТРОЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE

Н. А. Ладик

*Белорусский государственный университет,
ул. Ленинградская, 20, 220030, г. Минск, Беларусь, ladzik@tut.by*

В работе представлен авторский опыт разработки комплекса заданий для проведения текущего и итогового контроля успеваемости обучающихся в условиях дистанционного обучения. Особое внимание отводится организации образовательного процесса с использованием новых информационно-коммуникационных технологий. Статья сопровождается примерами заданий для онлайн-тестирования в системе управления обучением Moodle.

Ключевые слова: Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда); дистанционное обучение; система оценки; мониторинг успеваемости студентов; аналитическое мышление; формирование профессиональных компетенций.

DEVELOPMENT OF PROGRESS MONITORING AND TESTING MATERIALS USING THE LMS MOODLE

N. A. Ladik

*Belarusian State University,
Leningradskaya Str., 20, 220030, Minsk, Belarus, ladzik@tut.by*

The article considers the author's experience of developing a task bank for systematic student progress monitoring and the final evaluation of achieved results in the context of online distance learning. Special attention is paid to taking advantage of the new information and communication technologies in educational process. The article is accompanied by examples of tasks for online testing based on Learning Management System Moodle.

Key words: Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment); distance learning; assessment system; student progress monitoring, analytical thinking; development of professional competencies.

Современный образовательный процесс значительно отличается от общепринятого, традиционного обучения. Некоторые формы и элементы процесса обучения утрачивают свое значение, другие же остаются важным звеном системы образования.

Одним из таких звеньев, в процессе подготовки лиц, обучающихся по образовательной программе высшего образования I степени, является проведение текущего и итогового контроля успеваемости обучающихся по дисциплинам. Для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным и конечным требованиям, для оценки результатов освоения образовательной программы и осуществления контроля за формированием компетенций на кафедре английского языка гуманитарных специальностей ФМО разрабатываются оценочные материалы по учебным дисциплинам.

Существует множество традиционных форм контроля, позволяющих оценивать предполагаемые результаты обучения (знания, умения, навыки, компетенции) в процессе освоения учебной программы. В XXI веке спектр форм, видов контроля и оценки знаний существенно расширился благодаря использованию в образовательном процессе информационно-коммуникационных технологий, которые значительно повышают эффективность контроля знаний студентов и объективность определения их рейтинговой оценки.

Особое значение приобретает использование информационных образовательных технологий и электронных средств обучения в современных условиях дистанционного обучения. Единым информационно-образовательным пространством в БГУ является

система дистанционного обучения Moodle, которая имеет много функций для создания тестовых заданий, их предъявления и обработки полученных результатов. Платформа Moodle поддерживает создание тестов формата SCORM и интегрируется с другими сервисами, ресурсами, приложениями и системами, что позволяет преподавателю создавать собственную систему обучения и вести учет успеваемости студентов. [1, с. 135-137]

Дистанционное обучение, проводимое на кафедре английского языка гуманитарных специальностей, является частью очного образования. Для организации образовательного процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий кафедрой была разработана система онлайн заданий и тестов по повторению и обобщению пройденного материала, а также комплекс заданий для текущего и итогового контроля успеваемости обучающихся по дисциплине «Западный иностранный язык (базовый уровень)».

Основными моментами разработки комплекса заданий можно считать создание заданий для онлайн-тестирования в системе дистанционного обучения Moodle по аспектам: аудирование; грамматика; письменная речь (эссе); перевод (тексты для перевода и реферирования); устная речь (коммуникативные ситуации) для оценки знаний (текущей успеваемости по дисциплине) и формирования переводческой, лингвострановедческой и иноязычной коммуникативной компетенций будущего переводчика-референта, а также его культурных, социальных и информационных компетенций.

При составлении комплекса тестовых заданий по аудированию, грамматике и страноведению была использована программа для создания электронных учебных курсов и онлайн-тестирования iSpring Suite и элементы Moodle – задание, тест, пакет SCORM и другие.

В условиях дистанционного обучения онлайн тест по аудированию для студентов 1 курса составлен на основе видеозаписи “Public and private schools in the UK”, предоставленной образовательной компанией Regency Education. После просмотра видео студентам предлагалось на время выполнить 14 заданий разного уровня сложности. Это были вопросы с множественным выбором (например, Choose the names of the schools that were mentioned. There should be more than one answer. a) *Eton College* b) *Winchester College* c) *Harrow School* d) *Westminster School* e) *Charterhouse* f) *Rugby School*); тестов на подтверждение или отрицание (например, *Private schools charge anything from 12 to 38,000 pounds per year. True/False*), на установление соответствия между смысловыми единицами или правильной последовательности (например, *Match the parts. Children go to prep school – at the age of 6-8*), а также тесты, где студенту необходимо

впечатать одно или несколько слов в качестве правильного ответа (например, Write in the word. *Grammar schools are _____(selective) on entry.*) Тесты по аудированию и грамматике оценивает сама программа (iSpring Suite, Moodle), что компенсирует трудозатраты преподавателя по составлению тестов.

Письменная речь проверялась через элемент Moodle задание, в котором были размещены темы для написания сочинения-рассуждения. Следует отметить, что такие сочинения направлены на продуцирование собственных речевых высказываний и формирование аналитических умений обучающихся: формулировать тезисы, приводить аргументы, использовать цитаты для выражения своего отношения к проблеме, делать выводы. Ниже приведена одна из предложенных тем сочинения: *We are living on this planet as if we had another one to go to. ~ Terri Swearingen. Environmental problems are handled by the united efforts of the global community. Nowadays, a lot of international summits, conferences, and presentations are held to deal with recycling, waste treatment, and water and soil contamination. Can some of these problems be tackled by individuals? Give your opinion.*

В онлайн тестирование по аспекту страноведение входит 50 вопросов, связанных с различными аспектами жизни Великобритании (география, история, политика, литература, наука, спорт, искусство). Тест составлен таким образом, что в нем присутствуют вопросы на обобщение знаний, полученных при изучении учебной дисциплины «Западный иностранный язык (базовый уровень)», но не ограничивается лишь программными требованиями. В процессе подготовки и прохождения теста у обучающихся происходит формирование широкого культурного кругозора и усвоение актуальной информации об общественно-политической жизни в Великобритании.

Необходимо отметить, что оценивая работу студента дистанционно преподаватель может оставить свой комментарий или пояснение к выставленной отметке, поскольку преподаватель несет ответственность за отслеживание результатов учебной деятельности обучающихся. Так, при оценивании переводов можно похвалить удачный перевод или указать на некоторые ошибки (*You managed to achieve full accuracy of translation! This is undoubtedly an excellent translation! High quality and accurate translation! Very detailed and fully relevant rendering. This is undoubtedly a good translation but I spotted some mistakes.*)

Для проведения устного экзамена с помощью элемента Moodle видеоконференции BigBlueButton были разработаны коммуникативные ситуации, которые позволяют проверить неподготовленную речь

обучаемых, закрепить новые знания и умения. Использование коммуникативных ситуаций оправдано, поскольку происходит смещение акцентов и трансформация содержания высказывания. Например, вместо пересказа биографии Уильяма Шекспира можно побеседовать со студентами о значимости великого драматурга в развитии Европейской культуры: *Germany's Goethe Institute has said that William Shakespeare is too big and important a writer to belong to just one European nation. They think the British, whether they like it or not, must wake up to the fact that their greatest writer is first and foremost a European. Not surprisingly, that view has met considerable opposition in Britain. Share your opinion on this quite a touchy subject: Shakespeare is part of European culture not only British culture.*

Или попросить студентов проанализировать плюсы и минусы системы образования в Великобритании, а не выдавать заученный по теме текст. Например, *The UK education system is worldwide reputed for its high quality and standards. Speak about key characteristics and some aspects of the UK education system. Identify the areas of strength and weakness in the system. Would you like to join the student population in one of the British universities as an international student? Explain.*

Таким образом, данные электронные контрольно-диагностические материалы в процессе обучения иностранному языку помогают студентам лучше усвоить учебный материал, объективно оценить степень овладения определенными навыками и умениями, а также способствуют воспитанию информационной и коммуникативной культуры, развитию когнитивных, коммуникативных и интеллектуальных способностей студентов, самостоятельному личностному развитию и формированию профессиональных компетенций востоковедов-международников и переводчиков-референтов.

Однако стоит понимать, что информационные образовательные технологии не могут полностью заменить работу преподавателя и студента в аудитории, также, как и электронные контрольно-диагностические материалы не всегда могут объективно дать оценку предполагаемым результатам обучения. Но по мере необходимости они являются одной из эффективных индивидуальных форм обучения, контроля и оценки знаний.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ладик Н.А., Дворникова Т.М. Возможности использования компьютерного тестового контроля в процессе обучения иностранному языку/ Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XII Междунар. науч. конф., Минск, 26 окт. 2018 г./ БГУ, ФМО; редкол.:

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Н. В. Масловская

*Белорусский государственный университет,
ул. Ленинградская, 20, 220030, г. Минск, Беларусь, maslovskaya_nv@mail.ru*

Стремительно развивающиеся интернет-технологии, в том числе в процессе обучения, привели к тому, что процесс получения новых знаний больше не требует обязательного присутствия ученика в классе. Находясь в разных уголках мира, можно получить знания онлайн, не выходя из дома. В статье рассматривается актуальная проблема внедрение дистанционного, адаптивного, иммерсивного и смешанное или гибридного обучения. Объединение традиционных и инновационных форм обучения создает единую концепцию смешанного обучения, как наиболее перспективного метода обучения. Этот метод может быть широко применен в работе со студентами.

Ключевые слова: дистанционное обучение; смешанное обучение; гибридное обучение; адаптивное обучение; иммерсивное обучение.

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

N. V. Maslovskaya

*Belarusian State University,
st. Leningradskaya, 20, 220030, Minsk, Belarus, maslovskaya_nv@mail.ru*

The rapidly developing Internet technologies, including the learning process, have led to the fact that the process of acquiring new knowledge no longer requires the obligatory presence of a student in the classroom. Being in different parts of the world, you can gain knowledge online without leaving your home. The article deals with the actual problem of the introduction of distance, adaptive, immersive and blended or hybrid learning. The combination of traditional and innovative forms of education creates a unified concept of blended learning as the most perspective teaching method. This method can be widely used in work with students.

Key words: distance learning; blended learning; hybrid learning; adaptive learning; immersive learning.

Появление Интернета изменило историю человечества, позволив быстро развить цифровые платформы, нацеленные на радикальное изменение образовательного пути жизни человека по сравнению с прошлым.

Благодаря такому значительному увеличению числа интерактивных устройств мы стали свидетелями распространения и увеличения количества каналов доступа к информации, которые изменили способы общения и обучения.

Среди них электронное обучение представляет собой один из самых инновационных и быстро распространяемых инструментов непрерывного образования. Большой потенциал этой системы заключается, прежде всего, в возможности внедрения ИТ-инструментов, которые помогают создать более увлекательный, инклюзивный и персонализированный опыт обучения в учебных заведениях.

Классные комнаты сегодня помещены в виртуальную среду и доступны с персонального компьютера, старые школьные парты уступили место настольным компьютерам, а блокнот и ручка были заменены планшетом, с которым легче следить за онлайн-курсами, в которых учителем может быть даже робот.

Среди основных технических и образовательных разработок, оказавших сильное влияние и требующих постоянного совершенствования, следует выделить онлайн-курсы, предназначенные для дистанционного обучения с участием большого количества пользователей; адаптивное обучение, основанное на искусственном интеллекте и позволяющее настраивать обучение в соответствии с индивидуальными потребностями как с точки зрения содержания, так и с точки зрения темпа обучения; смешанное обучение, или гибридное обучение, которое в образовательных исследованиях относится к сочетанию различных учебных сред; иммерсивное обучение, основанное на виртуальной реальности, позволяющее учиться в реальных ситуациях, оставляя место для ошибок.

