

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE
OF THE RUSSIAN FEDERATION

Federal State-Funded Education Institution for Higher Professional Education



www.linguanet.ru

«MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY»

VESTNIK
of Moscow State Linguistic University

The year of foundation – 1940

Issue 14 (700)

PEDAGOGICAL STUDIES

**FOREIGN LANGUAGE
IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING
OF A PRESENT-DAY NON-LANGUAGE SPECIALIST**

Moscow
FSFEI HPE MSLU
2014

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

ВЕСТНИК
Московского государственного лингвистического
университета

Год основания издания – 1940

Выпуск 14 (700)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА
НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ

Москва
ФГБОУ ВПО МГЛУ
2014

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

Главный редактор издания
доктор педагогических наук, профессор, академик РАО
И. И. Халеева

Издание входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук

Редакционная коллегия:

канд. филол. наук, проф. Л. В. Моисеенко
(ответственный редактор);
канд. филол. наук, проф. О. И. Титкова
(зам. ответственного редактора);
канд. пед. наук, проф. Л. В. Яроцкая
(ответственный секретарь);
д-р филол. наук, доц. Гранадского университета
Энрике Кери Хервилья

© Московский государственный лингвистический университет, 2014

Издание зарегистрировано 10 октября 2014 г. ПИ № ФС77-59634 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР)

Учредитель: ФГБОУ ВПО МГЛУ

Над выпуском работали:

Редактор Е. М. Евдокимова

Компьютерная верстка Г. П. Лопатиной

Дизайн обложки А. Г. Проскурякова

ФГБОУ ВПО МГЛУ
Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, 38
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

ОАО Агентство «Роспечать»
Подписной индекс – 18066
Подписано в печать 08.07.2014
Объем 14,25 п. л. Формат 60x90/16
Сетевое электронное научное издание
Заказ № 1224

Перепечатка материалов Вестника МГЛУ
возможна при обязательном письменном согласовании с редакцией издания.
Ссылка на издание при перепечатке обязательна

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Бондаренко В. Е.</i> Вариативность английского языка как лингводидактическая проблема при обучении английскому языку как «lingua franca»	9
<i>Ваничкина А. С.</i> Формирование ценностной картины мира при обучении иностранному языку для специальных целей	18
<i>Горина В. А.</i> Самостоятельная работа студентов в системе лингвистического образования	24
<i>Думина Е. В.</i> О формировании иноязычной профессионально ориентированной дискурсивной компетенции у специалистов в области информационной безопасности	36
<i>Калмыкова Е. И.</i> Формирование коммуникативной компетенции в «новой экономике» (состояние и перспективы)	48
<i>Казанчян К. П.</i> Обучение профессионально ориентированному общению студентов-экономистов (аспект «Домашнее чтение»)	56
<i>Комолова Е. С.</i> Формирование лексической компетенции будущего психолога на начальном этапе обучения иноязычному профессиональному общению	69
<i>Копошилко С. Б.</i> Некоторые актуальные проблемы теории и практики овладения иностранным языком	77
<i>Куковская А. В.</i> Стратегия перевода и креативность: из опыта обучения профессионально ориентированному переводу с английского на русский язык студентов нелингвистических специальностей	97
<i>Куликова О. В.</i> Нейродидактический подход как фактор повышения качества обучения иноязычному профессиональному общению	107

<i>Мангова О. Б., Макарова О. О.</i> Лингвопрагматические аспекты омонимичных акронимов языка экономики	115
<i>Мельник И. К., Головастова М. И.</i> Об изучении французского авторского права в рамках дисциплины «Французский язык для документоведов»	123
<i>Мельник И. К., Яроцкая Л. В.</i> Актуальные проблемы обучения студентов-документоведов французскому языку для профессиональных целей (на примере раздела «Расширенный поиск документов в Интернете»)	134
<i>Орбодоева Л. М.</i> Метакомпетенция как компонент содержания профессиональной иноязычной подготовки студентов в языковом вузе	144
<i>Понтикова А. В.</i> К вопросу об обучении грамматике в интенсивном курсе (из опыта работы по учебнику С. И. Мельник «Повседневный французский в ситуации общения»)	154
<i>Сотова Л. В.</i> Английская грамматика для общения. Из практики интенсивных методов обучения	175
<i>Титкова О. И.</i> Обучение межкультурной иноязычной коммуникации на основе рекуррентной лексики	185
<i>Филатова Н. Б., Власенко Е. Н.</i> Наглядный материал как стимул для свободного говорения	195
<i>Хахалева А. Ю.</i> Формирование коммуникативной компетенции на базе обучения PR-дискурсу (на материале английского языка)	212
<i>Ячменева Т. И.</i> Из опыта работы по обучению восприятию на слух аутентичных теле- и радиопередач в рамках курса «Повседневный немецкий в ситуации общения» (продвинутый этап)	220

CONTENTS

<i>Bondarenko V. E.</i> Variability of the English Language as a Linguo-didactic Problem in Teaching English as a “Lingua Franca”	9
<i>Vanichkina A. S.</i> The Formation of the Axiological Picture of the World in Teaching Foreign Language for Special Purposes	18
<i>Gorina V. A.</i> Students’ Guided Work in the System of Linguistic Education	24
<i>Dumina E. V.</i> Forming Vocational Discourse Competence in Students Specializing in Information Security	36
<i>Kalmykova H. I.</i> Developing Communicative Competence in the “New Economy” Context (Current State and Trends)	48
<i>Kazanchyan K. P.</i> Teaching Professionally Oriented Communication to Non-linguist Students (Home Reading)	56
<i>Komolova E. S.</i> Shaping Lexical Competence in the Sphere of Vocational Communication (Psychology Students; Initial Stage)	69
<i>Koposhilko S. B.</i> Some Significant Problems of Language Acquisition: Theory and Practice	77
<i>Kukovskaya A. V.</i> Translation Strategy and Thinking Outside the Box: a Case Study in Teaching Non-linguist Students to Translate Professionally Oriented Texts From English Into Russian	97
<i>Kulikova O. V.</i> The Neurodidactic Approach as a Factor of Quality Improvement: Teaching Professional Communication in Foreign Languages	107
<i>Mangova O. B., Makarova O. O.</i> Linguo-pragmatic Aspects of Homonymous Acronyms in the English Language Economic Discourse	115

<i>Melnik I. K., Golovastova M. I.</i>	
On Studying French Intellectual Property Rights Within the Discipline «French for Records Managers»	123
<i>Melnik I. K., Yarotskaya L. V.</i>	
Topical Issues of Teaching French for Professional Purposes to Student Records Managers (With Reference to the Course “Advanced Search for Documents on the Internet”)	134
<i>Orbodoeva L. M.</i>	
Meta-competence as a Contents Component of Professional Language Learning at Linguistic Universities	144
<i>Pontikova A. V.</i>	
Teaching Grammar in the Intensive Language Course	154
<i>Sotova L. V.</i>	
English Grammar for Communication. Intensive Methods of Teaching Conversational and Written English	175
<i>Titkova O. I.</i>	
Teaching and Learning Cross-cultural Communication on the Basis of Recurrent Lexis	185
<i>Filatova N. B., Vlasenko E. N.</i>	
Visual Aids, a Stimulus for Free Communication	195
<i>Khakhaleva A. Y.</i>	
Developing Communicative Competence on the Basis of PR-discourse (With Reference to English-language Sources)	212
<i>Yatchmeneva T. I.</i>	
Teaching / Listening Comprehension of Authentic TV and Radio Programmes in the Advanced Course “Situational Every-day German” (Sharing Teaching Experience)	220

УДК 81'282.8

В. Е. Бондаренко

преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права ИПЭУ МГЛУ; e-mail: valkabon@mail.ru

ВАРИАТИВНОСТЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ КАК «LINGUA FRANCA»

Глобальная экспансия английского языка во второй половине XX в. остро поставила вопрос о его вариативности. В статье рассматривается проблема выбора нормы при обучении английскому языку как *лингва франка* в условиях парадигмы плюрицентричности.

Ключевые слова: лингва франка; английский язык как лингва франка; национальные варианты английского языка; стандартный английский.

Bondarenko V. E.

Lecturer at the Department of Professional Communication in the Field of Law, ILEIM, MSLU

VARIABILITY OF THE ENGLISH LANGUAGE AS A LINGUO-DIDACTIC PROBLEM IN TEACHING ENGLISH AS A “LINGUA FRANCA”

The global expansion of English during the second half of the 20th century raised a topical issue of its variability. The article deals with the problem of choosing a language norm in teaching English as a lingua franca in the context of the pluricentric paradigm.

Key words: lingua franca; English as a lingua franca; World Englishes; Standard English.

В Средние века в восточномедиземноморском регионе возникла смешанная языковая форма, содержащая элементы итальянского, испанского, французского, прованского, турецкого, арабского, новогреческого языков. Она получила название *lingua franca* (другой вариант названия – *sabir*) и просуществовала вплоть до XIX в., будучи использованной, главным образом, для переговоров арабских, турецких и европейских купцов между собой.

По аналогии с языком торговцев Средиземноморья термином «лингва франка» в настоящее время принято обозначать «функциональный тип языка, используемый в качестве средства общения

между носителями разных языков в ограниченных сферах социальных контактов» [11, с. 267].

Несмотря на то, что *lingua franca* дал имя целому функциональному классу языков, он не являлся ни первым из известных, ни получившим наибольшее распространение языком межэтнических контактов. Аккадский, шумерский, арамейский, древнегреческое койне, санскрит, латынь, французский, арабский, английский, суахили: все эти и многие другие языки в разное время выполняли роль *lingua franca* в разных регионах земного шара [2].

После Второй мировой войны появилось понятие «Клуб языков международного общения». Членами клуба были, по оценкам разных исследователей, 5–6 языков, среди которых неизменно фигурировали английский и русский [4]. На сегодняшний день шесть языков имеют статус международных. Это официальные и рабочие языки ООН: английский, арабский, испанский, китайский, русский и французский. Знание данных языков считается престижным, они активно исследуются лингвистами, а их изучение широко пропагандируется.

Однако английский язык занимает исключительное положение в ряду остальных международных языков. Дело в том, что впервые в истории «на планете появился язык, который используется всеми народами – либо в качестве родного, либо в качестве второго, либо в качестве иностранного языка» [5, с. 14].

Только к английскому языку по праву могут быть применимы такие определения, как «интернациональный», «мировой», «глобальный», «универсальный», «полиэтнический», причем все они могут быть рассматриваемы как синонимы, свидетельствующие о его положении и роли в современном мире [7]. В силу ряда причин исторического, политико-экономического, научно-технического и собственно лингвистического характера мировое сообщество добровольно выбрало его в качестве языка международного общения.

Будущее английского языка как *lingua franca* представляется ряду исследователей безоблачным. По словам английского лингвиста D. Crystal, *It may be that English, in some shape or form, will find itself in the service of the world community for ever* [13, с. 191].

Другие лингвисты настроены не столь оптимистично. Во-первых, по мере смещения экономических интересов из общемировой сферы в регионы и возникновения новых экономических и политических союзов в Азии, арабских странах и Латинской Америке, функцию

lingua franca могут взять на себя другие языки. Во-вторых, следует принимать во внимание существующий в странах арабского мира и ряде государств Азии протест против засилья западной культуры и ценностей (в первую очередь, американских). Не следует забывать и об успехах в развитии машинного перевода. Существующие на сегодняшний день сервисы подобного перевода значительно упростили общение в режиме «текст-текст», несмотря на то, что получаемый на выходе продукт и требует некоторого редактирования. Однако «когда автоматические системы решат задачу перевода в режимах “речь – текст” и “текст – речь”, необходимость в языке-посреднике может отпасть совсем» [6, с. 66].

Некоторые специалисты «предрекают английскому судьбу латыни, дивергентные процессы в которой привели к распаду языка сначала на диалекты-варианты, а затем на самостоятельные языки, отличающиеся от вариантов отсутствием взаимопонятности» [9, с. 247].

Действительно, глобальная экспансия английского языка во второй половине XX в. повлияла на его вариативность. Выступая в роли языка-посредника в различных регионах мира, он неизбежно испытывал влияние принимающих языка и культуры. В результате на смену парадигме дихотомии британского и американского вариантов английского языка пришла парадигма плюрицентричности.

Согласно новой концепции английский язык представлен множеством равноправных локализованных вариантов. В соответствии с теорией «трех концентрических кругов» В. Kachru они чаще всего делятся на три типа.

1. Варианты английского языка как родного в так называемом внутреннем круге (the inner circle), к которому относятся Австралия, Великобритания, Ирландия, Канада, Новая Зеландия, США).

2. Варианты английского как второго государственного, или официального, во внешнем или среднем круге (the outer/extended circle), куда входят Гана, Замбия, Индия, Кения, Нигерия, Пакистан, Сингапур, Танзания, ЮАР, Филиппины и еще более 50 государств).

3. Варианты английского языка как иностранного в расширяющемся круге (the expanding circle), который соотносится со странами, никогда не входившими в число колониальных владений стран внутреннего круга, где английский язык был выбран обществом как средство международного общения, а образовательные учреждения уделяют его изучению особое внимание (Вьетнам, Израиль,

Китай, Польша, Россия и другие республики бывшего СССР, Япония, страны Южной и Центральной Америки) [6; 9].

Варианты английского языка определяются как особые языковые образования, отличающиеся друг от друга инновациями и девиациями, типичными для образованных носителей данного социума и свидетельствующими о нативации и аккультурации английского языка в этом социуме [9].

Динамика распространения английского языка в мире такова, что, по прогнозам специалистов, в скором времени количество людей, использующих английский как второй язык, превысит число исконных носителей данного языка, а по некоторым данным, уже превысило. В этой связи встает вопрос о том, какую норму следует иметь в виду при обучении английскому языку. Единство языка в пределах языкового сообщества достигается за счет существования нормы. Для английского языка такой нормой традиционно считался так называемый *Standard English* (далее – SE) – стандарт для любой страны внутреннего круга.

В настоящее время SE теряет актуальность в странах внешнего круга. Жители бывших колоний заявляют право собственности (*ownership*) на английский язык, а в национальных вариантах английского языка (*World Englishes*, WE) закрепляются собственные нормы. Например, для индийского варианта английского языка типичными являются формы множественного числа существительных, считающихся неисчисляемыми в SE (*advices*, *furnitures*), а также глагольные формы с *would* для обозначения реального будущего времени [9].

Страны расширяющегося круга решают проблему выбора нормы по-разному. В целом можно сказать, что главным образом они по-прежнему опираются на британский и американский вариант [9]. Основной вопрос для них заключается в том, как оптимально сочетать SE с национальными особенностями, проявляющимися в разных аспектах языка. В этой связи особое внимание уделяется обучению адекватному произношению, которое представляет особую сложность для стран в Восточной Азии из-за целого ряда особенностей языков данного региона [3].

Ориентация на англо-американский вариант не означает, однако, что для преподавания приглашаются исключительно носители языка. В рамках новой парадигмы дихотомия «носитель – не-носитель»,

в которой носителем языка традиционно считается тот, кто в силу внешних причин (факт рождения в англоязычной стране или семье) владеет английским как первым языком, хотя его речь может быть далека от академического представления о норме, оказывается несостоятельной.

В результате японские университеты приглашают к сотрудничеству преподавателей – носителей национальных вариантов английского юго-восточной Азии. Известны случаи, когда китайские университеты приглашали для разработки программ и стандартов обучения английскому языку европейских специалистов, для которых этот язык является вторым, мотивируя это тем, что преподаватель – не-носитель сможет доходчивее объяснить трудности языка взрослым обучающимся [6].

Современные исследователи придерживаются различных взглядов на функционирование английского языка в качестве *lingua franca* (English as a lingua franca, ELF). Ряд исследователей полагают, что ELF используется в целях коммуникации двумя национальными группами, не являясь родным языком ни для одной из них, и функционирует параллельно с английским его исконных носителей. Некоторые лингвисты считают, что английский язык выступает в качестве *lingua franca* в ряде областей человеческой деятельности, в первую очередь в сферах международных отношений, науки, техники, международного бизнеса, туризма.

Мы рассматриваем ELF как язык общения людей с разными первыми языками и родными культурами (в том числе в тех ситуациях, где для одного из коммуникантов английский является родным).

С одной стороны, WE существенно отличаются от языковой нормы SE и могут рассматриваться как самостоятельные языковые формы. С другой – *lingua franca* – это функция английского языка, который выступает в качестве языка-посредника в различных языковых ситуациях и сферах взаимодействия. Следовательно, изучение английского языка как *lingua franca* подразумевает изучение двух аспектов: функционального и дескриптивного.

Функциональный подход концентрируется на изучении характеристик реализации английским языком функции *lingua franca*: кто, в каких ситуациях и с какими целями использует английский язык в этой функции, кого считать носителем языка, а кого – его пользователем.

Как было отмечено выше, глобализация английского языка представляет собой двусторонний процесс: она не ограничивается экспансией английского и включает в себя влияние на него автохтонных языков и культур. Таким образом, в результате реализации английским языком функции *lingua franca* образуется речевой продукт, зачастую не соответствующий нормам SE (WE и SE демонстрируют значительные различия даже в пределах одного функционального стиля). Deskриптивный подход подразумевает описание функционально-содержательных характеристик английского языка, используемого в функции *lingua franca*.

Директор проекта VOICE (Vienna-Oxford Internatinal Corpus of English) по созданию корпуса устных текстов английского языка как *lingua franca* В. Seidlhofer описывает следующие наиболее распространенные особенности ELF [19, с. 220]:

- потеря флексии *-s / -es* у глаголов настоящего времени в форме 3-го л. ед. числа;
- употребление относительных местоимений *who* и *which* как взаимозаменяемых;
- пропуск определенных и неопределенных артиклей в предписанных нормами SE ситуациях и употребление артиклей там, где они не требуются;
- использование формы *isn't it?* как универсального варианта разделительного вопроса;
- употребление избыточных предлогов (*We have to study about*);
- чрезмерное употребление глаголов предельно общего значения (*do, have, make, put, take*);
- использование придаточных с *that* вместо инфинитивных конструкций (*I want that*);
- чрезмерная ясность («*redundant explicitness*», например, *black color*).

В этой связи возникает целый ряд вопросов. Должны ли преподаватели английского целенаправленно формировать у обучающихся навыки употребления подобных форм, проявлять к ним терпимость или исправлять их как ошибки? Если допустить, что такие формы подходят для устного неформального общения, приемлемы ли они в официальной письменной речи? Будут ли они одинаково приемлемы в разных ситуациях общения?

Анализ различных подходов к решению данных проблем заставляет нас согласиться с L. Prodromou, по мнению которого *it would be irresponsible to encourage learners to assume that they can do without standard forms of the language* [16, с. 51]. Такой подход рискует подготовить коммуникантов с весьма ограниченными языковыми ресурсами: *Denigrating core standard English grammar only serves to strengthen the power of those who already "have" standard English grammar* [16, с. 52]. Другими словами, в странах расширяющегося круга целью обучения следует выбрать вариант английского языка, имеющий большое сходство с английским внутреннего круга.

Однако готовить студентов к общению следует с говорящими на разных вариантах английского языка, обладающих специфическими чертами, а не только на британском или американском английском. Рецептивное знакомство с особенностями WE расширяет языковое сознание обучающихся и вовсе не предполагает формирование продуктивных навыков воспроизведения данных вариантов [9].

Хорошим способом познакомить обучающихся с различными вариантами английского языка будет включение образцов WE в учебно-методические комплексы и другие учебные материалы. Участниками диалогов в учебных пособиях могут быть не только представители стран внутреннего круга, но и жители стран внешнего и расширяющегося кругов. Это сформирует у обучающихся представление о том, что английский язык – это посредник в коммуникации между гражданами всего мира и подготовит их к общению с потенциальными коммуникантами.

Хороший источник сведений о локальном варианте английского того или иного региона – местная англоязычная пресса (The Times of India (Индия), South China Morning Post (Гонконг), The Straits Times (Сингапур), The Jakarta Post (Индонезия), Daily News Egypt (Египет), Buenos Aires Herald (Аргентина) и т. д.). Например, можно предложить студентам сравнить сайты англоязычных газет двух разных стран на предмет лексико-грамматических отличий.

Таким образом, обучение английскому языку как *lingua franca* подразумевает, с одной стороны, обучение правильному произношению, грамматике и вокабуляру, а с другой – формирование межкультурной грамотности. Справиться с такой задачей могут только грамотные не-носители языка или, по выражению С. Alptekin, *successful bilinguals with intercultural insights and*

knowledge [12, с. 63]. Вместе с тем нельзя не согласиться с мнением исследователей, отмечающих, что методические аспекты обучения ELF требуют более глубокого специального исследования в целях повышения эффективности подготовки современного специалиста международного класса, готового к профессиональной деятельности в условиях мультикультурного профессионального сообщества [1].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Акмаева Н. Г., Яроцкая Л. В.* Контроль готовности к профессиональному общению в поликультурном контексте // Обучение межкультурному общению в профессиональной среде. – М.: Рема, 2011. – С. 7–12. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 26 (632). Сер. Педагогические науки).
2. *Бондаренко В. Е.* Lingua Franca как лингводидактическая проблема. Традиции и инновации // Традиции и инновации в реализации современных целей профессионально ориентированного обучения иностранному языку. – М.: Рема, 2013. – С. 37–45. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 14 (674). Сер. Педагогические науки).
3. *Бондаренко Л. П.* Английский как «лингва-франка» и стандарты в обучении // Вестник Пятигорского гос. лингвист. ун-та. – 2010. – № 1. – С. 73–76.
4. *Кабачки В. В.* «Глобанглизация»: легко ли быть мировым лидером? // Актуальные проблемы современной лингвистики. Язык во всех измерениях. – СПб.: СПбГУЭФ, 2011. – Вып. 3. – С. 193–200.
5. *Кабачки В. В.* Основы англоязычной межкультурной коммуникации. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 232 с.
6. *Камшилова О. Н.* Английский язык как lingua franca: функция языка или языковая форма? // Известия российского гос педагог. ун-та им. А. И. Герцена. – 2006. – № 6 (16). – С. 61–74.
7. *Прошина З. Г.* Английский язык и культура народов Восточной Азии. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2001. – 476 с.
8. *Прошина З. Г.* Английский язык как посредник в коммуникации народов Восточной Азии и России (проблемы опосредованного перевода): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Владивосток, 2002. – 38 с.
9. *Прошина З. Г.* Вариантность английского языка и межкультурная коммуникация // Личность. Культура. Общество. Международный журнал социальных и гуманитарных наук. – Т. 12. – 2010. – Вып. 2 (55–56). – С. 242–252.

10. Прошина З. Г. Глобальность и локальность английского языка в образовательных системах азиатских стран // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2012. – № 3 (35). – С. 14–19.
11. Словарь социолингвистических терминов / под ред. В. Ю. Михальченко. – М.: ИЯРАН, 2006. – 312 с.
12. *Alptekin C.* Towards intercultural communication competence in ELT // *ELT Journal*. – Vol. 56. – 2002. – № 1. – P. 57–64.
13. *Crystal D.* English as a global language. – 2nd edition. – N. Y.: Cambridge University Press, 2003. – 212 p.
14. *Jenkins J.* Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca // *TESOL Quarterly*. – Vol. 40. – 2006. – № 1. – P. 157–181.
15. *Ostler N.* The Last Lingua Franca: The Rise and Fall of the World Languages. – London: Penguin, 2011. – 330 p.
16. *Prodromou L.* Is ELF a variety of English? // *English Today*. – Vol. 23. – 2007. – № 2. – P. 47–53.
17. *Proshina Z.* The ABC and Controversies of World Englishes. – URL: <http://proshinazoyag.weebly.com/uploads/1/0/3/5/10358342/abc.pdf>
18. *Proshina Z.* English as a Lingua Franca in Russia // *Intercultural Communication Studies*. – Vol. 17. – 2008. – № 4. – P. 125–140.
19. *Seidlhofer B.* Research perspectives on teaching English as a lingua franca // *Annual Review of Applied Linguistics*. – Vol. 24. – 2004. – P. 209–239.
20. *Seidlhofer B.* English as a lingua franca // *ELT Journal*. – Vol. 59. – 2005. – № 4. – P. 339–341.
21. *Seidlhofer B.* Common ground and different realities: world Englishes and English as a lingua franca // *World Englishes*. – Vol. 28. – 2009. – № 2. – P. 236–245.
22. *Sharma B. K.* World Englishes, English as a Lingua Franca and English Pedagogy // *Journal of NELTA*. – Vol. 13. – 2008. – № 1–2. – P. 121–130.

УДК 378

А. С. Ваничкина

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики ИПЭУ МГЛУ; e-mail: alexvanichkina@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Статья посвящена актуальной теме обучения профессионально ориентированному дискурсу, в рамках которого происходит формирование ценностной картины мира будущего специалиста. В процессе обучения будущий специалист знакомится с системой ценностей, присущих профессиональному сообществу и начинает воспринимать ее как свою. В сознании студента складывается образ специалиста, который затем трансформируется и станет результатом опыта профессионала.

Ключевые слова: вторичная языковая личность; ценности; аксиология; картина мира; корпоративная культура.

Vanichkina A. S.

Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of Professional Communication in the Field of Economics, ILEIM, MSLU

THE FORMATION OF THE AXIOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES

The article is devoted to the topical problem of teaching professional discourse. In this framework, the axiological world picture of the future specialist is formed. The student gets acquainted with the system of values of the professional community and adopts it as his / her own. Subconsciously a vision of the self as a professional starts to take shape, undergoes a transformation and becomes the result of real working experience.

Key words: secondary language identity; values; axiology; framework of reference; corporate culture.

Современные экономические отношения предъявляют к специалисту все новые требования. Необходимо не только обладать знаниями в своей области, но и уметь адаптироваться к условиям современного рынка труда. Многопрофильное образование требует от будущего специалиста сформированности компетенций в различных

сферах его трудовой деятельности [1], иными словами, современному обществу нужны такие многопрофильные специалисты [2], как экономист-переводчик, экономист-специалист по межкультурной коммуникации и т. п. После окончания высшего учебного заведения молодой специалист попадает на предприятие, где сформирована корпоративная культура, следовательно, он должен быть готов принять эту корпоративную культуру и стать ее частью.

Данная статья открывает серию статей, посвященных проблеме формирования у студентов аксиологической картины мира, присущей профессиональному сообществу их будущей специальности.

Перед вузом стоит задача не только сформировать профессиональные компетенции специалиста, но и навыки, необходимые для того, чтобы влиться в корпоративную культуру. Необходимые компетенции формируются как предметными, так и языковыми дисциплинами. Среди основных компетенций можно выделить следующие: когнитивную, поведенческую, межкультурную, профессиональную и другие. Ко всем перечисленным компетенциям добавим и необходимость «приращения» медиакомпетенции будущего специалиста в области экономических отношений. «Высшее профессиональное образование должно обеспечить потребность общества в медиакомпетентных специалистах, понимающих принципы функционирования медиа и умеющие осуществлять навигацию в иноязычном информационном пространстве» [4]. Современный специалист должен не только уметь ориентироваться в современной экономической ситуации, но и быть частью профессионального сообщества, что включает в себя знание и понимание корпоративной культуры, умение ориентироваться в корпоративной среде.

Корпоративная среда является механизмом устройства внутренних связей (корпоративных отношений) в трудовом коллективе, выступает как организационно-экономическое пространство, в котором разворачиваются деятельность трудового коллектива и принимаемые управленческие решения, т. е. обеспечивает взаимное соответствие частей в процессах создания, функционирования и развития организации как целостного образования. Корпоративная среда отражает корпоративную действительность, под которой понимается вся совокупность корпоративных отношений, складывающихся между участниками организационно-технологического взаимодействия в корпорации.

Для успешного функционирования компании на рынке специалисты в области менеджмента и управления кадрами стремятся обеспечить вовлеченность персонала – эмоциональные связи с организацией, высокую мотивацию на достижение общей цели, инициативность, командный дух и приверженность компании. В рамках управления эффективностью бизнеса и вовлеченностью персонала руководство сознательно определяет ключевые ценности, обеспечивающие успех компании, информирует о них и способствует их принятию сотрудниками через систему внутренних коммуникаций, корпоративных стандартов и регламентов, а также через управление на основе ценностной структуры компании и ее подразделений [3].

Для успешного ведения бизнеса крайне важно, чтобы ключевые принципы и ценности компании, которые лежат в основе эффективного взаимодействия как с клиентами и партнерами, так и внутри организации, транслировались в поведении компании и ее сотрудников. Личность, представляя собой динамическую систему, находится в состоянии непрерывного изменения и развития. В процессе такого личностного становления постепенно все большее значение приобретают внутренние движущие силы, позволяющие человеку все более самостоятельно определять задачи и направление собственного развития. Система ценностных ориентаций личности выступает в качестве регулятора и механизма такого развития, определяя форму реализации намеченных целей и при утрате ими побудительной силы в результате их достижения стимулирует постановку новых значимых целей. В свою очередь, достигаемый уровень развития личности последовательно создает все новые предпосылки для развития и совершенствования системы ее ценностных ориентации. В этой связи примечательна точка зрения Р. Хейвигхерста, по мнению которого «главной задачей развития личности является самоопределение в сферах общечеловеческих ценностей и выработка собственной ценностной системы» [5, с. 52]. Однако молодому специалисту требуется определенное время, чтобы не только адаптироваться к новой для него системе ценностей, но и принять ее в качестве своей.

Система ценностных ориентаций личности формируется в конкретных социально-исторических условиях, отражая актуальные ценности определенного общества, которые, в свою очередь, связаны с общим экономическим и культурным уровнем его

развития. Поскольку нормы социума являются одним из важнейших источников формирования ценностных ориентаций, последние, в отличие от многих других личностных характеристик, в значительной степени определяются индивидуальными представлениями человека о социальной желательности¹. Поэтому индивидуальные ценности должны рассматриваться только в контексте ценностных предпочтений социокультурного окружения.

Каждый человек, принадлежащий определенному обществу, в той или иной степени ориентируется на весь набор ценностей, которым оно характеризуется. Люди, принадлежащие к одной социокультурной среде, обладают одними и теми же ценностями, хотя их значимость в индивидуальной иерархии может быть различной [3]. Соответственно, корпоративная среда как элемент социокультурной среды также оказывает существенное влияние на личность сотрудника компании.

В рамках корпоративной среды происходит взаимодействие систем ценностей отдельных сотрудников и системы ценностей организации. У каждого сотрудника аксиологическая картина мира индивидуальна и зависит от социально-культурных условий жизни. Попадая в рамки корпоративной среды, система ценностей сотрудника подвергается изменениям, происходит совмещение двух аксиологических картин мира. Следует подчеркнуть, что система ценностей меняется не полностью, а лишь в той мере, в какой это требуется для того, чтобы сотрудник мог успешно работать в компании и быть ее частью. Однако ценностная картина мира в рамках корпоративной среды не является статичной категорией: каждый сотрудник вносит свой вклад в ее формирование и, соответственно, меняет ее, хотя вклад индивидуума не всегда заметен на общем фоне.

В таких условиях несомненной является необходимость формирования концептуально-когнитивного пласта, который ляжет в основу формирования представлений о системе ценностей. Система ценностей корпоративной среды – часть культурологического компонента, который является частью курса иностранного языка. Современная корпоративная среда представляет собой поликультурное образование, в рамках которого происходит общение не

¹ «Социальная желательность» – термин, пришедший из психологии (лат. *socialis* – общественный) – склонность людей представлять себя в преимущественно выгодном свете.

только на языке страны, где располагается компания, но и на других языках. Это может быть и язык страны происхождения компании, и английский язык (как *lingua franca*), а также любые иностранные языки.

При преподавании иностранного языка для специальных целей представляется необходимым внедрение в процесс обучения этой системы ценностей. Целесообразным является изучение материалов и статей, которые рассказывают об истории компаний-лидеров рынка, истории успеха известных успешных профессионалов, работающих в данном сегменте. В процессе изучения и обсуждения материала в сознании студентов формируется концептуальная картина мира, в которой ведущую роль занимают концепты, репрезентирующие ценности, присущие данному сообществу.

Особенно важным представляется изучение биографической и мемуарной литературы, рассказывающей о профессиональном пути значимых персоналий. Например, для студентов, изучающих менеджмент и маркетинг, можно предложить ряд книг, рассказывающих о Стиве Джобсе, главе корпорации Apple. Данный вид работы не только вызывает интерес с познавательной точки зрения, но и выполняет мотивирующую функцию.