Дистанционное обучение основано на технологических платформах, которые позволяют создавать курсы и организовывать учебные мероприятия путем включения различных приложений, таких как обмен мультимедийными материалами, виртуальные классы, чаты, дискуссионные форумы и социальные сети. Дистанционное обучение родилось не сегодня: курсы по почте или через буклеты, аудиокассеты и компакт-диски также представляют собой метод дистанционного обучения. Но с появлением интернета и цифровых технологий произошел поворотный момент с точки зрения гибкости, масштабов, эффективности и персонализации. Сегодня существуют платформы дистанционного обучения для профессионалов (журналистов, врачей, архитекторов, бухгалтеров и т. д.) и платформы для корпоративного обучения.

Новые технологии дали мощный импульс адаптивному обучению, так как они позволяют учащемуся проверить свой начальный уровень, искать в более или менее обширной базе данных наиболее подходящие ответы на вопросы, которые он задает в данный момент, или построить свой собственный путь обучения, выбирая методы обучения.

Новые информационные технологии и веб-технологии предлагают набор решений, способных автоматически персонализировать процесс обучения учащегося. Этот метод подразумевает не создание разных уроков для каждого из них, а учебную траекторию с множеством возможных вариантов, связанных с результатами конкретных оценочных экзаменов. Структура основана на небольших автономных учебных модулях, которые можно включать или выключать в соответствии с потребностями студента, на основе алгоритмов, которые также могут включать системы искусственного интеллекта.

Изначально виртуальная реальность рассматривалась как форма развлечения, и, фактически, в мире видеоигр она довольно широко распространена благодаря доступным средствам просмотра VR и множеству аксессуаров, доступных в зависимости от типа игры. Исследования показывают, что большее сенсорное вовлечение также увеличивает нашу способность концентрироваться и учиться. 3D, применяемое в обучении, стимулирует наши чувства и мозг, заставляя нас повышать внимание.

Иммерсивное обучение - это новый способ обучения с помощью моделирования и виртуальной реальности. Возможность учиться в виртуальной среде, очень похожей на реальный мир, и мгновенно взаимодействовать с аватарами-инструкторами. Эти инструменты, будучи особенно реалистичными средами, способны точно имитировать действия и социальные взаимодействия, необходимые в данном рабочем контексте, переживая опыт «в полевых условиях», не опасаясь реальных последствий. Сценарии могут иметь различные уровни сложности и мотивировать учащихся, показывая уровень их прогресса.

Эти приложения идеально сочетаются с тем, что называется правильным процессом обучения, поскольку учитывают возможность совершения ошибок и, следовательно, позволяют учиться на своих ошибках.

В последние годы гибридные или смешанные модели обучения получают все большее распространение в университетском образовании. Значение термина «гибридное обучение» все еще находится в стадии определения. Чаще всего под гибридным обучением понимается смесь очного обучения, которое имеет место в физическом пространстве, во время занятия в аудитории, с онлайн обучением, индивидуальным и /

или групповым, который развивается в виртуальном пространстве в соответствии с канонами онлайн образования.

В университетском обучении многие учителя считают, что смешанные решения наиболее устойчивы, поскольку они обладают типичными преимуществами различных подходов. Среди причин, которые приводят к принятию этих подходов, является возможность:

- использовать учебное время в пользу большего взаимодействия со студентами. Учитель ограничивает демонстрацию в классе того, что ученик может изучать самостоятельно, реинвестируя время, в прямое общение со студентами, в дальнейшие объяснения и пояснения, а также передачу собственных профессиональных ноу-хау;

- отдать предпочтение групповой работе, на которую не всегда достаточно времени и аудиторного фонда. Благодаря асинхронной коммуникации через взаимодействие в сети, предложить каждому студенту возможность активно участвовать в деятельности группы, следуя своим собственным ритмам обучения;

- сократить количество фронтальных уроков. Пойти навстречу работающим студентам, проживающим далеко от университета.

Чтобы быть эффективной, разработка гибридного курса должна основываться не только на адекватной интеграции методов и инструментов для обучения, но и на дозировке компонентов при наличии процесса онлайн обучения. Мероприятия в присутствии, т.е. в аудитории, должны помочь заложить основу для наиболее эффективного развития последующей деятельности в сети, уточнить цели, задания, ожидаемые сроки и результаты. Аналогично, сетевые задачи должны быть сформулированы таким образом, чтобы быть функциональными для последующей аудиторной работы.

Гибридное обучение может быть синхронным (когда ученики взаимодействуют онлайн со своими учителями в реальном времени через класс Zoom или Moodle), или асинхронный. В асинхронной модели студенты учатся, просматривая видеоуроки или выполняя домашнее задание в Интернете, без какого-либо взаимодействия в реальном времени.

Говоря о смешанном обучении, следует отметить преимущества:

- инструменты, доступные в смешанном обучении, позволяют учителю лучше понимать потребности учеников, и обе стороны могут общаться друг с другом более оперативно и эффективно;

- учебные материалы доступны не только в часы занятий, но их также можно изучить в любое время дома;

- это «индивидуальное» обучение. Каждый следит за своим временем обучения, таким образом находя правильный баланс даже в

очень разнородных группах. В результате снижается уровень стресса, процесс обучения доставляет удовольствие, повышается мотивация.

Хотя гибридное обучение может быть отличным вариантом для некоторых учеников, оно требует большой организованности, навыка управления временем.

Парадоксально, но с наибольшими трудностями сталкивается технология. Смешанное обучение в значительной степени зависит от нее, поэтому становится критически важным, чтобы цифровые инструменты были простыми в использовании, надежными и всегда актуальными. В случае устаревших инструментов, плохого качества подключения к интернету и различных технических проблем опыт обучения серьезно ухудшается и становится совсем неприятным.

Также необходимо учитывать уровень технической подготовки всех участников: те, кто не является экспертом, рискуют столкнуться со значительными препятствиями с точки зрения доступа и взаимодействия.

Смешанное обучение не ставит своей целью примат технологий, но стремится улучшить его как фундаментальный инструмент для стимулирования обучения и создания новых офлайн-возможностей.

Важно переосмыслить традиционные методы обучения и развиваться в направлении новых подходов. Одна модель не должна вытеснять другую, необходимо найти новые способы сосуществования образовательных разработок и усиления друг друга благодаря посредничеству учителей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Trentin, G. e Bocconi, S. Didattica ibrida e insegnamento universitario: linee guida per una progettazione efficace. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, n. 15, Dicembre 2015, 27-42.

2. Остапенко А. С. Гибридное обучение: новые возможности при обучении иностранному языку в школе / А. С. Остапенко // *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates*. 2017. Том 3. № 1. С. 270-279.

3. <https://www.betaformazione.com/rivoluzione-tecnologica-il-futuro-della-formazione>.

4. <https://www.webtelling.it/blended-learning-significato>.

5. <http://www.indire.it/progetto/didattica-immersiva>.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕФЕРИРОВАНИЮ ТЕКСТОВ ЭЛЕКТРОННЫХ СМИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

О. Г. Полещук

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, poloxana@gmail.com*

Данная статья посвящена рассмотрению особенностей организации процесса обучения реферированию иноязычных текстов электронных СМИ в неязыковом вузе. Автором выделяются основные (теоретический и практический) этапы работы по обучению реферированию текстов на испанском языке, описывается содержание каждого из этапов.

Ключевые слова: иностранный язык; реферирование; обучение; электронные СМИ; неязыковой вуз.

FEATURES OF LEARNING ABSTRACT TEXTS OF ELECTRONIC MEDIA IN A NON-LANGUAGE UNIVERSITY

O. G. Polieshchuk

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, poloxana@gmail.com*

The article is dedicated to the consideration of the peculiarities of the process of teaching abstracting foreign-language texts of electronic media in a non-linguistic university. The author highlights the main (theoretical and practical) stages of teaching the abstracting of texts in a foreign language and describes the content of each stage.

Key words: foreign language; abstracting; teaching; electronic media; non-linguistic university.

Для настоящего этапа развития человеческого общества характерно стремительное изменение информационных процессов, отличающееся коренными преобразованиями. Современная коммуникация носит глобальный характер. Одной из составляющих глобальной коммуникации выступают медийные тексты как информационный продукт масс-медиа. Современные электронные СМИ охватывают широкий спектр освещаемых тем, начиная от общественно-политических событий в стране и мире, и заканчивая узкоспециальными вопросами по различным тематикам: дипломатия, право, экономика и другие, благодаря чему представляют значительный интерес для специалистов во многих областях знаний. Публикации электронных СМИ соответствующей тематики будут интересны и полезны студентам факультета международных отношений Белорусского государственного

университета (ФМО БГУ), обучающимся на специальностях «Международные отношения», «Международное право», «Мировая экономика» и др. В связи с этим, в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе встает необходимость формирования у обучающихся навыков и развития умения реферирования текстов по специальности для получения актуальной информации. Реферированию текстов в настоящее время отводится значительное место в языковой практике студентов и магистрантов неязыковых вузов, ФМО БГУ в частности, что обусловлено объективными причинами: не имея специальной подготовки, обучающиеся сталкиваются со значительными трудностями при работе с большими объемами информации на иностранном языке. Как отмечается в методической литературе, реферирование и реферативный перевод текстов электронных СМИ является продуктивным видом деятельности, благодаря чему возможно решение таких задач, как развитие практических навыков, необходимых для обработки информационных текстов большого объема, например, корректного обращения с аутентичной информацией на иностранном языке и переводческих навыков [1, с. 4]. Данное замечание особенно важно для студентов и магистрантов ФМО БГУ, так как специфика их будущей профессиональной деятельности предполагает работу с большим объемом актуальной информации, получаемой из современных электронных СМИ.

С позиций лингвистики тексты делятся на первичные (оригинальные) и вторичные. К первичным текстам относятся художественные произведения, научные исследования (монографии), учебники, учебные пособия, публикации, журнальные и газетные статьи, выступления и материалы конференций. Первичные тексты выступают основой для создания вторичных, или производных, текстов. Вторичные тексты являются результатом смысловой переработки содержания текста первичного и преследуют цель не только передать суть перерабатываемого первоисточника, но и сформулировать его базовую идею и выделить новизну. В функциональном аспекте вторичные тексты выступают средством хранения, накопления, переработки и совершенствования первичной информации, что и определяет их ценность. Ко вторичным текстам, наряду с другими видами, относится и реферат [2]. В исследуемом нами вопросе к оригинальным текстам можно отнести электронные статьи общественно-политического характера, интервью, материалы работы различных международных организаций, аналитические публикации. Итоговый продукт работы студента реферат выступает как вторичный текст.

Реферирование, как вид работы, направлено на то, чтобы выявить и выбрать из содержания текста, статьи наиболее существенную, новую проблемную информацию и представить ее в краткой форме в соответствии с целевым назначением выбранного документа [3, с. 48].

Реферирование электронных текстов общественно-политического характера является важным компонентом в преподавании иностранного, в частности испанского, языка на всех специальностях факультета международных отношений БГУ. Данный вид работы используется со второго года изучения испанского языка как в группах первого, так и второго иностранного языка. Важно, что реферирование текста общественно-политического характера входит в перечень заданий государственного экзамена по иностранному языку, что придает особую значимость данному виду учебной деятельности студентов.

Процесс обучения реферированию текстов иноязычных электронных СМИ в неязыковом вузе состоит из нескольких взаимосвязанных между собой периодов теоретической и практической направленности.

1) Теоретический период

Этот этап процесса обучения реферированию соотносится с овладением обучающимися теоретических знаний: они осваивают понятие «реферирование», специфику реферирования иноязычных текстов, методы изложения в них информации, особенности языка и стиля, отрабатывают основные клише, используемые в рефератах. Обучающиеся знакомятся с основными видами рефератов, а также требованиями, предъявляемыми к данному типу текстов: объективность, полнота, единство стиля, литературный, краткий, точный язык, внутренне логичная композиция (вступление (вводная часть), основная часть (описание) и заключение) [3, с. 49]. На ФМО БГУ данный вид деятельности, как правило, практикуется на первом и втором году изучения испанского языка. Студенты накапливают знания общеязыкового характера для дальнейшей работы с публицистическими и узкоспециализированными текстами.

2) Период практической деятельности

Данный период практической работы с реферируемым материалом состоит из нескольких этапов, соответствующих логике реферирования как процесса.

На первом, подготовительном, этапе происходит подбор материала для реферирования. В задачи преподавателя входит определение тематической направленности подбираемых для реферирования изданий и публикаций. На наш взгляд, к подбору материалов целесообразно привлекать обучающихся, что будет

способствовать повышению их учебной мотивации и активности, формированию навыков самостоятельной работы по поиску тематически релевантных аутентичных публикаций. Использование аутентичных материалов на занятиях по иностранному языку в группах первого и второго года обучения позволяет расширить кругозор обучающихся, познакомить их с культурой, общественными процессами, особенностями менталитета и жизни страны изучаемого языка, создать условия для погружения в языковую среду, что повышает практическую ценность владения иностранным языком. На старших курсах для реферирования студентам предлагаются как тексты профессиональной тематики, так и общественно-политические статьи, освещающие актуальные события в Беларуси, странах изучаемого языка и мира в целом.

Следует заметить, что при работе с электронными СМИ преподаватели секции испанского языка ФМО БГУ используют следующие новостные ресурсы: новостной портал информационного Белорусского телеграфного агентства Белта <https://www.belta.by/>, Sputnik <https://sputnik.by/>, белорусский портал TUT.BY <https://news.tut.by/> и др., и ежедневная испанская газета *Diario ABC* <https://www.abc.es/>, *El Mundo* - одна из самых читаемых и авторитетных ежедневных газет Испании <https://www.elmundo.es/> и *El País* - самая читаемая ежедневная общественно-политическая газета Испании <https://elpais.com/>, если речь идет об основных испаноязычных информационных сайтах.

Первоначально следует непосредственное знакомство с оригинальным текстом. Работа по реферированию начинается с чтения первичного текста и знакомства с его общим содержанием. На этом этапе работы с текстом проводится анализ его жанровой принадлежности, языковых особенностей.

При повторном чтении реферлируемого текста перед обучающимися ставится задача выделения ключевых слов, выражений, смысловых фрагментов. Поиск ключевых фрагментов нацелен на установление последовательности развития главных тем текста в пределах одного или нескольких абзацев. Последующая работа по информационной обработке текста осуществляется на основе последовательности ключевых фрагментов, которые составляют смысловую основу текста. Далее происходит организация и перегруппировка выделенных смысловых фрагментов и составление логического плана текста. Выделенные ключевые фрагменты, сгруппированные по тематическому принципу вокруг нескольких

больших подтем, развивающих главную тему текста, а также план текста выступают основой для составления реферата [4, с. 247].

При работе с текстом могут быть использованы следующие задания, направленные на формирование навыков реферирования:

- найдите в абзаце предложение, высказывание, которое может служить заголовком;

- определите количество фактов, излагаемых в тексте;

- обобщите 2-5 предложений (или абзац) в одно;

- изложите основные положения текста в виде плана;

- опустите все вводные предложения в абзаце, вводные слова в предложении и описательные (придаточные) предложения;

- используйте слова с широкой семантикой вместо описаний или придаточных предложений;

- опустите все повторы и примеры, кроме фактов (или данных), в которых заключена значимая информация;

- используйте лексическое, грамматическое перефразирование;

- выделите ключевые слова и фрагменты в каждом отмеченном по степени информативности абзаце;

- составьте логический план текста.

После выполнения приведенных выше заданий, выделения ключевых фрагментов и составления логического плана студенты приступают непосредственно к реферированию текста - в нашем случае устной презентации своего продукта.

Для лучшей репрезентации вторичного текста студенты активно пользуются готовыми оборотами (клише, коннекторы (*conectores de discurso*)), которые семантически связывают пары предложений или частей текста, устанавливая между ними логические отношения. Использование таких дискурсивных соединителей ускоряет работу студента, делает изложение реферируемого материала структурированным, логичным и ясным.

Для реферирования испаноязычного текста используются следующие группы дискурсивных коннекторов:

1. Общая характеристика статьи: *este artículo fue publicado (fecha, sitio electrónico), el tema de este artículo es, para empezar*, и т.д.

2. Задачи, поставленные автором: *el objetivo principal de ..., este trabajo va dirigido a ..., en este trabajo se propone ..., el tema que se va a tratar* и т.д.

3. Коннекторы хронологического порядка: *en primer lugar, en segundo, en tercero, ante todo, fundamentalmente, lo más importante, después, por fin, es importante (decir, agrega, considerar, retirar, acotar)*,

primero, segundo, tercero, para empezar, finalmente, mientras, por ultimo, sobre todo, etc.

4. Коннекторы приведения примеров: por ejemplo, tal es el caso, si apelamos a un ejemplo, así como, tal como, si usamos una imagen, un ejemplo de, tal vez así, si apelamos a un símil, similarmente, identificante.

5. Подведение итогов, выводов по работе: como consecuencia, por lo consiguiente, por lo mismo, por esta razón, por ello, como resultado, por lo cual, de hay que, se puede inferir.

Завершением работы является представление обучающимися своих готовых вторичных текстов. В продолжении работы с реферируемым текстом студентам предлагается прокомментировать услышанное, добавить информацию или выразить свою точку зрения относительно основной проблемы текста. Соответственно, генерируется дискуссия в языковой группе, студенты практикуют навыки монологических высказываний и свободного говорения по профессиональной и общественно-политической тематике.

Таким образом, реферирование представляет собой интеллектуальный творческий процесс, суть которого состоит в смысловой компрессии первичных текстов, краткое и обобщенное изложение их содержания. Реферирование текстов электронных СМИ является важным элементом в процессе изучения испанского языка студентами ФМО БГУ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Зинченко Я. Р. Реферирование и реферативный перевод новостей с немецкого языка (на материале текстов электронных СМИ: учеб.-метод. пособие / Я. Р. Зинченко. – Минск: БГУ, 2008.

2. Наумова О. В. Особенности обучения реферированию текстов на английском языке в процессе обучения аспирантов / О. В. Наумова // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. – Т. 2. – 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2010_02/15.pdf. – Дата доступа: 12.09.2020.

3. Семенова О. С. Обучение реферированию иноязычных текстов общественно-политического характера на практических занятиях в вузе (на примере немецкого языка) / О. С. Семенова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2009. – Т. 15.

4. Айснер Л. Ю. Реферирование как один из методов контроля и обучения иностранному языку / Л. Ю. Айснер // Проблемы современной аграрной науки: материалы международной заочной научной конференции (15 октября 2014 г.) / Краснояр. гос. аграр. ун-т. – Красноярск, 2015.

ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ

С. К. Родион

*Белорусский государственный экономический университет,
пр. Партизанский, 26, 220070, г. Минск, Беларусь, rodion_svetlana@rambler.ru*

В данной статье рассматривается вопрос онлайн обучения иностранным языкам студентов высших учебных заведений, а также описываются определённые возможности использования образовательной платформы Zoom при проведении онлайн занятий по учебной дисциплине «Иностранный язык». Цель статьи – опираясь на практический опыт работы, описать очевидные преимущества и возможные недостатки обучения студентов иностранным языкам в онлайн формате. Автор делает вывод, что, несмотря на имеющиеся недостатки, онлайн обучение на современном этапе – это значимое достижение в образовании и преподавании, которое в дальнейшем получит ещё более широкое применение в образовательном пространстве.

Ключевые слова: онлайн обучение; дистанционная форма образования; преимущества и недостатки.

ONLINE TRAINING AT THE CURRENT STAGE: ADVANTAGES AND DRAWBACKS

S. K. Rodion

*Belarus State Economic University,
Partizanskiy Av., 26, 220070, Minsk, Belarus, rodion_svetlana@rambler.ru*

The paper deals with the issue of online language training of University students and also describes certain opportunities of using the educational platform Zoom at language classes. The aim of the paper is to describe obvious advantages and possible disadvantages of online language training of students with the reliance on practical teaching experience. The author comes to the conclusion that in spite of its drawbacks online language training at the current stage is a remarkable breakthrough in both education and teaching, which in future will gain much wider application in the educational space.

Key words: online training; form of distance learning; advantages and drawbacks.

Понятие дистанционной формы обучения появилось в Республике Беларусь относительно недавно. Некоторые высшие учебные заведения начали активно внедрять данную форму образования в учебный процесс, полагая, что это позволит студентам учиться гибко, получая одновременно с базовым академическим образованием необходимые им профессиональные знания и умения, а также позволит значительно

снизить расходы времени и средств на обучение. Вместе с тем, буквально год назад трудно было представить, что дистанционное обучение станет неотъемлемой частью образовательного процесса практически всех высших учебных заведений Беларуси, и что это произойдет довольно неожиданно и в какой-то мере вынужденно. К сожалению, сложившаяся в начале 2020 года эпидемиологическая ситуация в мире в целом и в Республике Беларусь в частности внесла свои коррективы в стремительное развитие и внедрение данной формы обучения. Бесспорно, дистанционное образование использовалось и до начала пандемии коронавируса, но именно в первой половине 2020 года оно получило мощный импульс к развитию.

В силу специфики учебной дисциплины «Иностранный язык» мы считаем целесообразным в рамках дистанционного обучения иностранным языкам проводить практические занятия со студентами в режиме онлайн обучения (также известном как режим «здесь и сейчас»), используя различные онлайн платформы, в частности, Zoom.

С нашей точки зрения, работа со студентами в Zoom позволяет преподавателю иностранного языка, благодаря возможности планировать и проводить видеоконференции, практически полностью применять аудиторные методы работы, а самое главное – организовывать устное речевое общение, что является бесспорным преимуществом данной платформы [1, с. 172]. Что касается такой функции Zoom как создание сессионных залов, то данная возможность позволяет преподавателю иностранного языка успешно проводить парную или командную работу, распределяя студентов по отдельным залам, посещая тот или иной зал для контроля учебного процесса [2, с. 67]. На наш взгляд, одной из самых востребованных функций данной образовательной платформы является функция демонстрации экрана, позволяющая как преподавателю, так и студентам демонстрировать необходимые презентации, видео и другие учебные материалы. Итак, функциональные возможности Zoom позволяют преподавателю сделать занятие интерактивным, что, несомненно, способствует стимулированию интереса студентов как к практическим занятиям, так и к самому учебному предмету.

Как и любой другой вид обучения, онлайн обучение имеет свои положительные и отрицательные стороны.