В то же время регулярное знакомство студентов с интернет-сайтами крупных компаний, функционирующих и лидирующих на рынке, позволит им не только узнать о деятельности потенциального работодателя, но и познакомиться с корпоративной средой конкретной сферы бизнеса, узнать ее систему ценностей и сформировать в сознании будущего специалиста его профессиональный образ. Под понятием «образ специалиста» мы понимаем такое видение себя, которое начинает формироваться при первом знакомстве студента с профессией, а затем продолжает развиваться и усложняться в течение всей жизни. Этот образ может отражать как идеализированное, так и реалистичное видение.

Образ специалиста, с одной стороны, является результатом обучения студента в вузе, а с другой – движет процессом познания в течение всей профессиональной карьеры и, соответственно, непрерывного образования в целом. Формирование представления о специальности неотъемлемо от формирования сначала представления о ценностях, присущих выбранной профессиональной области, а затем принятия системы ценностей в качестве своей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Безукладников К. Э.* Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Нижний Новгород, 2009. – 39 с.
2. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – М. : АРКТИ, 2000. – 165 с.
3. *Фомичева С. Ю.* Ценностная структура компании как инструмент организационного развития. – URL: http://www.treko.ru/show_article_1832
4. *Халева И. И.* Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М.: Русский язык, 1995. – 277 с.
5. *Яницкий М. С.* Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000. – 204 с.

УДК 37.0

В. А. Горина

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры второго иностранного языка педагогических фак-тов МГЛУ; e-mail: gorina-va@yandex

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме развития самостоятельности студентов в современных условиях обучения в высшей школе. На основе сопоставления автономной и самостоятельной форм организации учебной деятельности делается вывод о том, что они, являясь взаимосвязанными, отличаются различной степенью вовлеченности студентов в управление образовательным процессом. В публикации рассматриваются основные виды самостоятельной работы, формы контроля и самоконтроля, используемые в системе лингвистического образования.

Ключевые слова: субъект и объект образовательного процесса; автономное обучение; управление образовательным процессом; самостоятельная работа студентов; контроль и самоконтроль самостоятельной учебной деятельности.

Gorina V. A.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Professor at the Department of FL2 of the pedagogical faculties, MSLU

STUDENTS' GUIDED WORK IN THE SYSTEM OF LINGUISTIC EDUCATION

The article is devoted to the issue of developing students' ability to work independently in the course of their studies at institutions for higher professional training. Comparing autonomous and guided learning activity, the author comes to the conclusion that the two types are interdependent and only differ in the degree of students' involvement in controlling the educational process. The article focuses on the main types of students' guided work, forms of control and self-control used in linguistic education.

Key words: subject and object of educational process; autonomous education; guidance of educational process; students' guided work; control and self-control in students' guided work.

Реформа в сфере высшего лингвистического образования, направленная на формирование квалифицированных специалистов в области межкультурной иноязычной коммуникации, во многом связана с переходом от информационной парадигмы обучения

к личностно ориентированной парадигме образования, которая обуславливает приоритет самостоятельной учебной деятельности студента перед управляющей ролью преподавателя. Это означает, что студент «перестает быть только потребителем знаний, он становится активным творческим участником образовательного процесса, создателем собственного образовательного продукта» [1, с. 8].

В этих условиях самостоятельная учебная деятельность студентов приобретает особый статус и является не просто важной формой образовательного процесса, а в значительной степени становится его основой. Такой подход предполагает ориентацию на развитие творческих способностей студентов, на применение активных методов овладения знаниями, на использование личностно ориентированного подхода в образовании. В рамках такого подхода студент рассматривается «не только как объект педагогической деятельности, но и как равноправный субъект образовательного процесса, целенаправленно определяющий в соответствии со своими личностными потребностями характер своего учебного взаимодействия с другими участниками этого процесса» [5, с. 128].

В современной системе высшего образования – как отечественного, так и зарубежного, достаточно четко просматривается тенденция к организации обучения в таких формах, которые обеспечивают студентам все возрастающую степень самостоятельности. Именно степень участия студента в организации процесса учения обуславливает построение всей образовательной конструкции в вузе. С этой точки зрения принято выделять две основные формы организации обучения.

Первая форма является адаптивной и представляет собой процесс учения как способ приспособления студентов к тем академическим требованиям, которые предъявляются вузом. Это означает, что поступив в университет, студент должен следовать той программе, которая ему предлагается вузом (набор и объем учебных дисциплин, количество учебных часов, жесткие сроки обучения и сдачи экзаменов, обязательное посещение занятий и т. д.).

Вторая форма обучения характеризуется тем, что студент, поступив в университет, самостоятельно выбирает интересующий его материал и сам принимает главные решения в своей учебной деятельности. Характер всей образовательной структуры в такой высшей школе обуславливается высокой степенью участия

самого студента в организации процесса учения. Именно в этом состоит суть обучения, которое принято называть автономным. Под автономной учебной деятельностью многие специалисты понимают «самостоятельную, самоуправляемую учебную деятельность, осуществляемую студентом без непосредственного руководства со стороны преподавателя» [3, с. 244].

При автономном обучении студенту предоставляется значительная свобода выбора по всем направлениям учебной деятельности, возможность работать по собственному плану и определять самому:

- что именно он хочет изучать, т. е. какой набор учебных дисциплин, в каком объеме и в какой последовательности;
- каким способом он будет изучать материал: непосредственно под руководством преподавателя, самостоятельно, дистанционно, совмещать различные способы и т. д.;
- в каком темпе он будет работать; возможно, будет повторять некоторые семестры или обучаться с перерывами в 1, 2, 3 семестра, получая в промежутках дополнительное образование за пределами своего вуза, в том числе за границей, или работая на каком-либо предприятии, т. е. изначально предусматривается возможность прерывать обучение в образовательном процессе;
- будет ли он изучать учебную дисциплину индивидуально, вместе с группой или же совмещая на разных этапах эти формы обучения;
- как он будет распределять свое учебное время: будет ли посещать все занятия или посвящать часть учебного времени другим, не менее важным, с его точки зрения, видам познавательной деятельности;
- как и в какие сроки, он будет осуществлять контроль своей учебной деятельностью и др.

Главная характеристика автономного обучения состоит в том, что студент имеет возможность принятия решений, право выбора содержания и стратегий реализации учебно-познавательной деятельности, и этот выбор он осуществляет самостоятельно, участвуя, таким образом, в управлении собственным процессом учения. Тем самым студент несет личную ответственность за принятое решение, за процесс и результат учебной деятельности.

Таким образом, учебная автономия, основанная на значительной самостоятельности студента в организации своей учебной

деятельности, характеризуется *высокой степенью его вовлеченности в управление учебным процессом*, а также одновременно *высокой степенью ответственности* за все аспекты своей деятельности в рамках университетского образования.

Такая организация обучения предполагает, что студенты воспринимаются не как пассивные исполнители воли администрации университета или преподавателя, а как равноправные партнеры, которые имеют право выбора индивидуальной траектории обучения.

Очевидно, что и роль преподавателя в условиях автономного обучения существенно меняется. Он превращается из транслятора знаний, из контролирующего и оценивающего звена образовательного процесса в консультанта, помощника, партнера в учебной деятельности студента. Вместе с этим возрастает как профессиональная ответственность, так и нагрузка преподавателя. Например, автономное обучение может осуществляться как в группе, так и индивидуально. Индивидуальное обучение предполагает создание фактически индивидуальных программ, а это означает, в свою очередь, существенное возрастание нагрузки преподавателя.

Индивидуальная программа обсуждается и составляется совместно со студентом в виде учебной *дорожной карты*. Эта карта в соответствии с целями, определенными самим студентом, должна включать теоретические и практические материалы для усвоения, пояснения, правила, инструкции по выполнению заданий, сами задания, а также сроки выполнения и дату презентации, списки литературы для изучения, справочники и т. д.

Учебная автономия получила широкое распространение во многих университетах западноевропейских стран. В наших условиях речь идет о нарастающей тенденции к переходу функционирования образовательной системы в условиях учебной автономии. Об этом свидетельствуют факты использования отдельных аспектов автономного обучения в современной системе высшего образования. Так, например, в лингвистическом вузе предусматривается изучение целого ряда факультативных учебных дисциплин, право выбора которых (в том числе включение или невключение их в общий пакет образовательных дисциплин для изучения) предоставляется самим студентам. С этой точки зрения можно говорить о том, что студенты делают определенный шаг в направлении самостоятельного управления процессом обучения и формирования индивидуальной программы собственного образования.

В российской высшей школе созданы новые государственные образовательные стандарты, в соответствии с которыми в вузах, в том числе и лингвистической направленности, наблюдается тенденция к увеличению времени, отводимого на самостоятельную работу. При этом речь идет не о механическом увеличении количества часов. Усиление роли самостоятельной работы означает пересмотр организации всего учебного процесса, который должен строиться так, чтобы студент как объект образовательного процесса в максимальной степени становился и субъектом учебной деятельности. Решение этой задачи возможно в результате:

- стимулирования и развития у студентов умения учиться;
- формирования у них способности к саморазвитию и к творческому применению полученных знаний;
- создания в процессе обучения механизмов адаптации к будущей профессиональной деятельности в изменяющихся условиях современного мира.

Это означает, что в системе лингвистического образования, помимо компетенций в области межкультурной коммуникации, важной задачей становится формирование особого вида компетенции, позволяющей студентам самостоятельно управлять собственной учебно-познавательной деятельностью. Формирование такой компетенции самообучения иностранному языку приводит к развитию у студентов способности к самостоятельному планированию, регулированию и контролю своей учебной деятельности по всем направлениям образовательной парадигмы [4].

В методической литературе отмечается широкое использование целого ряда терминов, так или иначе выражающих понятие самостоятельности студентов в процессе их учебной деятельности: самостоятельная работа, самостоятельная учебная деятельность, учебная самостоятельность, образовательная автономия, автономная учебная деятельность, автономное образование и др. Нередко эти понятия, не являясь равнозначными, пересекаются и отождествляются, не всегда соблюдается их четкое разграничение с точки зрения употребления в контексте образовательного пространства. На наш взгляд, это во многом объясняется тем фактом, что само понятие, выражаемое в русском языке словом «самостоятельность» («самостоятельный») применительно к сфере обучения, характеризуется многозначностью.

Рассмотрим некоторые важные особенности понятия «самостоятельная работа». Самостоятельная работа является основой всей учебной деятельности – как в условиях автономного образования, о котором речь шла выше, так и в условиях традиционной организации обучения. Понятие самостоятельной работы многозначно и в условиях образовательного пространства имеет, как минимум, три значения.

1. «Самостоятельная работа» в широком смысле предполагает самостоятельные мыслительные операции, индивидуальную способность воспринимать, запоминать, извлекать нужную информацию, усваивать и репродуцировать новые знания и на их основе генерировать собственные идеи и производить новый контент, т. е. имеется в виду способность индивида к обучению в целом. Исходя из такого понимания, любая учебная деятельность является самостоятельной, поскольку она опирается на работу индивидуальных механизмов памяти, мышления, слуха, зрительного и речевого аппаратов самого обучающегося.

2. Самостоятельная работа означает такую организацию учебной деятельности, которая обеспечивает свободу выбора как содержания, так и способов выполнения заданий и усвоения учебного материала самим обучающимся. Эта форма организации учебного процесса подразумевает, что студент не нуждается в постоянной помощи преподавателя, и предусматривает такой уровень его участия в управлении процессом учения, который делает его полноправным участником образовательного процесса. Такое понимание самостоятельности в наибольшей степени свойственно автономному обучению, а сами термины, обозначающие самостоятельность и автономность, рассматриваются в данном случае как равнозначные [4].

3. Самостоятельная работа рассматривается как учебная деятельность студентов с целью приобретения ими определенных знаний, навыков и умений под управлением преподавателя. При этом активное привлечение студента непосредственно к организации и планированию самого учебного процесса не предусматривается.

Следовательно, при определении понятия «самостоятельная работа» первостепенное значение приобретает установление того, кто и в какой степени (преподаватель или студент) управляет учебной деятельностью обучающихся:

- управляет ли ею преподаватель, находясь в непосредственном контакте со студентами;
- управляет ли ею сам студент при поддержке преподавателя;
- происходит ли это управление опосредованно, т. е. в отсутствие преподавателя через рекомендованные им программы, методические учебные материалы, пособия и задания.

Опираясь на такое понимание, можно сформулировать следующее определение самостоятельной работы студентов: самостоятельная работа – это организованная и управляемая преподавателем (непосредственно или опосредованно) учебно-познавательная деятельность студентов с целью приобретения ими определенных компетенций на основе самостоятельной интеллектуальной деятельности.

Таким образом, основное отличие автономной учебной деятельности от самостоятельной заключается, с нашей точки зрения, в том, что при учебной автономии студенты, опираясь на предоставленный им выбор, сами определяют, что и какими средствами следует изучать для достижения поставленной ими профессиональной цели, в то время как при самостоятельной работе студенты нацелены на реализацию конкретной учебной задачи, заданной *преподавателем*. С этой точки зрения самостоятельная работа, являясь важнейшим и обязательным компонентом автономного обучения, может рассматриваться как определенная ступень, которая ведет сначала к относительной, а затем и полной учебной автономии, создающей условия для саморазвития и самореализации обучающегося как творческой личности [2].

В лингвистическом вузе самостоятельная работа студентов является одной из важнейших составляющих образовательного процесса и может протекать как в аудитории, так и вне ее; как в контакте с преподавателем, так и в его отсутствие. Во всех этих случаях четко прослеживается тесное взаимодействие участников образовательного процесса: студент получает задания и методические указания о способах организации самостоятельной деятельности, а преподаватель выполняет функцию управления путем постановки определенной задачи на каждом конкретном этапе обучения, а также через контроль и коррекцию ошибочных действий. При этом подразумевается, что организует учебный процесс и руководит им преподаватель, даже если его присутствие при этом не предполагается.

На практике различные формы самостоятельной работы нередко пересекаются, а границы между ними не являются жесткими. Тем не менее большинство специалистов как в научной литературе, так и в практике преподавания под самостоятельной работой понимают управляемую преподавателем *внеаудиторную работу* студентов.

В условиях, когда самостоятельная работа понимается как учебно-познавательная деятельность студентов, организуемая и управляемая преподавателем, первостепенное значение приобретают формы и способы *методического управления этой деятельностью*. В этом контексте важнейшим фактором, обеспечивающим эффективную организацию самостоятельной работы студентов, может рассматриваться создание *комплекса методического обеспечения учебного процесса*.

В рамках системы лингвистического образования к комплексу методического обеспечения учебных дисциплин, направленных на усвоение иностранных языков, как правило относятся:

– рабочие программы учебной дисциплины, разработанные на соответствующей кафедре и используемые в учебном процессе – как преподавателями, так и студентами;

– тексты или конспекты лекций, если учебная дисциплина предусматривает лекционный курс;

– учебники, которые создаются преподавателями для изучения учебной дисциплины в соответствии с требованиями Программы. Учебник должен отражать тематику, зафиксированную в Программе для конкретного модуля, содержать методический инструментарий, включающий тренировочные упражнения, направленные на усвоение лексико-грамматического материала, упражнения репродуктивного и продуктивного характера, упражнения для контроля и самоконтроля, творческие задания в устной и письменной форме;

– аудитивное сопровождение изучаемого лингвистического и лингвострановедческого материала;

– учебно-методические пособия по конкретным аспектам и разделам учебной дисциплины, таким как фонетический и грамматический практикум, коммуникативная практика, чтение художественной литературы, язык средств массовой информации, лингвостилистический анализ и интерпретация текста;

– банки специализированных заданий и тренажерных программ, которые разрабатываются преподавателями и предназначаются

для самостоятельного выполнения студентами как в устной, так и письменной форме;

- программы для самоконтроля по изучаемым разделам и темам, а также контрольно-измерительные материалы (далее – КИМ), разработанные преподавателями по каждому разделу учебной дисциплины;

- информационная база конкретной учебной дисциплины, которая включает списки обязательной и дополнительной литературы, дополнительные аудитивные и видеопрограммы, интернет-ресурсы и т. д.;

- современные средства информационных технологий, программы компьютерной поддержки, автоматизированные обучающие программы, которые находят все более широкое практическое применение в образовательном процессе студентов, изучающих иностранные языки.

При организации самостоятельной работы преподаватель должен учитывать основные характеристики этого вида учебной деятельности и информировать студентов о целях самостоятельной работы, ее различных видах, формах контроля и самоконтроля, сроках выполнения заданий.

Основные виды внеаудиторных заданий, наиболее часто используемые в целях самостоятельной тренировки и речевой практики при обучении студентов иностранному языку в лингвистическом вузе, являются разнообразными и хорошо известны преподавателям-практикам. К ним относятся:

- учебно-тренировочные устные и письменные задания, направленные на усвоение языковых средств (наблюдение за языковым явлением и объяснение его употребления в контексте; употребление изучаемых лексико-грамматических явлений в заданном иноязычном контексте; конструирование ситуаций и диалогов с использованием определенных языковых явлений; группировка лексических единиц по смысловым, логическим, ассоциативным признакам; перевод предложений и ситуаций как на родной, так и изучаемый иностранный язык и др.);

- чтение (в том числе фонетическое), перевод и лексико-грамматический анализ иноязычных учебных текстов;

- составление вопросов по содержанию прочитанного (прослушанного) текста и ответов на них;

- выполнение тестовых заданий, направленных на проверку понимания прочитанного (прослушанного) текста;
- конструирование текста по выделенным ключевым словам;
- воспроизведение текста с использованием изучаемых лексико-грамматических явлений;
- трансформированный пересказ текста с использованием определенной коммуникативной задачи;
- чтение и комментирование проблематики художественных произведений классических и современных авторов;
- реферирование и комментирование текстов различных жанров (публицистических, научных, профессионально ориентированных);
- подбор аутентичных материалов по изучаемой теме, изучение литературных источников с целью подготовки творческих заданий – сообщений, докладов, проектов и т. д. и их последующая устная презентация в аудитории;
- написание эссе, сочинений и других письменных творческих работ на заданные темы, в которых студент, высказываясь по поводу заданной проблематики, самостоятельно формулирует собственное отношение к обсуждаемой теме;
- подготовка и выполнение различных групповых заданий (диалоги, дискуссии, проекты), направленных на развитие самостоятельности и инициативы, повышающих роль самостоятельной работы и усиливающих стремление к ее качественному выполнению;
- подготовка творческих заданий научно-исследовательского характера, к которым относится выполнение курсовых и дипломных работ, участие в конференциях, конкурсах и т. п.

Указанный перечень видов самостоятельной работы не является полным, он остается открытым и может быть продолжен.

Что касается *контроля* самостоятельно выполняемой работы, то в этом вопросе следует исходить из того, что любая учебная деятельность, в том числе самостоятельная работа студентов, должна подвергаться обязательному контролю. При этом контроль должен носить двусторонний характер: в качестве контролирующей инстанции выступает, с одной стороны, преподаватель, а с другой – сам студент, осуществляющий самоконтроль за своей учебной деятельностью.

В лингвистических вузах при изучении иностранного языка применяют различные виды педагогического *контроля самостоятельной работы*, реализуемые преподавателем как в аудитории, так и вне ее.

В повседневной педагогической практике наиболее широко используются такие виды аудиторного контроля, как устные фронтальные и индивидуальные опросы, собеседования, презентации самостоятельно подготовленных заданий и т. д. Во время устных опросов происходит непосредственный контакт обучаемого и обучающего, сопровождающийся незамедлительной коррекцией ошибочных речевых построений. Особое значение в качестве контролирующих мероприятий отводится регулярным проверкам письменных домашних и контрольных работ и т. д. На более высоких ступенях обучения важное место среди видов контроля усвоения знаний и их творческой переработки занимают курсовые и дипломные работы.

Особую роль в организации контроля самостоятельной работы приобретает *самоконтроль*, который осуществляется студентом в течение всего процесса изучения дисциплины при подготовке к аудиторным занятиям и контрольным мероприятиям. Этот вид контроля представлен в программах, в учебниках и учебно-методических пособиях в виде заданий, направленных на самостоятельную проверку правильности понимания и усвоения языкового, культурологического и профессионально ориентированного учебного материала. Как правило, задания для самоконтроля сопровождаются *ключами*, это обеспечивает студенту возможность осуществления проверки собственной деятельности в условиях обратной связи.

Контролирующие задания с ключом могут включать: вопросы для самоконтроля правильности понимания изучаемой лингвистической, страноведческой, профессионально ориентированной информации; устные и письменные задания учебно-тренировочного характера; перевод предложений и ситуаций с родного языка на иностранный, направленных на использование изученного языкового материала; составленные в педагогических целях задания, содержащие ошибочные языковые или смысловые высказывания и т. д.

Одним из способов самоконтроля, при котором студент самостоятельно проверяет свои знания и умения (в первую очередь рецептивные речевые умения), является тестирование. Тестовый контроль отличается объективностью, экономит время преподавателя, освобождает его от рутинной работы и позволяет сосредоточиться на творческой продуктивной стороне преподавания. Тестирование как способ контроля и самоконтроля применяется достаточно активно – как вне аудитории при подготовке самостоятельно выполняемых заданий, так и на занятии во время самого учебного процесса,

а также в процессе использования других форм контроля (например, на зачетах и экзаменах).

Важную роль в организации самоконтроля учебной деятельности играет использование *автоматизированных обучающих и контролирующих систем*, которые позволяют студенту с помощью компьютерных технологий изучать дисциплину или ее раздел, контролировать и оценивать приобретенные знания и умения с большей степенью самостоятельности [2].

Таким образом, управляемая преподавателем самостоятельная работа создает условия для активизации всей учебной деятельности студента, повышает уровень его участия в управлении собственным учением, делает его все более самостоятельным и равноправным участником образовательного процесса. С этой точки зрения самостоятельная работа, как способ организации учебной деятельности в системе университетского образования, может рассматриваться в качестве определенной ступени в развитии автономии высшего образования, ориентированного на максимальную реализацию профессиональных личностных потребностей индивида в современном обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Коряковцева Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии. – М.: Академия, 2010. – 192 с.
2. *Симолян К. В.* Методика использования компьютерных технологий при организации самостоятельной работы студентов (языковой вуз, начальный этап): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 213 с.
3. *Симолян К. В.* Организация автономной учебной деятельности на основе современных технологий // Когнитивно-функциональные аспекты грамматических исследований англоязычного дискурса. – М.: Рема, 2008. – С. 244–251. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 545. Сер. Лингвистика).
4. *Тамбовкина Т. Ю.* Самообучение иностранным языкам как подсистема вузовского лингвистического образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 375 с.
5. *Яроцкая Л. В.* Методологические основы исследования вопросов управления учебной деятельностью студентов // Актуальные вопросы повышения качества специального лингвистического образования. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2012. – С.126–137. – (Вестн. Мос. гос. лингвист. ун-та; вып. 26 (659). Сер. Педагогические науки).

УДК 37:004

Е. В. Думина

ст. преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права ИПЭУ МГЛУ; e-mail: dumina@list.ru

О ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Автор обращается к проблеме формирования профессионально ориентированной дискурсивной компетенции у студентов, обучающихся по специальности «Информационная безопасность». Проблематика процесса формирования межкультурной коммуникативно-профессиональной компетенции освещена в ракурсе обучения иностранному языку. Автор предлагает рассматривать иноязычную профессионально ориентированную компетенцию как важнейшую задачу подготовки специалистов в области информационной безопасности.

Ключевые слова: информационная безопасность; специальный язык; иноязычная профессионально ориентированная компетенция; дискурсивная компетенция; коммуникативная компетенция; межкультурная коммуникация.

Dumina E. V.

Senior Lecturer at the Department of Professional Communication in the Field of Law, ILEIM, MSLU

FORMING VOCATIONAL DISCOURSE COMPETENCE IN STUDENTS SPECIALIZING IN INFORMATION SECURITY

The article deals with the problem of developing vocational discourse competence in students specializing in information security. The process of developing intercultural communicative vocational competence is shown in the context of foreign language teaching process. The author suggests that a foreign language vocational competence should be regarded as a major task of present-day vocational training of IT students.

Key words: information security; specific vocabulary; foreign language vocational competence; discourse competence; communicative competence; intercultural communication.

Фраза «кто владеет информацией, тот владеет миром» стала крылатой после того, как ее публично употребил еще в середине XX в.

один из лучших ораторов своего времени Уинстон Черчилль. С тех пор цена и важность владения информацией увеличилась многократно. Связано это, в первую очередь, с переходом от индустриального общества к информационному, где особое место отводится информационным ресурсам. Наряду с природными, инфраструктурными, трудовыми, материальными и финансовыми ресурсами, средства с новыми информационными возможностями составляют значительный общественный и государственный потенциал. Очевидно, что человеческая жизнедеятельность во многом связана с защищенностью от большого числа информационных угроз, способных нарушить целостность, полноту, конфиденциальность и доступность информации и привести к нарушению личностных, государственных и общественных интересов.

В современных социально-экономических условиях информационной безопасности отводится значительное место. Ввиду глобализации и связанной с ней интернационализации бизнеса, из-за беспощадной конкуренции на рынке, а также благодаря развитию компьютерных технологий и появлению новых мощных компьютерных систем хранения и обработки данных защита информации становится обязательной. Осознав всю сложность и многогранность проблемы информационной безопасности и из-за повышения требований по обеспечению безопасности, компании вынуждены увеличивать бюджеты с целью расширения штата ИТ-персонала.

При этом аналитики рекрутинговых агентств по подбору ИТ-персонала признают, что на сегодняшний день ИТ-рынок испытывает огромную потребность в квалифицированных ИТ-кадрах практически всех специализаций, но особенно остро ощущается нехватка специалистов в области информационной безопасности, владеющих навыками и умениями устной/письменной речи в одном / двух и более иностранных языках.

Современные реалии – интеграция в европейское образовательное пространство после присоединения к Болонскому соглашению и удовлетворение потребности в кадрах на российском рынке труда – настоятельно требуют поиска путей повышения качества предоставляемого образования и выдвигают перед российскими вузами ряд новых задач: подготовить высококлассных специалистов в области информационной безопасности, владеющих необходимыми знаниями компьютерных технологий и одним/двумя иностранными языками. Причем очевидно, что когда-то привычное

владение языком на уровне «чтение технической литературы со словарем» уже давно устарело. Наоборот, языковая подготовка современного специалиста технического профиля должна быть на таком уровне, чтобы соответствовать высоким требованиям сегодняшнего дня. К таким требованиям можно отнести:

а) наличие фундаментальных знаний в профессиональной сфере;

б) способность к формированию, созданию и формулированию своих технических мыслей с помощью иностранного языка;

в) умение работать с зарубежной прессой, монографиями, научными статьями зарубежных ученых и специалистов; с информацией, размещенной на интернет-сайтах;

г) осуществление профессиональных контактов с зарубежными партнерами, другими словами, грамотное ведение делового общения и координирование международных связей в своей отрасли;

д) использование в своей работе профессионального и культурного опыта.

Безусловно, все это достижимо только при условии, если уровень практического владения иностранным языком будущего ИТ-специалиста будет на достаточно высоком уровне.

В настоящее время многие российские вузы реализуют учебные планы, которые включают дисциплины, направленные на обеспечение сбалансированной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информационной безопасности и иностранных языков. Причем в образовательном стандарте многих престижных вузов именно профессионально ориентированное обучение иностранному языку признается приоритетным направлением в образовании, поскольку не осталось никаких сомнений в целесообразности расширения и углубления лингвистической подготовки специалистов в области информационной безопасности.

Истинность высказываемых аргументов в пользу реализации профессионально ориентированного языкового общения, отвечающего прагматическим устремлениям российских студентов, на наш взгляд, также не требует каких-либо доказательств. Такой прагматизм определяется широкими перспективами и возможностями обучения, прохождения практики и стажировки и, наконец, трудоустройством за рубежом или в престижных представительствах иностранных фирм в России.

В настоящее время подготовка в сфере профессионального иноязычного общения не ограничивается изучением лишь грамматических, лексических, интонационных структур, усвоением совокупности языковых единиц и правил их употребления. Для достижения наивысшего результата в качестве конечной цели обучения должно выступать формирование у будущего ИТ-специалиста *иноязычной профессионально ориентированной дискурсивной компетенции*, в основе которой лежит дискурс.

По мнению многих исследователей, *дискурсивная компетенция* – способность построения целостных, связных и логичных высказываний разных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании – в контексте обучения иноязычному профессиональному общению имеет первостепенное значение [11–13]. Опираясь на основные положения формирования дискурсивной компетенции, сформулированные Н. В. Елухиной [4, с. 9–13], прежде чем обучать дискурсу в целом, необходимо изучить особенности дискурса конкретной специальности. В зависимости от сферы деятельности и ситуации профессионального общения важно выделить стереотипный набор речевых действий, типичные ситуации общения, характерные для представителей конкретной профессии, осуществить отбор типов дискурсов, соответствующих целям обучения в данном учебном заведении. Н. В. Елухина отмечает: «Дискурс является прежде всего образцом реализации определенных коммуникативных намерений в контексте конкретной коммуникативной ситуации и по отношению к определенному партнеру, представителю иной культуры, выраженной устными в данной ситуации языковыми и неязыковыми средствами» [4, с. 9–13]. Использование дискурса в учебном процессе дает возможность познакомить обучаемых с образцами речевого и неречевого поведения носителей языка и культуры в контексте определенной коммуникативной ситуации профессионального общения.

Дискурсивная компетенция является одним из важнейших компонентов профессиональной коммуникативной компетенции специалистов любого профиля [12; 13]. В связи с тем, что профессиональное общение представляет собой единство письменной и устной речи, формирование дискурсивной компетенции должно происходить при обучении различным видам речевой деятельности. Мы должны

научить будущих ИТ-специалистов самостоятельно отбирать лингвистические средства в зависимости от типа высказывания, создавать и воспринимать дискурсы исходя из коммуникативной цели и ситуации профессионального общения.

В образовательном процессе следует организовать поэтапный переход от академической деятельности к учебно-профессиональной, а от нее – к реальной профессиональной деятельности. Это позволит осуществить трансформацию от традиционного обучения лексическому и грамматическому аспектам языка и чтению литературы по специальности к обучению профессионально ориентированному иноязычному общению. Иначе говоря, перейти к обучению профессиональному иноязычному дискурсу можно лишь на основе знания общего иноязычного дискурса.

Отсюда следует, что о сформированности профессионально ориентированной дискурсивной компетенции можно говорить лишь в том случае, если студент способен понимать правила построения специального дискурса, умеет создавать целостные, связные и логичные профессионально ориентированные тексты, используя разнообразные лингвистические средства. На завершающем этапе обучения профессионально ориентированному устному и письменному общению в рамках нашей конкретной специальности предполагается, что будущий специалист в области информационной безопасности на основе полученных знаний способен интерпретировать и конструировать их в соответствии с коммуникативной ситуацией, свободно оперировать научно-понятийным аппаратом специальности, расширять научно-информационную базу по профилю специальности.

При обучении иностранному языку специалистов в области информационной безопасности одной из основных целей образовательного процесса становится формирование основ профессионально ориентированной коммуникативно-языковой компетенции личности специалиста данного профиля, способной реализовывать профессионально ориентированное языковое общение в информационно-коммуникативной и профессионально-деловой среде. С этой целью возникает необходимость создания новых интегрированных программ обучения на этапе «вуз – производство» для перехода на ступень общепрофильного коммуникативно-ориентированного обучения с последующим вступлением в этап профессионально

направленного обучения иностранному языку. Обучение иноязычной профессионально ориентированной дискурсивной компетенции, на наш взгляд, должно формироваться с учетом следующих прагматических намерений:

- 1) перспектива достижения большей конкурентоспособности и последующим успешным трудоустройством;
- 2) возможностью расширения доступа к информационным ресурсам (печатным и электронным) на иностранном языке;
- 3) повышение социального статуса за счет своего образовательного уровня в лингвистическом отношении;
- 4) владение иностранным языком является ключом к профессиональному успеху современного специалиста;
- 5) усиление значимости лингвистической составляющей высшего образования.

Кроме того, одной из основных задач при подготовке специалистов в сфере информационной безопасности является формирование навыков межкультурной коммуникации в области профессиональной деятельности и повышение уровня культуры делового общения [12; 13]. С целью эффективного формирования профессионально ориентированной дискурсивной компетенции в области информационной безопасности в процессе преподавания иностранного языка перед педагогами стоит задача выявления специфики культуры делового общения ИТ-специалиста.