Что касается положительных сторон, то вне всякого сомнения, главным достоинством онлайн обучения является возможность предоставления студентам большей самостоятельности в работе с языковым материалом, так как они не находятся под постоянным контролем преподавателя, могут работать в удобном для них темпе и в

комфортной обстановке (например, иногородние студенты могут обучаться прямо из родного города или посёлка), что делает процесс обучения более благоприятным и располагающим как для студентов, так и для преподавателя. Так, например, работая на платформе Zoom в сессионных залах, студенты приобретают навыки самоконтроля, развивают умения самоанализа и самопроверки, которые определенно будут им полезны в дальнейшей учебной и профессиональной деятельности.

Следующим преимуществом онлайн обучения мы считаем тот факт, что у преподавателя появляется больше возможностей при подборе демонстрационных и наглядных материалов, так как он имеет возможность использовать больше аудио- и видео контента, проводить веб-квесты, опросы и игры, чтобы разнообразить обучение и еще больше погрузить студентов как в образовательный процесс, так и в атмосферу иноязычного общения. Студенты могут выполнять различные упражнения и задания индивидуально, в парах или малых группах. Более того, преподаватели могут сэкономить время на проверке тестов или промежуточных работ при использовании автоматизированных платформ для их проведения.

Несомненным преимуществом онлайн обучения является и то, что у преподавателя появляется уникальный шанс освоить новые технологии, что, может быть, не удавалось сделать ранее по причине недостатка времени или отсутствия острой необходимости. Действительно, в настоящее время спрос на преподавателей иностранных языков, которые имеют опыт работы в онлайн формате, возрастает с каждым днем.

Размышляя о преимуществах онлайн обучения иностранным языкам, нельзя не учитывать и психологический аспект. Ведь по своему психотипу все студенты разные: кому-то легко выражать свои мысли и точку зрения, находясь в аудитории при всей группе, другим – комфортнее и проще общаться, находясь в знакомой для себя обстановке. Наверное, есть и такие студенты, которым больше нравится разговаривать «через экран» монитора или телефона. Данная категория студентов сможет себя лучше проявить именно в онлайн формате.

Говоря о недостатках онлайн обучения иностранным языкам, в первую очередь, необходимо отметить отсутствие личного контакта между преподавателем и студентами. Конечно, контакт так или иначе присутствует (чаты, переписки, видеоконференции), но отсутствие личного взаимодействия, которое обязательно присутствует при работе в аудитории, может негативно сказаться на прилежании и успеваемости отдельных студентов.

Успешность онлайн обучения связана с уровнем самодисциплины студентов. При данном виде обучения стоит принимать во внимание множество факторов: сознательность студента, самостоятельность и заинтересованность в получении положительного результата. Если же данные факторы находятся на низком уровне, то есть вероятность, что качество знаний, полученных студентом посредством онлайн обучения, также будет на низком уровне.

Самоконтроль, который мы ранее отнесли к очевидным преимуществам онлайн обучения, также может находиться не на самом высоком уровне. Ведь некоторые студенты способны качественно контролировать свою работу, в то время как другим студентам необходим практически регулярный контроль со стороны преподавателя. Кроме этого, есть и такие студенты, для которых контроль является своеобразным стимулом к работе. Следовательно, при онлайн обучении довольно много студентов могут почувствовать полную свободу действий во время занятия: отвлекаться на социальные сети, выполнять работу, не связанную с изучением учебной дисциплины и т.д.

Ещё одним недостатком онлайн обучения может оказаться отсутствие у отдельных студентов доступа к образовательной платформе, программе или сети Интернет в целом. Конечно, в наше время высокого развития IT-технологий это кажется маловероятным, но в действительности иногда студенты могут испытывать затруднения в этом вопросе (отсутствие компьютера, плохая мобильная связь, неустойчивое интернет-соединение и др.).

Заключительным недостатком онлайн обучения, на наш взгляд, является недостаточность практического опыта преподавания в таком формате. На данный момент не весь профессорско-преподавательский состав обладает достаточным количеством компетенций, которые позволили бы эффективно и качественно проводить занятия в онлайн формате.

Тем не менее, несмотря на определенные трудности при организации и проведении практических занятий в онлайн режиме, онлайн обучение на современном этапе – это прорыв в сфере образования и преподавания. Именно поэтому с каждым днем появляется все больше и больше образовательных платформ и программ для качественного осуществления данного вида обучения, которые позволяют преподавателю иностранного языка решать множество задач в своей профессиональной деятельности путём организации индивидуальной, парной или групповой работы над проектами и идеями, а также использования коммуникативных (конференции, чаты,

дебаты и др.) и практико-ориентированных (дискуссии, проекты, обучение в сотрудничестве, исследовательская деятельность и др.) методов обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Методика преподавания иностранного языка: учеб. пособие / Т.П. Леонтьева [и др.]; под общ.ред. Т.П. Леонтьевой. – 2-е изд., испр. – Минск: Вышэйшая школа, 2016.

2. Старых, В.А. Моделирование компетенции в технологиях цифрового образования / В.А. Старых, А.И. Башмаков // Инновации. – 2018. - №1.

СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ В ОБУЧЕНИИ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ

О. В. Сидоревич-Стахнова

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, stakhnova@mail.ru*

Статья посвящена вопросу, связанному с возможностью использования социальных сетей в качестве одного из эффективных средств организации работы студентов с целью развития межкультурной коммуникативной компетенции. Рассматривается типология социальных сетей, преимущества и недостатки их использования в процессе преподавания испанского языка. Дается краткая характеристика специализированных социальных сетей.

Ключевые слова: специализированные социальные сети; межкультурная коммуникативная компетенция; носитель языка; среда иноязычного общения.

APPLICATION OF SPECIALIZED SOCIAL NETWORKS IN TEACHING SPANISH

O. V. Sidorevich-Stakhnova

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, stakhnova@mail.ru*

The ways of application of specialized social networks in teaching Spanish are analyzed. One of such ways is the formation of foreign language communication skills. The typology of social networks, the advantages and disadvantages of their use in the process of teaching Spanish are discovered. The recommendations concerning the use of specialized social networks in learning Spanish as a foreign language depending on the goal pursued are given. The article contains a brief description of such networks.

Key words: specialized social networks; intercultural communicative competence; native speaker; foreign language communication's environment.

В настоящее время понятие «социальные сети» ассоциируется у большинства людей с такими электронными ресурсами общего или профессионального назначения, как Facebook, LinkedIn, Twitter, в русско- и белорусскоязычном сообществе – ВКонтакте, Одноклассники и т.д.

Сам термин «социальная сеть» пришел из социологии, он был введен Джеймсом Барнсом во второй половине XX века и обозначал круг знакомых человека, объединенных в группы по интересам. С развитием информационных технологий этот термин стал применяться по отношению к онлайн-платформам, которые люди используют для общения, знакомства, создания социальных связей на основании общности интересов с другими людьми.

В последние 5 – 7 лет виртуальное общение приобрело высокую популярность и стало особенно востребовано в молодежной среде. По данным цифрового агентства WebCape, в 2019 г. в социальных сетях было зарегистрировано 3,48 миллиарда пользователей [1]. Столь большой охват аудитории, а также функции социальных сетей, прежде всего обеспечение общения и взаимодействия, поиск новых социальных контактов, могут быть использованы в качестве одного из эффективных средств формирования межкультурных компетенций у студентов, изучающих иностранные языки, в частности испанский.

По выполняемым функциям социальные сети делятся на общие (Facebook, Twitter, MySpace, Google+), профессиональные или тематические (LinkedIn, Xing), сети для обмена фотографиями (например, Instagram), сети, в которых обмениваются не текстовыми, а аудиосообщениями (Blaving, Voxopop) [2, p. 29]. Выделяют также специализированные, в частности обучающие социальные сети (Busuu, Lingualia, Interpals, Conversationexchange, Italki и т. д.). Рассмотрим их более детально.

Существует достаточное количество публикаций, посвященных проблематике использования обучающих социальных сетей в преподавании английского языка [3], преимуществам и недостаткам их использования в обучении иностранным языкам в целом [4], использованию социальных сетей общего назначения в преподавании испанского [2], но отсутствуют или носят разобщенный характер материалы, посвященные изучению и совершенствованию испанского языка через специализированные (обучающие) социальные сети. Среди них можно выделить, во-первых, ресурсы, построенные по принципу обучающих курсов, а также содержащие упражнения, направленные на совершенствование тех или иных языковых навыков. Во-вторых, социальные сети для совершенствования навыков устной и письменной

речи при непосредственном общении с носителями языка. Такие социальные сети предназначены для пользователей с разным уровнем владения языком, они помогают воссоздать среду иноязычного общения, дают возможность общаться вживую, при этом в качестве партнера по общению выступает либо просто носитель языка, либо преподаватель.

К обучающим ресурсам, позволяющим совершенствовать навыки испанского языка, можно отнести следующие:

Lingq (<https://www.lingq.com/>) – это ресурс для пополнения словарного запаса, для совершенствования навыков аудирования и чтения. На сайте необходимо выбрать урок, соответствующий уровню владения языком. Урок можно прослушивать неограниченное количество раз. Затем следует перейти к чтению прослушанного текста, выделяя и сохраняя незнакомые слова с переводом в своем профиле. Это называется созданием «линков». Сохранив свой словарь по данному уроку или свою группу «линков», текст урока можно слушать снова, запоминая незнакомые слова, сохраненные в профиле. На сайте также есть возможность проверки письменных работ преподавателями, но эта услуга платная.

Lingualia (<http://www.lingualia.com/>) – ресурс, направленный на системную отработку фонетических, лексических, грамматических навыков, а также нацеленный на развитие навыков чтения и понимания текста. После регистрации на сайте необходимо выбрать язык (есть только две опции: испанский или английский) и указать свой уровень владения языком или пройти тест на его определение. Далее предлагается указать то количество часов в день, которое слушатель собирается посвящать изучению языка. Каждый уровень состоит из уроков. В каждом уроке есть 5 разделов: словарь, грамматика, фонетика, диалог, письмо. Не выполнив первое задание (словарь) нет возможности перейти к следующему. После прохождения 5 уроков, формирующих учебную единицу, предлагается контрольная работа, основанная на выполняемых в уроках заданиях, но не копирующая их полностью. После успешного выполнения проверочной работы, программа допускает обучающегося к следующей учебной единице.

Busuu (<https://www.busuu.com/>) – это социальная сеть, которая дает возможность проходить обучение по предложенной программе с учетом индивидуального уровня владения языком. После регистрации пользователю предлагается пройти тест для определения уровня знаний языка, затем составляется индивидуальная программа занятий. Также есть возможность найти партнера по общению – носителя языка, выкладывать тексты на проверку.

Среди социальных сетей, направленных на поиск партнера по общению выделяются:

Interpals (<https://interpals.net/>) – социальная сеть для поиска друзей по переписке и совершенствования навыков письменной речи. В параметрах поиска есть опция «Носитель языка», что позволяет выбрать в качестве собеседника человека, для которого испанский является родным. Для организации речевого взаимодействия есть форум и чат.

Conversationexchange (<https://www.conversationexchange.com/>) – на сайте необходимо зарегистрироваться и выбрать партнера для речевого взаимодействия. Общение может проходить в письменной форме или посредством программы Skype. Существует также возможность встретиться с собеседником лицом к лицу, если носитель языка будет находиться в том же городе, что и обучаемый.

Speaking24.com (<http://speaking24.com/>) – ресурс, на котором осуществляется поиск партнеров (носителей языка) для общения. Акцент делается на устном общении посредством программы Skype или при помощи других мессенджеров. При регистрации необходимо ввести не только требуемые стандартные данные, но и мессенджер, при помощи которого будет удобно осуществлять речевое взаимодействие.

Pen4pals (<https://pen4pals.com/>) – социальная сеть, где можно найти партнера по общению – носителя языка, заинтересованного в изучении, например, русского в качестве иностранного. Таким образом, осуществляется взаимное обучение участников общения и отработка навыков устной и письменной речи с носителем языка. Кроме того, есть раздел «Форум», который дает возможность тематического общения, т.е. объединяет людей с общими интересами. Сайт также предоставляет возможность платного изучения языка с преподавателем – сертифицированным либо не имеющим сертификата, но владеющим языком. При этом ресурс направляет пользователя на сайт Italki (<https://www.italki.com/>) – онлайн платформу, которая специализируется на организации уроков с преподавателями или просто носителями языка.

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции – важная задача обучения иностранным языкам, в частности испанского. Для ее решения необходимо погружение в среду иноязычного общения. Специализированные социальные сети облегчают процесс обучения, выступая в качестве эффективного инструмента создания аутентичной языковой среды.

Согласно данным опроса, проведенного среди студентов второго курса специальности «международные отношения» и «международное право» факультета международных отношений БГУ, преимуществами использования социальных сетей в изучении испанского языка

являются: повышение мотивации к изучению иностранного языка и общения на нем, т.к. социальные сети выступают в качестве понятного, удобного и доступного средства взаимодействия у молодежи, развитие творческих способностей, возможность непосредственного диалога с носителями языка, расширение лексического запаса, отработка грамматических навыков, совершенствование коммуникативных навыков, возможность объединения в группы по интересам, оценивание постов и выражение отношения к содержащейся в них информации, сплочение учебной группы.

Помимо преимуществ, респонденты выделили также ряд недостатков. Среди недостатков обучающих социальных сетей, построенных по принципу обучающих курсов, студенты отнесли нередкое отсутствие возможности повторения пройденного материала, отсутствие разговорной лексики, которая могла бы пригодиться в повседневном общении. Кроме того, иногда формулировка самого задания требует уточнения, а преподавателя, к которому можно было бы обратиться за помощью, в момент выполнения задания нет.

К недостаткам социальных сетей, построенных на непосредственном общении с носителями языка, респонденты отнесли следующие: не все носители языка, зарегистрированные на таких сайтах, владеют им на одинаковом уровне. Многие допускают ошибки в речи. Оценить языковой уровень своего партнера, особенно студенту, который только начал изучать испанский, очень сложно. Кроме того, не всегда целью общения в таких социальных сетях является практика иностранного языка. В этой связи необходимо особо тщательно подходить к выбору партнера по общению.

В испанском языке существуют региональные различия, поэтому, например колумбиец, может использовать лексику, которая не употребляется в Испании или употребляется в отличном от кастильского варианта значения.

К вышесказанному следует добавить отсутствие возможности у преподавателя контролировать образовательный процесс. Предлагаемые упражнения или образовательные курсы часто не совпадают с программой изучения испанского языка в вузе.

Беря во внимание преимущества, а также учитывая недостатки, можно заключить, что специализированные (обучающие) социальные сети полезны и эффективны в процессе изучения иностранного языка, но должны использоваться как дополнительный инструмент формирования и развития коммуникативных языковых компетенций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Статистика интернета и соцсетей 2018–2019 [Электронный ресурс] // WebCanape. – Режим доступа: <https://www.web-canape.ru/business/vsya-statistika-interneta-na-2019-god-v-mire-i-v-rossii>. – Дата доступа: 8.09.2020.
2. Alonso P. B. El mundo ELE en la sociedad digital // La enseñanza de ELE centrada en el alumno: Actas del XXV congreso internacional de ASELE; ed.: Morimoto Y. [et al.]. – Getafe, 2014. – P. 25–48.
3. Ильчинская И. П. Особенности использования социальных сетей на занятиях по английскому языку в вузе // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Т.7, №6 – С. 261–263 .
4. Клименко О. А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса // Теория и практика образования в современном мире : материалы I Междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, февраль 2012 г. / под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. – СПб.: Реноме, 2012. – С. 405–407.

ПРИМЕНЕНИЕ МОДЕЛИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

А. Н. Соловей

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, asolovei2019@mail.ru*

Использование новых образовательных технологий обусловлено возрастающей ролью самообразования и потребностью в развитии у студентов навыков самостоятельного обучения. В статье рассматриваются возможности применения модели «перевернутый класс» при обучении иностранному языку в вузе. Преимущества изучаемой модели проявляются в высвобождении времени на занятии для выполнения творческих видов заданий, во включении студентов в активную познавательную деятельность. В статье описаны достоинства и недостатки модели «перевернутый класс», трудности, возникающие при её реализации, а также положительный эффект, который может быть достигнут при использовании данной модели на занятиях по иностранному языку в вузе. Предложен краткий обзор электронных образовательных ресурсов, которые могут эффективно сочетаться с моделью «перевернутый класс».

Ключевые слова: технология обучения; активные методы обучения; технология «перевернутый класс»; электронные образовательные ресурсы.

APPLICATION OF FLIPPED CLASSROOM MODEL IN TEACHING ENGLISH

A. N. Solovey

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk 220030, Minsk, Belarus, asolovei2019@mail.ru*

The growing role of self-education and the need to develop students' independent learning skills contributes to the implementation of new educational technologies. The article analyzes “flipped classroom” model in teaching a foreign language at university. The advantages of this model are manifested in the release of time for productive types of work in the classroom. The article describes the advantages and disadvantages of the “flipped classroom” model, the difficulties of its implementation, as well as the positive effect that can be achieved by using this model in foreign language classes at university. A brief overview of electronic educational resources that can be effectively combined with the “flipped classroom” model is proposed.

Key words: educational technology; active learning methods; flipped classroom; electronic educational resources.

В настоящее время в образовательной среде уделяется большое внимание инновационным технологиям. В высших учебных заведениях активно используются различные формы и методы развивающего обучения, внедряются информационно-коммуникационные технологии, виртуальная среда обучения. Эта тенденция является логическим продолжением общей педагогической стратегии, нацеленной на смену традиционной трансляционно-обучающей образовательной парадигмы, при которой основная роль отводится преподавателю. Современные требования к подготовке специалистов подразумевают новые подходы к процессу обучения. Большое внимание уделяется развитию у обучающихся таких ключевых общекультурных компетенций как самостоятельность в поиске и применении информации, творческое мышление и способность к самообразованию. В рамках этой тенденции в учебных планах происходит увеличение количества часов управляемой самостоятельной работы, дистанционного обучения и уменьшение количества аудиторных занятий по многим учебным дисциплинам, включая иностранный язык.

Одной из инновационных технологий обучения, позволяющей повысить эффективность образовательного процесса и осуществить качественную подготовку современного специалиста в рамках новой педагогической парадигмы, является модель «перевернутый класс». У истоков её создания стояли американские учителя Дж. Бергман и А. Сэмс. Данная модель «переворачивает» традиционное аудиторное занятие в противоположном направлении: знакомство с новым материалом дома осуществляется обучающимися самостоятельно на основе активного использования электронной образовательной среды и отрабатывается на занятии с преподавателем. Основной характеристикой «перевернутого класса», отличающей его от традиционного занятия, является перенос процесса познания, обучения на самостоятельную работу вне аудитории, что помогает уделить

больше внимания во время аудиторного занятия практике устной речи, что особенно актуально в обучении иностранному языку, и помочь углубить знания и понимание материала.

В работах как отечественных, так и зарубежных ученых довольно подробно рассматриваются как преимущества, так и недостатки технологии «перевернутый класс» [1, с. 263]. Среди преимуществ данной модели обучения можно выделить следующие:

- 1) высвобождение времени для индивидуальной работы со студентами на занятии;
- 2) персонифицированный подход к каждому обучающемуся;
- 3) смещение роли преподавателя от транслятора знаний в направлении координатора действий обучающихся, создающего условия для развития самостоятельности и включения обучающихся в активную познавательную деятельность;
- 4) возможность для студентов осваивать теоретический материал в индивидуальном темпе в удобное время, возвращаясь к нему неограниченное количество раз.

Основным недостатком является отсутствие гарантии, что все студенты выполнят задание и придут подготовленными, от чего будет зависеть успешность применения данной технологии на практике.

Для успешной реализации модели «перевернутый класс» необходимо учитывать три стадии:

- 1) смещение фокусов;
- 2) выбор сценария;
- 3) разработка учебных материалов [2, с. 198].

Ключевым на первом этапе является определение восприимчивости обучающихся к смене учебной модели и вовлечение студентов в новую обучающую среду. Выполнение творческих заданий требует от студентов больших усилий во время аудиторных занятий. Данная модель может не подходить для малоинициативных студентов, не способных быстро перестроиться к новому формату занятий. Следует отметить, что применение данной модели обучения предполагает изменение роли не только студента, но и преподавателя, переосмысление его места в образовательном процессе. Отношения педагога и студента в учебном процессе строятся таким образом, чтобы имела место ситуация, в которой студент учится сам, а педагог осуществляет руководство деятельностью учения, то есть мотивирует, организует, координирует, консультирует.

Одним из условий для успешного внедрения модели «перевернутый класс» в учебный процесс является использование электронной образовательной среды, в которой происходил бы обмен

информацией между студентами и преподавателем. Примером такой обучающей среды является платформа Moodle, активно используемая во многих вузах. Основным компонентом «перевернутого класса» является видео или презентация, с которой студент работает самостоятельно дома на платформе Moodle или используя другие образовательные ресурсы.

Рассмотрим некоторые электронные образовательные ресурсы, которые можно использовать для разработки учебных материалов для «перевернутого класса». С помощью электронных образовательных ресурсов **iSLCollective**, **ThingLink**, **PlayPosit** преподаватель по шаблону может создать интерактивные видео, в которые интегрированы вопросы на понимание содержания услышанного, открытые вопросы, изобразительная или вербальная наглядность для семантизации новых лексических единиц (аудиозапись, текст, иллюстрация).

Сервис **EDPuzzle** позволяет создать интерактивную викторину на основе видеоролика, записать голосовые комментарии и пояснения к видео или полностью озвучить видеосюжет. Данный электронный образовательный ресурс предоставляет возможность создавать виртуальные группы студентов и отслеживать результативность выполнения предложенных преподавателем заданий.

При помощи сервиса **Wizer** на основе видеоролика можно разработать интерактивные рабочие листы с различными видами заданий: вопрос с выбором ответа, открытый вопрос, дискуссия на определенную тему, соединение текста и изображения.

При помощи таких платформ как **Mindomo**, **Freemind**, **Mindmeister** преподаватель, а также сами студенты могут создавать виртуальные графические организаторы, позволяющие извлечь и структурировать необходимую информацию из видеосюжетов, аудиозаписей и текстовых фрагментов, осуществить их смысловую обработку.

Тестовые платформы **Kahoot**, **Socrative**, **Poll Everywhere**, **Educaplay**, **Triventy**, **Quizlet** позволяют учителю разработать интерактивные тестовые задания в виде викторин, опросов, интерактивных карт, ребусов, кроссвордов, викторин, пазлов, интерактивных диктантов.

На виртуальных платформах **Padlet**, **Linoit**, **Scrumblr** и подкаст-площадках **Voicethread**, **Voxopop** преподаватель может организовать парное и/или групповое взаимодействие студентов. Данные платформы позволяют обучающимся самостоятельно записывать аудио и видеофайлы, содержащие высказывания по обозначенному в задании вопросу. Данные ресурсы являются хорошим средством для развития навыков говорения у студентов, а также позволяют обучающимся

продемонстрировать уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Студенты могут прослушать свою речь, записи других членов группы и оставить свой устный комментарий. Данные ресурсы являются прекрасным средством вовлечения в общение на иностранном языке студентов, которые стесняются или не хотят участвовать в дискуссиях. Работа с учебными подкастами позволяет развивать навыки самостоятельной работы студентов, их способности планировать способы достижения учебных целей, осуществлять самоконтроль и самооценку.