Главная особенность профессионально ориентированного дискурса состоит в том, что он включен в контекст профессиональной деятельности, реализуется в деловом общении и представляет такие речевые действия, как презентация материала, письменный или устный обмен информацией, выражение мнения, обсуждение и т. д. Для него характерна специфическая лексика и терминология. В каждом виде профессионального дискурса имеются характерные для него устойчивые сочетания, речевые образцы, так называемые дискурсивные формулы. В. И. Карасик к дискурсивным формулам относит своеобразные обороты речи, свойственные общению в соответствующем социальном институте [5]. *Профессионально ориентированный дискурс* – это сложное образование, представляющее собой целенаправленную речевую деятельность специалиста, которая характеризуется общностью знаний коммуникантов и стереотипностью ситуации общения, протекающую в соответствии

с принятыми в данной профессиональной среде правилами и стандартами, мотивом которой является выполнение задания для социально значимого результата. Задачей профессионального дискурса является решение каких-либо деловых вопросов, обмен сведениями, фактами, по поводу которых коммуниканты вступают в общение. Цель – установление условий сотрудничества, достижение договоренности, решение профессиональных вопросов.

Обучение профессионально ориентированному дискурсу включает следующие аспекты: во-первых, обучение языку взаимодействия, способствующему адекватной ориентации в замыслах общающихся и реализации фактической потребности коммуникантов, и, во-вторых, профессионально ориентированное обучение ценностям и знаниям, понятийному аппарату и идеям профессионально интеллектуальной, социокультурной сфер личности, из которой исходят участники общения.

Очевидно, что для обучения профессионально ориентированному дискурсу необходимо овладение целенаправленно отобранным языковым материалом, определенным набором типов дискурсов, в рамках актуальных для специалиста коммуникативных ситуаций, с которыми ему придется столкнуться впоследствии, стереотипными речевыми образцами, а также лингвосоциологическими и культурологическими особенностями представителей страны изучаемого языка.

Значимость владения профессионально ориентированным дискурсом выявляется также при его рассмотрении с позиции языковой личности специалиста, формирование которой чрезвычайно важно в свете новых тенденций в науке обучения иностранным языкам. Применительно к целям и задачам профильно ориентированного иноязычного образования профессиональную языковую личность определяют как «потенциальную способность коммуникантов реализовать обмен профессиональной информацией на иностранном языке в устной и письменной формах, самостоятельно осуществлять поиск, накопление и расширение объема профессионально значимых знаний в процессе естественного (прямого и опосредованного) общения с носителями языка» [6, с. 4]. Об уровне овладения профессионально ориентированным дискурсом свидетельствует умение студентов выбирать тип дискурса, который соответствует конкретной ситуации общения, построение дискурса с учетом этой ситуации общения, правильное употребление речевых формул и клише,

характерных и уместных в конкретной ситуации и, наконец, достижение коммуникативной цели.

При подготовке специалистов в области информационной безопасности иноязычная профессионально ориентированная дискурсивная компетенция включает следующие обязательные компоненты:

- 1) конкретные сферы, ситуации и темы общения;
- 2) профессионально ориентированные тексты (профессиональная документация);
- 3) знание профессиональной терминологии;
- 4) клиширование выражений.

Формирование навыков иноязычной профессионально ориентированной дискурсивной компетенции у будущих специалистов в области информационной безопасности несколько отличается от студентов других специальностей. На начальном этапе трудно заметить существенную разницу, поскольку в ситуациях речевого взаимодействия большинство обучающихся испытывают различной степени затруднения в порождении и восприятии высказываний на иностранном языке.

Прежде чем приступить к формированию у обучающихся профессионально ориентированной иноязычной дискурсивной компетенции продвинутого уровня и развитию способности создавать контакты, связанные запросами, получением и анализом профессионально значимой информации, на начальном этапе целесообразно научить их в первую очередь порождению и восприятию различных типов дискурса. На завершающем этапе обучения выпускник, освоивший ИТ-специальность, должен не только достаточно уверенно владеть иностранным языком в целом, но и уметь ориентироваться в особенностях речевого воздействия в своей будущей профессии, обладать комплексными навыками эффективной коммуникации, т. е. использовать иностранный язык в реальной коммуникативной устной и письменной ситуации.

Достижение поставленных целей, в свою очередь, невозможно без использования в учебном процессе различных технологий, основанных на принципах проблемности, интерактивности, ситуативности: моделирование профессионально-контекстных ситуаций, максимально связанных с будущей профессионально-практической деятельностью студентов и проектной работой.

В учебном процессе, наряду с освоением новых информационных технологий, наиболее эффективным средством развития профессионально ориентированной дискурсивной компетенции вне языковой среды является погружение в виртуальное интернет-пространство. Компьютерные программы и Интернет необходимы для обеспечения функциональной компьютерной грамотности студентов, а также для возможности самостоятельного и дистанционного обучения [12], т. е. с целью индивидуализации процесса обучения. Эти программы особенно эффективны для развития письменной коммуникации, что является в настоящий момент слабым звеном и требует дополнительных мер.

Итак, чтобы добиться определенных успехов в формировании профессионально ориентированной дискурсивной компетенции у специалистов в области информационной безопасности необходимо внедрение новейших технологий в процесс обучения иностранным языкам с целью реализации положений Болонской декларации, что предполагает:

- 1) расширение доступа к сети Интернет, являющимся источником получения, развития и оценки знаний и умений;
- 2) повышение уровня профессиональной компетенции будущих специалистов в сфере информационной безопасности;
- 3) повышение уровня общей культуры.

В лингвистический аспект компетенции любого специалиста, в том числе и в сфере информационной безопасности, входят: знание терминов, профессионализмов, общеупотребительной лексики, клише в контексте специальности, грамматических структур, употребляемых в данном профессиональном контексте, а также владение умениями и навыками применения этих знаний в ситуациях профессионально направленного общения. Коммуникативный аспект составляют речевые умения аудирования, говорения, чтения и письма на иностранном языке по специальности. Другие компетенции определяются в зависимости от профиля обучения, на основании квалификационных характеристик, предъявляемых к студентам по той или иной специальности. Так, например, при изучении иностранного языка для студентов, обучающихся по специальности «Информационная безопасность», базовыми компетенциями будут **информационная и коммуникативно-интерактивная компетенции.**

Информационная компетенция – это способность и умение самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий. Являясь интеграцией коммуникативной и интерактивной компетенций, коммуникативно-интерактивная компетенция понимается как совокупность взаимосвязанных знаний, навыков, умений и обобщенных способов действий, необходимых для организации эффективного речевого и неречевого взаимодействия в соответствии со стратегиями и тактиками коммуникативного поведения).

Однако на практике можно заметить, что незнание правил поведения и культуры делового разговора при общении с иноязычными партнерами, несформированность у многих студентов профессионально ориентированной дискурсивной компетенции (будучи неотъемлемой частью языковой коммуникативной компетенции и обязательным компонентом профессиональной культуры специалиста) ввиду недостаточной теоретической и практической работанности вопросов формирования компетенции специалистов данного профиля, приводит к затруднениям при установлении коммуникативных контактов в сфере профессионального общения.

Существенной характеристикой, определяющей специфику и трудности при формировании профессионально ориентированной дискурсивной компетенции у будущих специалистов в области информационной безопасности, является ограничение круга субъектов и целей такого общения, т. е. профессиональный дискурс ограничен рамками профессиональной деятельности будущих ИТ-специалистов. По мере компьютеризации процесса обучения уменьшается доля человеческого общения, что негативно сказывается на формировании коммуникативных качеств студента. Обладая глубокими профессиональными знаниями, в сфере информационной безопасности специалисты имеют недостаточно развитые коммуникативные навыки, т. е. не умеют адекватно выражать свои мысли на иностранном языке. Таким образом, ценность иностранного языка характеризуется как эффективное средство в развитии коммуникативных качеств личности специалиста.

Вне всякого сомнения современные тенденции глобализации обозначили особую роль иностранных языков в учебной и профессиональной деятельности специалистов [10]. На сегодняшний день

владение иноязычным профессионально ориентированным дискурсом является обязательным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста в сфере информационной безопасности, поскольку помогает лучше узнать мир изучаемого языка, способствует формированию у студентов культуры иноязычного общения, повышению профессиональной компетентности и обеспечивает личностно-профессионального и социальное развитие будущих специалистов.

Таким образом, можно сделать вывод о чрезвычайной значимости профессионально ориентированной дискурсивной компетенции для эффективного профессионально ориентированного иноязычного общения будущих специалистов в области информационной безопасности.

С целью успешного и эффективного формирования профессионально ориентированной иноязычной компетенции студента в образовательном процессе следует не только развивать положительную мотивацию обучаемых, но и применять различные дискурсивные практики и создавать условия для дальнейшего успешного практического применения знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранова Н. А. Основы формирования дискурсивной компетенции студентов при обучении иноязычному профессионально ориентированному общению: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2008. – 244 с.
2. Беспалова С. В. Роль коммуникативно-прагматических норм в обучении иноязычному общению // Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях: сб. науч. тр., посвящ. 50-летию фак-та иностр. яз. Мордовского гос. ун-та им. Н. П. Огарева / отв. ред. Ю. М. Трофимова. – Саранск: Изд-во Мордовск. ун-та, 2002. – С. 54–56.
3. Гураль С. К., Шатурная Е. А. Болонский процесс: роль дискурсивной компетенции в обучении иностранным языкам // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 7. – С. 109–111.
4. Елухина Н. В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методике формирования дискурсивной компетенции // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 9–13.
5. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, – 2002. – 477 с.
6. Крупченко А. Н. Становление профессиональной лингводидактики как

- теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 50 с.
7. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
 8. Образцов П. И., Иванова О. Ю. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на языковых фак-тах вузов: учеб. пособие / под ред. П. И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
 9. Сулова О. В. Развитие коммуникативно-интерактивной компетенции студентов вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 2007. – 29 с.
 10. Яроцкая Л. В. Глобализация и интернационализация образовательной деятельности (определение понятий, лингводидактический аспект) // Профессиональные дискурсы в когнитивном и функциональном ракурсах. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 147–153. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 25 (685). Сер. Педагогические науки).
 11. Яроцкая Л. В. Некоторые проблемы формирования письменной речевой компетенции на среднем этапе в языковом вузе // Лексика в разных типах дискурса: сб. науч. тр. – Вып. 478. – М.: МГЛУ, 2003. – С. 135–137.
 12. Яроцкая Л. В., Желнов И. И. Реализация межкультурной парадигмы лингводидактики в предметном поле «Защита информации» (на примере специализированного учебного пособия) // Интернет-журнал «Науковедение». – 2013. – № 2 (15). – С. 48. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/41pvn213.pdf>
 13. Яроцкая Л. В., Титкова О. И., Смольяникова И. А., Желнов И. И. Концептуальные основы информационно-образовательного ресурса «Межкультурная профессиональная коммуникация // Интернет-журнал «Науковедение». – 2013. – № 2 (15). – С. 49. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/42pvn213.pdf>.

УДК-37

Е. И. Калмыкова

кандидат филологических наук, профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики ИПЭУ МГЛУ; тел.: 8(499)766 92 98

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В «НОВОЙ ЭКОНОМИКЕ» (СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ)

В статье рассматривается коммуникативная компетенция в «новой экономике», определяются основные задачи дальнейшего совершенствования филологической подготовки экономистов.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; человеческий капитал; знание; монологическое и диалогическое общение; аргументативный дискурс; аналитические умения.

Kalmykova N. I.

Candidate of Philology, Professor at the Department of Professional Communication in the Field of Economics, ILEIM, MSLU

DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE “NEW ECONOMY” CONTEXT (CURRENT STATE AND TRENDS)

The article is devoted to defining the notion of communicative competence in the “new economy” context and specifying major tasks to ensure further development of economists’ philological education.

Key words: communicative competence; human capital assets; knowledge; monologue and dialogue speech; argumentative discourse; analytical skills.

В терминологический аппарат «новой экономики» неотъемлемой частью входит понятие «человеческий капитал». Новая идея – считать знания, навыки, компетенции формой капитала – быстро завоевала всеобщее признание. Теория человеческого капитала (далее – ЧК) сфокусировалась на двух проблемах:

- на измерении отдачи от инвестиций в человека;
- на оценке вклада подобных инвестиций в экономический рост.

ЧК – это запас знаний, навыков, способностей и компетенций любого человека, которые можно использовать в производственных

и потребительских целях. ЧК воплощен в личности человека и служит источником доходов и / или удовлетворения потребностей. Этот капитал помогает создать личное, социальное и экономическое благополучие. В этом смысле ЧК подобен физическому. Это – благо длительного пользования, но, как всякий исчерпаемый ресурс, имеет ограниченный срок службы.

ЧК требует расходов на содержание, устаревает, изнашивается; его ценность может повышаться или понижаться в зависимости от конъюнктуры. Запасы ЧК рынком не оцениваются, это – неосязаемый актив, который можно арендовать, т. е. нанять.

Этот экскурс в терминологию необходим для того, чтобы понять, что при обучении иностранным языкам формируется не просто коммуникативная компетенция (далее – КК), а создается ЧК. Устойчивое развитие КК как слагаемого ЧК базируется на прогрессе ее составляющих: фонетической, грамматической и лексической компетенции. Оно достигается регулярным использованием продуманной системы упражнений, которые развивают и поддерживают навык и стимулируют его динамику. Возрастающие требования к практическому владению иностранным языком современными специалистами заставляют по-новому взглянуть на КК студента. Чтобы ее сформировать, устное учебное общение на последнем этапе:

- должно быть максимально приближено к естественному общению;
- отличиться аргументированностью и доказательностью;
- отражать способность студента анализировать информацию и использовать свои профессиональные и филологические знания.

КК как цель обучения прочно утвердилась в языковой подготовке будущих экономистов, определен ее состав и критерии оценки сформированности КК [4].

КК – сложный феномен, включающий:

- лингвистическую компетенцию, т. е. знание языковых единиц и правил их использования;
- социокультурную компетенцию, т. е. знание социокультурных правил употребления языковых единиц;
- дискурсивную компетенцию, т. е. умения использовать эти знания в конкретных ситуациях реальной действительности, в речевом и неречевом поведении; основой этих умений выступает знание различных типов дискурсов и правил их использования, умение их создать и понять с учетом ситуации общения.

В устной речи КК означает активное, хотя и не всегда свободное владение иностранным языком как кодом межличностного общения. Такое владение реально лишь при наличии сформированных речевых умений, которые проявляются в интуитивно правильном использовании языкового материала. Его физиологическую основу образует речевая динамическая стереотипия, т. е. речевые динамические связи в единстве на всех уровнях языка – фонетическом, грамматическом, лексическом.

В практике преподавания иностранного языка как части специальной подготовки студентов давно и успешно используется принцип ситуативности, так как именно ситуативная направленность обучения обеспечивает адекватную речевую и поведенческую коммуникацию. Педагогический опыт дает возможность проанализировать достигнутое в практике преподавания и выявить слабые места при языковой подготовке, которые должны стать ближайшими целями методического творчества преподавателей. Это касается прежде всего *моделирования диалогической устной речи; аргументативно-го дискурса; аналитических умений.*

Известно, что обучать монологическому высказыванию проще, чем диалогическому. Если в монологе студент порождает текст, используя компоненты текста-основы, то в диалоге он должен воспринять звучащую речь, реализовать собственное коммуникативное намерение и поддержать контакт, что требует самостоятельного речепорождения. Диалогическую речь особенно сложно формировать в условиях языковой изоляции, да еще на материале текстов по специальности. Кроме того, диалогическая речь предполагает наличие конкретного собеседника, иногда дистанционного. При дискурсивной форме речевого взаимодействия для придания диалогу характера естественного общения необходимо учитывать его трехчастность: стимул – реакция – подхват [7]. При тренировке диалогического общения подхвату уделяется мало внимания, но именно он делает это общение естественным. Простой пример диалогического единства убеждает в этом:

- «Ты читал эту статью?» (стимул).
- «Нет» (реакция). А что, там что-то интересное?» (подхват).

Тем не менее успехи очевидны: студенты могут, опираясь на специальный текст, задать вопросы и ответить на них. Однако

структура «вопрос – ответ», т. е. «стимул – реакция» давно изжила себя, поскольку построенный таким образом диалог скорее напоминает допрос, чем естественное общение. Отсутствующий подхват как необходимое звено естественной коммуникации обеспечивает связь между диалогическими единствами и служит «мостиком», поддерживающим общение и устраняющим затянувшиеся паузы в поисках нового стимула.

Очень часто подхват свидетельствует о перехвате коммуникативной инициативы отвечающим, что само по себе уже значимо как признак естественного общения. В использовании развернутой трехчленной структуры диалога видится дополнительная перспектива совершенствования речевой подготовки специалистов. Особо следует подчеркнуть, что при построении монолога и диалога поэтапно формируются умственные действия: при речепорождении используются не только определенные лексико-грамматические средства, но и рекомендуемая структура этих форм общения. Учитывая, что фаза мотивации первая в акте речевой деятельности, речепорождение можно активизировать уже на этом этапе [3].

Для коммуникации специалистов на иностранном языке особенно велика роль знания как компонента ЧК, так как оно составляет основное содержание профессионального общения. Оно многопланово и включает:

- собственно филологические знания;
- специальное знание, т. е. теоретические знания по специальной дисциплине;
- фоновые знания, которые выражают ценностные ориентации говорящего: знания о мире, культуре и стране изучаемого языка.

Фоновые знания часто соседствуют со специальным знанием, поскольку касаются специальной информации, поступающей по разным медиаканалам.

Они накапливаются в памяти обучаемого и извлекаются по мере содержательной востребованности.

Постоянное обновление знаний является столь же необходимым, как и их приобретение, причем обновляться должны все три вида знания, однако их интенсивность и тематическая направленность будут всецело зависеть от области использования знания и от темпов общего профессионального развития специалиста. Нет сомнения в том, что специфика развития теоретического знания в значительной

степени будет носить междисциплинарный характер, т. е. включать в себя понятия обогащающих его смежных дисциплин.

Собственно филологическое знание также имеет свою динамику. Любой специалист при коммуникативном контакте с иностранным коллегой будет «селектировать» свое филологическое знание, вычленив из него и употребляя коммуникативно необходимые средства и речевые модели, покрывающие его коммуникативные потребности и гарантирующие успех профессионального общения.

Фоновые знания также будут эволюционировать по причине общего социального, культурного и экономического развития в мире и в стране изучаемого языка. Скорость усвоения новых фоновых знаний будет напрямую зависеть от средств массовой информации, освещающих этот процесс.

Особенно следует подчеркнуть, что фоновые знания отражают основной принцип интеллектуального восприятия, когда понимание настоящего и формирование реакции происходит на основе сведений, накопленных ранее, т. е. в прошлом. Реализуемые фоновые знания, безусловно, обогащают речь, делая ее более аргументированной и содержательной. Вот почему столь актуальным становится аргументированное общение, в основе которого лежит научное знание. Основные функции этого специального знания соотносятся с особенностями аргументативного дискурса:

- функция знания «объяснить» предполагает выявление причинно-следственных отношений, которые помогают анализировать и предсказать события;
- функция знания «доказать» означает эмпирическое подтверждение чего-либо;
- функция знания «интерпретировать» предполагает серьезное обобщение на базе известного знания и опыта [5].

Современные исследования убеждают, что аргументация – способ вербального воплощения замысла для достижения эффективно коммуникативного воздействия [6]. Аргументативный дискурс представлен несколькими уровнями: макротемой (заголовок текста), подтемами (подзаголовки текста) и микротемами, подробно раскрывающими подтемы. Каждый уровень несет определенную информацию, а аргументативный дискурс в целом отличается высокой плотностью информации. Он отвечает на разные вопросы: кто? что? зачем? почему? и дает основание для выводов, столь необходимых для обобщения специального знания. На кафедре лингвистики

и профессиональной коммуникации в области экономики создано много учебных модулей, в которых используется система упражнений профессора О. В. Куликовой в аргументативном дискурсе на базе английского языка. Основу такого дискурса составляют следующие операции [6]:

- определение цели высказывания;
- краткое определение его темы;
- учет коммуникативной ситуации и потенциальной аудитории, воспринимающей аргументы;
- формулировка выводов;
- резюмирование (свертывание) аргументативного дискурса.

Думается, настало время для создания аналогичных модулей на других иностранных языках, что заметно повысит эффективность обучения специальным языкам, поскольку в едином модуле будут органично представлены аргументативный, монологический и диалогический дискурс.

Аргументированность высказывания всегда свидетельствует об аналитической мыслительной деятельности. Современному специалисту в любой области знания необходимо владеть механизмами синтеза и анализа информации. Это требуется в том числе и для объективной оценки ситуации, для определения путей ее решения, для прогнозирования будущего. Именно аналитические умения помогают определить и распределить приоритетную информацию.

Аналитические и креативные умения отличают и зрелого чтеца, и зрелого коммуниканта. Эти умения проявляются в следующем:

- синтезе и обобщении информации;
- ее критическом осмыслении;
- сопоставлении с прежней информацией и ее оценке;
- выявлении новизны и актуальности;
- умении обобщить несколько источников по одной теме;
- выявлении информационных приоритетов.

Студент должен аргументировать и доказывать свою позицию, так как именно эти умения определяют сегодня лицо профессионала. Для реализации этих коммуникативных намерений тренируются аргументированное согласие/несогласие, полное/частичное опровержение или одобрение.

Для доказательства используется система доводов и контрдоводов, статистические данные, фоновые знания и выражение собственного мнения.

Аналитический характер присущ умениям учиться, умению самооценки, умению решать задачи, умению фиксировать идеи и информацию. Эти умения составляют академическую компетенцию [2]. Приведем некоторые упражнения, развивающие академическую компетенцию студента:

- прочесть два текста на иностранном языке и сравнить их основную информацию;
- дать оценку новизны информации;
- сравнить два источника на родном и иностранном языке по одной теме и сделать общий вывод;
- выявить расхождения в позициях авторов;
- используя фоновые знания, рассказать историю открытия, события;
- выявить достоинства и недостатки метода;
- предположить возможные пути развития или решения проблемы.

Существенную помощь в развитии аналитических способностей окажут упражнения типа «кейс-стади», когда ситуации реального общения заставляют студента использовать теоретические знания на практике, активизируют его творческое мышление, развивают речевые дискурсивные умения [1]. Особая роль отводится при этом интерпретации невербального графического материала: схем, графиков, таблиц. Она позволяет делать общие и/или частные выводы. Извлечение профессионально значимой информации из графических источников не менее важно, чем при чтении текста. Часто это самый короткий путь к пониманию содержания и его оценке студентом и к проверке преподавателем правильности этого понимания.

Представляется, что будущее в преподавании иностранных языков в специальных целях будет принадлежать модулям, которые реализуют коммуникативный и ситуативный подходы, оптимально ориентированные на потребности иноязычного общения специалистов. В этом случае можно будет с полным правом говорить о том, что сформированная иноязычная коммуникативная компетенция специалиста действительно составит человеческий капитал, который будет востребован на внутреннем и внешнем рынке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Аверьянова С. В.* О зарубежном опыте формирования умений делового общения (прием CASE STUDY) // Лингводидактические аспекты обучения профессиональному общению. – М.: Рема, 2006. – С. 58–68. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 494. Сер. Лингводидактика).
2. *Андреева С. А.* Развитие аналитической компетенции как основополагающей составляющей подготовки лингвистов // Современная лингвистика: стратегические цели, управленческие решения и оценка качества: тез. докл. Международного науч.-практ. семинара. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 42–43.
3. *Жилина Е. Ю.* Активизация процесса порождения высказывания на иностранном языке (на материале западных методик) // Лингводидактические аспекты обучения профессиональному общению. – М.: Рема, 2006. – С. 103–109. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 494. Сер. Лингводидактика).
4. *Калмыкова Е. И., Шпетный К. И.* Assessing communicative competences of non-philological graduate students in foreign language // Традиции и инновации в реализации современных целей профессионально ориентированного обучения иностранному языку. – М.: Рема, 2013. – С. 33–41. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 674. Сер. Педагогические науки).
5. *Кравченко А. И.* Социология: учебник для вузов. – М.: Академический проект, 2010. – 510 с.
6. *Куликова О. В.* Принципы построения аргументативного дискурса (методологический аспект) // Лингводидактические аспекты обучения профессиональному общению. – М.: Рема, 2006. – С. 95–103. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 494. Сер. Лингводидактика).
7. *Шпетный К. И.* Профессиональный дискурс в публицистическом стиле // Профессиональная коммуникация в поликультурном пространстве: вопросы исследования и обучения / сб. науч. тр. по материалам семинаров «круглых столов», 2007–2008. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2012. – С. 85–105.

УДК 37

К. П. Казанчян

доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики Института права, экономики и управления информацией МГЛУ;
e-mail: Karkaz55@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ (АСПЕКТ «ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ»)

В статье рассматриваются возможности обучения профессионально ориентированному общению студентов III и IV курсов по специальностям «Гостиничное дело» и «Туризм». Анализируется организация учебного процесса для мотивированного обучения английскому языку на материале художественного произведения как в аудитории, так и за ее пределами.

Ключевые слова: профессионально ориентированная лексика; учебный процесс; мотивированное обучение; релевантная лексика; умения и навыки; художественное произведение; лексические упражнения.

Kazanchyan K. P.

Assistant Professor at the Department of Professional Communication in the Field of Economics, ILEIM, MSLU

TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATION TO NON-LINGUIST STUDENTS (HOME READING)

The article deals with the possibilities of teaching professionally oriented communication to 3rd- and 4th-year students in the courses "Hotel business" and "Tourism". The organization of the teaching process for motivated learning of the English language based on modern English prose both in class and beyond it is analyzed.

Key words: professionally oriented lexicon; teaching process; motivated learning; relevant lexicon, skills and habits; modern prose; lexical exercises.

Основная цель обучения на экономическом факультете Института права, экономики и управления информацией МГЛУ – подготовить студентов к англоязычному профессиональному общению. К III курсу студенты подходят со сформированными навыками построения высказывания на английском языке, используют необходимые грамматические конструкции и владеют словарем общего языка. Чтобы осуществить перенос умений из общего языка в профессиональный,

необходимы их тренировка и контроль как на лексическом, так и на грамматическом уровнях. Это достигается с помощью специальных упражнений, направленных на усвоение и активизацию профессионально ориентированной лексики по специальностям «Гостиничное дело» и «Туризм».

Чтобы вызвать дополнительный интерес к процессу обучения английскому языку по данным специальностям и ускорить становление навыка ее употребления, мы предлагаем использовать дополнительные образовательные ресурсы в виде художественного произведения – «Отеля» Артура Хейли [5] в рамках дисциплины «Практикум по профессиональной коммуникации (ППК) 2-го иностранного языка».

В данной статье предпринята попытка описать процесс обучения студентов III и IV курсов профессионально релевантному общению по специальностям «Гостиничное дело» и «Туризм». Для эффективности такого обучения необходим анализ условий и возможностей его осуществления, а именно:

- 1) обеспечение студенческой группы книгой «Отель» Артура Хейли, предпочтительно ее электронной версией;
- 2) согласие студентов на домашнее чтение художественной литературы на английском языке, так как оно не является обязательным компонентом учебного процесса по дисциплине «ППК 2-го иностранного языка»;
- 3) определение форм рубежного и итогового контроля пройденного материала: тесты, кроссворды, презентации, ролевые игры, проведение конференций;
- 4) составление студентами отчета на английском языке о современном состоянии гостиничного бизнеса (с использованием активной лексики, пройденной на занятиях по домашнему чтению) по результатам учебно-производственной практики в ведущих отелях г. Москвы и его последующее обсуждение на занятии.

Целесообразно предложить студентам прочитать эту книгу – лучше ее электронную версию (во время чтения они могут выделять профессиональную лексику по темам: «Гостиничный бизнес», «Туризм»). Если загруженность студентов по основной программе обучения иностранному языку не позволяет активно заниматься домашним чтением, им можно отправлять задания по электронной почте, а обсуждать книгу, скажем, раз в две недели.

Активизация терминологической лексики может быть достигнута с помощью специальных упражнений, позволяющих использовать ее в устной речи в учебной аудитории, во время их практики в гостиницах и за рубежом.

Предлагаем две серии упражнений (языковых и речевых) по книге «Отель» Артура Хейли (в ряде заданий мы приводим ключ). Эти лексические упражнения тренируют узнавание лексической единицы в рамке словосочетания и / или предложения и ее автоматизированное употребление в качестве устойчивого навыка.

Несколько слов об аспекте «Домашнее чтение». Для студентов нефилологического профиля он необязателен, однако крайне полезен. При чтении оригинальной литературы на иностранном языке студент знакомится с нормами поведения и жизни носителей языка, с разрешением конфликтных и профессиональных ситуаций, с географическими, этническими и психологическими реалиями. Большой текстовый массив на какое-то время обеспечивает языковое погружение студентов, автоматизирует навык чтения и беспереводного понимания текста. Обилие представленных в книге проблем дает естественную возможность для их обсуждения на иностранном языке. Креативные упражнения позволяют заглянуть в будущее героев и обсудить это. Художественное произведение, используемое как домашнее чтение, представляется «полигоном» для различных видов методической деятельности как преподавателя иностранного языка, так и студента. Приведем некоторые лексические упражнения.

Языковые упражнения 2, 3, 5

Упражнение 1 на дифференциацию лексики

Переведите словосочетания на английский язык и употребите их в коротких предложениях:

Глава Monday evening	Получить повышение на (должность); руководить отелем; большой наплыв гостей; нанимать и увольнять персонал; зарабатывать внушительные (ощутимые) чаевые; следить за чем-л.
Глава Tuesday	Работать в дневную и ночную смены; обеспечить бронирование гостиничного номера; предоставлять услуги постоянным клиентам; быть обвиненным в мошенничестве; рассмотреть жалобу постояльца; выплачивать суммы по ипотечному займу

Глава Wednesday	Совершить преступление; принять решение; упаковать украденные драгоценности; забрать машину со стоянки; воздержаться от чего-л.; вызвать полицию
Глава Thursday	Следовать инструкциям отдела безопасности отеля; оказать услугу клиенту; сдержать обещание; собираться идти домой; подтвердить новое назначение (на должность); зарегистрироваться в гостинице
Глава Friday	Распространять слухи; обсудить условия продажи отеля; обеспечить ежедневное управление гостиницей; провести реорганизацию отеля; представить подчиненных новому руководству гостиницы; обеспечить клиенту первоклассное обслуживание

2) сгруппируйте слова из книги по принципу образования от глаголов и переведите их на русский язык

а) с изменениями

Key (Ключ): apology; complaint; suspension; investigation; exaggeration; carelessness; difference; reservation; (dis)approval; inquiry; (dis)agreement.

б) без изменений (в написании слова):

Key (Ключ): check; transfer; cost; need; order; dispute; charge; shift; close; return; room; respect.

Упражнение 2 на сочетаемость

1) глагол + существительное

Найдите в книге словосочетания с глаголами и переведите их на русский язык. Используйте в речи:

а) без предлогов: to investigate; to replace; to wear; to room; to earn; to retain / to lose / to find; to take; to get; to respect; to break; to usher.

Key (Ключ): a complaint, the phone, name tags, occasional arrivals, tips; the job (3); a suite; a deal; privacy / a guest; a seal on the catch; guests (from the lobby to their rooms).

б) с предлогами: to check in ... (out...); to go off ..; to shift from ... to...; to attend to ..; to transfer to ..; to respond to ..; to insist on...

Key (Ключ): the room / the hotel; duty; one's original room to 1439; a complaint ... ; another room; the emergency call; a (full) report to sb.

2) глагол be + существительное

to be liable for..., to be in ...; to be very close to ...; to be on ...; to be far from feeling; to be worth, to be...

Ключ (Ключ): payment; a mess; a full house / a gasp; one's way; confidence; a try; out of date.

3) глагол + наречие:

Найдите в тексте словосочетания с глаголами:

to come; to jiggle (the desk telephone); to run; to look; to burn; to realize; to admit; to reject.

Ключ (Ключ): personally; impatiently; virtually; casually; well; suddenly; candidly; peremptorily; constantly.

4) прилагательное + существительное

Найдите в тексте словосочетания с существительными:

loss; investment; management; spirit; school; hours (of work); secretary; antidote; quota (of problems); demise; journey; uneasiness.

Ключ (Ключ): severe / financial; sound; good; human; secretarial; endless; personal; lovely; usual; near; outward; vague.

Упражнение 3 на толкование понятий

Объясните значение выражения *take – home pay*.

Ключ (Ключ): take – home pay is the pay received by an employee after the deduction of tax and insurance.