Несмотря на кажущуюся простоту, применение технологии «перевернутый класс» на практике требует от преподавателя определенного педагогического мастерства, является достаточно энергоемким процессом, т.к. требует значительной подготовительной работы и тем самым создает дополнительную нагрузку на преподавателя. Необходимо тщательно пересмотреть учебные программы, преобразовать теоретический материал в электронный формат, подготовить творческие практические задания для использования в рамках учебного занятия, создать новую систему тестирования и оценки знаний.

Для эффективного применения модели «перевернутый класс» необходимо решить ряд взаимосвязанных задач:

1) изменить тип взаимодействия преподавателя с обучающимися, чтобы студент мог учиться сам, а педагог осуществлял координационную деятельность, мотивируя, консультируя обучающихся;

2) обеспечить диалог не только между педагогом и студентами, но и между студентами в процессе приобретения новых знаний;

3) использовать такие методы, которые бы эффективно соотносились с технологией «перевернутый класс».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Лопухова Ю.В, Юрина М.В. Применение инновационной технологии «перевернутый класс» при обучении иностранному языку в техническом вузе // Изв. ИГЭА. 2014. № 2 (94). С. 262 – 266.

2. Серегина Е.А. Реализация технологии «перевернутый класс» с помощью инструментов Веб 2.0 при изучении нового материала по дисциплине «иностраннный язык» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 3(69): в 3-х ч. Ч. 1. С. 197-201.

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ФАКУЛЬТЕТЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ БГУ

А. В. Тучинский

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, prof.1968@list.ru*

В статье представлен сетевой учебный проект «Звёзды Мишлен», апробация которого прошла на факультете международных отношений Белорусского государственного университета в 2020 году.

Ключевые слова: сетевой проект; интерактивное обучение; факт культуры; навыки; умения; коммуникативная технология.

PROJECT TRAINING AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY OF ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE DEPARTMENT OF INTERNATIONAL RELATIONS OF BELARUSIAN STATE UNIVERSITY

A. V. Tuchynski

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, prof.1968@list.ru*

The article presents the network educational project "Michelin Stars", which was tested at the Department of International Relations of the Belarusian State University in 2020.

Key words: network project; interactive learning; fact of culture; skills; abilities; communication technology.

Технология проектного обучения является одной из востребованных и перспективных педагогических технологий, основанных на активизации и интенсификации деятельности обучающихся в условиях интегрированного обучения. Концепция сетевого проектирования учебных проектов, соответствуя требованиям современного образования и перспективам его развития, направлена на интеграцию различных технологий: личностно-ориентированных, игровых, педагогики сотрудничества, технологии активной оценки и др. Начиная с 2016 года Гродненский государственный университет им. Янки Купалы проводит международный дистанционный образовательный марафон «Купаловские проекты», который направлен

на обучение педагогов технологиям создания учебных и внеучебных сетевых проектов. География участников марафона: педагоги стран СНГ, Украины, Донецкой Народной Республики, дальнего зарубежья. За 4 года на марафоне под руководством сертифицированных тьюторов создано более 150 сетевых проектов.

Цель проекта

Сетевой проект «Звёзды Мишлен» как метод развития иноязычной компетенции и ведущий метод интерактивного обучения направлен на формирование навыков обобщения, классификации, упорядочивания и комбинирования фактов культуры (конкретное знание), навыков интерпретации, дифференциации, конструирования фактов культуры (процедурное знание) и развитие первичных умений идентифицировать факты культуры в оппозиции "свой"- "чужой", рефлексировать и творить собственный продукт. При этом были учтены современные требования к целям обучения, которые должны быть конкретны и измеримы.

Апробация сетевого проекта прошла на факультете международных отношений в мае 2020 г. (сайт проекта <http://vk.cc/asWoCu>).

Предполагалось, что по завершении проекта студенты приобретут следующие умения:

- **личностные** (**сформированность основ экологической культуры, наличие коммуникативной компетентности в общении в процессе учебно-исследовательской и творческой деятельности**);
- **метапредметные** (оценка правильности выполненных действий и внесение необходимых корректив в их исполнение (МОЗГОВОЙ ШТУРМ, самооценивание и взаимооценивание, критерии самооценивания), **умение строить речевое высказывание и адекватно передавать содержание текста** (МОЗГОВОЙ ШТУРМ, таблица самооценивания, форум), **умение грамотно представлять свою точку зрения** (МОЗГОВОЙ ШТУРМ, форум), **умение работать в команде** (визуализация работы в команде, МОЗГОВОЙ ШТУРМ), **планирование целей и путей их достижения** (роли в команде, МОЗГОВОЙ ШТУРМ, таблица самооценивания), **готовность к познанию и освоению новых коммуникативных технологий** (альтернативные сервисы для представления результатов работы команды);
- **познавательные** (**осуществлять информационный поиск, извлекать и критически осмысливать информацию из различных источников на любых носителях (в том числе в сети Интернет), применять законы логики в работе с полученной информацией, к аргументированным выводам, анализировать возникшие**

нестандартные ситуации и самостоятельно решать возникающие проблемы);

▪ **коммуникативные** (планировать сотрудничество с преподавателем (координатором команды), членами команды (лист самоконтроля), **формировать** умения работать в парах и малых группах (формирование команды, выбор ролей, маршрут движения), **осуществлять** взаимный контроль (критерии взаимооценивания) и оказывать в сотрудничестве необходимую взаимопомощь;

▪ **регулятивные** (уметь планировать самостоятельную деятельность, направленную на достижение общего конечного результата (лист самоконтроля), **уметь** адекватно воспринимать оценку своей деятельности (критерии взаимооценивания), **уметь** взаимодействовать с наставниками и сверстниками в учебной деятельности (выбор ролей).

Межпредметные связи

Работа в проекте, который реализовал связи со всеми предметными областями гуманитарного цикла (иностранные языки, культурология, психология, философия, история, этика, социология, лингвистика, филология), проходила в пять этапов (два организационных и три основных), на каждом из которых участникам предлагалось выполнить задания по созданию определенного продукта проектной деятельности.

Продукты проектной деятельности студентов

В результате работы в проекте студенты создали следующие продукты:

- сетевой словарь,
- виртуальная доска,
- электронный сборник.

Описание этапов проекта

На *подготовительном* этапе студенты участвовали в дискуссии при представлении стартовой презентации; заполнили форму регистрации участника; форму регистрации команды; ознакомились с планом работы команды; подписали декларацию участников проекта, регистрационную форму, сделали выбор ролей в команде.

На *первом* этапе “**Секреты настоящего вкуса национальной кухни**” студентам было предложено выполнить следующие проектные задания: 1) изучите традиционные рецепты блюд белорусской и французской кухни; найдите общие и различные компоненты, сравните подходы к обработке продуктов; составьте общий француско-русский словарь кулинарных терминов; 2) найдите в сети и изучите меню кулинарных заведений разных провинций Франции на языке оригинала.

Сначала задание показалось не сложным: Изучить традиционные рецепты блюд белорусской кухни, составить словарь-справочник традиционных русских блюд. Ну что может быть проще? Студенты еще раз прочитали инструкцию, провели мозговой штурм по сбору всех известных ингредиентов блюд белорусской кухни, затем каждый назвал те блюда, в состав которых входят эти ингредиенты. Далее участники команды выполнили проектное задание, которое предполагало сетевое взаимодействие: был подготовлен сетевой словарь-справочник традиционных белорусских блюд.

Здесь нужно отметить трудности, с которыми столкнулись студенты при выборе сервиса для создания словаря-справочника: несмотря на бытующее мнение, далеко не все члены команды были готовы к овладению новыми образовательными сервисами Web 2.0. Специально для этих целей и для формирования у студентов навыков исследовательской деятельности на сайте проекта была создана страница «Сервисы 2.0 в проекте». В результате был выбран сервис для создания интерактивных публикаций в виде журнала, брошюры, презентации «Salameo», где размещённые работы можно представить в виде «книжной полки» и встроить отдельную работу или всю «книжную полку» на сайт, блог, а работы, загруженные и размещённые в группе, можно комментировать.

Итак, был создан позитивный настрой для изучения национальных блюд. Теперь предстояло узнать, что подают на стол во Франции. Чтобы было легче с этим разобраться и понять, в чем же состоят отличия от славянской кухни, студенты изучили рецепты французских блюд и нашли те, в рецептах которых встречаются компоненты традиционных белорусских блюд.

Самым интересным и увлекательным стало выполнение задания составить электронное письмо-заказ делового обеда с коллегой в русском ресторане и заказ романтического ужина во французском ресторане. Тут уже начались настоящие дебаты, где каждый из участников примерил на себя роль делового партнера и романтического влюбленного!

В созданной группе «ВКонтакте» студенты активно обсуждали частные вопросы данного этапа: Как можно охарактеризовать региональную народную и изысканную аристократическую кухню Франции? С каких блюд начинается традиционная французская трапеза? Какие напитки считаются гордостью французов? Что принято подавать на стол в традиционной белорусской семье? В результате студентами был дан ответ на проблемный вопрос 1-го этапа: ***Какие особенности***

имеет французская кухня, есть ли в ней сходства со славянской кухней и какие?

Некоторые ответы студентов на вопрос 1-го этапа:

— *К особенностям французской кухни можно, в частности, отнести приготовление пищи из нежирных сортов мяса, преимущественно на углях, изобилие сыров, а также сочетание несочетаемых ингредиентов и наличие множества соусов. На мой взгляд, сходства в кухнях отсутствуют, что в том числе обусловлено историческими предпосылками. (Ислами В.)*

— *Я бы сказал, что между французской и славянской кухней мало чего общего, что обусловлено географическим положением. Так, во французской кухне наличествует многообразие морепродуктов, что является недоступным для нашей кухни. Также, на мой взгляд, славянская кухня более калорийна и питательна ввиду распространенности в ней каш и мяса. Наряду с этим, в нашей кухне не так распространена молочная продукция, в то время как во французской кухне одних сыров только 200 разновидностей. (Гуриш А.)*

На *втором* этапе **“Французская кухня: первое знакомство”** участники команды сгруппировали названия французских блюд и разместили их на онлайн доске сервиса MIRO, который позволяет загружать документы, таблицы, изображения, рисовать схемы и графики, создавать коллажи и многое другое. Сервис доступен в браузере, через рабочий стол, приложение для Android/iOS, его также можно использовать на планшетах. Нужно сказать, что эта доска имеет множество интеграций, результаты работы можно сохранить в виде изображения или PDF-файла, имеется функция сохранения доски в виде презентации. Далее студенты придумали блюда и подготовили их описание по традиционной (общепринятой) модели, обсудили частные вопросы данного этапа: Как французские хозяйки придают блюдам определенный вкус и аромат? Какие специи придают пище особый вкус и аромат? Какие блюда считаются типичными для французского стола, а у нас считаются деликатесами? и дали ответ на проблемный вопрос 2-го этапа: ***Какие особенности приготовления имеют блюда традиционной французской кухни?***

Некоторые ответы студентов на вопрос 2-го этапа:

— *Большинство блюд французской кухни приготовлены из 4 составляющих: рыбы, птицы, мяса и овощей — а для придания вкуса активно используются различные соусы. К тому же в кулинарии широко распространено применение ликеров, вин и коньяков. (Мерзлова В.)*

— При приготовлении мясных и рыбных блюд обязательно используются алкогольные напитки – коньяк и вино. Французские кулинары традиционно готовят только из свежайших ингредиентов, стремясь сохранить все особенности продукта после тепловой обработки. Главной же особенностью, которой отличается французская кухня, является наличие нескольких сотен различных соусов. (Дядюк К.)