Объясните значение выражения: a jungle telegraph (= bush telegraph)

Ключ (Ключ): a jungle telegraph is a rapid informal network by which information or gossip is spread.

Объясните значение фраз из текста на английском языке:

1. Dixon said, "Let's quit horsing around. How much?"
2. "You got a deal" – he said.
3. British nobility seldom tipped, assuming perhaps that the privilege of waiting on them was a reward in itself.

4. He would hear the other side of the story, Peter decided, before making any judgement.
5. He was blacklisted by the chain hotels.
6. The Duchess said to the Duke, "Have you any notion of the mess we're in?"
7. He was convincing, and in command of the situation.
8. Peter McDermott said to Marsha "I'm afraid the hotel is full."
9. He appeared to hold the future in his hand.

Упражнение 4 на понимание лексического содержания текста

Расположите предложения в логической последовательности:

1. Curtis O'Keefe insisted on buying the hotel.
2. Peter McDermott attended to the complaints of the guests.
3. Warren Trent rejected to sell out.
4. Marsha Preyscott invited Peter McDermott to her mansion.
5. Sol Natchez tried to get the spot off.
6. Herbie Chandler had his private toll system.
7. Christine Francis saved Albert Wells.
8. Albert Wells bought the hotel.
9. The Duke and Duchess of Croydon were afraid of being arrested by the police.
10. Mr. Ogilvie committed the crime after the accident in the elevator.
11. Keycase Milne picked the bags up and melted into the crowd.
12. The Duke was dead before his body reached the ground.
13. Mr. Ogilvie conceded that a professional thief was most likely operating within the St. Gregory.

Упражнение 5 на прогнозирование содержания

Закончите предложение, исходя из содержания текста:

- The existence of a black list, of course, was not admitted, but at a long series of hotels, most with chain affiliations, Peter McDermott's applications for employment ...
- On Tuesday Peter said to Warren Trent, "What I'd like to do is to give some specific instructions on room changes generally ..."
- Whatever criticisms might be leveled nowadays at the way the St. Gregory was run, to Warren Trent it was more than a hotel ...
- The hotel's reputation had for many years been high ...

Упражнение 6 на эквивалентные замены

Замените выделенные слова синонимами:

- At eight a.m., the day operators would be *coming in* and by nine the night shift would be home and *abed*.
- The laundry's rough-tongued *manageress*, Mrs. Isles Schulder, arrived as usual *ahead of most* of her staff.
- He's been *keeping his nose* in the kitchen.
- His qualifications were excellent: he had *trained* in Paris, worked in London – at Prunier's and the Savoy – then briefly at New York's Le Pavilion before *attaining* the more *senior post* in New Orleans.

Замените следующие слова антонимами:

- accident; accompany; fixing; fortune, use (*n*);
- appear; accompany, nod (*v*); concede; confirm; check (in / out) (*v*); enjoy; deteriorate; register (*v*); make out; look up / down (*v*); postpone; manage (*v*); try;
- central; good; outer; confidential; false; big; long; difficult; important; natural;
- slowly; abruptly; occasionally; carefully; separately; downstairs; unmistakable.

Речевые упражнения 2, 3, 5

Упражнение 1. Ответьте на вопросы к главе “Monday evening” с использованием активной лексики данной главы:

to break loose; to check hangouts; to make one's own rules; to run the hotel at an ungenerous salary and with limited authority; to have a complaint from the eleventh floor; to have the night manager off sick; to check sb. out; to handle the incident oneself; to investigate the complaint about; to lose / to retain one's job; to take a suite to respect sb's privacy; to have a word with sb.; to have an emergency to wait on sb.; to be extremely ill to cancel the charge; to attend to sth.

1. Why would Peter McDermott fire the chief house detective long ago?
2. What duties were fulfilled by Christine Francis, personal assistant to Warren Trent?
3. Who was virtually running the St. Gregory?
4. Which complaints did Peter McDermott and Christine Francis have?
5. What was the St. Gregory's largest and most elaborate suite famous for?

6. What problem did Sol Natchez, one of the elderly room-service waiters face in the Croydons' suite?
7. Why did each bellboy have to pay Herbie Chandler, bell captain?
8. Why did the bell captain's toll system cause plenty of low-toned growlings?
9. Why was Peter McDermott blacklisted by the chain hotels?
10. Why did Cristine Francis leave Wisconsin five years ago?
11. Which measures were taken by the personnel to save Albert Wells, the hotel old-timer in room 1439?
12. What happened to Miss Marsha Preyscott when celebrating her birthday party at the hotel?
13. Why was Ogilvie's position unassailable?

Упражнение 2. Перескажите главу "Tuesday", останавливаясь на следующих проблемах

1. Работа вспомогательных служб гостиницы:

а) телефонная служба оповещения гостей (используя: the earliest waking guest; a switchboard; to make a wake-up call; to record instructions in a card-index drawer; awaken other guests);

б) служба по утилизации отходов (используя: to get into the garbage; to shovel the waste food into bins; to hand-feed an internal incinerator; a returnable bottle; intact glassware; a guest's valuables);

в) прачечная (используя: a laundry; a rough-tongued manageress; to arrive ahead of most of one's staff; to use ball-point pens; to write a cloth off);

г) парикмахерская (используя: to shave sb.; a private barber parlor; to adjoin a capacious bathroom; to complete with steam cabinet; to inspect the shave).

2. Проведение съездов специалистов различных сфер в гостинице

используя: to have a full house; overbooking; to accept / make / confirm / wave a reservation; non-arrival; a would-be guest; to stay on without telling the hotel.

3. Сети гостиниц, конкурирующие с частными гостиницами

используя: a hotelier; notify sb.; a whip-cracking action; to make a deal; chain hotels; chain affiliations).

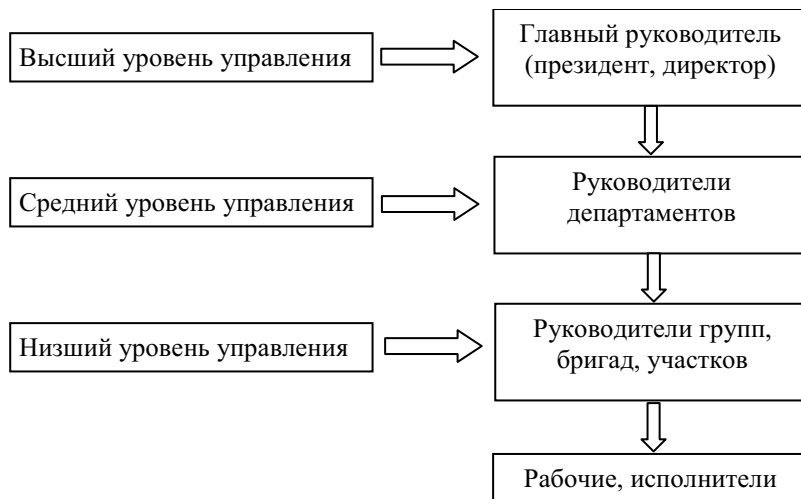
Упражнение 3. Составьте рекламу отеля, используя:

welcome to the hotel; to be provided with services; to respect Visitors' privacy; to hold the future in one's hand; excellence in service; booking in advance; holding seminars, congresses, weddings; the high level of management; highly qualified personnel.

Упражнение 4. Подготовьте презентацию на тему: «Организация гостиничного бизнеса в США, Китае, Европе, в России», используя интернет-ресурсы по плану: 1. Характеристика отеля. 2. Службы отеля. 3. Персонал отеля. 4. Услуги отеля.

Упражнение 5. Опишите по-английски распределение труда в гостинице, используя активную лексику (см. схему 1).

Схема 1



Упражнение 6. Дайте характеристику престижного статуса гостиницы и опишите ее интерьер, используя следующую лексику:

to drop into an upholstered leather chair; face the big mahogany desk; the main mezzanine; lobby; the fluted concrete columns; to extend to the heavily ornamented ceiling high above; the sliding doors; double padded leather doors;

the most elaborate suite; to house a succession of distinguished guests; to include presidents and royalty; to respect visitors' privacy; the inevitable fruit basket as standard salutation of hotels to visiting VIPs.

Упражнение 7. Прокомментируйте высказывания генерального управляющего гостиницы (*the St. Gregory*) о своем детище (см. главу “Tuesday”):

Whatever criticisms might be leveled nowadays at the way the St. Gregory was run, to Warren Trent it was more than a hotel; it had been his lifetime's work. He had seen it grow from insignificance to prominence, from a modest initial building to a towering edifice occupying most of a city block. The hotel's reputation, too, had for many years been high, its name ranking nationally with traditional hostelries like the Biltmore, or Chicago's Palmer House or the St. Francis in San Francisco.

Упражнение 8. Опишите личностные качества генерального управляющего Уорена Трента (*Warren Trent*) (доброта, честность, порядочность, уважение) по отношению к работникам пожилого возраста:

- а) его участие в воспитании сына личного слуги после его смерти;
- б) его участие в судьбе главного бармена.

Упражнение 9. Составьте диалог между новым генеральным управляющим гостиницы Питером Макдермоттом (*Peter McDermott*) и Алоисиусом Ройсом (*Aloysius Roysce*), используя активную лексику главы “Friday”:

to take the stand; to be desegregated; to be in a war; to be on opposite sides; to be unjust / intolerant / unreasonable.

Упражнение 10. Опишите биографические данные Кристины Френсис (*Christine Francis*), Питера Макдермотта (*Peter McDermott*) и Альберта Уэллса (*Albert Wells*) до и после реорганизации гостиницы, используя активную лексику.

Упражнение 11. Представьте, что Вы – автор книги и хотите дописать ее продолжение. Придумайте свою сюжетную линию для глав “Saturday”, “Sunday” и развивайте ее.

Cristine Francis	Peter McDermott	Albert Wells, an old man from Montreal
До реорганизации гостиницы		
Personal assistant to Warren Trent; a bright co-ed with a flair for modern languages; to finish Secretarial School; to dictate letters; to fire off instructions; to suggest a salary.	Assistant general manager; to be virtually running the hotel; to investigate the complaint; to have a degree from Cornell University – the School of hotel Administration; to be blacklisted by the chain hotels.	A miner; a prospector by profession; the old-timer of the hotel; to mine the gold; to get along well; to take chances; to cancel the charge; to sign two bills of sale; to make a will; to own a gold mine.
После реорганизации гостиницы		
Cristine Francis	Peter McDermott	Albert Wells
Personal secretary to Peter McDermott as Warren Trent became chairman of the board.	Executive vice-president; to make progressive changes.	The owner of the hotel.

Упражнение 12. Перечислите отрицательные персонажи книги, используя следующую лексику: *to commit a crime; to exert influence; to trust no one; to be greedy; to keep an eye on one's percentage.*

Упражнение 13. Составьте полилог по теме: «Проведение собрания высшего руководства гостиницы», используя активную лексику главы «Friday»:

to respect local customs; to make progressive changes; to run the St. Gregory with absolute control; to agree the terms of sale; to command the attention of others; to confirm honorable commitments already entered into; to hold a directors' meeting; to propose election as chairman of the board; to be honored to accept; to be executive vice-president; to turn away a Negro; to make a personal decision; to insist on complete desegregation.

Участники собрания: Mr. Dempster; Mr. Dumaire; Royall Edwards; Warren Trent; Albert Wells; Peter McDermott; Emile Dumaire; Christine Francis.

Упражнение 14. Опишите следующую таблицу о выходе на пенсию по возрасту в различных странах и продолжительность жизни:

**Выход на пенсию по возрасту
в разных странах и продолжительность жизни¹**

Страна	Пенсионный возраст, лет		Средняя продолжительность жизни, лет
	Мужчины	Женщины	
Япония	70	70	82,1
США	65	65	78,1
Германия	67	67	79,3
Великобритания	68	60	79
Литва	62,5	58,5	74,9
Россия	60	55	66
Украина	60	55	68,6
Китай	60	55	71–72

В заключение сделаем следующие выводы:

1. Использование художественной литературы в процессе обучения профессиональному общению имеет большое значение и позволяет студентам расширить их кругозор и фоновые знания по данной теме.

2. Оно мотивирует их познавательную деятельность в сфере гостиничного бизнеса.

3. Такой вид работы дает четкое представление о задачах и функциях персонала гостиницы.

4. Знакомство студентов с различными иностранными службами поможет им в их дальнейшей профессиональной деятельности. Студенты учатся:

- быть преданными своему делу; добросовестно выполнять свои обязанности;
- соблюдать закон, этику, нравственные принципы;
- уважать права людей независимо от их социального статуса, этнических и религиозных взглядов.

¹ Источник: <http://www.lnfp.com/media/facts/576/>

На основании изложенного можно сделать вывод, что использование художественной литературы в процессе обучения профессиональному общению имеет большое значение для студентов не только как фактор, мотивирующий их познавательную деятельность, но и как воспитательная составляющая. Такой вид работы помогает автоматизировать умения и навыки для их использования в будущей профессиональной деятельности студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Иванова О. Р.* Менеджмент: учеб. пособие. – М.: РИОР, 2005. – 32 с.
2. *Казанчян К. П.* Особенности формирования лингвистической компетенции на иностранном языке (средний этап обучения студентов-экономистов) // Традиции и инновации в реализации современных целей профессионально ориентированного обучения иностранному языку. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 46–58. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 14 (674). Сер. Педагогические науки).
3. *Калмыкова Е. И.* Традиции и новаторство в преподавании иностранных языков // Традиции и инновации в реализации современных целей профессионально ориентированного обучения иностранному языку. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 59–74. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 14 (674). Сер. Педагогические науки).
4. *Щербак С. Ф.* Английский язык для студентов гуманитарных специальностей: Интенсивный курс: Книга для преподавателя. – М., 1995. – 301 с.
5. *Hailey A. Hotel.* – N. Y.: Doubleday & Company Inc., 1965. – 415 p.

УДК 378.147

Е. С. Комолова

ст. преподаватель кафедры лексикологии МГЛУ; e-mail: ichbineinzigartig@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

В статье рассматривается актуальный на сегодняшний день вопрос подготовки студентов, не изучавших ранее иностранный язык, к иноязычной профессиональной коммуникации на примере специальности «Психология». Автор анализирует исследовательские работы, посвященные формированию профессиональной иноязычной компетенции, и намечает направление дальнейшей работы в данной области.

Ключевые слова: вторичная языковая личность; лексическая компетенция; межкультурная коммуникация; подъязык психологии; предметно-языковое обучение.

Komolova E. S.

Senior Lecturer at the Department of Lexicology, MSLU

SHAPING LEXICAL COMPETENCE IN THE SPHERE OF VOCATIONAL COMMUNICATION (PSYCHOLOGY STUDENTS; INITIAL STAGE)

The scholarly article addresses the vital issue of vocational training in the sphere of cross-cultural communication for psychology students who have not learnt a foreign language before. The author analyzes research papers on the subject of vocational foreign language competence and points out the issues for further study.

Key words: bicultural personality; lexical competence; cross-cultural communication; sublanguage of psychology; content and language integrated learning.

В настоящее время общество испытывает возрастающую потребность в специалистах, способных продуктивно работать в условиях межкультурной коммуникации, что нашло отражение в Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг. [14] и предполагает высокие требования к выпускникам неязыковых вузов. Так, например, «кросс-культурные психологи» (термин Султановой [12]), должны обладать навыками употребления

«не только обиходно-бытовой лексики, лексических единиц и клишированных форм профессиональной сферы общения, умением адекватно использовать языковые средства в соответствии с нормами и ситуацией общения, но и знанием культурных особенностей иноязычных клиентов, специфических черт их мышления, эмоциональных переживаний, отношений, интересов, потребностей, ожиданий» [12, с. 18].

Традиционно предметно-языковое обучение (Content and language integrated learning) рассматривается как обучение, включающее четыре компонента: сам предмет (content), общение (communication), когнитивную деятельность (cognition) и культуру (culture). Последний компонент нередко называют основой предметно-языкового обучения, так как целью подобных программ является воспитание в обучающихся толерантности и социальной ответственности не только в рамках своей страны, но и в мировом масштабе [17], устранение недопонимания, вызванного расхождением культур собеседников. «Наиболее явственно он (конфликт культур. – *Прим. авт.*) проявляется в лексике, так как именно эта часть языка имеет через лексическое значение прямой и непосредственный выход в реальный мир, во внеязыковую реальность» [8, с. 21]. Следует отметить, что при обучении специальному общению этот выход во внеязыковую реальность приобретает особое значение, так как он может быть организован как механизм профессионализации личности, развития ее профессионального сознания. Как следствие, в сложившейся ситуации все большую актуальность приобретает развитие иноязычной лексической компетенции студентов как существенное условие формирования их профессиональной картины мира и адекватного использования усвоенных языковых средств для реализации цели межкультурного профессионального общения [5].

Современные исследователи (Е. В. Александрова, Н. Э. Аносова, С. С. Копылова, А. Е. Сиземина, А. А. Фетисова, Е. В. Ятаева, Т. К. Нгуен и др.) сходятся во мнении, что словарный состав в большей степени, чем грамматика отражает специфику той области, в которой реализуется профессиональное общение, и без усвоения специальных лексических средств оформления речи такое общение оказывается невозможным. Отмечается, что «именно вокруг слова строится процесс обучения языку, поэтому ... лексическая единица принимает вид базовой единицы в лингвистическом компоненте»

[11, с. 30] и составляет основу содержания обучения в целом. Первостепенная важность изучения лексики подчеркивается при обучении иностранному языку для специальных и научных целей, так как презентация и закрепление лексики, систематическое накопление студентами словарного запаса и его постоянное расширение являются главными задачами при обучении иностранному языку в вузе. «Точное и надежное усвоение лексических единиц обеспечивает необходимую скорость чтения и перевода текстов, помогает в извлечении необходимой информации» [1, с. 23]. Актуальность эффективного усвоения лексики подъязыка той или иной науки возрастает, когда в условиях дефицита учебного времени, отведенного на преподавание иностранного языка (в неязыковом вузе) ставится задача подготовки специалиста, способного выполнять профессиональную деятельность на международном уровне, что предполагает формирование не только рецептивных, но и продуктивных иноязычных умений.

Известно, что до недавнего времени обучение иностранному языку в неязыковых вузах, как правило, характеризовалось следующим: целью обучения являлось усвоение студентом определенного лексического и грамматического минимума, позволяющего выпускнику получать информацию из иноязычных источников, и, как следствие, рецептивное владение языком [2; 10]; владение устной формой профессионального общения не предполагалось при подготовке специалистов по иностранному языку в неязыковом вузе [4]; «проблема учета инокультурного адресата в методической литературе сводилась, в основном, к овладению речевым этикетом или страноведческими реалиями» [2; 5], что нашло отражение в проблематике научно-методических исследований. Исключение составляет работа Э. К. Кузнецовой, в которой уже в 1981 г. была предпринята попытка создания методики обучения *активному словарю* по специальности «Автомобили» [9].

Но насколько обоснован такой подход в обучении специалистов-международников в области психологии, специфика профессиональной деятельности которых предполагает владение определенной суммой знаний о картине мира другой языковой общности и исключает возможность любого недопонимания? Исследователи отмечают, что «специфика подъязыка психологии в значительной степени определяется тем, что в нем нашел отражение многовековой опыт

познания человеком собственной природы с древнейших времен до наших дней» [6, с. 63], многие психологические термины появились в результате явлений метафоризации, метонимизации, они приобрели коннотативное значение, вобрали в себя большое количество заимствований из других подязыков науки [13, 16]. Это позволяет сделать вывод об актуальности подготовки кросс-культурных психологов, эффективно способных работать в условиях межкультурной коммуникации, качественно выполнять свою профессиональную деятельность на международном уровне [12]. Обозначенное противоречие находит отражение в несогласовании номенклатуры предоставляемых вузами образовательных услуг и требований к качеству и содержанию образования со стороны рынка труда.

С одной стороны, формирование вторичной языковой личности в отрыве от социокультурной среды в рамках курса иностранного языка в неязыковом вузе исследователи рассматривают как труднодостижимую цель, а порой и непосильную задачу [3; 4; 15]. С другой – социальный заказ требует поиска подходов к ее решению. В частности, в качестве возможной альтернативы предлагается «формирование профессионально ориентированной вторичной языковой личности, содержание всех уровней которой разумно минимизировано в соответствии с особенностями сфер и ситуаций профессионального иноязычного общения» [3, с. 36].

Задача подготовки кадров, востребованных на рынке труда, осложняется тем, что многие абитуриенты неязыковых вузов, в том числе поступающие на психологические специальности, владеют иностранным языком лишь на начальном уровне. Более того, в связи с тем, что при поступлении в неязыковой вуз результаты Единого государственного экзамена по иностранному языку часто не требуются, абитуриенты могут не только не владеть знаниями и умениями, позволяющими осуществлять межличностную иноязычную коммуникацию, формирующимися в среднем в первые два года изучения иностранного языка [17], но и не владеть иностранным языком вовсе. Известно, что для осуществления эффективной профессиональной коммуникации на международном уровне студенту необходимо обладать не только знаниями и умениями, позволяющими осуществлять межличностную коммуникацию (Basic Interpersonal Communicative Skills), но и способностью обмена и осмысливания информации на подязыке той или иной науки (Cognitive Academic

Language Proficiency), которые, по мнению ряда западных исследователей (Джеймса Кумминс и др.), занимающихся проблемой предметно-языкового обучения (Content and Language Integrated Learning), формируются в среднем только по прошествии пяти лет, так как выход учащегося на такой уровень языковой подготовки требует глубокого знания предмета и свободного владения языком [17].

Это ставит перед исследователями следующий вопрос: существует ли возможность эффективного обучения студентов-психологов межкультурному иноязычному общению в более короткие сроки за счет интенсификации данного процесса?

Анализ работ, посвященных методике усвоения лексики для активного владения иностранным языком в неязыковом вузе, показал, что авторы предполагают, что абитуриенты уже изучали иностранный язык. Так, М. Г. Евдокимова отмечает, что «профессионально ориентированная подготовка студентов неязыковых вузов по иностранному языку осложняется тем, что исходный уровень владения иностранным языком, с которым абитуриенты приходят в вуз после окончания средней школы, в большинстве случаев недостаточен для того, чтобы составить прочный фундамент для достижения программных целей обучения. Это диктует необходимость индивидуального доучивания отдельных студентов и ликвидации недоработок школьного курса иностранного языка» [3, с. 44]. А. А. Мясников также подчеркивает, что при обучении необходимо учитывать уровень знаний студента при поступлении в вуз, однако не ставит задачей исследование обучения с нуля и, по умолчанию, считает, что абитуриенты способны выполнить определенные, пусть и простейшие, задания на иностранном языке. Так, в своей работе автор пишет, что «учет языковой подготовки студентов определяется по результатам выполнения письменных проверочных заданий и устных контрольных опросов на основе уровневых классификаций учебных программ по английскому языку и соответствующих шкал оценок» [10, с. 79]. Исследования, посвященные формированию лексической компетенции с нуля, малочисленны и проводились в младшей школе [7].

Обратимся к западному опыту предметно-языкового обучения. Преподавание предметов в школе на иностранном языке – довольно распространенное явление, о чем свидетельствует и большое количество курсов для учителей (в том числе учителей начальной

школы), предлагаемых различными университетами (The University of Kent at Canterbury, Leeds Metropolitan University, The University of Cambridge), целью которых является приобретение уверенности в своей способности использовать иностранный язык как средство преподавания, ознакомление с методикой преподавания в сфере предметно-языкового обучения и обучение языку с точки зрения нужд предметно-языкового обучения [20]. Как следствие, западные исследования в сфере предметно-языкового обучения (Content and Language Integrated Learning) в вузе посвящены, в основном, преемственности языкового обучения между школой и вузом, обучению студентов, уже имеющих языковую базу и опыт обучения на другом языке, полученный в школе. Надо отметить, что это относится не только к исследованиям в англоговорящих странах, но и, например, в Испании и Италии [18; 19].

Таким образом, анализ работ, посвященных проблеме предметно-языкового обучения, показал, что вопрос формирования лексической компетенции на начальном этапе обучения иноязычному профессиональному общению остается малоисследованным, и существует необходимость дальнейшего, более глубокого изучения процесса подготовки специалистов к профессиональной коммуникации на международном уровне с учетом существующих условий обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Александрова Е. В.* Методика формирования профессионально ориентированной лексической компетенции у студентов юридических специальностей: на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 179 с.
2. *Бондаренко О. Р.* Методика обучения говорению на курсах повышения квалификации гидов-переводчиков (аспект межкультурного общения на английском языке): дис. ... канд. пед. наук. – М., 1990. – 245 с.
3. *Евдокимова М. Г.* Уточнение целей и содержания обучения иностранного языка в техническом вузе (базовый курс) // Разноуровневая подготовка по иностранному языку в вузах неязыковых специальностей. – М.: Рема, 2006. – С. 36–48. – (Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та; вып. 509. Сер. Лингводидактика).
4. *Калмыкова Е. И.* Формирование коммуникативной компетенции в целях устного профессионального общения // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом

- вузе. – М.: Рема, 2000. – С. 44–52. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 454. Сер. Педагогические науки).
5. *Комолова Е. С.* К вопросу о методической типологии специальной лексики подъязыка психологии // Обучение межкультурному общению в профессиональной среде. – М.: Рема, 2011. – С. 24–29. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 26 (632). Сер. Педагогические науки).
 6. *Комолова Е. С., Яроцкая Л. В.* К проблеме контроля сформированности лексической компетенции студентов нелингвистического профиля // Актуальные вопросы теории и методики преподавания иностранных языков. – М.: Рема, 2012. – С. 62–69. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 3 (636). Сер. Педагогические науки).
 7. *Короткова И. П.* Методика формирования лексической компетенции младших школьников посредством английского фольклора: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012. – 26 с.
 8. *Краева И. А.* Современные образовательные технологии в области обучения языкам и культуре: Курс лекций / И. А. Краева, Г. М. Фролова, К. В. Голубина, О. А. Ларина – М.: Рема, 2011. – 290 с.
 9. *Кузнецова Э. К.* Методика работы над активным словарем по специальности в неязыковом вузе (немецкий язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1981. – 22 с.
 10. *Мясников А. А.* Роль терминологической лексики в формировании коммуникативной компетенции студентов нефилологов: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2009. – 196 с.
 11. *Нуеун Т. К.* Теория и практика овладения лексической компетенцией вьетнамскими школьниками: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 214 с.
 12. *Султанова И. В.* Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов-психологов (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2007. – 238 с.
 13. *Трещева Е. Ю.* Лингвокультурная концептосфера психологической науки: дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2011. – 193 с.
 14. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы. – URL: <http://fip.kpmo.ru/fip/info/13430.html>
 15. *Халеева И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
 16. *Яроцкая Л. В.* Специфика английских терминов подъязыка психологии (лингводидактический аспект) // Теория и практика лексикологических исследований. – М.: Рема, 2007. – С. 260–264. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 532. Сер. Лингвистика).
 17. *Bently K.* The Teaching Knowledge Test Course. Content and Language Integrated Learning Module. – Cambridge: Cambridge University Press, 2012. – 124 p.

18. *Cignoli L.* Step-by-step organization of a university CLIL course. – URL: <http://www.paleopatologia.it/articoli/aticolo.php?recordID=170>
19. *Pilgrims.* Teacher Training 2014. CLIL: Language and Methodology for Primary. – URL: http://www.pilgrims.co.uk/_includes/attachments/P69/TAC32%20-%20CLIL%20Content%20and%20Methodology%20for%20Primary%202014.pdf
20. *Suricach J., Khan S.* Junior University: A rite of passage. – URL: <http://www.webs.ulpgc.es/lfe/resources/10junioruniversityariteofpassageRLFE19.pdf>

УДК 372.881.111.1

С. Б. Копошилко

доцент кафедры методики обучения иностранным языкам дипломированных специалистов МИПК МГЛУ; e-mail: sbk_37@rambler.ru

НЕКОТОРЫЕ АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

В статье на основе фундаментальных научных положений рассматриваются актуальные проблемы теории и практики овладения иностранным языком. В практическом плане приводятся примеры организации учебной деятельности, рациональных приемов работы над иностранным языком – как в рамках аудиторного занятия, так и в их повседневной самостоятельной практике.

Ключевые слова: овладение иностранным языком; строевые элементы языка; индивидуально-групповые интервью; псевдидиалог; внутреннее проговаривание.

Koposhilko S. B.

Associate Professor, at the Department of Intensive Methods of Teaching Foreign Languages, MSLU

SOME SIGNIFICANT PROBLEMS OF LANGUAGE ACQUISITION: THEORY AND PRACTICE

The author examines some significant language acquisition issues, both in terms of theory and practice. Much emphasis is given to classroom activities efficiency, learners' awareness of the teacher's methods and techniques and other relevant factors, which are all likely to be conducive to language learners' greater autonomy.

Key words: language acquisition; structural words; self-talk technique; group / individual interviews; pseudodialogue.

Каждый преподаватель, приступая к обучению иностранному языку, непременно должен знать язык, его свойства и законы; знать, как изучать язык и, наконец, понимать, как организовать процесс овладения языком. Для этого ему необходимо иметь хорошую теоретическую подготовку в области педагогики, психологии и общей методики обучения иностранным языкам.

Большинство преподавателей, будучи хорошими практиками в своем деле, редко интересуются и мало знакомы с названными научными дисциплинами, хотя бы в их приложении к практике

преподавания иностранных языков. Поэтому неудивительно, что методический и особенно психологический уровень обучения иностранному языку оставляет желать лучшего. В этом контексте прав был А. А. Леонтьев, когда писал: «В сущности, вся дискуссия вокруг того, как надо и как не надо учить, разворачивается почти исключительно в “вербальном” плане: так надо, потому что я, имярек, стою на такой-то теоретической точке зрения, которая лучше других точек зрения по таким-то абстрактным соображениям...» [4, с. 249]. Чтобы избежать повторения подобной ситуации, преподаватель-исследователь должен в своей опытной работе и в выводах, вытекающих из результатов этой работы, всегда руководствоваться общепринятыми в науке концепциями. К изложению некоторых из них, имеющих прямое отношение к проблеме овладения иностранным языком, мы переходим в следующем разделе нашей статьи.

Основополагающие концепции

1. *Теория поэтапного формирования умственных действий* (П. Я. Гальперин). В ней выделяется шесть основных этапов формирования умственных действий, в ходе которых происходят их интериоризация, обобщение и сокращение. Это формирование:

- мотивационной основы действия;
- схемы ориентировочной основы действия;
- действия в его начальной, материальной или материализованной форме;
- действий в громкой речи;
- действия во внешней речи «про себя» (внутреннее проговаривание);
- действия в скрытой речи [1, с. 195].

2. Вторая теоретическая концепция – *вторичная рефлексивная деятельность* (разработана Г. П. Щедровицким). На наш взгляд, она не получила должного осмысления и не нашла отражения в теоретических исследованиях процесса овладения иностранным языком, его усвоения. По его гипотезе, процесс усвоения предполагает появление у учащегося *нового способа деятельности* и соответствующих ему *способностей*. Это чисто индивидуальный процесс. Каждый индивид должен вырабатывать его сам. Что для этого необходимо? «...для этого нужно, чтобы *сама деятельность стала предметом специальной обработки, чтобы на нее направилась бы новая,*

вторичная, деятельность. Иначе говоря, должна появиться рефлексия по отношению к исходной деятельности». И далее: «...чтобы построение различных процессов деятельности вело к нужному, собственно человеческому развитию способностей, необходимо, чтобы над этими процессами надстраивалась вторичная рефлексивная деятельность...» (курсив наш. – Прим. авт.) [5, с. 150–151].

3. Третья концепция связана с определением критериев эффективности системы упражнений для развития иноязычной устной речи. Эти критерии были разработаны и сформулированы методистом-преподавателем английского языка Б. А. Лapidусом. Мы лишь изменили порядок их изложения с учетом специфики нашей работы со взрослыми слушателями и тех задач, которые мы решаем во время их обучения. По мнению Лapidуса, что эффективным можно назвать «такое упражнение, которое позволяет достигнуть поставленной цели и дает бóльшую прочность усвоения либо за меньшее количество времени, либо при меньшем количестве повторений» [3, с. 49].

Первый критерий – это степень охвата учащихся группы упражнением. В наших условиях преподаватель работает с группой, и от того, сколько учащихся в каждый момент аудиторного занятия охвачено данным упражнением, зависит объем тренировки и практики, который каждый из учащихся получает за занятие.

Второй критерий – степень экономичности упражнений, которая определяется тем, какая часть времени, отводимого на упражнение, уходит на соответствующую практику, и чем занят учащийся в остальное время.

Третий критерий – определяет степень самостоятельности учащегося при продуцировании обрабатываемого явления. В одних упражнениях искомое явление уже содержится в исходном материале, и учащийся лишь воспроизводит его. Другие упражнения не содержат искомого явления в готовом виде, и учащийся должен самостоятельно продуцировать его. Подлинное владение языком предполагает способность говорящих на иностранном языке к самостоятельному продуцированию языковых единиц.

Четвертый критерий – степень соответствия психологических условий выполнения упражнений условиям, характерным для реального общения. Если у учащихся на занятиях формируется отношение к иностранному языку, как к средству выражения их мыслей

и средству общения с другими людьми, то это впоследствии помогает им применить полученные на занятиях знания иностранного языка в реальном общении с носителем этого языка. Чтобы перенос из учебного процесса в жизнь был действительно успешным, работа в аудитории должна быть максимально приближена к условиям реального языкового общения.

Пятый критерий – *степень умственной активности учащихся, связанной с формированием мысли при выполнении данного упражнения.* Чем выше интеллектуальная активность учащегося, выполняющего определенное упражнение, тем интенсивнее протекает процесс формирования автоматизма, которому служит это упражнение, тем лучше оно готовит учащегося к реальной коммуникативной деятельности на иностранном языке. При этом не менее важное значение имеет и то, в какой степени учащийся при выполнении упражнения сам определяет содержание своих высказываний [3, с. 50–67].

Условия обучения и наши обучаемые

Наш курс рассчитан на семнадцать недель, по четыре академических часа один или два раза в неделю и длится, соответственно, 68–136 часов. Его целевая установка – обучение общению на иностранном языке. Главная роль преподавателя состоит во всесторонней помощи обучаемым в овладении умениями и навыками устной речи на английском языке. При этом максимально учитываются пожелания самих обучаемых, которые они высказывают на вступительном собеседовании и в своих ответах на вопросы анкеты, которую мы специально разработали для потенциальных слушателей нашего курса (образец анкеты прилагается, см. Приложение 1). Из их ответов становится ясно, что их в первую очередь интересует содержание курса, его лексико-грамматическое наполнение. По этой причине особое внимание уделяется тщательному отбору лексико-грамматического материала и тем организационным формам работы над ним (упражнениям), которые могут помочь нашим учащимся овладеть этим материалом. Под *подлинным владением языком* мы понимаем способность говорящего на иностранном языке «употреблять тот или иной элемент языка (с необходимыми изменениями или без них) в незамедленной речи, в соответствии с выражаемым содержанием, т. е. правильно выбирать его из соответствующего

ряда элементов и экспромтно комбинировать его, соблюдая закономерности данного языка, с другими элементами, при продуцировании высказывания, содержание которого – мысли, чувства, воля говорящего» [3, с. 6–7].

Очень важным моментом в работе преподавателя является знание своих обучаемых вообще и их интересов и предпочтений в плане практического применения иностранного языка, в частности. Другими словами, преподавателю следует знать, какие цели и задачи ставят себе сами обучаемые, приступая к изучению иностранного языка, тем более что многие из них затрудняются в определении этих целей и задач. Говорят о них слишком неопределенно. Например, «улучшить свое знание языка», «расширить свой словарный запас», «хочу научиться бегло и без ошибок говорить на иностранном языке» или «понимать носителей иностранного языка», «выражать свои мысли на иностранном языке» (примеры ответов обучаемых на вопросы анкеты).

Преподавателю следует помнить, что учить успешно можно лишь тех, кто является *твоими обучаемыми*. Это прежде всего люди, которые доверяют тебе и принимают твою методику, даже если они не все понимают в ней. Поэтому преподаватель должен позаботиться о том, чтобы его обучаемые понимали суть тех методов и приемов, с помощью которых он их учит. Важно, чтобы преподаватель объяснил им, почему от них требуют столько усилий и времени на тренировку структур и выражений. Благодаря таким объяснениям у учащихся вырабатывается положительное отношение к методу, и они в состоянии оценить полезность и целесообразность своей деятельности. Лучше и легче вести вперед тех, кто видит цель и пути к ней, а не зашоренных людей, сомневающих в правильности выбора этого пути (метода), скептиков. Отсюда следуют важные практические выводы: во-первых, как можно скорее показать целесообразность, результативность предлагаемого метода; во-вторых, побыстрее создать ситуацию успеха. Движение вперед – это и есть движение от одного, пусть малого успеха, к другому. При этом не надо упускать из виду, что наши обучаемые – субъекты учебно-познавательной деятельности, т. е. они во многом определяют успех своей учебно-познавательной деятельности. Их надо заинтересовать, зажечь перспективой успеха, всеми силами поддерживать их интерес, энтузиазм, познавательную активность. Для этого нужно

предлагать обучаемым новые интересные задачи и помогать им в решении этих задач. Предвидеть возможные трудности и делать их предметом особой заботы. Объяснение, тренировка и еще раз тренировка; постоянное возвращение к заведомо трудным темам.

**О некоторых методических приемах работы
над лексико-грамматическим материалом
(на примере упражнений из английской грамматики
Реймонда Мёрфи)**

В среднем, собственно грамматике уделяется на каждом занятии от 45 до 60 минут учебного времени. Проработка очередной грамматической темы, как правило, проходит в несколько этапов. Первый этап – *ознакомительный* или *повторительный* (в зависимости от уровня языковой подготовки обучаемых). На занятии обучающиеся читают по очереди вслух краткие объяснения к грамматическим правилам и примеры к ним. Краткость изложения правил и их доступность для понимания (вся информация в этом учебном пособии дается на иностранном языке) является одним из достоинств данного учебного пособия. В целях проверки понимания некоторые из правил переводятся на русский язык. Особое внимание на этом этапе (как и на других), обращается на примеры, иллюстрирующие то или иное правило. Перед читающим вслух ставится задача – уметь повторить предложение по памяти. Если в примере содержится местоимение первого лица единственного числа («I») или имя человека (мужское или женское), преподаватель может задать вопрос следующему учащемуся по содержанию данного примера. Вся группа знает, что все должны слушать внимательно, потому что преподаватель может обратиться с вопросом к любому из них. При этом дается установка на полный ответ на задаваемый вопрос.

В качестве примера рассмотрим работу на первом занятии по теме: «Настоящее совершенное время» (Present perfect) [8, с. 14–15]. Эта временная форма представляет известные трудности для русских учащихся – как в плане значения, так и в плане употребления. В третьем издании этой грамматики мы находим основные случаи употребления этой временной формы [8, с. 14]. Автор пособия раскрывает значение этой видовременной формы глагола с помощью конкретной ситуации. На картинке изображен человек по имени Том, который потерял свой ключ. Он ищет его, но не может найти.

Там же мы находим еще 15 примеров употребления настоящего совершенного времени. В некоторых примерах речь идет от первого лица единственного числа. В таком случае обучаемые знают (об этом им говорится заранее), что произносимое ими вслух предложение является их «текстом», т. е. оно как бы повествует о том, что произошло с ними в реальной жизни. Эта игровая установка не требует подробных объяснений и, как правило, сразу принимается всеми учащимися.

Таким образом преподаватель решает непростую задачу, а именно – сокращает до минимума разрыв между предъявлением языкового материала и его тренировкой и закреплением, с одной стороны, и собственно общением на заданную тему и обсуждением связанных с этой темой проблем – с другой. При этом перед преподавателем встает задача обеспечения правильности речи обучаемых, ее соответствия нормам современного английского языка. Одним из приемов, используемых преподавателем для решения вышеуказанной проблемы, и является так называемый псевдидиалог. Он отличается от истинного диалога тем, что содержит элементы искусственности, заданности, так как обучаемый берет на себя «роль», навязанную ему преподавателем или изучаемым текстом (в широком смысле этого слова). Псевдидиалог – это не только обмен репликами между преподавателем и обучаемым, но и подключение к этому «диалогу» других учащихся. При их активном участии псевдидиалог перерастает в дискуссию, свободный обмен мнениями, приближаясь к истинному общению на иностранном языке.

Это дает возможность преподавателю трансформировать чисто тренировочные упражнения сначала в *псевдокоммуникативную ситуацию*, а затем – в реальную коммуникативную ситуацию. Этот этап работы с грамматическим материалом можно условно назвать *предкоммуникативным*. В нем присутствуют элементы ролевой игры, приближающей его к реальной речевой ситуации. Раскроем содержание этого этапа на примере уже упомянутой ситуации (потеря ключа). Преподаватель (П.) спрашивает одного из обучаемых (О.): «Что произошло?» (What has happened?) и называет имя учащегося, который только что произнес предложение: «Я потерял ключ» (I have lost my key). При этом важно подчеркнуть, что преподаватель может обратиться к любому из присутствующих на занятии. В практике преподавания иностранного языка мы часто встречаемся

с учебными ситуациями, когда учащиеся, зная заранее, когда наступает их очередь читать следующий пример или абзац какого-либо текста, прочитав свою «порцию», «отключаются» и фактически не участвуют в работе над учебным материалом. Если преподаватель не обращает на это внимания с самого начала курса, то учащиеся привыкают «присутствуя отсутствовать», т. е. они становятся необучаемыми. Эффективность занятия для таких обучаемых значительно снижается. Они не только ничему не научаются, но и привыкают к бесполезному времяпрепровождению.

Вернемся к рассматриваемой ситуации. Если группа состоит из учащихся, которые в основном овладели *строевыми элементами* (Л. В. Щерба)¹ упомянутой формы (настоящее совершенное время), то следует попросить обучаемых с самого начала тренировки, сначала молча (про себя) прочитать пример, а потом воспроизвести его вслух по памяти. Мы называем этот прием «Прочти и скажи!» (Read, look up and say it!) вслед за его создателем, известным английским методистом Майклом Уэстом. Таким образом, мы не только добиваемся внимательного прочтения и мысленного анализа текста, но тренируем внимание и *кратковременную память*. В психолингвистике экспериментально доказано, что повторение фрагмента информации в кратковременной памяти способствует его сохранению в долговременной памяти, но только в том случае, если *информация повторяется осмысленно* (или включает манипуляцию, требующую ее осмысления).

Здесь уместно вспомнить типичную ситуацию, которую можно часто наблюдать на занятиях по иностранному языку. Учащиеся выполняют вслух упражнения или читают тексты. Спросите любого

¹ Под строевыми элементами Л. В. Щерба понимал «не только специальные грамматические элементы, включая и знаки препинания, но и словопроизводственные, а также и те словарные, которые имеют более или менее формальное, грамматическое или очень общее значение» [6, с. 49, 53, 54]. Строевые элементы дают изучающему язык ключ к пониманию языка. Можно знать все словарные элементы фразы и все же не понимать ее, если не знаешь строевых элементов. Наконец (и это – самое главное), очевидно и то, что строевых элементов в каждом языке не так много и что, следовательно, выучить их не очень трудно, кроме того, они постоянно повторяются. Л. В. Щерба неоднократно подчеркивал, что овладение строевыми элементами является самым важным в процессе изучения языка [6].

из них, о чем он только что прочитал вслух, вы убедитесь (автор проверял это на практике много раз), что он (она) в лучшем случае вспомнит отдельные несвязанные слова. Почему это происходит? Дело в том, что учащийся лишь «озвучивает» слова. Каждый из нас, кто много читает вслух, знает, что можно читать вслух, производя на слушающих впечатление осмысленного чтения, но при этом не вникая в смысл произносимых слов. В связи с этим М. Уэст подчеркивает, что *речь – форма поведения*: КТО-ТО всегда говорит КОМУ-ТО. И очень важно, чтобы преподаватель приучил своих учащихся соблюдать правило: «Никогда не говори, уткнувшись в книгу. Ты говоришь не книге, а кому-то» [7, с. 26]. Учащиеся должны всегда говорить, обращаясь либо к другому учащемуся, либо к преподавателю, либо к какому-то воображаемому лицу, а не к книге. Учащийся должен прочитать про себя несколько слов и затем повторить их, не глядя в текст и обращаясь к кому-либо, или как будто обращаясь к кому-либо.

Вот как реализуется на практике предкоммуникативный этап работы над грамматическим материалом.

- П.* : – Что произошло с А.? (What has happened to A.?)
О.₁ : – Он потерял свой ключ (He has lost his key).
П. : – А вы когда-нибудь теряли ключи? (Have you ever lost keys?)
О.₁/ – Нет, никогда (No, never) /Да, не раз (Yes, many times).
О.₂ :
П. : – Тот, кто когда-либо терял ключ, поднимите руки, пожалуйста! (Those who have ever lost their keys, raise your hands, please!). (Никто не поднимает руки / несколько человек подняли руки.)
П. : – Сколько человек в нашей группе потеряли ключи? (How many people in our group have lost keys?)
О.₃ : – Б. потерял ключ (B. has once lost his key) / Трое учащихся потеряли ключи (Three students of our group have lost their keys) (Дает полный ответ.)

Точно так же прорабатываются другие примеры [8, с. 14].

- О.₄* : – Проезжая часть перекрыта. Произошла авария.
 (The road is closed. There has been an accident.)

П. : – Почему перекрыто движение? (Why is the road closed?).

О.₃: – Произошло ДТП (There's been an accident).

П. : – Вы видели, что произошло? (Have you seen the accident?).

О.₃: – Да (Yes, I have) или Нет (No, I have not).

Обратите внимание, что при кратком ответе на вопрос следует требовать от обучаемых употребления вспомогательного глагола как важного строевого элемента этой временной формы глагола. Это требование обосновано с точки зрения современного употребления английского языка, так как форма ответа со словами «Да» (Yes) или «Нет» (No) без соответствующего вспомогательного глагола считается невежливой и неприемлемой. Если преподаватель последователен в своих требованиях, то обучаемые при соблюдении этого требования приобретают навык правильной речи.

Если учащийся по какой-либо причине затрудняется с ответом или молчит, следует тут же попросить одного из сильных учащихся дать правильный вариант ответа. Или сам преподаватель делает это. Следует чаще практиковать повторение хором наиболее трудных для произношения слов, выражений, грамматических структур и т. д. Такая тренировка хором в небольшой группе (8–12 человек) является одним из эффективных приемов обучения говорению на иностранном языке при условии, что все учащиеся принимают в ней активное участие.

Далее разговор может естественно перерасти в коммуникативное упражнение (реальную речевую ситуацию). Этот этап мы по праву можем назвать *коммуникативным*.

П. : – «Вы когда-нибудь попадали в аварию?»

(Have you ever been in an accident?).

или

– «Кто из вас когда-либо оказывался в ДТП?»

(Which of you has ever been in an accident?) и т. д.

Если группа состоит из учащихся среднего и более высокого уровня, то на этом этапе можно решать многие *коммуникативные* задачи. Преподаватель заранее знакомится с лексическим материалом данного параграфа и выделяет те темы для неподготовленной речи, которые могут быть интересны для обучаемых и стать предметом разговора на занятии.

Для данного раздела (Unit 7) мы бы рекомендовали следующие темы: несчастный случай (cut one's finger, break one's leg / arm), еда дома или вне дома (кафе, ресторан), поход в кино, регулярное чтение газет [8, с. 15]. По окончании работы над указанной темой (Present perfect), целесообразно попросить учащихся закрыть учебники и вспомнить те предложения или ситуации, которые либо вызвали у них затруднения, либо важны с точки зрения расширения их словарного запаса. Условно этот завершающий этап может быть назван *закреплением* лексико-грамматического материала. Он напрямую подводит учащихся к *неподготовленной* речи в реальных ситуациях общения. За этим этапом могут последовать индивидуально-групповые интервью по теме: «Несчастный случай».

Мы рекомендуем на каждом очередном этапе работы проводить пяти-, шестиминутное повторение только что проработанного материала. Это помогает учащимся лучше его запомнить, кроме того, приучает их использовать те приемы, о которых мы говорили выше («прочти и повтори» или «проговори про себя то, что только что выучил» и т. п.) в самостоятельной работе над иностранным языком. Далее мы более подробно обсудим проблему обучения учащихся рациональным приемам работы над иностранным языком.

Умение строить вопросы является предметом первостепенной важности. Мы учим язык прежде всего для того, чтобы спросить, уточнить, узнать что-то новое и т. п.

Начинать учить этому умению надо с простых вопросов к подлежащему (где нет инверсии) и общих вопросов типа: “Is it correct to say...?” или “Am I right if I say this...?”.

Постоянные упражнения в задавании вопросов сначала своим одноклассникам, потом себе – не только эффективное средство тренировки лексико-грамматического материала, но и в первую очередь строевых элементов изучаемого языка. Это, во-вторых, своеобразное средство настройки на иностранный язык, переключение внимания на логику и идиоматику изучаемого языка. Наконец, это один из способов противостояния «стихии рассеивания». Этот прием должен помочь обучаемому сконцентрировать внимание на предмете изучения.

Начинать обучать умению правильно задавать вопросы и отвечать на них надо с образца/примера такого диалога, который отрабатывается на аудиторном занятии. Видимо, следует продумать логически связанную цепочку коротких диалогов. Но вводить их

нужно по одному. Если группа слабая или находится на начальном этапе, следует написать диалог на доске заранее или распечатать его для каждого учащегося.

В сильной группе можно дать образец такого диалога, но не в полной развернутой форме, а лишь его структуру, в форме подстановочной таблицы. Учащиеся должны сами выбрать правильные грамматические формы. Дадим примерную схему этой работы. Преподаватель (П.) просит одного из обучаемых (О.) спросить его, когда он выходит из дома, чтобы прийти на работу вовремя. Вопрос, таким образом, задается в косвенной речи. Учащийся же должен задать его в прямой речи. Например:

П.: – Ask me when I usually leave home to arrive at work on time?

О.₁: – When do you usually leave home to arrive at work on time?

Затем преподаватель просит всю группу повторить этот же вопрос хором. Если вопрос трудный или кто-то допустил ошибку, следует повторить его снова. На этот раз каждый учащийся повторяет его по очереди. Таким же образом отрабатывается весь диалог. Дальше группа работает в парах. Мы называем этот вид упражнения *индивидуально-групповым интервью*. Каждый участник пары задает вопросы своему соседу и записывает его ответы. Приведем пример первого задания:

О.₁: – What time / When do you usually leave home to arrive at work on time?

О.₂: – I leave home at half past seven / a quarter to eight / at eight fifteen, etc.

О.₁: – How long does it take (you) to get to work?

О.₂: – It takes me an hour / half an hour / an hour and a half / about an hour, etc.

О.₁: – How do you usually get / travel to work?

О.₂: – I go to work by underground / by bus / by car, etc.

О.₁: – What do you usually do on the way to work?

О.₂: – I usually listen to music on my mobile / read the pocket book / look around / try to talk to myself in English, etc.

Таким образом, в первом диалоге было четыре вопроса и четыре ответа. Варианты некоторых ответов могут быть предложены преподавателем. В слабых группах, возможно, не следует давать более

двух–трех вариантов. Исключения составляют названия средств передвижения (*by car, by bus, by underground*) и выражения времени (*an hour, half an hour, a quarter of an hour, about an hour*).

Преподаватель или один из обучаемых (например, тот, кто работал с преподавателем, так как у него не было партнера среди обучаемых, если число учащихся нечетное), пишет на доске имена всех обучаемых в том порядке как они сидят. Для выполнения данного задания необходимо четыре колонки, в которые преподаватель или обучаемый заносит результаты парной работы. Затем преподаватель просит четырех учащихся подвести итог выполненного задания. Каждый из них воспроизводит ответы только по одному из вопросов. Вся группа следит за правильностью данных ответов. Вот как выглядит ответ одного из обучаемых:

Ann usually leaves home at 8 o'clock. She goes to work by underground. It takes her an hour. She often listens to music on her mobile.

Аня обычно уходит из дому в восемь часов. Она едет на работу на метро. У нее уходит на это час. Она часто слушает музыку по мобильному телефону.

При всей кажущейся привлекательности вопросно-ответной работы следует признать, что с методической точки зрения она не всегда является идеальной формой обучения. Против нее можно выдвинуть, по крайней мере, три аргумента. Во-первых, при вопросно-ответной работе время делится (в лучшем случае) поровну между преподавателем и учащимися. На практике так бывает редко, так как даже у лучшего преподавателя львиная доля времени уходит на его говорение, особенно, если на занятии присутствуют слабые учащиеся. Их ответы с задержкой или неправильные ответы, исправления допущенных ошибок, повторение правильного варианта со слов преподавателя – все это увеличивает время говорения самого преподавателя. Во-вторых, даже в лучшем случае учащиеся получают непропорционально много времени на практику в слушании и понимании языка. В связи с этим М. Уэст справедливо замечает, что «ошибочно думать, что научиться слушать и понимать речь на слух и научиться говорить одинаково трудно и требует равного времени на практику» [7, с. 23]. В-третьих, этот вид учебной работы требует от преподавателя быстрой реакции, большого напряжения и сосредоточенности, что может стать источником его переутомления.

Каждому преподавателю / учителю необходимо осознавать, что наши обучаемые приходят к нам не только для того, чтобы учиться, но и *научиться учиться*. С этой точки зрения мы всецело разделяем мнение М. Уэста, который в своей книге «Обучение английского языку в трудных условиях» писал: «Самое ценное, что может извлечь учащийся из уроков английского языка, – это научиться изучать язык, любой язык. Чрезмерно активный учитель может, конечно, дать своим ученикам какие-то знания английского языка, но он не выполнит своего долга, если не сможет научить своих учеников *учиться*» [7, с. 13].

Завершая этот раздел, еще раз сошлемся на мнение Б. А. Лапидуса, который справедливо полагал, что для успеха обучения языку важнейшее значение имеет воспитание продуктивного в учебном отношении *внутреннего поведения* учащихся, выражающееся в их серьезном отношении ко всем тем видам работы, которые они выполняют в рамках учебного занятия. Их позиция во многом определяется отношением самого преподавателя к своему делу. Если преподаватель дорожит каждой минутой учебного времени, то и учащиеся, вероятно, будут следовать его примеру.

Проговаривание про себя («диалог с самим собой»)

Л. Фейербах в своей работе «Сущность христианства», рассуждая о человеке, писал, что человек живет двоякой жизнью: внешней и внутренней. Внутренняя жизнь человека тесно связана с его сущностью. *Человек мыслит, т. е. беседует, говорит с самим собой.*

Внутреннее проговаривание, по мнению психолингвистов А. А. Леонтьева и А. М. Шахнаровича, – это беззвучная речь «про себя», выполняющая функции планирования и контроля за осуществлением этого плана. Она возникает в определенных ситуациях деятельности, особенно в момент мыслительных затруднений, при принятии решений, в условиях помех и т. п.

Прежде чем сформулировать высказывание в готовой форме, говорящий подбирает наиболее подходящий вариант из известных ему, проговаривая его во внутренней речи, т. е. перебирает варианты в уме. Внутренняя речь может переходить в шепот или даже в громкую речь. Проговаривание вслух или про себя слов, фраз или отдельных предложений позволяет учащемуся лучше анализировать

и закреплять речевой материал. По этой причине оно может быть весьма эффективно использовано в педагогической практике, особенно в практике развития устной и письменной речи.

Внутренняя речь – это форма процесса мышления, когда человек ведет разговор с самим собой. Мысль опирается на свернутую внутреннюю речь. В результате такого «думания» мысль оформляется, конкретизируется и уточняется. Эксперименты показали, что ни одна сложная мысль не протекает без свернутых внутренних речевых процессов. Оказалось, что если зарегистрировать положение языка или органов гортани в спокойном состоянии, а затем предложить испытуемому любую задачу, то в речевом анализаторе начинается сложная деятельность, которую можно зарегистрировать. Следовательно, каждая мысль связана с внутренним речевым процессом (исследование А. Н. Соколова).

Если учащиеся постоянно побуждаются преподавателем к внутреннему проговариванию, они не только овладевают лексическими и грамматическими единицами языка (на каком бы этапе изучения языка это не происходило), но и закладывают с самого начала прочный фундамент знаний, умений и навыков. Идет постоянное накопление устойчивых сочетаний (чанков¹), которые в конечном итоге обеспечивают быстроту и правильность речи.

Мысленный перевод с родного языка на иностранный, который доминирует на первых стадиях изучения и практики иностранного языка, постепенно сворачивается, а затем частично или полностью исчезает, по мере овладения изучаемым языком. Необходимость прибегать к переводу уменьшается, и объем его (перевода) сокращается.

Постоянная тренировка *кратковременной памяти* создает предпосылки для развития других видов памяти, в том числе *долговременной*.

Постоянный мониторинг речевого поведения (внутренней речи), в основе которого лежит произвольное внимание и сознательная установка на запоминание языкового материала, в конечном итоге приводит к формированию механизмов *самоконтроля*, т. е. умения и навыка слышать себя, свою речь «на выходе».

¹ Чанк (chunk) – единица кратковременной памяти, устойчивое сочетание.

Перечисленные умственные действия, которые базируются на важнейших функциях человеческого мозга (психики), при условии создания искусственной языковой среды (learning environment) и формирования собственного стиля учебно-познавательной деятельности (learning style), интериоризуются. В результате регулярной речевой практики – разговору с самим собой (внутреннему проговариванию) – создаются предпосылки для перехода умственных действий на новый уровень, на уровень их обобщения и сокращения.

Само речепроизводство на иностранном языке реализуется посредством переключения кода и языковой обработки сначала в монолингвальном режиме (на родном языке), а со временем – в билингвальном режиме. Доля сознательного контроля постепенно уменьшается, и в ситуации повседневного общения (при отсутствии стресса) речь на иностранном языке по основным параметрам (беглости, правильности и уместности) приближается к речи носителя языка.

Диалог с самим собой, внутреннее проговаривание учит обучающегося слушать и слышать себя. Это умственное упражнение при известных условиях приучает его контролировать свою речь, свой речевой поток. Оно может содействовать очень важному умению самоконтроля речи «на выходе». Такой самоконтроль возможен лишь при способности обучающегося распределять свое внимание между речетворчеством и речепроизводством, т. е. обращать внимание не только на то, что хочу или собираюсь сказать, но и на то, что реально говорю вслух. Другими словами, учащийся должен научиться не только слышать себя, но и контролировать со временем свою внешнюю речь (речь «на выходе») с точки зрения ее соответствия нормам иностранного языка.

Мы настоятельно рекомендуем нашим учащимся в дополнение к аудиторным занятиям с преподавателем расширить рамки активной работы над иностранным языком (это вытекает из интенсивного характера самого курса, рассчитанного на четыре месяца). Речь идет о сознательной подготовке к общению на иностранном языке в рамках очередного учебного занятия. Мы объясняем учащимся, что целесообразно использовать время, которое они проводят по дороге на занятие и после него, на умственную тренировку, *проговаривание про себя* отдельных фраз и предложений, которые они хотят

запомнить. Все это в психологическом плане готовит их к аудиторной работе на иностранном языке, создает своеобразный психологический настрой на общение на иностранном языке. Такой практике, как проговаривание про себя, мы отводим важное место в процессе овладения иностранным языком. Учащимся предлагается на выбор целая серия заданий, которые им рекомендуется проделывать в уме на иностранном языке. Например, когда они едут в автобусе, они могут представить, что находятся в такси и говорят таксисту, куда надо ехать. Обучаемые могут практиковаться в таком мысленном диалоге, рассказывая себе о самом лучшем событии за прошедший день или рассказывая воображаемому слушателю о своих планах на будущее.

Это также может быть припоминание того материала, который отработывался на предыдущем занятии. Особое внимание при этом мы просим обратить на трудности, с которыми столкнулся каждый из обучаемых, т. е. на «свои» проблемы. Эти умственные упражнения полезны со многих точек зрения. Они побуждают учащихся формулировать на иностранном языке те возможные вопросы, которые они хотели бы задать преподавателю или своим одноклассникам на очередном занятии.

Мы хотели бы еще раз вернуться к проблеме «думания» (мышления) на иностранном языке как непривычным (для многих методистов и преподавателей иностранного языка) виде речевой деятельности. В самом деле, думание (размышление) правомерно определять как своеобразное взаимодействие человека с самим собой. «Думание часто предшествует основным формам взаимодействия человека с другими людьми, играя роль “черновика”, подготовки, самопроверки, правильности последующего выполнения таких видов речевой деятельности, как говорение, письмо. Важность этого вида речевой деятельности очевидна, и вызывает сожаление тот факт, что думанию, как правило, не учат ни на родном, ни, тем более, на иностранном языке» [2, с. 40–41].

«Живая» методика основывается на постоянном наблюдении, анализе наблюдаемого, коррекции учебного процесса, диагностики действительных, реальных, а не мнимых результатов обучаемых. «Живой» методике противопоказана любая рецептурность, типа «делай только так, а не иначе». Она не приемлет рутину. В методическом поиске незаменимым подспорьем в работе преподавателя является *дневник наблюдений*. Постоянные записи реального опыта,

его непредвзятая оценка, многократная проверка на практике рекомендаций специалистов и его собственных находок – все это помогает преподавателю-практику избежать соблазна скоропалительных решений, иллюзий «успешного» преодоления трудностей. В строгом критическом отношении к полученным результатам – залог реального продвижения преподавателя в его постоянном исследовательском поиске, в совершенствовании своего педагогического мастерства.

В заключение мы считаем необходимым подчеркнуть следующее: опыт преподавания иностранного языка, накопленный нами за многие годы, и те выводы и рекомендации, которые основаны на этом опыте, имеют относительную значимость, нуждаются в дальнейшей проверке на практике. Вынося их на обсуждение, мы не претендуем на исчерпывающую полноту освещения поднятых нами проблем и окончательность выводов. Мы лишь надеемся на доброжелательное рассмотрение и критическую оценку выдвинутых нами в этой статье теоретических положений и практических рекомендаций.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

АНКЕТА ДЛЯ УЧАСТНИКА ПРОГРАММЫ

«Повседневный английский язык в ситуации общения»

1. Что Вас привело на нашу кафедру?
2. Что Вы знаете о программе?
3. Откуда Вы узнали о ней (укажите источник информации)?
4. Вы когда-нибудь изучали иностранный язык (если «да», назовите его)?
5. Вы можете разговаривать на этом иностранном языке?
6. У Вас есть опыт изучения английского языка?
7. Если можете, назовите учебное учреждение (курсы), где Вы его изучали?
8. Укажите (приблизительно) количество лет, которые Вы потратили на его изучение.
9. Вы достигли тех целей, которые ставили перед собой?

10. Если «да», в этом Вам помогла программа изучения ИЯ?
11. Если «нет», в чем причина Вашей неудачи?
12. Какие цели изучения ИЯ Вы бы поставили перед собой в данный момент?
13. Вы уверены, что выбранная Вами программа поможет Вам в достижении этих целей?
14. Что вселяет в Вас эту уверенность?
15. Вы ознакомились с текстом «Договора», Вам все понятно, и Вы со всем согласны?

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

QUESTIONIARE FOR A MEMBER OF THE PROGRAMME

“Everyday English in Communication”

1. What has brought you to our chair?
2. What do you know about our chair?
3. Have you decided upon the programme you are going to sign up for?
4. What do you know about this programme?
5. Have you ever learnt a foreign language, if so, what language?
6. Can you speak it?
7. Have you ever learnt English? If so, how long for?
8. Could you write a brief account of your experience of learning English?
9. Do you think you have achieved the aims you set yourself?
10. If so, what made this success possible (the programme, the teacher or your own hard work)?
11. If you failed to achieve your aims, what do you think are the reasons for your failure?
12. Do you have to use English now, where exactly?
13. What aims of learning English would you set yourself at the present time?
14. Are you sure you have chosen the right programme?
15. Have you studied the conditions of the contract? Do you agree to the conditions?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гальперин П. Я.* Лекции по психологии: учеб. пособие. – 3-е изд. – М.: КДУ, 2007. – 400 с.
2. *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1995. – 160 с.
3. *Латидус Б. А.* Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы). – М.: Высшая школа, 1970. – 128 с.
4. *Леонтьев А. А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – 4-е изд., стереотип. – М.: КомКнига, 2007. – 312 с.
5. *Щедровицкий Г. П., Розин В. М., Непомнящая Н. И., Алексеев Н. Г.* Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – 416 с.
6. *Щерба Л. В.* Как надо изучать иностранные языки. – М.–Л.: Госиздат, 1929. – 54 с.
7. *Уэст М.* Обучение английскому языку в трудных условиях. – М.: Просвещение, 1966. – 116 с.
8. *Murphy R.* English Grammar in Use. – 3rd ed. – Cambridge University Press, 2008. – 379 с.