На *третьем* этапе **“Секретные приемы шеф-поваров”** студентам было предложено следующее проектное задание: Вы путешествуете по Франции и знакомитесь с кухней разных провинций. Выберите 2-3 необычных блюда и подготовьте их описание. Далее из списка заданных ингредиентов приготовьте 2-3 блюда. В результате участники команды разместили электронный сборник необычных французских блюд на сервисе Calameo, обсудили частные вопросы данного этапа: Какие сорта винограда используются при приготовлении вин и коньяка? Как именно используются вина при приготовлении горячих блюд? Какие вина принято подавать к блюдам из мяса домашних и диких животных, к блюдам из рыбы, к десертным блюдам и острым сырам? Какие продукты не сочетаются с вином? и дали ответ на проблемный вопрос 3-го этапа: ***Почему характерной чертой французской кухни является широкое использование вина, коньяка и ликера?***

Некоторые ответы студентов на вопрос 3-го этапа:

— Французы – народ, предпочитающий разнообразие и изысканность. Вина, коньяк и ликёр используются не только для их основной цели – в качестве напитков, но и как составляющие элементы различных блюд, т.е. их применение во французской кухне довольно широкое. (Басалай А.)

— Если говорить о вине, то это скорее уходит корнями в историю, когда при большом количестве виноградников французы открыли в вине интересные функции своеобразных специй. Если же говорить о ликере и коньяке, то добавление их в блюда, может, берет своё начало с королевских столов. (Зуева А.)

— Я считаю, что широкое использование вина, коньяка и ликера в процессе приготовления французских блюд обусловлено, в первую очередь, популярностью данных напитков среди населения, а также тем, что Франция является одним из крупнейших производителей вина, коньяка и ликера. Также французские повара ценят вино за тот вкус и аромат, которые возникают в результате выветривания спирта. Не секрет, что вино является отличным маринадом для мяса и рыбы. (Беспалая Д.)

На **заключительном** \ этапе участники провели мастер-класс по переводу рецептов оригинальных французских блюд.

Результат работы – создание сайта Perfetto, где команда разместила все продукты проектной деятельности. На данном этапе команде было предложено найти ответ на основополагающий вопрос: **Как сделать национальную кухню мировым брендом? (на примере французской кухни).**

Некоторые ответы студентов на **основополагающий вопрос:**

— *Необходимо сделать ее уникальной, непохожей на другие кухни. Также поэкспериментировать с ингредиентами, чтобы порой итоговое блюдо казалось странным, но волнующим, как и поступили французы. Сделать гастротуризм одним из главных туристических направлений для иностранцев. Таким образом и будет создаваться имидж национальной кухни.* (Ислами В.)

— *На сегодняшний день французская кухня является частью нематериального Всемирного наследия человечества в ЮНЕСКО. Поэтому французскую кухню по праву можно считать мировым брендом. Наряду с термином «haute couture» (высокая мода), существует и еще один — «haute cuisine». Французская кухня объединила многочисленные традиции своих регионов в приготовлении своих блюд, поэтому в ней каждый может найти именно то, что придется ему по душе. К тому же среди французов ценится не только вкусовая составляющая, но еще и эстетическая, что позволяет в полной мере насладиться трапезой.* (Мерзлова В.)

— *Для этой цели необходимо совершенствоваться. Также важно не забывать «отголоски» данной кухни из прошлого, что только добавит разнообразия и породит любопытство. Уделяя должное внимание своей кухне, народ может привлечь интерес других, поскольку такое трепетное отношение будет притягивать людей.* (Басалай А.)

— *На мой взгляд, чтобы сделать национальную кухню брендом, нужно делать все возможное, чтобы каждый человек на Земле был осведомлен о хотя бы одном блюде данной кухни. Также важно придерживаться многолетних традиций приготовления национальных блюд, чтобы его не утратить. Что может сделать каждый из нас? Продолжать готовить блюда своей национальной кухни, рассказывать о них своим друзьям из разных стран. Также можно завести блог в интернете, чтобы как можно большее количество людей смогло ознакомиться с ней.* (Беспалая Д.)

— *Национальная кухня для этого должна быть элементом культуры страны, частью национальной идентичности (элементом культурного кода), элементом привлекательности страны и ее*

регионов, доказательством благополучия страны и народа и, как следствие, атрибутом бренда страны. (Дядюк К.)

Для создания благоприятных условий участия в проекте всех категорий обучающихся были разработаны дифференцированные задания для участников проекта. Важно: для обучающихся с проблемами усвоения учебного материала на сайте проекта имеется Пример работы команды, где можно ознакомиться с готовыми образцами выполнения всех заданий, что задаёт алгоритм ситуации успеха в учебной деятельности всем категориям обучающихся и возможность выполнить работу по заданному образцу, что позволяет студентам, с одной стороны, отталкиваться в своих исследованиях от предложенного автором образца, а с другой стороны – проявлять творчество и инициативу. Кроме того, представлены пошаговые инструкции по работе с сервисами Web 2.0 в данном проекте.

В ходе проекта проводился мониторинг развития универсальных учебных действий обучающихся. На каждом этапе капитан команды заполнял анкеты по выявлению универсальных учебных действий, приобретенных студентами в результате работы над заданием. Эти анкеты позволили проследить динамику развития запланированных универсальных учебных действий в проекте.

В ходе апробации участники приобрели навыки:

- отбирать информацию;
- правильно распределять собственные ресурсы для изучения теоретических материалов и выполнения практических заданий;
- мыслить нестандартно и гибко;
- понимать смыслы;
- работать с современными средствами коммуникации;
- мыслить проективно;
- сотрудничать в виртуальном пространстве;
- развивать межкультурную компетентность,
- примерять на себя разные роли: журналиста, IT-специалиста, контент-менеджера, капитана команды;
- исполнительной дисциплины, самодисциплины;
- сотрудничества и умения работать в группе.

По окончании проекта была организована рефлексия студентов-участников проекта в форме итоговой анкеты.

Приводим некоторые ответы на вопросы:

Что в проекте было самым ценным и полезным? (8 ответов)

Возможность расширить кругозор
Работа в команде
Новая лексика и информация, которую трудно освоить в полном объеме

во время аудиторных занятий
Новые знания о французской культуре и применение данных знаний на практике
Для меня наиболее ценным был опыт написания письма-приглашения на деловую встречу на французском языке, расширение своего словарного запаса по теме проекта, приобретение новых навыков
Развитие навыков кооперирования
Приобретение навыка работы в команде
Работа в команде как в едином организме

Анализ итоговой анкеты показал:

1. Участие в сетевом проекте раскрывает возможности для повышения качества знаний обучающихся, способствует развитию творческих, исследовательских способностей.

2. В ходе проекта развиваются личностные умения студентов: готовность и способность к самообразованию, саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, сформированность системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности.

3. Развиваются метапредметные умения обучающихся: самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности, умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности путей её решения, владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности; распределение работы в проекте, умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей, планирования и регуляции своей деятельности, формирование и развитие компетентности в области использования ИКТ.

Основные результаты и выводы

1. Проектное обучение, становясь одной из ведущих форм организации образовательного процесса, обеспечивающего достижение личностных, метапредметных и предметных результатов, реализует требования образовательного стандарта, в соответствии с которым при осуществлении образовательного процесса наиболее действенными являются образовательные и информационные технологии, включающие практически значимую для учащихся деятельность, связанную с

выбором учебных действий, самостоятельным выполнением различных видов работ на основе как заданных алгоритмов, так и собственно проектируемых способов выполнения учебных и практико-ориентированных заданий, коллективных и индивидуальных проектов.

2. Применение проектного метода в образовательном процессе, который развивает содержательную составляющую обучения через комплекс заданий, способствующих актуализации исследовательской деятельности обучающихся, дает положительный результат в освоении учебной темы, позволяет изучать учебный предмет на более продуктивном, практико-ориентированном уровне, активизируя интерес студентов непосредственно к процессу обучения и повышению уровня качества своего образовательного потенциала.

ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И КОММУНИКАТИВНО-ДИСКУРСИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ ИСТОРИКОВ-ВСЕОБЩИКОВ С УГЛУБЛЁННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В. Г. Циватый

*Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко,
ул. Владимирская, 60, офис 349, 01601, г. Киев, Украина, tsivatyi@gmail.com*

В XX веке межкультурная коммуникация как историческая практика, испокон веков существующая в человеческом обществе, получила фундаментальную теоретическую базу, превратившись в науку под названием «Теория и практика межкультурной коммуникации». Тенденции полицентричности, глобализации, образование транснациональных корпораций, мощные миграционные потоки, а также мгновенное распространение информации, определили важное место данной науки и учебной дисциплины в жизни современного мирового общества. Автор ведет речь о проблемах межкультурной коммуникации в современных условиях XXI века, необходимости эффективного использования информационных технологий в системе образования и специфику телекоммуникационных учебных проектов. В статье рассматриваются методологические основы формирования межкультурной коммуникации в высшей профессиональной школе, даётся определение основных понятий, рассматриваются подходы и технологии формирования соответствующих навыков и профессиональных коммуникативных компетентностей у историков-всеобщников.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; информационные технологии; язык; телекоммуникационный проект; коммуникативная компетентность; дипломатия; институционализация.

INTERCULTURAL COMMUNICATION ISSUES AND COMMUNICATIVE-DISCURSIVE COMPONENT OF THE TRAINING OF PUBLIC HISTORIANS WITH IN-DEPTH STUDY OF FOREIGN LANGUAGES

V. G. Tsivatyi

*Taras Shevchenko National University of Kyiv,
60, Volodymyrska str., of. 349, 01601, Kyiv, Ukraine, tsivatyi@gmail.com*

In the twentieth century intercultural (cross-cultural) communication as a historical practice, existing for centuries in human society had got a fundamental theoretical basis. A science called «the theory and practice of intercultural communication» was born. The trends of polycentricity, globalization, transnational corporations, powerful migration flows, as well as the instantaneous dissemination of information, determined the important role of this science and academic discipline in the life of the modern world community. The author considers problems of intercultural communication in modern conditions, the need for the effective use of information technologies in education and the specifics of telecommunications projects. The article is devoted to methodological concepts of cross-cultural communication development at higher professional schools. The main terms have been defined and the correspondent approaches and technologies of formation of the corresponding skills and professional communicative competencies among historians-generalists have been reviewed.

Key words: intercultural communication; information technology; language; telecommunication project; communicative competence; diplomacy; institutionalization.

Полицентричный мир и современное общество XXI века характеризуется институционализацией, интернационализацией, глобализацией, информатизацией многих сфер жизни, в том числе – научного и образовательного дискурса [1, с. 26-29]. Глобализация способствует непрерывным процессам культурного взаимодействия, институционализации научных знаний, общественного и социокультурного опыта, которые тесно связаны с телекоммуникационными и информационно-коммуникационными технологиями (СМИ, интернет-общение, автоматизированный перевод языков, онлайн-обучение, видео-конференции и т.д.). В ответ на новые интеллектуальные вызовы современная система образования и модель образования должны оперативно обновляться, чтобы соответствовать актуальным требованиям времени, а сформированные профессиональные способности к межкультурной коммуникации – приоритетное условие успешной интеграции в мировое пространство с использованием различного инновационного дипломатического инструментария XXI века [2, с. 364-369; 3, с. 424-436].