УДК 378

А. В. Куковская

ст. преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации
в области экономики ИПЭУ МГЛУ; e-mail: loiso13@mail.ru

**СТРАТЕГИЯ ПЕРЕВОДА И КРЕАТИВНОСТЬ: ИЗ ОПЫТА
ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ
ПЕРЕВОДУ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК
СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В статье рассматривается перевод как профессионально ориентированная деятельность. Особое внимание уделяется стратегии письменного перевода в сложных случаях, требующих от студентов умения не только использовать адекватные приемы при переводе конкретного текста, но и творчески и креативно подходить к переводу отдельных моментов, находящихся на стыке специального и художественного перевода.

Ключевые слова: перевод; письменный перевод; профессионально ориентированный перевод; стратегия перевода; предпереводческий анализ; креативность; лингвокреативность; креативность в переводе; студенты-нелингвисты.

Kukovskaya A. V.

Senior Lecturer at the Department of Professional Communication in the Field of Economics, ILEIM, MSLU

**TRANSLATION STRATEGY AND THINKING OUTSIDE THE BOX:
A CASE STUDY IN TEACHING NON-LINGUIST STUDENTS
TO TRANSLATE PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS
FROM ENGLISH INTO RUSSIAN**

This article addresses professionally-oriented translation. The main focus is on building up a translation strategy in some difficult cases, where students should use adequate translation skills and at the same time master a creative approach to translating instances bordering both on professional discourse and on belles-lettres.

Key words: translation; professionally-oriented translation; translation strategy; pre-translation analysis; creativity; creative approach; creativity in linguistics; creativity in translation; non-linguist students.

При обучении студентов-нелингвистов переводу как профессионально ориентированной деятельности, в первую очередь следует помнить, что в этом случае особенно важно такое практическое

овладение переводческими правилами, умениями и навыками, когда знание теории реализуется в конкретном практическом применении адекватных переводческих решений и задач. Не вызывает сомнений тот факт, что хороший переводчик должен безусловно владеть родным языком, следовательно, сложность в данном случае заключается не столько в выработке у студентов соответствующих профессиональных переводческих компетенций, сколько в обучении их умению компенсировать тот факт, что они нелингвисты. Естественно, в случае перевода текста по профессионально ориентированной тематике, студенты-экономисты имеют преимущество перед студентами-лингвистами, так как владеют профессиональной лексикой и необходимыми знаниями в области экономики. Однако нельзя рассчитывать на то, что авторы экономических текстов (печатающиеся, например, в таких авторитетных изданиях, как “The Economist” или “Financial Times”) не будут прибегать ко всему многообразию средств, существующих в языке. Таким образом, переводческая стратегия, т. е., по А. Д. Швейцеру, «программа действий переводчика по достижению состояния адекватности в переводе»¹, как никогда выходит на первый план, поскольку такие тексты находятся как бы на стыке дисциплин – допустим, профессионально ориентированного экономического и литературного художественного перевода, что требует от студента-нелингвиста использования не только переводческих компетенций и навыков, но и креативного подхода, для которого необходимы особые умения и знания, в том числе зависящие от кругозора и общего культурного уровня студента, а также от его экстралингвистических компетенций, владения лингвострановедческой информацией и умения находить иную необходимую информацию, в частности, используя современные компьютерные технологии.

Многие практикующие преподаватели профессионально ориентированного (письменного) перевода отмечают, что в процессе перевода студенты-нелингвисты сталкиваются с рядом существенных проблем, например А. Е. Белоусова указывает на наличие следующих трудностей:

- у студентов отсутствует навык работы со словарями;
- студенты не видят грамматическую схему сложных предложений, что провоцирует смысловые ошибки;

¹ Цит. по: [5, с. 16].

- у студентов имеется страх перед трансформациями;
- студенты лингвистических специальностей плохо различают регистры стилистической окраски лексики;
- у студентов отсутствуют фоновые знания о стране изучаемого языка [1, с. 17–19].

Эти проблемы сами по себе требуют планомерной работы на занятиях по их преодолению, однако нам представляется, что устранение этих сложностей, к которому, несомненно, должен стремиться каждый преподаватель и студент, само по себе приведет лишь к базовому уровню владения навыками профессионально ориентированного перевода, не покрывающими всего многообразия случаев, с которыми сталкивается переводчик в реальной ситуации переводческой деятельности. Следует помнить, что в современном мире переводчик осуществляет не просто перевод, на некое «общественное предназначение»: он осуществляет двуязычную межкультурную взаимосвязь, способствуя диалогу между людьми, и следовательно, должен не только адекватно передать смысл текста, оформив его в соответствии с нормами переводящего (родного) языка, но и реализовать конкретные коммуникативные намерения в рамках предложенного ему дискурса. Иными словами, продукт перевода – это не переведенный текст, на то, что этот текст (на переводящем языке) в итоге доносит до читателя, не через банальное перекодирование, не через адекватную адаптацию к культуре и через адекватную адаптацию к целевой аудитории. «Текст перевода, заменяя текст оригинала в другой культуре, должен быть адаптирован к другой культуре в целом, и, кроме того, при необходимости, должен быть адаптирован к конкретным условиям восприятия, которые могут отличаться от условий восприятия оригинала» [5, с. 12].

В данной статье мы на конкретном примере рассматриваем те возможные трудности, которые могут встретиться студентам при переводе текстов по профессионально ориентированной тематике, а также предлагаем возможные пути их решения.

В рамках занятий по профессионально ориентированному переводу студентам был предложен для перевода текст Дж. Говарда-Спинка и Д. Хорна “Why advertising is laughing itself to death?” Этот текст затрагивает такие проблемы, как реклама, в частности телевизионные рекламные ролики, роль рекламы в экономике и ее культурное влияние на зрительскую аудиторию. В тексте дается новый взгляд на рекламу и на то, что может служить рекламным носителем

или инструментом рекламы. Этот научно-популярный текст не является узкоспециальным, но тем не менее он предполагает знание таких базовых понятий (и стоящих за ними явлений), как «комплекс маркетинга», «бренд», «активы», «рентабельность». Он предполагает знание таких реалий и специальных рекламных терминов, как «напольный стикер», или «воблер»¹. Адекватный перевод указанных понятий и терминов, естественно, непосредственно влияет на правильность и адекватность конечного текста, однако сам по себе не представляет особой сложности и требует базового владения переводческими умениями и навыками, например такими, как поиск необходимой информации в справочной литературе или знание основной терминологии.

Не являясь рекламным дискурсом, текст имеет, тем не менее, вкрапления данного дискурса в виде рекламных слоганов, упоминающихся в нем, и именно перевод этих слоганов представляет (по опыту работы с этим текстом в различных группах студентов) наибольшую сложность. Смысл текста напрямую связан с упоминающимися в нем слоганами, поскольку авторы текста приводят их как примеры удачных и неудачных рекламных стратегий, которые так или иначе отразились не только на экономической стороне и теории и практике маркетинга, но и на социокультурной жизни общества.

Таким образом, перед переводчиками стоит задача адекватного перевода слоганов, являющихся квинтэссенцией применения различных образных языковых средств и стилистических приемов исходного (английского) языка. Очевидно, что даже при успешном устранении пяти указанных выше типичных проблем, с которыми часто сталкиваются студенты-нелингвисты в своей профессионально ориентированной переводческой деятельности, данный перевод невозможно осуществить без креативного подхода, требующего от начинающего переводчика использования всех его интеллектуальных и творческих ресурсов. Выбор между вольностью и буквальным переводом и между экзотизацией и доместикацией встает как никогда остро, и на первый план выходит предпереводческий анализ и составление наиболее удачной стратегии перевода.

¹ Напечатанный на бумаге и вырубленный рекламный элемент любой формы, имеющий пластиковую гибкую ножку. Основное распространение рекламные воблеры получили в местах розничной торговли.

Например, в указанном тексте встречаются такие слоганы, как “The Wonder of Woolies”, “Beanz meanz Heinz”, “For mash get Smash”, “Thinking inside the box”. Всё это реальные рекламные слоганы, используемые фирмами в своих рекламных кампаниях во второй половине XX в. Следует отметить, что эти слоганы считаются успешными, а рекламные ролики, в которых они были использованы, часто приводятся в качестве образцов для подражания или классических примеров удачных рекламных кампаний.

Нам представляется целесообразным, чтобы перед тем, как приступить непосредственно к переводу этих слоганов студентам было предложено проделать (в рамках предпереводческого анализа) предварительную подготовительную работу, а именно: использовать современные информационные технологии (Интернет) и ознакомиться с конкретными рекламными роликами. Это позволит студентам узнать необходимую фоновую информацию, в частности, что именно рекламировали при помощи указанных слоганов. Кроме того, студентам следует посоветовать поискать прецедентные варианты перевода либо этих конкретных слоганов¹, либо аналогичных. «Как выполнение перевода дома, так и его обсуждение в аудитории невозможно без сопоставления текстов оригинала на исходном языке и текстов перевода, а также анализа функционально аналогичных (прецедентных) текстов на переводящем языке» [5, с. 5]. Иными словами, перед тем как приступить непосредственно к переводу, студенты должны четко представлять себе, что именно рекламируют данные слоганы и иметь представление о том, какие именно языковые подходы и приемы используются в аналогичных случаях на переводящем (русском) языке.

Далее в соответствии с рекомендацией В. Н. Комиссарова, советующего использовать коммуникативный подход к переводу, при котором «перевод сохраняет цель коммуникации оригинала, а конкретное решение может быть разным» [4, с. 122], студентам следует предложить задуматься, где именно по шкале «вольность – буквализм» им кажется целесообразным расположить их перевод. Кроме того, следует напомнить студентам о необходимости сохранения выбранного подхода к переводу на протяжении всего текста.

¹ Насколько нам известно, закреплённого перевода данных слоганов на русский язык не существует, однако студентам следует напоминать о подобной альтернативе, чтобы они пользовались ею в иных случаях.

Обычно студенты с энтузиазмом подходят к подобной работе, они с удовольствием (самостоятельно) знакомятся с рекламными роликами, а затем достаточно аргументированно отстаивают свою точку зрения относительно того, насколько буквально следует переводить эти слоганы, и какие именно переводческие трансформации им кажутся наиболее уместными в этих случаях.

На наш взгляд, на примере такого текста студентам наглядно можно показать, как правильно выбранная стратегия перевода может либо помочь переводчику, либо «загубить» весь текст. Например, первым порывом студентов при виде слоганов является желание не переводить их, а оставить на языке оригинала. В этот момент студентам следует указать на тот факт, что в данном случае с большой долей вероятности коммуникативная цель не будет достигнута, следовательно, перевод не будет адекватен. Читатели просто не поймут слоганов, следовательно, не поймут, почему авторы приводят именно их в качестве примеров. Таким образом, смысл всего текста будет утрачен.

Мы полагаем, что на практике составление стратегии перевода должно включать в себя, в частности, анализ потенциальных сложностей, которые могут «подстергать» при переводе конкретных мест текста. Знакомство с фоновой информацией, на наш взгляд, поможет снять один пласт таких сложностей. Следующий пласт, как нам представляется, может быть устранен, если студенты осознают, что для достижения адекватности в процессе перевода, вполне вероятно, придется чем-то пожертвовать. Д. В. Псурцев пишет, что «формирование стратегии перевода заключается в определении задач, которые необходимо выполнить / иметь в виду при переводе данного текста, в ранжировании этих задач по степени важности, в определении системы необходимых жертв и компенсаций» [5, с. 16]. Студентам-нелингвистам особенно важно понимать, что сознательное жертвование «буквой» ради сохранения общего смысла текста и особенно ради адаптации к условиям его восприятия на переводящем языке – это важная и часто неотъемлемая часть правильной стратегии перевода. Необходимо отметить, что этот момент тем более существен, так как студенты-нелингвисты очень часто впадают в буквализм и не всем из них присуще «чувство языка», что тем более нуждается в компенсации. Студентам рекомендуется указать, какие подходы возможны и какие из них предпочтительнее в рамках данного текста. Определение

сложности заранее поможет избежать ошибки, а анализ вариантов, как мы отмечали выше, помогает выработать критический подход, что в конечном счете ведет к повышению качества перевода, а также к профессиональному росту переводчика.

Например, за время работы с данным текстом студентами были предложены следующие варианты перевода:

- (1) The Wonder of Woolies – Магазин чудес дядюшки Вули
- (2) Beanz meanz Heinz Говорим «фасоль» подразумеваем
«Хайнс»
- (3) For mash get Smash «Хочешь пюрешку – возьми Smash-ку»,
«Пюре ешь – покупай Смэш»
- (4) Thinking inside the box – Мысли внутри.

Как мы видим, при переводе этих слоганов студентами была проделана предварительная работа по поиску фоновой экстралингвистической информации, например о том, что «Woolies» – это международная сеть розничной торговли, основанная Франком Уинфилдом Вулвортом, или о том, что «Smash» из слогана – это торговая марка пюре быстрого приготовления. Точно так же мы видим, что при переводе второго слогана студенты решили пожертвовать звукобуквенным оформлением окончаний слов, какое мы наблюдаем в оригинале, однако рифма на переводящем языке была ими найдена при переводе третьего слогана.

Таким образом, помимо чисто технических приемов при переводе этих слоганов студенты должны были выбрать для себя стратегию относительно шкал «вольность – буквализм» и «экзотизация – доместикация», и этот подход был ими сохранен для всех слоганов и текста в целом. Кроме того, студенты помнили о том, что при переводе для определенной целевой аудитории может возникнуть потребность во включении сносок (примечаний переводчика). Вполне закономерно, что перевод указанных слоганов потребовал от студентов изрядной доли креативности.

Особенно хотелось бы обратить внимание на четвертый слоган, при переводе которого студенты легко ошибаются, так как не опознают скрытый намек на «Thinking outside the box» – образное выражение, призывающее мыслить нетрадиционно и креативно, выходить за рамки, пришедшие из известной «задачки с 9-ю

точками», часто используемой в маркетинговых стратегиях и тренингах. При переводе этого слогана студентам следует напомнить весь алгоритм построения стратегии перевода через призму предвидения сложностей: сначала они должны выяснить фоновую информацию и происхождение изначального выражения «Thinking outside the box». Кроме того, на этом этапе студенты выявляют, что официального закрепленного перевода этого выражения на русский язык не существует, и следовательно, русскоязычные читатели вряд ли соотнесут итоговый перевод слогана с этим выражением, на который в английском тексте есть явная аллюзия. Здесь студентам следует задуматься о том, что этой аллюзией, вероятно, придется пожертвовать.

Далее следует напомнить студентам, что переводят они не столько конкретный слоган, сколько весь текст целиком, и слоган – лишь часть, помогающая передать смысл всего текста. Следовательно, они должны снова обратиться к тексту, и с учетом новой фоновой информации понять, почему именно этот конкретный слоган приводится авторами текста в качестве чрезвычайно удачного и новаторского. Следует учесть, что, согласно тексту, слоган был напечатан на коробках с книгами британского издательства «Пенгуин Букс», доставляемыми в книжные магазины, таким образом, коробки как бы превращались из упаковки в инструмент рекламы. Данный слоган, с одной стороны, включает в себя аллюзию на «Thinking outside the box», а с другой – как бы вступает с этим выражением в противоречие, призывая вернуться к истокам, к книгам, заглянуть в «ящик» и найти там знания. Здесь следует обратить внимание студентов на языковые особенности этого слогана, в котором лексема «thinking» в зависимости от вкладываемого смысла является либо герундием, либо причастием I и, следовательно, в предварительном рабочем варианте может переводиться или как причастие (или деепричастие) от глагола «думать», или как существительное «знания». Обычно в этот момент студенты находят вариант «мысли», сочетающий в себе по форме и множественное число существительного, синонима слова «знания», и повелительное наклонение глагола «мыслить», синонима глагола «думать».

Следующий шаг – работа со словом «box». Изначально студенты обычно пытаются использовать при переводе такие слова, как «коробка» или «ящик» и здесь снова следует направить их к тому выражению, аллюзией на который является слоган, т. е. к «Thinking outside

the box». Студенты уже знают, что в русском языке узнаваемого официального перевода не существует, но им предлагается сделать «рабочий» перевод этого выражения, чтобы при переводе слогана можно было в какой-то мере на него опереться. Обычно студенты переводят это выражение так: «Думай креативно!» или «Мысли творчески!». Этот рабочий перевод помогает им «избавиться от коробки» в переводе слогана и прийти к варианту «Мысли внутри». Таким образом, при переводе этого слогана студенты проходят следующий путь: «Thinking inside the box» – аллюзия на «Thinking outside the box» – возвращение к слогану «Thinking inside the box» в тексте – «Мысли / знания в коробке» – рабочий перевод «Thinking outside the box» как «Думай креативно!» / «Мысли творчески!» – совмещение в окончательный вариант «Мысли внутри», что соответствует коммуникативной задаче слогана – призыв обратить внимание на книги и содержащиеся в них знания, и задаче авторов текста, приводящих этот слоган в качестве наиболее удачного, выполняющего помимо традиционной рекламной функции еще и новую, социальную, поскольку он не только рекламирует, но и призывает людей обратить внимание на книги и начать их читать. На наш взгляд, подробное прохождение этих этапов помогает студентам овладеть не только «механикой» перевода, но и освоить алгоритм, который они смогут применять в дальнейшем в аналогичных случаях.

Как уже говорилось выше, обсуждение вариантов перевода для выбора конкретного решения, согласно мнению многих теоретиков и практиков перевода, само по себе является очень продуктивным видом учебной деятельности, поскольку помогает студентам-нелингвистам компенсировать те проблемы, которые могут возникать у них из-за недостаточно уверенного владения русским языком. Часто студенты, имеющие базовые навыки и приемы перевода, даже понимая, о чем именно говорится в тексте, не могут выразить это на переводящем (русском) языке. Нам представляется, что такие упражнения, требующие творческого подхода, развивают навыки владения родным языком. Кроме того, они снимают страх студентов перед переводом – как перед процессом, так и перед его результатом.

Таким образом, обсуждение вариантов перевода и поиск наиболее адекватного из них, о чем говорилось выше, также способствуют снятию страха, но именно возможность проявить себя творчески

дает студентам ощущение собственной «переводческой силы», помогает им понять, что в переводе возможны варианты, при всей нетождественности которых сохраняется адекватность и изначальный смысл, а коммуникативная задача успешно решается. Кроме того, это помогает студентам выработать собственный переводческий стиль, почувствовать уверенность в себе и своих переводческих навыках, а также, что, на наш взгляд, очень важно, обсуждение и выбор наилучшего варианта перевода заставляет студентов прислушиваться к переводящему (русскому) языку, что для студентов-нелингвистов особенно актуально и позволяет им развиваться еще и как личность, расширяя свой кругозор и повышая общий культурный уровень.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что перевод и разбор на занятиях текстов, требующих тщательного предпереводческого анализа, построения стратегии перевода, анализа возможных сложностей, а также применения творческого подхода, способствует формированию у студентов критического отношения к результатам своей деятельности, что, в свою очередь, приводит к устранению возможных ошибок и совершенствованию качества перевода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Белюсова А. Е.* Особенности преподавания профессионально ориентированного перевода студентам нелингвистических специальностей // Современный образовательный контекст: традиции и инновации в обучении иностранным языкам: сб. науч. тр. – Ч. 2. Лингводидактические основы обучения иноязычному профессиональному общению. – М. : Рема, 2012. – 148 с.
2. *Гавриленко Н. Н.* Научный дискурс в процессе подготовки переводчика научных и технических текстов // Профессиональные дискурсы в свете когнитивной теории языка. – М., 2002. – 216 с. (Тр. / МГЛУ; вып. 472).
3. *Галь Н.* Слово живое и мертвое. – М. : Время, 2012. – 592 с.
4. *Комиссаров В. Н.* Современное переводоведение. – М. : ЭТС, 2000. – 424 с.
5. *Псурцев Д. В.* Стратегия перевода: учеб. пособие по письменному переводу с английского языка на русский для студентов V курса. – М. : Рема, 2010. – 160 с.

УДК 37

О. В. Куликова

доктор филологических наук, профессор МГЛУ, заведующая кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики ИПЭУ МГЛУ;
e-mail: ok517@yandex.ru

НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

Статья посвящена проблеме повышения качества обучения иноязычному профессиональному общению. Нейродидактический подход рассматривается как один из ведущих факторов, обеспечивающих достижение данной цели. Обосновывается эффективность нейродидактического подхода, а также выявляются основные принципы и предложения в области нейродидактики, направленные на повышение эффективности процесса формирования межкультурной коммуникативной компетенции в сфере профессионального общения на иностранном языке.

Ключевые слова: нейродидактика; качество обучения; эффективность; студентоцентрический подход; стандартизация; дифференциация; межкультурная коммуникативная компетенция; профессиональное общение на иностранном языке.

Kulikova O. V.

Doctor of Philology, Professor of MSLU, Head of the Department of Professional Communication in the Field of Economics, ILEIM, MSLU

THE NEURODIDACTIC APPROACH AS A FACTOR OF QUALITY IMPROVEMENT: TEACHING PROFESSIONAL COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGES

The article is devoted to the issue of effective teaching professional communication in foreign languages. The neurodidactic approach is considered to be one of the leading factors to achieve the above goal. The author seeks to prove effectiveness of the neurodidactic approach as well as to identify the main neurodidactic principles and suggestions in the field aimed at improving quality of forming intercultural professional competence in a foreign language.

Key words: neurodidactics; quality of teaching; effectiveness; student-centred approach; standardisation; differentiation; intercultural communicative competence; professional communication in a foreign language.

По мнению современных исследователей, сформировавшийся к концу XX в. образовательный ландшафт в настоящее время претерпевает существенные изменения. Такие явления, как стандартизация, с одной стороны, и дифференциация – с другой, приобрели статус основополагающих принципов, задающих вектор развития современной системы образования. В этой связи происходит переосмысление традиционных моделей обучения: намечается постепенный переход от системы, предусматривающей центральную роль преподавателя в процессе обучения, к так называемому студоцентрическому подходу, ориентированному на формирование компетенций и предполагающему повышение роли самостоятельной работы студента в процессе обучения [9]. Данные характеристики обнаруживают связь с вопросом обеспечения качества обучения, что на сегодняшний день является одной из приоритетных задач в сфере гуманитарного образования, включая область обучения иноязычной профессиональной коммуникации.

Итак, в основу новой модели формирования будущего специалиста положен компетентностный подход, при котором особое внимание уделяется прогнозированию и оценке результатов образовательной деятельности. Именно результаты обучения, а не дидактические единицы содержания образования, становятся нормой качества, которая может служить надежным ориентиром для студентов и работодателей. Таким образом, данная модель отражает разницу, существующую между компетентностным и другими подходами к образованию: в ней акцентируются не столько параметры, задаваемые «на входе» (содержание, объем часов, процесс преподавания), сколько ожидаемые результаты, которые необходимо получить на «выходе» (знания и умения студентов). Соответственно при таком подходе учебный процесс приобретает характер, ориентированный на студента, – реальные достижения учащихся подлежат постоянной диагностике и проверке. Развитие компетенций хорошо вписывается в парадигму системы образования, в целом ориентированной на учащегося, предполагающей прозрачность целей учебных программ, а также бóльшую, по сравнению с другими подходами, гибкость траектории обучения и динамичность учебного процесса.

Необходимые в процессе реальной производственной деятельности коммуникативные компетенции развиваются в процессе социально-психологических тренингов, овладения различными

формами социокультурного взаимодействия, умения вырабатывать собственную позицию и отстаивать ее в публичной дискуссии, соотносить собственные оценки с оценками других участников полемики, комплексно осмысливать предлагаемые варианты и достигать компромисса, а также в постижении коммуникативной культуры. Данные требования становятся ведущими в ходе обучения студентов-нелингвистов иноязычной межкультурной коммуникации. Творческий и интерактивный характер обучения, построенного на ситуациях, имитирующих ситуации реального иноязычного общения в сфере профессиональной деятельности, способствует активизации работы мозга – знания и компетенции не передаются механически, они заново создаются в ментальных структурах сознания обучающегося: новая информация и вновь приобретаемые навыки инкорпорируются в систему уже имеющихся знаний и умений. Учитывая, что данный процесс носит сугубо индивидуальный характер в зависимости от суммы накопленных тем или иным студентом знаний и уровня владения им определенными навыками, автономность и самостоятельность в обучении, равно как и индивидуальная траектория образовательного процесса, приобретают особое значение в когнитивно-компетентностной парадигме гуманитарного образования. Ориентированность на формирование набора профессионально релевантных компетенций рассматривается современными исследователями как недостающее звено, способное сократить разрыв между стандартизированными целями обучения и очевидной необходимостью индивидуализированного подхода к образовательному процессу с опорой на базовые принципы нейродидактики [9].

Нейродидактика¹ – это междисциплинарная область, берущая начало в медицинских исследованиях XIX и XX вв. и существующая на пересечении таких наук и научных направлений, как исследования нервной системы человека (в частности, работы головного мозга), дидактика, педагогика, психология. В рамках нейродидактики разрабатываются вопросы эффективного обучения, основанного на последних достижениях в области исследований деятельности мозга. При этом ученые пытаются понять, «насколько общеизвестные педагогические и дидактические знания и принципы подтверждают-

¹ Термин «нейродидактика» (нем. «Neurodidaktik») был предложен в 1988 г. Герхардом Прайсом (Gerhard Preiss).

ся или углубляются современными данными в области исследования «мозга» [5, с. 94]. Многие положения нейродидактики не являются абсолютно новыми, однако они выступают как подтверждение основных принципов и методов прогрессивной педагогики, главным из которых признается ключевая фраза, выдвинутая Марией Монтессори: «Help me to do it alone!» [8].

Процесс обучения индивида (т. е. приобретение им новых знаний, формирование необходимых компетенций) имеет сложный характер. Считается, что данный процесс не поддается непосредственному влиянию, возможно только опосредованное воздействие через предлагаемые обучающемуся особые обстоятельства и условия обучения, что обуславливает интеграцию в образовательный процесс нейродидактических принципов и установок.

Основополагающие принципы нейродидактики подчеркивают ее главную идею, состоящую в следующем: особенности деятельности мозга в ходе обучения определяют активную роль студента, что способствует повышению эффективности образовательного процесса и достижению более высоких результатов. Активная позиция обучающегося предполагает автономность обучения (т. е. саморегулирование и самоорганизацию), позволяющую студенту:

- ориентироваться на собственные научные интересы, что создает мотивацию, повышающую эффективность обучения;
- работать в своем ритме;
- делать перерывы в удобное для него время (когда мозг обучающегося требует остановки в процессе получения новой информации, с тем чтобы консолидировать и сохранить ту информацию, которая только что поступила).

Итак, первый принцип заключается в том, что знание не передается автоматически, оно создается заново в мозгу обучающегося.

Следующий принцип касается таких явлений, как создание моделей (или паттернов) и категоризация. По мнению исследователей, мозг человека способен распознавать и порождать паттерны, а также создавать категории и правила, что является присущей ему функцией, которая «запускается» автоматически. Из этого следует, что обучающиеся не нуждаются в готовых правилах, требующих заучивания. Напротив, им необходимо большое количество примеров, тщательный анализ которых позволяет самостоятельно вывести то или иное правило [8].

В соответствии с третьим принципом эффективность обучения достигается только в том случае, если новая информация присоединяется к уже сформированной в мозгу обучающегося базе знаний. Поэтому преподавателям перед введением нового материала рекомендуется проверять текущие знания студентов и компетенции, которыми они располагают к моменту представления им нового знания.

И, наконец, принцип, провозглашающий первостепенное значение практики в обучении (*Practice makes perfect!*). При этом имеется в виду применение полученных знаний в разнообразных контекстах и реальных ситуациях (или ситуациях, приближенных к реальным) [8]. Привлекательность нейродидактических принципов обусловила их применение в самых разных областях, включая такие, как обучение информационным технологиям [8; 9] и даже обучение музыке [7]. В данной статье мы обращаемся к рассмотрению использования принципов нейродидактики в курсе формирования межкультурной коммуникативной компетенции в сфере иноязычного профессионального общения.

На сегодняшний день имеются достаточно многочисленные исследования в области нейродидактики, предоставляющие детальную информацию относительно применения знаний о работе мозга в сфере обучения. Так, Рената и Джеффри Кейн свели результаты своих исследований к 12 принципам [8], на основе которых выдвигаются некоторые предложения по повышению эффективности процесса обучения с учетом особенностей мозговой активности. Некоторые из этих предложений касаются структурной организации урока с учетом когнитивно-мнемических закономерностей, другие носят характер замечаний, учитывая которые возможно повысить эффективность, а значит, и качество обучения.

Обратимся к рассмотрению первой группы предложений, основанных на специфике работы памяти и процесса познания:

- в начале урока рекомендуется обратиться к изученным ранее темам, что обеспечивает «эффект прайминга», вызывающий «готовность учащихся к наилучшему восприятию и последующему запоминанию нового материала» [6];
- в ходе урока студенты самостоятельно структурируют и организуют предъявляемый им материал;
- преподавателю следует постоянно возвращаться к усвоенным студентами темам;

– рекомендуется включать в занятие различные формы командной работы, проектную деятельность, а также использовать мультимедиа;

– преподаватели должны демонстрировать собственный интерес к предмету, что способствует мотивации к обучению у студента ([8]).

Интересно отметить, что упомянутые выше нейродидактические принципы и предложения валидны также при выполнении анализа профессионально ориентированных текстов в ходе обучения студентов-нелингвистов иностранному языку как языку специальности. Процедура анализа состоит из трех основных частей, при этом на первом, дотекстовом, этапе *активизируются профессионально релевантные знания*, которыми располагают обучающиеся к моменту прочтения текста. На этапе работы с текстовым материалом в процессе усвоения новой терминологии в ментальных структурах реципиента происходит своего рода *наращивание когнитивного пласта, связанного с профессиональной областью*. Обработка текстовой информации приводит к созданию ментальных репрезентаций, отражающих смысл данного текста. Интегрированные ментальные репрезентации реальных ситуаций, представленных в тексте, участвуют в *создании новой ситуативной модели* за счет установления связей и присоединения поступающей информации к ситуативной модели, уже существующей в сознании реципиента. Последующий этап характеризуется послетекстовой реконструкцией ситуации, включающей профессионально значимую информацию, извлеченную из текста. Если процедура реконструкции отвечает заданным параметрам и проходит успешно, это значит, что в сознании обучающегося *создана обновленная интегрированная ситуативная модель*, составляющая часть профессиональной картины мира студента [4].

Представляется, что нейродидактический подход призван играть особую роль при обучении студентов иноязычному *профессиональному общению*, что предполагает формирование межкультурной коммуникативной компетенции на основе вовлечения обучающихся в учебную ситуацию, имитирующую реальные условия профессиональной коммуникации на иностранном языке (чаще всего ситуации такого рода создаются на уроке благодаря использованию игровых форм работы – деловых и ролевых игр, а также благодаря методу *case study*). Подобная ситуация, воспринимаемая обучающимися как целостное событие, удовлетворяет их потребности в социальном

межкультурном взаимодействии, включая деловые отношения с зарубежными партнерами, позволяет реализовать профессиональные цели и интересы, требует активизации неявных знаний, предоставляет возможность индивидуального и самостоятельного решения проблем, связанных с профессиональной деятельностью, а также повышает уровень индивидуализации обучения в целом, предполагая применение на практике профессионально релевантных компетенций, формирование которых обычно происходит по индивидуальной траектории в зависимости от имеющихся у студента знаний, опыта и способностей. Специалисты подчеркивают необходимость соблюдения следующих условий:

- а) предотвращение стресса в процессе обучения, поскольку он блокирует мыслительную деятельность;
- б) создание благоприятной эмоциональной атмосферы [5];
- в) стимулирование активной позиции обучающихся.

Условие, предполагающее создание положительного *эмоционального фона*, представляется особенно важным, так как его соблюдение обуславливает активизацию мыслительного процесса – указание на связь эмоций и мышления находим у Н. П. Бехтеревой [1, с. 69]. Как отмечает Е. П. Ильин, «мозг эмоционален и не является аффективно-нейтральным» [3, с. 79], поскольку в мозге реализуются влияющие на эмоции когнитивные и оценочные операции [2]¹. Эмоции способствуют сохранению информации в памяти [5, с. 95]. Кроме того, исследователи отмечают роль эмоций в принятии решений – процедуре, безусловно, необходимой в процессе выработки стратегии поведения, в том числе и речевого, в ходе профессиональной коммуникации. В этом случае эмоции выполняют компенсаторную функцию, состоящую в замещении недостающих на данный момент знаний, позволяющих принять решение или вынести суждение [3, с. 111]. И, наконец, в основном за счет присущего им экспрессивного компонента эмоции выполняют коммуникативную функцию: при установлении контакта между людьми, в ходе общения с ними, а также при необходимости воздействия на партнеров по коммуникации [3, с. 119–120].

В заключение отметим, что обучение иноязычному профессиональному общению с опорой на принципы нейродидактики можно представить в виде спиралевидного процесса, где достижение

¹ Цит. по: [3, с. 79].

результата служит стимулом для дальнейшей активизации мозговой деятельности обучающихся, повышения уровня мотивации и, как следствие, для перехода на новую качественную ступень активного формирования межкультурной коммуникативной компетенции в сфере иноязычного профессионального общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бехтерева Н. П.* Магия мозга и лабиринты жизни. – М.: ФСТ; СПб.: Сова, 2007. – 383 с.
2. *Данилова Н. Н.* Психофизиология: учеб. для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 373 с.
3. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
4. *Куликова О. В.* Когнитивные основания анализа профессионально ориентированных текстов // Профессиональная коммуникация в поликультурном пространстве: вопросы исследования и обучения: сб. науч. тр. по материалам семинаров и «круглых столов», 2007–2008. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2012. – С. 67–74.
5. *Матвеева Е. Е.* Нейродидактика – новое слово в организации учебного процесса. – URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/25899>
6. Некоторые детали последних исследований в области нейродидактики, рекомендованные к использованию в педагогической практике / пер. и ред. О. Брамли (Великобритания). Материал обобщен М. Лоренц (Германия). – URL: <http://www.russian-school.cj.uk/publications>
7. *Gruhn W.* Neurodidactics – a new scientific trend in music education? – URL: www.wgruhn.de/Forschung/tenerife.pdf
8. *Sabitzer B.* Neurodidactics – a new stimulus in ICT and computer science education. – URL: http://www.creamos.eu/paper_neurodidactics_Inted.pdf
9. *Sabitzer B., Antonitsch P.* Of bytes and brain? Informatics education meets neurodidactics. – URL: <http://library.iated.org/view/SABITZER2012OFB>

УДК 37

О. Б. Мангова, О. О. Макарова

Мангова О. Б., кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики ИПЭУ МГЛУ;
e-mail: o_kassandra@mail.ru

Макарова О. О., ст. преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики ИПЭУ МГЛУ; e-mail: livistona1985@mail.ru

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОМОНИМИЧНЫХ АКРОНИМОВ ЯЗЫКА ЭКОНОМИКИ

В статье описываются омонимичные акронимы, часто встречающиеся в экономическом дискурсе, их лингвопрагматические аспекты и причины их популярности; приводятся примеры многозначных омонимичных акронимов. Анализируются случаи их использования в экономическом дискурсе, которые основаны на игре значений акронима и созвучного с ним общеупотребительного слова.

Ключевые слова: акроним; омоним; терминотворчество; дискурс; прагматика; игра слов.

Mangova O. B.

Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of Professional Communication in the Field of Economics, ILEIM, MSLU

Makarova O. O.

Senior Lecturer at the Department of Professional Communication in the Field of Economics, ILEIM, MSLU

LINGUO-PRAGMATIC ASPECTS OF HOMONYMOUS ACRONYMS IN THE ENGLISH LANGUAGE ECONOMIC DISCOURSE

The article describes linguistic and pragmatic homonymous acronyms that are frequently used in the economic discourse, as well as the reasons for their popularity. Examples of polysemantic homonymous acronyms are given. The authors further analyze the use of acronyms in the economic discourse which is based on the word play (the meanings of the acronym and the homonymous common word).

Key words: acronym; homonym; term formation; discourse; pragmatics; word play.

В современной лингвистике интерес вызывают проблемы, связанные с исследованием английских сокращенных языковых единиц, которые привлекают внимание как феномен терминотворчества своеобразием своей структуры и особенностями функционирования в дискурсе. На данном этапе развития английского языка наблюдается рост популярности акронимов в интернет-общении и повышение частотности их использования в сфере деловой коммуникации.

Под акронимами принято понимать инициальные аббревиатуры звукового типа, которые произносятся как единое слово и приобретают его частеречную парадигму.

Появление акронимов связывают с англо-американской словообразовательной традицией. Впервые термин «акроним» появился в американской научно-технической литературе в начале 1940-х гг. в значении «сокращение, похожее на обычное слово» [2, с. 222]. В. М. Лейчик считает, что этому способствовали особенности английского языка с его атрибутивными комплексами и основанными на них аналогичными лексическими единицами [1]. Например:

QANTAS (Queensland and Northern Territories Air Servic) – Воздушные перевозки Квинсленда и Северных территорий;

NATO (North Atlantic Treaty Organization) – Организация Североатлантического Договора;

INTERPOL (International Police Organization) – Международная организация по обеспечению безопасности);

GEICO (Government Employees Insurance Company) – Компания по страхованию правительственных работников;

NABISCO (National Biscuit Company) – Национальная компания по производству печенья.

Одной из особенностей современных акронимов является тенденция к омонимии акронима и обычного слова, т. е. абсолютное словоподобие акронима. Эта похожесть на обычное слово выражается в фонетически связанном произношении. В русском языке их сравнительно мало, например БАРС – Большой англо-русский словарь, НЕРПА – немецко-русский автоматический перевод. По мнению В. М. Лейчика, подобные единицы можно назвать словами с двойной мотивацией: они мотивированы и исходным словосочетанием, и словом, с которым совпадают по звучанию [1, с. 55]. Приведем примеры:

VISTA (Volunteers In Service to America) – Организация американских волонтеров;

MADD (Mothers Against Drunk Drivers) – Матери против пьяных водителей;

PLAY (Participate in the Lives of America's Youth) – Участвуй в жизни американской молодежи.

Постараемся раскрыть причины популярности акронимов. Важным фактором, который выделяют исследователи, является научно-технический прогресс, выдвигающий повышенные требования ко всем видам хранения, переработки и передачи данных на естественных языках. Одним из популярных способов представления информации во всех областях профессиональной деятельности являются сокращенные языковые единицы, чья лаконичность отвечает требованию рационального использования пространства и языковых средств. Акронимы достаточно удобны: их легко запомнить и произнести, они емкие, но при этом занимают минимум места при написании. Частотное использование сокращений в дискурсе – явление закономерное, обусловленное данными экстралингвистическими факторами. Акронимы получили широкое распространение в современном экономическом дискурсе и в силу регулярного употребления постепенно превращаются в самостоятельные терминологические единицы. Акронимия как способ терминообразования получает все большую распространенность в специальных языках. Есть мнение, что она открывает новые перспективы дальнейшего совершенствования английской словообразовательной системы. С одной стороны, в акронимах реализуется принцип экономии языковых усилий, а с другой – они обладают совокупностью стилистических и эмоционально-экспрессивных свойств, которые позволяют выразительнее представить номинируемое явление. Однако создание подобных терминов предполагает креативный подход и поиск творческих решений: необходимо добиться удачного расположения букв, чтобы произношение слова было максимально мелодичным и складывалось в определенное слово. Сокращения привлекают внимание и в этом заключается их аттрактивная функция. Эта особенность акронимов является ключевой при их использовании в экономическом дискурсе.

Современная лингвистика рассматривает любой языковой материал как часть определенного дискурса. Обычно дискурс делят по тематическо-ситуационному принципу на частные дискурсы,

например политический, экономический, медицинский, религиозный и др. Такой дискурс базируется на одной теме-ситуации. В центре внимания данного исследования находится экономический дискурс.

Экономический дискурс реализуется преимущественно в учебных пособиях и текстах СМИ, посвященных экономике, а также в бизнес-коммуникации. Для данного вида дискурса характерна связь с языком экономики, т. е. использование специальной лексики (экономической терминологии).

В текстах англоязычных учебников зарубежных издательств, в газетных и журнальных статьях, связанных с вопросами экономики, которые используются в качестве рабочего материала, обнаруживается большое количество сокращений, в частности акронимов. В ходе образовательного процесса они часто вызывают проблемы у студентов. Аббревиатуры и акронимы в большом количестве встречаются в экономических статьях и вызывают у студентов трудности с переводом при том, что способы и приемы их перевода на сегодняшний день не имеют достаточного теоретического освещения. Другую сложность представляют многозначные акронимы, например акроним CAT в современном английском языке имеет до 14 толкований в переводных англо-русских словарях.

Один из соавторов данной статьи стал свидетелем ситуации, когда при ответе на экзамене студентка, неправильно истолковав аббревиатуру FED, рассказывала не о Федеральной резервной системе США, а о Финансовой корпорации FED (First Fed Financial Corporation).

В ходе данного исследования было обнаружено большое количество акронимов, омонимичных общеупотребительной лексике. Приведем примеры:

- CAB – checks and balances;
- COT – channel of trade;
- FOG – Fuel, Oil and Grease;
- HARP – Home Affordable Refinance Program;
- RAIN – Rapid Innovation.

Характерно то, что большинство из них имеет несколько толкований в рамках языка экономики.

- ARM – 1) Adjustable Rate Mortgage; 2) Annual Research Meeting.
- BOG – 1) Board of Governors; 2) Bank of Georgia.

CAP – 1) Capacity Assurance Plan; 2) Common Agricultural Programme (EU); 3) Cost Allocation Procedure.

FIRE – 1) Financial Reporting; 2) Finance, Insurance and Real Estate

POT – 1) percent off tariff; 2) point of transaction.

Примечательно то, что среди омонимичных акронимов встречается много названий представителей фауны. Предполагается, что данные термины обладают особой прагматической направленностью и призваны произвести на адресата эмоциональное воздействие. Приведем примеры:

BAT – Business Administration Team;

BEAR – Business Expansion and Retention Programme (in Montana);

COW – Cost of Waste (financial management);

FERRET – Federal electronic Research and Review Extraction Tools;

FOX – Futures and Options Exchange;

MINK – Multiple Income No Kids;

OTTER – Office of Tasmanian Economic Regulator;

PANDA – Performance and Assessment;

ROE – Return on Equity;

ZEBRA – Zero Coupon Euro-Sterling Bearer Registered Accruing.

Если в аббревиатуре нет гласных, такое сочетание является непонятным и труднопроизносимым, оно может быть подвержено трансформации. Приведем пример преобразования такого сочетания в языке экономики. FNMA, FHLMC (Federal National Mortgage Association, Federal Home Loan Mortgage Corporation) – финансовые конгломераты, крупнейшие ипотечные агентства США. Их названия были адаптированы и стали созвучны именам людей: *Fannie May* и *Freddie Mac*. В таком измененном виде они прочно вошли в банковскую терминологию.

Важной особенностью экономического дискурса является воздействие на адресата, направленное на формирование у него определенного отношения к тем или иным явлениям экономической жизни. С этим связано наличие широкого диапазона экспрессивных средств и приемов, в частности акронимов. В ходе исследования было обнаружено много случаев использования омонимичных акронимов в экономическом дискурсе.

Способность омонимичных акронимов привлекать внимание и выразительно представлять номинируемое явление (аттрактивная функция) является одной из причин частого использования их

в заголовках экономических статей. Двусмысленность, порожденная употреблением омонимичного акронима, придает заголовку оттенок комизма и имеет юмористический эффект. В то же время образ, формируемый у адресата под воздействием значения (или значений) слова, явившегося источником омонимии для акронима, облегчает восприятие представленного акронимом термина.

В качестве примера можно рассмотреть следующие заголовки:

1. **Struggling to catch MICE.** One article has recently extolled Vietnam's virtues as a fast-emerging destination for high-end MICE travellers. (MICE is the unfortunate acronym for «meetings, incentives, conferencing and exhibitions» – basically a catch-all for business fun) («The Economist», October 19, 2011).

Акроним **MICE**, употребляющийся в сфере делового туризма для обозначения мероприятий, направленных на мотивацию, обучение персонала, партнеров и клиентов компании, в сочетании с глаголом *to catch* (ловить) создает образ некоего животного (скорее всего, кота), охотящегося на «мышей» – участников подобных мероприятий. Метафоричность образа позволяет читающему визуализировать картину.

2. **CAT scratches.** Beware the Treasury's feline menagerie. CATS and TIGRS fine for IRAs – but they're not for short-term investing. Cat scratches. That's what some people feel like they're getting after investing in CATS and TIGRS. These feline-named instruments (CATS – Certificate of Accrual on Treasury Securities, TIGR – Treasury Income Growth Receipts) are zero-coupon securities backed by US Treasury bonds and notes. («The Christian Science Monitor», February 20, 1985).

Еще один случай употребления акронима, омонимичного названию представителя фауны. Как и в предыдущем примере, здесь проводится параллель между экономической сферой (приобретением CATS или TIGRS – определенного типа сертификатов) и живой природой (инвестиции в подобные сертификаты могут вызвать такие же неприятные ощущения, как царапины от кошачьих когтей).

3. **SIP it Slow and Steady – Mutual Fund.** For a long-term equity investor, the Systematic Investment Plan (SIP) has emerged as one of the best ways to build wealth through smaller contributions.

Как уже было отмечено, акронимы приобретают частеречную парадигму слова, ставшего основой для омонимии и, соответственно,

возможность выполнять его синтаксические функции. В приведенных выше примерах акронимы выполняют функции существительного, выступая в роли подлежащего (пример 2) или дополнения (пример 1). В примере 3 акроним *SIP* (План систематического инвестирования) омонимичен глаголу *to sip* и выступает в роли сказуемого. Обыгрывая основное значение глагола (*to sip* – пить маленькими глотками, потягивать), автор заголовка убеждает читающего, что выбравшие данный инвестиционный план смогут постепенно улучшать свое благосостояние.

4. **Hitting a BRIC wall.** Have the peripheral BRICS hit a brick wall? Away from the glare of the media, the BRICS according the ChinaDaily cobbled together an emergency \$100B currency reserve 'Firewall Fund'. The BRICS are obviously worried (9 September 2013 GoldSeek.com news).

В примере 4 уже прочно вошедший в экономический дискурс акроним BRIC(S) (Brazil, Russia, India and China (and South Africa) – БРИК(С), группа быстро развивающихся стран, включающая Бразилию, Россию, Индию, Китай (и Южно-Африканскую Республику), выступает в роли определения. Заголовок представляет собой фразеологизм (*to hit a brick wall* – упереться в стену, столкнуться с препятствием), характеризующий экономическую ситуацию в странах БРИК, имеющих определенные финансовые проблемы.

В качестве дополнительной иллюстрации к уже проанализированным примерам можно привести следующие случаи употребления омонимичных акронимов.

Goleta Starts to Put a CAP on It. Goletans, or at least very few of them, gathered Thursday at City Hall to hear strategies for slashing greenhouse gas emissions citywide in what amounted to a preview of the Climate Action Plan (CAP), slated for city council review in December. (Nov., 22 2013 Mission and State blog).

(CAP – план мероприятий по изменению климатической ситуации – омонимичен существительному *cap* – крышка, колпачок и становится частью выражения *to put a cap on smth* – ограничивать, устанавливать лимит).

Are You SWIFT Enough? What processes and systems should corporates have in place before deciding to use SWIFT? (SWIFT – Society for Worldwide Interbank Financial Telecommunications) What metrics should be put in place to achieve this? (Bruce Lynn, «The Financial Executives Consulting Group», October 19, 2010).

(акроним SWIFT (Международная межбанковская электронная система платежей, СВИФТ) выступает в роли определения и омонимичен прилагательному *swift* – быстрый).

The PIGS that won't fly. On May 10th European finance ministers meeting in Brussels produced a three-year €750 billion rescue package for the euro zone [...] Although the package has bought the troubled currency area time, it does not resolve the underlying structural difficulties facing many of its members, particularly the five so-called PIGS: Portugal, Ireland, Italy, Greece and Spain. (the Economist / May 18, 2010).

(**PIGS** – акроним, обозначающий группу европейских стран (Португалия, Ирландия, Италия, Греция и Испания), переживающих тяжелую финансовую ситуацию, часто имеет негативную коннотацию, так как созвучно английскому слову *pigs* – свиньи. В данном примере он становится частью фразеологического выражения *when pigs fly* (досл. 'когда свиньи полетят', т. е. никогда).

Следует отметить, что чем дольше омонимичный акроним существует в языке, тем более тесным становится его сращение с языковой системой и тем чаще он используется как часть устойчивых словосочетаний. В экономическом дискурсе к таким акронимам относятся, например, упомянутые выше BRICS и PIGS. Подобное употребление акронимов, обогащающее экономический дискурс и помогающее англоязычным читателям воспринимать авторскую идею, часто вызывает у русскоговорящих студентов (особенно у студентов-нефилологов) затруднения.

Таким образом, акронимы нуждаются в дальнейшем исследовании и систематизации, включая проблемы их образования, использования и перевода. Важно также раскрытие прагматического потенциала акронимов, функционирующих в дискурсе. Это релевантно для процесса обучения студентов-нефилологов, в частности специалистов в сфере профессиональной коммуникации в области экономики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. – 3-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 256 с.
2. Суперанская А. В., Подольская Н. В., Васильева Н. В. Общая терминология: Вопросы теории / отв. ред. Т. Л. Канделаки. – 5-е изд. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 248 с.

УДК 378:002

И. К. Мельник, М. И. Головастова

Мельник И. К., кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права ИПЭУ МГЛУ;
e-mail : irina.k.melnik@yandex.ru

Головастова М. И., ст. преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права ИПЭУ МГЛУ; e-mail : mgolovastova@inbox.ru

**ОБ ИЗУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОГО АВТОРСКОГО ПРАВА
В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ
«ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ДОКУМЕНТОВЕДОВ»**

Для современных документоведов вопросы легальности сбора и использования документов и других произведений приобретают все большую актуальность, что обуславливает необходимость их рассмотрения в ходе учебного процесса. В статье дается анализ положений французского авторского права, рассматриваются возможности использования документов без нарушения законов, приводятся примеры последних судебных разбирательств по данному вопросу.

Ключевые слова: документовед; французский язык для специальных целей; французское авторское право; понятие оригинальности произведения; виды авторского права; содержание права; исключения из авторского права; нарушения и санкции; Интернет.

Melnik I. K.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor at the Department of Professional Communication in the Field of Law, ILEIM, MSLU

Golovastova M. I.

Senior Lecturer at the Department of Professional Communication in the Field of Law, ILEIM, MSLU

**ON STUDYING FRENCH INTELLECTUAL PROPERTY RIGHTS
WITHIN THE DISCIPLINE «FRENCH FOR RECORDS MANAGERS»**

The matters of legally collecting and using information are gaining in importance, which makes it necessary for records managers to study them as a must. The authors of the article analyze French intellectual property rights, discuss the possibility of using documents without breaking laws, provide examples of recent litigation on this issue.

Key words: records manager; French for specific purposes; French intellectual property rights; the concept of original work; types of intellectual property rights; content of rights; exceptions to intellectual property rights; breaches and sanctions; the Internet.

Перед активными пользователями французских источников информации (библиотекарями, работниками информационных центров, рекорд-менеджерами, ответственными за видеопroduкцию, архитекторами информации, журналистами он-лайн, иллюстраторами в системе 3D, управляющими социальными средствами массовой информации, управляющими аудиоматериалами, управляющими базой данных, документоведами-юристами, документоведами – специалистами по качеству, ответственными за мониторинг, knowledge-менеджерами, ответственными за маркетинг и прочими специалистами в области документоведения) часто возникают серьезные проблемы юридического характера, связанные с размытостью понимания авторского права на документ в широком смысле слова и, в частности, права на использование документов (в том числе произведений) во французской юриспруденции. В связи с этим существуют сложности использования документов и произведений без нарушения законов: при цитировании, в библиографических сносках; кроме того, встают вопросы о цикле жизни документа, статьи периодического издания или книги, о правомерности их архивирования и т. д. Особую актуальность все эти проблемы приобрели в связи с появлением Интернета, сделавшего еще более запутанным юридический аспект использования информации [1–3]. Французские юристы, стремясь упорядочить существующую практику использования документов и иных произведений, предпринимают серьезные усилия в этом направлении. Очевидно, что современные студенты-documentsедоведы должны быть компетентны во всех этих вопросах. Данная статья посвящена рассмотрению правовых аспектов использования французских документов.

Французские юристы исходят из того, что мысли и информация не могут принадлежать никому. Это означает, что одна и та же мысль или информация может использоваться сколько угодно; право на защиту имеет только форма изложения мыслей, причем не просто форма, а «духовная форма». Это связано с тем, что французское авторское право основывается на защите так называемых духовных произведений: авторское право защищает лишь креативное произведение, которое отражает индивидуальность автора, иначе говоря, является оригинальным или необычным. Креативная составляющая и есть то, что отличает авторское право от, например, патентного права. При этом произведение не нуждается в обязательном

депонировании. Лишь физическое лицо может произвести духовное произведение (а не какое-либо общество или юридическое лицо, за исключением группы авторов) [10].

Понятие оригинальности, на первый взгляд, расплывчатое, со временем во французском авторском праве приобрело более четко очерченные формы. Оно распространяется на освещение фотографии, расположение или композицию предметов, стиль автора, необычность красок, усилия, потраченные на творчество, интеллектуальный вклад и т. д. Однако нередко очень трудно отличить креативное произведение от информационного или незначительного. Иллюстрацией легального, с точки зрения французского права, копирования фотографии без ссылок на авторов может служить случай 2012 г., связанный с использованием фотографии кулинарного блога *Le Sol L'y laisse*, изображающей ингредиенты блюда «Pot au feu de canard», журналом «Mag» для репортажа по кулинарной тематике. Возмущенный блогер обратился в органы надзора за авторскими правами, но получил отказ в возбуждении дела, так как юрист не нашел ничего оригинального и нового в фотографии. Таким образом, ее использование было признано законным [10].

Статья L 112-1 Кодекса об интеллектуальной собственности признает несущественным фактором стиль произведения (вне зависимости от того, опубликовано оно или нет); единственным критерием для правовой защиты является критерий оригинальности.

Обычно автором является тот, чье имя на обложке. Однако бывают сложные случаи. Например, когда привлекаются *наемные рабочие*. В этом случае автор выполняет работу для владельца компании за вознаграждение, что, тем не менее, не лишает его авторского права.

Имеет значение трудится ли работник на частную компанию или на государственное предприятие. В частной компании работник получает деньги за свою работу, и это не лишает его авторского права. Владелец предприятия должен выплатить заработную плату и, кроме того, купить у него право на использование произведения. Поэтому в последнее время работодатели все чаще стараются стать соавторами произведения. Например, в 2011 г. французский суд рассмотрел дело графиста и композитора общества Prizee.com. Дело заключалось в том, что после своего вынужденного увольнения бывший сотрудник потребовал возмещения за созданную им для сайта

и постоянно использующуюся на нем музыку к компьютерной игре. Суд оставил без внимания контраргумент владельцев сайта о том, что работник получал за свою работу заработную плату, и призвал бывших работодателей оплатить возмещение музыканту как автору в размере € 50000 [11].

В государственном секторе ситуация аналогичная: сотрудник признается автором произведения. Однако после издания Закона DADVSI от 1 августа 2006 г. с поправками от 28 июля 2011 г. автор передает свои права государству в связи с общественной необходимостью, если только государство не вступает в коммерческую деятельность. В последнем случае государственная организация должна заключить контракт с автором. Интересно отметить, что государство имеет право трансформировать авторское произведение для общественных интересов.

Во французском авторском праве есть сложные случаи: *совместное творчество*. Это означает, что множество людей в результате совместной работы, которая имеет одну и ту же направленность, концепцию и философию, создали один совместный проект. Соавторы могут использовать произведения только по взаимному согласию, однако свою часть произведения они имеют право эксплуатировать независимо от других соавторов.

Коллективное творчество. Это тот случай, когда произведение задумано одним человеком, он привлекает множество авторов, которые, не будучи в курсе концепции произведения, создают свою часть. Эти части произведения не имеют четких границ, поэтому автором является тот, кто задумал и осуществил руководство совместной работой. Это случай создания словарей, энциклопедий и пр.

Произведение комбинированное, или производное. Произведение, имеющее новую производную без участия автора исходного произведения, например экранизация, перевод, фотография для иллюстрации текста. В этом случае исходное произведение может быть использовано только с согласия его автора или организации, которой автор передал право на защиту своего произведения. Но как только согласие будет получено, вторичное произведение будет находиться в эксклюзивной собственности своего создателя (ст. L113-4 CPI), автор исходного произведения уже не может претендовать на какие-либо права, так как он не участвовал в создании нового произведения.

Иногда случаи применения этого Закона получают «уродливую» форму и наносят вред самому автору, как, например, в случае с переводом на французский язык произведения Хемингуэя «Старик и море» писателем Франсуа Боном: его удачный вариант перевода не может быть опубликован во Франции, так как издательство «Gallimard» имеет эксклюзивные права на это произведение. Даже если после смерти автора пройдет 70 лет, обстоятельства складываются так, что во Франции этот перевод «Старика» может появиться лишь в 2081 г. А пока французы довольствуются тем, что нелегально распространяют копии этого перевода или покупают канадские издания, так как в Канаде данный перевод не запрещен [12].

Имущественные авторские права

Содержание прав. Авторское право касается самого произведения, а не носителя произведения. Даже если автор продает свое произведение, например картину, он остается автором произведения, которое за ним закреплено. Таким образом, собственник, например, картины не может использовать ее по своему усмотрению без согласия на то автора.

Автор обладает тремя типами имущественных авторских прав. Все они утрачиваются через 70 лет после его смерти. В среднем, два поколения наследников могут получать выгоду от работы и, возможно, от успеха их предка. Но когда этот срок истекает, произведение становится достоянием общественности, и его можно использовать без обязательного получения разрешения от правообладателя и без выплаты ему вознаграждения.

Право воспроизведения позволяет автору контролировать «материальное запечатление произведения любыми способами, которые позволяют опосредованно донести произведение до публики» [5].

Как только произведение запечатлено на каком-либо носителе, оно, таким образом, считается воспроизведенным, а это действие может быть совершено только с разрешения автора, который вправе потребовать выплату вознаграждения. Это касается всех типов носителей, в том числе и электронного скачивания, которое позволяет сохранить произведение на жестком диске компьютера, что также является актом воспроизведения.

Право на публичную демонстрацию предполагает, что автор разрешает «ознакомление с произведением широкого круга лиц

(распространение произведения) тем или иным способом» [4]. Распространение имеет место, если произведение используется без применения какого-либо носителя. Можно привести пример певца, который исполняет произведение на сцене, либо актера, который декламирует текст. Распространение происходит и в тех случаях, когда с произведением знакомятся в цифровых сетях.

Некоторые авторы обладают *правом следования*. Автор не может отказаться от него или передать его третьему лицу (ст. L.122-8 CPI). Этим правом, которое сводится к праву на вознаграждение, могут пользоваться только авторы произведений графического и изобразительного искусства, в отношении которых было решено, что они должны получать выгоду от изменения котировки их произведений на рынке искусства. Таким образом, они получают процент от цены перепродажи носителя, на котором запечатлены их произведения, при условии, что сделки проходят при участии профессионалов рынка искусств, например галериста или антиквара. Этот процент варьируется в зависимости от цены перепродажи в соответствии с условиями статьи R. 122-5 CPI.

Исключения. Законодатель предусмотрел исключения для имущественных авторских прав: случаи, когда разрешение автора не обязательно для использования его произведения. Некоторые исключения касаются возможности копировать произведение.

Копия для инвалидов. Закон DADVSI от 1 августа 2006 г., с поправками от 28 июля 2011 г., ввел разрешение на пользование копиями произведений для инвалидов. Национальная библиотека обязана высылать копии для домов престарелых, домов для инвалидов. Данные копии размещаются на защищенной платформе PLATON, созданной в июне 2010 г. [14].

Копия для личного использования. В этом случае разрешается воспроизводить произведение в полном объеме или частично в целях личного использования.

Коллективное использование или использование в коммерческих целях запрещено. Кроме того, для того чтобы применить это исключение, первоисточник копии должен быть законным. Другими словами, если произведение автора размещено в режиме он-лайн без разрешения правообладателя, копия этого произведения, сделанная третьими лицами даже исключительно в личных целях, не будет считаться копией для личного использования, поскольку первоисточник является незаконным. Исключение копии для личного

пользования не действует в отношении программного обеспечения и электронных баз данных.

Сохранение произведений в библиотеках. Особое исключение сделано в пользу библиотек, открытых для публики, музеев и архивных служб. Этим организациям разрешено делать копии произведений для фондов с целью хранения или создания условий для ознакомления с произведениями в месте хранения. Публика может быть ознакомлена с воспроизведенными трудами, но только в стенах учреждения и в специально отведенных местах.

Цитирование. Цитирование также является исключением, которое позволяет воспроизводить короткие отрывки из произведений с целью критики, полемики, а также в педагогических, научных и информационных целях. Отрывок должен быть интегрирован в какой-либо труд, а не использоваться сам по себе. Кроме того, имя автора и название цитируемого произведения должны быть всегда четко обозначены.

Репрография, размножение материалов. Хотя это и не является в полной мере исключением из Закона об авторском праве, мы отметим механизм, который действует при репрографии (ст. L.122-10СРІ). Закон предусматривает, что общество коллективного управления обязано выдавать разрешения на репрографию в коммерческих целях. Этот механизм упрощает ситуацию для пользователей, которые ведут переговоры с одной стороной. Во Франции единственное общество, которое признает Министерство культуры, – это CFC – Centre français d'exploitation du droit de copie (Французский центр применения права воспроизведения).

Исключение для педагогической или научно-исследовательской деятельности. Разрешается воспроизводить отрывки из произведений исключительно с целью иллюстрации в рамках обучения или научно-исследовательской работы. Целевая аудитория должна состоять преимущественно из учеников, студентов, преподавателей или научных работников. Но это исключение не применяется в отношении партитур, произведений, созданных в педагогических целях, и произведений, созданных для электронной версии написанного текста.

Как и в случае копии для личного использования, это исключение предусматривает выплату финансовой компенсации правообладателям. Заинтересованные министерства (в данном случае министерство высшего образования и научных исследований и министерство

национального образования) должны заключать соглашения с представителями правообладателей, чтобы заранее определить размер этого вознаграждения и одновременно уточнить условия применения данного исключения.

Трехэтапный тест (тройной тест). Все эти исключения применяются лишь в том случае, если они отвечают условиям трехэтапного (или тройного) теста. Исключение должно соответствовать «частному случаю» (первый этап), оно не должно препятствовать нормальному использованию произведения (второй этап) и причинять неоправданного ущерба законным правам автора (третий этап). Окончательное решение выносит судья в каждом отдельном случае, определяя, может ли быть применено исключение или нет. Вне этих исключений необходимо разрешение автора для использования его произведения. Таким образом, следует предпринимать шаги, чтобы получить согласие автора, или использовать так называемые свободные от авторских прав произведения [там же].

Личное неимущественное право автора на произведение

Личное неимущественное право автора на произведение является вечным и непередаваемым. В случае смерти автора наследники могут пользоваться этим правом от его имени. Речь идет о произведениях, на использование которых автор заранее дал разрешение. Это разрешение выдается в виде лицензии на использование произведения, определяющей возможные случаи использования.

Личное неимущественное право автора на произведение включает в себя четыре правомочия:

1) право на опубликование (ст. L. 121-2 CPI): автор решает, когда и как его произведение будет представлено публике;

2) право на авторство (ст. L. 121-1 CPI): автор может требовать, чтобы его имя было связано с произведением, когда оно используется; он может также выбрать это имя (псевдоним) или решить остаться анонимом;

3) право на неприкосновенность произведения (ст. L. 121-1 CPI): данное правомочие наиболее часто используется авторами; оно позволяет им требовать соблюдения целостности их произведения, таким образом произведение не может быть изменено без их согласия; на этом основании авторы могут даже не согласиться на использование их произведения в условиях, которые приведут к преобразованию, изменению духа или идеи произведения;

4) право автора изъять свое произведение из обращения (ст. L.121-4 СРІ): авторы вправе в любой момент расторгнуть соглашение, разрешающее использование его произведения, однако они должны предварительно возместить ущерб противоположной стороне, поэтому это правомочие редко применяется.

Правовая защита баз данных. Базы данных также подлежат защите на основании авторского права, а также на основании права, относящегося только к ним и признаваемого производителем базы данных. В соответствии с авторским правом определяются условия создания и оригинальности создаваемой базы данных. Производитель базы данных или тот, кто взял на себя инициативу ее разработки и осуществляет соответствующие инвестиции, также может запретить извлечение и новое использование данных в течение пятнадцати лет после прекращения существования данной базы данных. Это правомочие возникло в результате того, что создание, проверка и содержание этих данных требуют значительных финансовых, материальных и человеческих инвестиций.