Термин «межкультурная коммуникация» появился в 1970-х годах в работе Л. Самовара и Р. Портера «Коммуникация между культурами» («Communication between Cultures») [4]. Современные же ученые продолжают теоретико-методологические дискуссии на данную проблематику, но большинство понимают этот концепт как «общение носителей различных культур, которые для общения используют языковое многообразие (общение на многих языках)», «...межкультурная коммуникация представляет собой особую форму коммуникации двух или более представителей различных культур, в ходе которой происходит обмен информацией и культурными ценностями взаимодействующих культур...». Исследование межкультурной коммуникации институционализируется в междисциплинарную предметную сферу, её широко исследуют филологи, историки, этнологи, этнолингвисты, семиотики, психологи, этнопсихологи и т.д. Объектом прежде всего становятся проблемы коммуникативных неудач и их последствий для социокультурной среды, и прежде всего в сфере и ситуациях межкультурной коммуникации. Национально-культурные факторы оказывают существенное влияние как на элементы языкового кода, так и на собственно процесс общения. Для обеспечения эффективного общения между представителями разных культур преодоления языкового барьера недостаточно, ведь существует барьер культурный – национально-специфические отличия [5].

Обращение к новой научной парадигме в педагогике и психологии обучения, а именно – формирование навыков и профессиональных компетентностей межкультурной коммуникации, обусловленное расширением деловых международных контактов Украины, появлением новых сфер и направлений профессиональной деятельности, привели к радикальным изменениям требований, выдвигаемых перед обладателем диплома о высшем образовании в гуманитарной сфере.

Преподавание иностранных языков в заведениях высшего образования концептуально изменяется: осуществляется переориентация от классической сферы и методики переводов и чтения как базового вида образовательной деятельности на раннее вторичный – формирование профессиональных компетентностей в сфере межкультурной коммуникации. При этом главным для обучаемого иностранному языку является научиться эффективно решать и моделировать поставленные ситуационные деловые задачи именно в профессиональных ситуациях межкультурного общения и коммуникации. Данный вопрос особо актуализировался в начале XXI века и нацелен на формирование новой модели обучения иностранным

языкам в системе высшего профессионального образования с основой на коммуникативных компетенциях, умении правильно интерпретировать социокультурное многообразие партнёров, высоком уровне владения несколькими иностранными языками. Теоретическая и практическая значимость проблемы обусловила выбор цели исследования – определить методологические основы формирования навыков межкультурной коммуникации в процессе обучения иностранным языкам в заведениях высшего образования (на примере подготовки историков-всеобщников с углублённым изучением иностранных языков, историков-международников, специалистов в сфере международных отношений).

Успешное межкультурное профессиональное взаимодействие деловых партнёров и институциональных акторов – это «...означает адекватное коммуникативное поведение в процессе взаимопознания (перцептивный уровень), взаимопонимания (коммуникативный уровень), установления взаимоотношений профессионального сотрудничества (интерактивный уровень) и, следовательно, предполагает наряду с достаточно высоким уровнем владения иностранным языком, умение адекватно интерпретировать и принимать социокультурное многообразие партнеров» [6, с. 3].

В условиях профессионализации социокультурной среды и нового высшего образования институционализируется концепт «профессиональная межкультурная коммуникация»: сочетание двух типов коммуникативного поведения – общекультурные нормы (этикетные нормы) и нормы профессионального поведения (профессиональная этика и служебный этикет). Под коммуникативным поведением в общем виде необходимо понимать правила и традиции общения, принятые в той или иной лингвокультурной общности, тогда как «...нормы профессионального коммуникативного поведения проявляются в ситуациях профессионального взаимодействия и обучение специалистов нормам и специфике общекультурного и делового общения должно осуществляться наряду с обучением собственно языковым навыкам» [6, с. 3]. Профессиональные коммуникативные компетентности должны формироваться в процессе обучения соискателей высшего образования иноязычной коммуникации: «...знакомство с инокультурными особенностями поведения представителей инофонной речевой общности в деловых ситуациях» [6, с. 4].

С целью подготовки личности к межкультурной (кросс-культурной) коммуникации А.В. Вартанов предлагает классифицировать фоновые знания студентов «...на языковые (страноведческие,

необходимые для адекватного восприятия культурно маркированной лексики) и коммуникативные (знания о рече-поведенческой культуре, о коммуникативном поведении носителя культуры в определенной социокультурной ситуации). ... В практике преподавания в содержание социокультурного компонента обучения иностранным языкам необходимо включить факты культуры, явления культуры, обуславливающие национальную специфику коммуникации, то есть ту абстрактную модель социокультурного контекста, которая позволяет нам сопоставить модели поведения в разных культурах, понять и объяснить различия в них» [7, с. 51]. Важно также подчеркнуть, что коммуникативно-поведенческое умение определяется совокупностью норм и традиций общения и этикетных норм народа той или иной лингвокультурной совокупности [8].

В связи с этим в процессе обучения коммуникативному речевому поведению необходимо формировать в сознании студента концепты коммуникативной культуры общения, принятых в культуре страны изучаемого языка (н-р: деловая поездка; страна пребывания; место работы и т.д.). Такой подход способствует формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции из совокупности лингвистического, социолингвистического и прагматического компонентов [9; 10].

Проблемный подход к организации обучения, прежде всего, ориентированный на развитие творческой, умственной активности, а культурологический подход – на формирование культурных образцов деятельности на основе творческих интересов, освоении новой картины ментального и социокультурного мира, глобализированного мирового пространства и полицентричного мироустройства [11].

Сопоставимость аспектов реализации указанных подходов позволяет интегрировать их в преподавании иностранного языка с целью формирования навыков межкультурной (кросс-культурной) коммуникации. Значительное место в процессе развития навыков профессиональной межкультурной коммуникации занимают информационные технологии и телекоммуникационные образовательные проекты. Среди ресурсов сети, которые соответствуют требованиям межкультурного общения выделяются следующие: учебный телекоммуникационный проект (информационный, практико-ориентированный и исследовательский); телеконференции образовательного назначения; создание собственного информационного ресурса; участие в интерактивных играх. Кроме доступности, информационные технологии имеют такие преимущества, как: возможность свободного общения с носителями изучаемого языка,

знакомство с ментальностью народа соответствующей сообщества, возможность использования языка повседневного общения, более глубокое изучение собственной культуры, изучение моды, гастрономической культуры и этикетных норм иноязычной среды.

В связи с расширением сферы международных отношений проблема подготовки студентов заведений высшего образования к иноязычной коммуникации с представителями других национальностей и культур становится особенно актуальной, причем значительное место в данном процессе занимают ситуативно-проблемные задания, дискуссии, ролевые профессионально-ориентированные игры и тренинги публичных выступлений (ораторское искусство). Одной из образовательных целей подготовки должно стать привлечение индивида к универсальным, глобальным ценностям человечества, формирование у студента умений коммуникации также и в поликультурном социуме.

Благодаря разнообразию методических приемов (и прежде всего инновационных коммуникативных методик) формируются навыки, умения и профессиональные компетенции, которые необходимы будущему историку-всеобщнику (умение делать доклад, проводить презентации, вести переписку, осуществлять научные дискуссии с коллегами и т.д.). Важным в составлении плана занятия является использование аутентичного материала, стилистики, попытки показать «ситуативный» и «живой» иностранный язык через моделирование реальных профессиональных и деловых ситуаций. Коммуникативная методика обучения иностранному языку является наиболее эффективной, особенно когда речь идет об организации обучения в Университетах по модернизированным образовательным программам [8; 11].

Таким образом, в процессе обучения профессиональному межкультурному общению необходимо формировать у студентов (в частности – у историков-всеобщников, историков-международников, специалистов в сфере международных отношений) овладение компетентностями стратегического инструментария для ведения профессионального коммуникативного диалога, среди которого можно выделить следующие аспекты: избежание двойных вопросов в одной реплике диалога; избежание негативных вопросов; тактика последовательного ведения диалога; запись и проверка услышанного с целью верификации содержания высказывания или определенных точных данных; взаимная поддержка и выражение доброжелательности во время диалога; активное слушание; избежание сленга; ограничение юмора и шуток; навыки пользования правилами этикета ведения беседы, принятых в рамках определенной культуры; контактная визуализация;

коммуникативное взаимоуважение и межкультурная толерантность и т.д.

Развитие международных контактов, целью которых является обмен информацией и применение её в дальнейшей деловой деятельности, способствует заинтересованности в повышении уровня межкультурной коммуникации и качества практического владения иностранными языками в условиях полицентричного и глобализированного социокультурного пространства XXI века.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Циватий В. Г., Громико О. А. Поліцентричність сучасного світоустрою: мегатренд XXI століття: (інституційний контекст) // Зовнішні справи. 2014. № 8. С. 26-29.

2. Циватый В. Г. Застольный/столовый этикет, традиции питания и тренды украинской национальной кухни: институционально-региональное измерение // Традиционная культура в современном мире. История еды и традиции питания народов мира: Сборник научных статей / под. ред. А. В. Павловской, И. И. Руцинской, Г. Е. Смирновой. Москва: МГУ, 2015. С. 364-369.

3. Циватый В. Г. Гастрономическая дипломатия и дипломатическая гурманистика: еда в политико-дипломатическом диалоге культур (институциональный аспект) // Традиционная культура в современном мире. История еды и традиции питания народов мира: Сборник научных статей / под. ред. С. Г. Тер-Минасовой, А. В. Павловской. Москва: МГУ, 2017. С.424-436.

4. Samovar L. Communication Between Cultures / L. Samovar, R. Porter, E. McDaniel, C. Roy. Belmont, 2013. 432 p.

5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2008. 624 с.

6. Босова Л. М. Деловая культура в аспекте межкультурного общения / Преподавание иностранных языков и культур: проблемы, поиски, решения (Лемпертовские чтения – VII): Материалы Международного научно-методического симпозиума «Преподавание иностранных языков и культур: проблемы, поиски, решения» (Пятигорск, 19-20 мая 2005 г.). Пятигорск: ПГЛУ, 2005. С. 3-4.

7. Варганов А. В. Поведенческая культура в контексте межкультурной коммуникации / Преподавание иностранных языков и культур: проблемы, поиски, решения (Лемпертовские чтения – VII): Материалы Международного научно-методического симпозиума «Преподавание иностранных языков и культур: проблемы, поиски, решения» (Пятигорск, 19-20 мая 2005 г.). Пятигорск: ПГЛУ, 2005. С. 49-52.

8. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація. Київ: ЦУЛ, 2012. 288 с.

9. Scollon R. Intercultural Communication: A Discourse Approach / R. Scollon, S. W. Scollon, R. H. Jones. John Wiley & Sons, 2012. 311 p

10. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур. Вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации. М., 2008. 344 с.

11. Межкультурная коммуникация в условиях глобализации / Н. И. Бирюков, Н. Н. Зарубина, В. С. Глаголев. М., 2020. 2-е изд. 200 с.

Научное издание

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**МІЖКУЛЬТУРНАЯ КАМУНІКАЦЫЯ
І ПРАФЕСІЙНА АРЫЕНТАВАНАЕ
НАВУЧАННЕ ЗАМЕЖНЫМ МОВАМ**

**Материалы
XIV Международной научной конференции,
посвященной 99-летию образования
Белорусского государственного университета**

Минск, 29 октября 2020 г.

На русском, белорусском и английском языках

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *Е. В. Пильгун*

Подписано в печать 15.12.2020. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Цифровая печать. Усл. печ. л. 33,48. Уч.-изд. л. 33,81.
Тираж экз. Заказ

Белорусский государственный университет.
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/270 от 03.04.2014.
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.

Отпечатано с оригинал-макета заказчика