Санкции. Любое неразрешенное использование является нарушением авторских прав и наказывается тремя годами тюремного заключения или штрафом в размере € 300000, к которым может быть добавлена сумма возмещения убытков правообладателей. Уникален случай, когда суд назначил штраф в размере € 1 млн и трехлетнее тюремное заключение пяти молодым людям, незаконно снявшим на камеру фильмы за пределами Франции, использовавшим аппаратуру для глухонемых для улучшения качества звука и разместившим эти фильмы на своем сайте. Суд не принял во внимание факт незначительности прибыли молодых людей, а учел возможные потери кинокомпаний во Франции при прокате [13]. Но, с другой стороны, во избежание злоупотреблений со стороны потерпевших, французские законы предусматривают то, что выплаты за правонарушение не должны быть больше, чем возможная прибыль при нормальном использовании произведения. Сумму возможных потерь потерпевшего определяют эксперты [4–8].

Основной случай правонарушений – незаконное «скачивание» стало распространенным явлением в современном обществе, и законодатель посчитал необходимым организовать борьбу с нарушением авторских прав в электронных сетях. С 2006 г. был разработан и вступил в силу целый арсенал законодательных мер, направленных

на привлечение к ответственности издателя программного обеспечения, которое в основном используется для незаконного скачивания произведений (ст. L. 336-1 CPI). Закон «О творчестве и Интернете», в соответствии с которым была создана Высшая инстанция по распространению произведений и защите авторских прав в Интернете (HADOPI), предусматривает такую меру, как отправка почтовых сообщений пользователям Интернета, которые нарушают авторские права, для информирования об их идентификации и о рисках, которым они себя подвергают. В случае «рецидива» дело передается в суд, и судья в качестве наказания может лишить человека как минимум права доступа к Интернету. Эта мера применяется не только к нарушителю авторских прав, «пойманному с поличным», но и к пользователю Интернетом, который по «неосмотрительности» не принимает меры для обеспечения безопасности его соединения с Интернетом, что может быть использовано третьим лицом для действий, нарушающих авторские права (ст. L. 335-7 и L. 335-7-1 CPI) [4]. Подобные оповещения получают сейчас многие пользователи Интернета, поэтому недавно было принято решение о необязательности присутствия обвиняемых на заседаниях, которые проводятся заочно.

Началом деятельности HADOPI считается получивший в 2012 г. широкий резонанс первый случай применения наказания по отношению к учительнице, использовавшей запись песни на занятиях в школе. HADOPI получил информацию о нарушении авторского права, провел расследование, по почте было выслано два предупреждения, оставшиеся без ответа, в результате начался известный процесс, когда сначала предусматривался штраф €1500 и три месяца тюремного заключения, но в результате процесса выяснились смягчающие обстоятельства, приведшие к уменьшению штрафа до € 300 [13].

Таким образом, нельзя не согласиться с мнением экспертов о том, что границы авторского права во Франции пока очень нечеткие, и его защита, как и право на использование произведений, часто основываются на субъективных оценках; часто имеют место юридические ошибки [9].

При рассмотрении вопросов французского авторского права в рамках дисциплины «Французский для документоведов» необходимо обеспечить осознание студентами того, что в глобальном

масштабе в рамках данного раздела права существуют два основных приоритета: создание равновесия между защитой прав всех авторов и правом людей на информацию в современном компьютеризованном обществе, а также унификация основных разделов авторского права в различных странах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мельник И. К. Специфические особенности понимания специальности «Документоведение» во Франции // Актуальные вопросы повышения качества специального лингвистического образования. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 115–119. – (Вестн. Мос. гос. лингвист. ун-та; вып. 14 (674). Сер. Педагогические науки).
2. Мельник И. К., Яроцкая Л. В. Анализ системы сертифицирования документоведческого образования во Франции // Актуальные вопросы повышения качества специального лингвистического образования. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2012. – С. 77–85. – (Вестн. Мос. гос. лингвист. ун-та; вып. 26 (659). Сер. Педагогические науки).
3. Яроцкая Л. В., Мельник И. К. Актуальные вопросы организации итогового контроля при обучении студентов-документоведов межкультурной профессиональной коммуникации // Традиции и инновации в реализации современных целей профессионально ориентированного обучения иностранному языку. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 139–152. – (Вестн. Мос. гос. лингвист. ун-та; вып. 14 (674). Сер. Педагогические науки).
4. Battisty M. Des clics et des droits. Le droit appliqué à l'image. – Paris : ADBS. – 2009. – 65 p.
5. Battisty M. Le panorama de la presse. Aspects juridiques. – Paris : ADBS. – 2006. 66 p.
6. Battisty M. Quels droits pour copier aujourd'hui. – Paris : ADBS. – 2012. – 86 p.
7. Lebriquir P. La politique pénale de la contrefaçon. – Paris: Éditions Universitaires Européennes. – 2012. – 116 p.
8. Сайт французского правительства по вопросам права. – URL: www.legifrance.gouv.fr/
9. Сайт журнала «01net». – URL: www.01net.com/
10. Сайт журнала «Numerama». – URL: www.lemonde.fr/
11. Сайт газеты «Le Parisien». – URL: www.leparisien.fr/
12. Сайт национального профессионального союза издателей. – URL: <http://www.sne.fr/>

УДК 378:002

И. К. Мельник, Л. В. Яроцкая

Мельник И. К., кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права ИПЭУ МГЛУ;
e-mail: irina.k.melnik@yandex.ru

Яроцкая Л. В., кандидат педагогических наук, профессор МГЛУ, кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права ИПЭУ МГЛУ;
e-mail: lvyar@yandex.ru

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ДОКУМЕНТОВЕДОВ
ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ
(на примере раздела «Расширенный поиск документов
в Интернете»)**

В статье подробно анализируются проблемы, возникающие при обучении студентов-документоведов французскому языку для профессиональных целей. Рассматриваются задачи, с которыми сталкиваются авторы учебных программ и преподаватели, в частности при работе с разделом документоведения «Поиск информации в Интернете» и предлагаются возможные пути их решения; приводятся мнения российских и французских специалистов по данному вопросу.

Ключевые слова: документовед; документ; французский язык как иностранный; французский язык для специальных целей; проблемы изучения предмета; проблемы преподавания; формы и методы обучения; интернет; непрерывное образование; переподготовка; мотивация; интенсивный курс; ситуация общения.

Melnik I. K.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor at the Department of Professional Communication in the Field of Law, ILEIM, MSLU; e-mail: irina.k.melnik@yandex.ru

Yarotskaya L. V.

Candidate of Pedagogics, Professor of MSLU, Professor at the Department of Professional Communication in the Field of Law, ILEIM, MSLU; e-mail: lvyar@yandex.ru

**TOPICAL ISSUES OF TEACHING FRENCH FOR PROFESSIONAL
PURPOSES TO STUDENT RECORDS MANAGERS
(with reference to the course
«Advanced Search for Documents on the Internet»)**

This article examines topical issues of teaching the French language for professional purposes to student records managers. It covers a range of problems that professors and

authors of syllabuses face with reference to the section «Searching Information on the Internet» and outlines possible solutions. The authors also give the opinions of Russian and French experts on the subject.

Key words: records manager; document; French as a foreign language; French for specific purposes; learning problems; teaching problems; forms and methods of training; the Internet; education through life; further professional training; motivation; intensive course; situation of communication.

В настоящее время в связи с ускорением интеграционных процессов в обществе, резко возросшим объемом документооборота в глобальном масштабе, необходимостью эффективной архивной обработки значительных массивов разнообразных материалов, в том числе созданных с применением новейших технологий, все более востребованной становится подготовка квалифицированных специалистов в области документоведения, владеющих несколькими иностранными языками и активно применяющими их в своей профессиональной деятельности. Анализ литературы показывает, что в отечественной лингводидактике накоплен значительный положительный опыт подготовки подобных специалистов [1–7]. Вместе с тем зарубежные коллеги, ориентируясь на специфику национально-культурного развития своих стран, обосновывают иные направления развития профессиональной подготовки данного контингента, предлагают свои педагогические решения [8–11].

Данная статья посвящена вопросу подготовки квалифицированных специалистов-документоведов во Франции – стране, хорошо известной своими традициями в этой области. Так, уже в 1931 г. на базе Французского совета организаций документоведов (l'Union Française des Organismes de Documentation – L'UFOD) были созданы курсы, которые в 1946 г. выпустили первых специалистов-документоведов. В 1950 г. эти курсы стали базой для создания Национального института техники в документоведении (l'Institut national des techniques de la documentation – INTD), которым руководила Сюзан Брие, известный в этой области ученый, в прошлом библиотечный работник. Следует отметить, что Национальный институт техники в документоведении – первое учреждение, которое получило официальное право выдавать диплом документоведа. В 1963 г. появилась Профессиональная ассоциация по информатике и документоведению (Association des professionnels de l'information et de la documentation- l'ADBS).

В период между 1994 и 2004 гг. ADBS выдавала дипломы в соответствии со своими внутренними правилами, при этом сертификация проводилась по четырем уровням компетенций. В то время критерии соответствия значительно отличались от стандартов, которые были приняты в дальнейшем (в 2005 г.) при выдаче сертификатов общеевропейского образца.

Сертификаты образца 2005 г. были действительны пять лет, и лишь небольшое количество специалистов их получили. Учитывая возможности существования сертификации I & D, которая была похожа на сертификацию других стран, было решено принять единую процедуру оценки профессиональных компетенций в этой области. Воплощение в жизнь общеевропейской системы сертификации профессиональных компетенций в области информационного документооборота стало объектом европейского финансирования 2002–2004 гг. в рамках европейской программы Léonardo [4].

В настоящее время в преподавании французского языка как иностранного в зависимости от целей обучения французские преподаватели выделяют два основных направления: так называемую методику FLE (Français langue étrangère) и методику FOS (Français sur objectifs spécifiques). Первая ориентирована на углубленное изучение иностранного языка лингвистами и будущими преподавателями (Langue française en tant que matière enseignée), вторая предполагает освоение языка для профессиональных целей и включает ускоренный курс общего французского с дальнейшим изучением специальности на этом языке.

Главную особенность преподавания FOS, в отличие от FLE, французские коллеги связывают со спецификой контингента [11]. В эту группу входят профессиональные работники высшего образования, занятые преподаванием французского языка для профессиональных целей, а также студенты, которые хотели бы изучать французский язык профессиональной направленности (для реализации задач профессиональной деятельности в определенной сфере).

Выделяются два типа студентов: *первый* – студенты-иностранцы, например получившие стипендию или грант для продолжения учебы по специальности на французском языке в университетах Франции (Канады, Бельгии и т. д.); *второй* – студенты, обучающиеся в своих странах.

И те, и другие обязаны посещать занятия, читать специальную литературу на французском языке, писать курсовые и дипломные работы или диссертации, посещать консультации, проводимые преподавателями. Для этого они должны овладеть общим французским не ниже уровня В2–С1 и специальным французским языком. Достаточная иноязычная подготовка рассматривается как важный для достижения целей обучения фактор.

Осваивая курс специального французского языка, студенты обычно руководствуются желанием найти работу по специальности во Франции или на французских предприятиях в родной / иной стране. Кроме того, язык может изучаться для академических целей, например для написания научных работ [11].

По мнению французских коллег-преподавателей [11], основные трудности, возникающие у студентов при освоении FOS, заключаются в следующем:

1. *Недостаточная мотивация учения.* Студенты нередко не видят практической пользы от прохождения курса, кроме получения соответствующей записи в дипломе. Это означает, что они не получают достаточно полной информации / необходимой консультации по вопросам практического применения своих знаний, а сами они не способны осознать свои потребности в должной мере.

Очевидно, что в данном случае мотивация является ключевым фактором успеха обучения. В этой связи университеты стремятся убедить своих студентов в том, что существуют преимущества, которые они смогут реализовать после изучения FOS: лучшие стартовые позиции на рынке труда, продвижение по профессиональной лестнице, увеличение зарплаты и т. д. [11].

Как видим, в данном случае речь идет, главным образом, о развитии внешней мотивации, при этом колоссальный потенциал повышения эффективности обучения за счет развития внутренней мотивации студента, к сожалению, остается нереализованным.

2. *Трудности, связанные с лимитом учебного времени.* Большинство осваивающих FOS вынуждены интенсивно работать в связи с обширностью программы, с одной стороны, и ограниченностью времени на обучение – с другой.

3. *Финансовые трудности.* Это связано с тем, что традиционно курсы FOS недешевы, поскольку они требуют значительных финансовых затрат: даже если обучающихся немного, организатору

курсов необходимо разработать программу для каждой конкретной специальности (органическая химия, офтальмология, пластическая хирургия, управление предприятиями, документоведение и т. д.) и предусмотреть целесообразное методическое обеспечение учебного процесса.

Преподаватели, в свою очередь, сталкиваются с определенными трудностями.

1. *Необходимость овладения методикой интенсивного обучения французскому языку, причем не только общего французского, но и французского языка для специальных целей.*

2. *Необходимость повышения преподавателем своей предметной компетенции в конкретной области специального знания.*

Ряд организаций предлагает платную переподготовку преподавателей по различным направлениям, например:

La chambre du Commerce et d'Industrie de Paris (<http://www.fda.ccip.fr>)

Le centre culturel français à Iasi en Roumanie (<http://www.ccfiasi.ro/>)

Le centre culturel français au Caire en Egypte (<http://www.ambafrance-eg.org/cfcc/index.php3>)

Centre de formation continue en français de spécialité de Hanoi (Vietnam) (http://www.ambafrance-vn.org/article.php3?id_article=424).

Однако количество вариантов переподготовки преподавателей очень ограничено, и они, как правило, требуют значительных финансовых затрат. Поэтому нередко преподавателю самому приходится заниматься развитием своей предметной компетенции, в том числе прибегать к частным консультациям у специалистов-предметников. Если для конкретной специальности уже создан качественный учебник французского языка для специальных целей, то это, безусловно, значительно облегчает работу начинающего преподавателя, хотя для полноценного учебного процесса этого все равно оказывается недостаточно: чтобы готовить специалиста к иноязычному профессиональному общению, преподаватель французского языка вынужден не только в той или иной форме пройти этап первичного ознакомления с профессиональной областью, но и осознать основные направления деятельности специалистов, структуру и действующих лиц этой специальности, релевантные ситуации общения специалиста данной предметной области, освоить соответствующую лексику. Этот этап позволяет также аккумулировать ценные материалы

для разработки учебного курса [11], поскольку подлинный документ создает у студента необходимое ощущение реального контакта с профессиональной сферой, повышает учебную мотивацию.

Многие преподаватели отмечают трудности в подборе современных и актуальных материалов для учебного процесса. И хотя сайт *fos.com* предлагает различные учебные ресурсы (учебники, журналы, специализированные статьи, специализированные словари, компакт-диски и список веб-сайтов в различных областях FOS), однако для такой области, как, например, документоведение, разработок в помощь преподавателю иностранного языка во Франции пока не существует [8–10].

3. *Необходимость «идти в ногу» со временем.* Актуальность учебных материалов, предлагаемых преподавателями иностранного языка для специальных целей, является очень важным вопросом, требующим постоянного внимания преподавателей и обновления учебных курсов. А для такой специальности, как «Документоведение» такое положение дел становится правилом, поскольку документы в настоящее время зафиксированы чаще всего в электронном виде, и любое изменение в Интернете влечет за собой изменение программы обучения, особенно в области мониторинга, поиска и хранения информации.

4. *Межкультурные различия в понимании предмета специальности.* Нередко наблюдаются значительные межкультурные расхождения в понимании предмета специальности. Например, документоведение в России традиционно понимается как делопроизводство, в противоположность точке зрения, сложившейся во Франции, где эта специальность рассматривается, скорее, как поиск, хранение, мониторинг, управление информацией, включая правовые аспекты использования информации, причем применительно ко всем носителям. Это различие связано с тем, что до недавнего времени «документ» в российском понимании ассоциировался с бумажным носителем, скреплялся подписью и печатью; однако во французской традиции такое ограничение отсутствует. Подобные «разночтения», безусловно, создают дополнительные трудности в преподавании французского языка специалистам этой предметной области и требуют особого внимания к межкультурным различиям.

5. *Разработка адекватного методического аппарата (методов, приемов обучения и т. п.).* Применяемый методический аппарат

должен соответствовать, с одной стороны, современному состоянию научной педагогической мысли, а с другой – учитывать профессиональные потребности специалистов конкретного профиля, причем потребности не только дня сегодняшнего, но и будущего.

Рассмотрим особенности преподавания французского языка в процессе освоения студентами раздела документоведения «Поиск информации в Интернете» и сопряженные с этим конкретные трудности обучения.

Данный курс имеет целью подготовить студентов к профессиональной деятельности, связанной с поиском полезной информации на французском языке, либо с использованием французской литературы для профессиональных целей на отечественном или французском предприятии; возможен также вариант подготовки к продолжению специалистом обучения во франкоговорящих странах. В этой связи актуальными представляются следующие задачи:

– *во-первых*, с помощью применения интенсивных курсов обучения французскому языку необходимо создать базу для последующего обучения студентов поиску информации в Интернете;

– *во-вторых*, целесообразно научить студентов основам скоростного чтения на иностранном языке, чтобы они могли быстрее получать профессионально релевантную информацию из больших по объему книг и эффективнее ее перерабатывать;

– *в-третьих*, документовед должен быть готов проявить себя, как минимум, в качестве уверенного пользователя Интернета, а лучше всего – он должен стать специалистом и в области информационных технологий;

– *в-четвертых*, и преподавателю, и студенту необходимо знать основные разделы французского права, касающегося документа, возможностей его использования в различных целях, включая образовательные, поскольку найденная в Интернете информация должна быть использована без нарушения закона, будь то право на копию произведения, изображение, на статью в прессе, музыкальное произведение и пр.;

– *в-пятых*, поскольку конкретный учебный курс обычно связан с работой всего направления подготовки специалистов данного профиля в университете, он должен стать органичным компонентом учебной программы.

Если, например, осуществляется поиск информации по теме: «Информация о предприятии», то для его успешного выполнения важно знать не только то, что подобный поиск можно вести по основным поисковикам, таким как Яндекс, Yahoo, Google, Bing, Exalead, Scholar Scirus, pecypc INTute, pecypc Signets Universités и т. д., но и то, что существуют метапоисковики, тематические справочники. Кроме того, поиск можно вести углубленно с помощью таких средств, как кавычки, операторы AND, OR, NEAR, +, по блогам и социальным сетям, в скрытом вебе. Очень важно при этом правильно задать ключевые слова, понимать, где искать ссылки, как запрашивать специализированные поисковики, поток PCC, где найти нужные фотографии и т. д.

Очевидно, что для проведения подобной работы аудитории должны быть оснащены современными компьютерами, позволяющими организовать эффективное сотрудничество преподавателя и студентов в решении широкого спектра учебных и учебно-профессиональных задач.

Практическая работа как правило включает в себя следующие этапы:

- сообщение преподавателем темы поиска / цели работы;
- разработка алгоритма поиска;
- непосредственное проведение поиска;
- обобщение и систематизация полученных результатов (в виде таблиц, графиков постановлений, решений и т. п.);
- подведение итогов занятия.

В ходе этой деятельности осуществляется поиск, изучение, анализ, сравнение и обобщение содержания документов и справочных материалов; анализ служебно-производственных ситуаций, решение конкретных служебных (производственных, экономических, педагогических и других заданий), принятие решений.

Таким образом, ситуация, складывающаяся при обучении профессиональной коммуникации на французском языке документоведов в области такого непрерывно меняющегося раздела документоведения, как «Расширенный поиск документов в Интернете» – это типичный пример той проблемы, которая встает перед всеми вузами, так как жизнь ставит все новые и новые задачи, которые требуют оперативных и профессиональных решений со стороны педагогической общественности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Акмаева Н. Г., Яроцкая Л. В.* Контроль готовности к профессиональному общению в поликультурном контексте // Обучение межкультурному общению в профессиональной среде. – М.: Рема, 2011. – С. 7–12. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 26 (632). Сер. Педагогические науки).
2. *Любимова О. Ю., Яроцкая Л. В.* Контроль сформированности межкультурной компетенции специалиста в области документоведения // Обучение межкультурному общению в профессиональной среде. – М.: Рема, 2011. – С. 30–38. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 26 (632). Сер. Педагогические науки).
3. *Мельник И. К.* Специфические особенности понимания специальности «Документоведение» во Франции // Актуальные вопросы повышения качества специального лингвистического образования. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 115–119. – (Вестн. Мос. гос. лингвист. ун-та; вып. 14 (674). Сер. Педагогические науки).
4. *Мельник И. К., Яроцкая Л. В.* Анализ системы сертифицирования документоведческого образования во Франции // Актуальные вопросы повышения качества специального лингвистического образования. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2012. – С. 77–85. – (Вестн. Мос. гос. лингвист. ун-та; вып. 26 (659). Сер. Педагогические науки).
5. *Семенова В. В., Яроцкая Л. В.* Объекты обучения и контроля сформированности умений межкультурного профессионального общения на разных уровнях подготовки студентов-документоведов // Лингводидактические технологии формирования межкультурной среды профессионального общения. – М.: Рема, 2010. – С. 147–157. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 26 (605). Сер. Педагогические науки).
6. *Яроцкая Л. В.* Контроль сформированности межкультурной компетенции в программно-методическом обеспечении учебного процесса по иностранному языку в вузе // Модернизация системы подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах. – М.: Рема, 2012. – С. 72–82. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12(645). Сер. Педагогические науки).
7. *Яроцкая Л. В., Мельник И. К.* Актуальные вопросы организации итогового контроля при обучении студентов-документоведов межкультурной профессиональной коммуникации // Традиции и инновации в реализации современных целей профессионально ориентированного обучения иностранному языку. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 139–152. – (Вестн. Мос. гос. лингвист. ун-та; вып. 14 (674). Сер. Педагогические науки).

8. *Mangiante J.-M.* Le Français sur objectif spécifique. – Paris : Hachette FLE, 2004. – 160 p.
9. *Mourlhon F.* Enseigner une langue à des fins professionnelles. – Paris : Didier, – 2008. – 351 p.
10. *Tolas J.* Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue. – Paris : Cle, 2005. – 57 p.
11. Сайт Университета Montpellier III. – URL: <http://www.le-fos.com/>

УДК 37

Л. М. Орбодоева

кандидат педагогических наук, доцент кафедры перевода и межкультурной коммуникации БГУ; докторант кафедры методики преподавания перевода и иностранных языков МГЛУ; e-mail: orbodoeva@mail.ru

МЕТАКОМПЕТЕНЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Статья посвящена вопросам профессиональной подготовки студентов языкового вуза. В работе рассматривается сущность метакомпетенции как надсистемной компетенции, позволяющей студенту управлять своими компетенциями. Автор выделяет основные характеристики метакомпетенции: способность к адаптации, саморефлексию, саморегуляцию.

Ключевые слова: лингвистическое образование; метакомпетенция; управление компетенциями.

Orbodoeva L. M.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor at the Department of Translation, Interpreting and Cross-cultural Communication, BSU

META-COMPETENCE AS A CONTENTS COMPONENT OF PROFESSIONAL LANGUAGE LEARNING AT LINGUISTIC UNIVERSITIES

The article deals with the problem of professional language learning at linguistic universities. The article focuses on meta-competence as high-order competence allowing the students to manage their competences. The author describes the main characteristics of meta-competence: adaptability, self-awareness and self-direction.

Key words: linguistic education; meta-competence; competence management.

Целью данной статьи является рассмотрение сущности метакомпетенции как надсистемной компетенции в контексте новых требований к результатам высшего профессионального лингвистического образования.

Современный период развития российского высшего образования, протекающего на фоне значительных социально-экономических преобразований в нашей стране, характеризуется изменениями его

содержания. С 1 сентября 2013 г. вступил в силу новый Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в котором обучение выступает как «целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенциями, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» [7].

В этом определении заложена установка на непрерывное образование и самообразование. Данное положение обусловлено тем, что с расширением сфер деятельности, при постоянно меняющемся потоке информации, неизбежна потребность в самостоятельном получении новых знаний, значимых для профессии, личности и общества и потребность в развитии новых умений практической деятельности. Поэтому одной из приоритетных целей высшего образования выступает подготовка таких профессионалов, от которых требуются сформированность способности постоянно приобретать новые знания и умения, умения ориентироваться в информационной среде, творческая активность в принятии решения, широкая профессиональная ориентация. Иными словами, речь идет об ориентации целей и содержания образования не на объем знаний, а на развитие личностно-интеллектуальных способностей студентов, позволяющих усваивать, перерабатывать информацию и порождать на ее основе новое знание, управлять своими знаниями.

Данные положения детерминируют переосмысление целей и содержания иноязычной профессиональной подготовки в языковом вузе в условиях трехуровневой системы высшего образования, включающего в себя, согласно Федеральному закону об образовании, бакалавриат, магистратуру и аспирантуру.

В этой связи в настоящее время осуществляется разработка новой редакции Федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования по направлению подготовки «Лингвистика», квалификация «Академический бакалавр» и «Магистр». Областью профессиональной деятельности выпускников этих программ является лингвистическое образование, межъязыковое общение, межкультурная коммуникация, лингвистика и новые информационные технологии. В процессе реализации программ

бакалавриата и магистратуры у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. В частности, к важным общекультурным компетенциям относятся: владение культурой мышления, способность к анализу, обобщению информации, способность применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для интеллектуального развития, повышения профессиональной компетенции и др. (Проект ФГОС ВПО, 2014). Следует согласиться, что такие компетенции необходимы выпускникам в условиях непрерывного профессионального образования для успешного самопродвижения на рынке труда. Так, в работе [4] отмечается, что выпускник языкового вуза/факультета должен осознавать гибкий характер своей квалификации, быть способным к переподготовке в рамках различных специализаций с использованием иностранного языка, быть готовым к постоянному совершенствованию своих профессиональных знаний, умений и навыков, повышению своей квалификации и переквалификации [4, с. 16–17].

Анализ требований к результатам освоения программ ФГОС ВПО позволяет вынести на первый план личностный фактор обучающегося с его познавательным потенциалом, способностью к саморазвитию, к активным действиям и взаимодействиям. Таким образом, в качестве важных задач выступает формирование у студентов компетенций, интегрирующих способности, умения управлять своим интеллектуальным развитием в процессе подготовки в условиях вуза и дальнейшей профессиональной деятельности.

Это определяет новые направления в теории и практике обучения, связанные с развитием технологий управления профессионально-интеллектуальным потенциалом обучающихся, и, в частности, связанные с формированием у студентов профессиональной метакомпетенции. По нашему мнению, развитие у студентов метакомпетенции, с одной стороны, позволит обучающимся управлять информацией, знаниями, рефлексивными механизмами, своим интеллектуальным развитием в процессе иноязычного обучения, с другой – будет служить базисом для приобретения других компетенций, в том числе и профессиональных.

Проблеме изучения метакомпетенции посвящены, прежде всего, зарубежные исследования в области профессионального образования, менеджмента знаний, управления компетенциями

(Kompetenzmanagement) (G. Bergmann, 2006; J. Erpenbeck, 2006; D. Dimotrova, 2008; D. Hauck, 2011 и др.), а также отдельные отечественные исследования в сфере профессионального образования, теории педагогических измерений (В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова, 2009; В. В. Рубцов, Ю. М. Забродин, 2013 и др.).

Следует отметить, что в научной литературе нет еще единого мнения об определении понятия «метакомпетенция» – «способность справляться с неуверенностью, с поучениями и критикой» [9]; «ключевые компетентности» [8, с. 55]; «базис для приобретения других компетенций» [2, с. 27]. Между тем на основе анализа работ мы можем определить метакомпетенцию как надсистемную компетенцию, включающую в себя способность управлять собственными компетенциями, способами познания, обучения и самоконтроля. При этом будем исходить из того, что декларируемые во ФГОС ВПО общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции образуют в своей совокупности необходимую для формирования у студентов систему компетенций. Отметим, что *мета-* (греч. meta – вслед, за, после, через) означает: 1) часть сложного слова, характеризующая промежуточность, следование за чем-либо, переход к чему-либо другому; 2) уровень описания какого-нибудь объекта или системы, как правило, высшего по отношению к предыдущему описанию; 3) выход за пределы чего-либо [1]. Из этих значений считаем целесообразным выделить «уровень описания более высшего порядка». В соответствии с этим метакомпетенция может рассматриваться как стоящая выше по отношению к другим компетенциям.

Кроме того, практически во всех работах отмечается, что метакомпетенция способствует формированию и совершенствованию компетенций, приобретению новых компетенций. Так, в исследованиях [2; 9] при обобщении зарубежного опыта реализации компетентностного подхода авторы отмечают, что метакомпетенция служит базисом для приобретения когнитивных, функциональных и социальных компетенций. Названные компетенции образуют многомерную модель в виде тетраэдра, на вершине которого и расположена метакомпетенция, призванная облегчить приобретение остальных компетенций [9].

В своем исследовательском проекте G. Bergmann определяет универсальный или даже абсолютный характер метакомпетенции:

Metakompetenz äußert sich in Form einer absoluten oder universalen Kompetenz – einer Kompetenz der Kompetenzen [14, S. 19].

В ее основе лежат способности, позволяющие эффективно действовать независимо от ситуации. Среди выдающихся личностей, обладавших метакомпетенцией, он выделяет Мишеля Монтеня, Леонардо да Винчи, Вильгельма Гумбольда, которые умели успешно применять свои обширные знания в самых различных сферах [14].

В свою очередь, анализируя сущность метакомпетенции, D. Dimitrova выделяет ее генерирующую способность, на основе которой возможно развитие других компетенций в самых различных ситуациях. Более того, сформированность метакомпетенции проявляется в новых условиях при изменении ситуации или содержания деятельности [16]. Иными словами, метакомпетенция позволяет обучающемуся эффективно действовать в изменившихся условиях. В этом проявляется основная характеристика метакомпетенции – способность к быстрой адаптации, приспособления к новым условиям. При таком рассмотрении, на наш взгляд, метакомпетенция в самом широком смысле означает готовность к непрерывному обучению / образованию, готовность к переносу имеющихся знаний, умений, способностей на новые объекты деятельности.

В этой связи различия метакомпетенции и компетенции, которые были обобщены в исследовании D. Dimitrova на основе работ R. N. Kanugo & S. Misra (1992), можно представить в виде следующей таблицы.

Таблица 1

Различия метакомпетенции и компетенции

Метакомпетенция	Компетенция
направленность на решение новых задач	направленность на решение рутинных задач на основе известных способов действия
проявление в новых условиях / в изменившихся условиях	проявление в стабильных, неизменяющихся условиях
обобщенный характер	более специфичный характер
ориентированность на личность	ориентированность на задание

Анализ исследований, посвященных проблемам метакомпетенции, позволяет выделить еще одну ее важную характеристику – способность к саморефлексии. По мнению Weinert, метакомпетенция –

это в первую очередь способность оценивать у себя наличие компетенций, возможности их приобретения/развития и применения (F. E. Weinert, 2001)¹. Как видим, названные рефлексивные процессы выражены анализом собственных способностей, собственных умений и готовностей для дальнейшего саморазвития. Как известно, рефлексивная самооценка в контексте лично ориентированного образования выступает важным средством развития студентов. Процессы саморефлексии по отношению к собственным компетенциям, в свою очередь, могут способствовать развитию метакомпетенции у студентов.

Применительно к процессу обучения ИЯ в качестве средства, способствующего развитию метакомпетенции служит «Языковой портфель», когда студенты учатся диагностировать собственный уровень владения языком. Он служит средством формирования умений рефлексивной самооценки, помогает осознать реальные цели изучения языка и культуры, отслеживать свое продвижение. Задания для рефлексивной самооценки формулируются по типу «Я умею...» и носят лично ориентированный характер [5]. Представляемые в такой форме задания отражают основное назначение метакомпетенции: на основе самооценки ставить себе новые цели, управлять собой, своим развитием.

В своих исследованиях J. Erlenbeck рассматривает метакомпетенцию с точки зрения самоорганизации и саморегуляции. Речь идет о самоорганизации, если индивид сам ставит цели, планирует свои действия, выбирает стратегии для их выполнения и учится на приобретенном опыте. Что касается саморегуляции, то в ее основе лежат диспозиции, которые, в свою очередь, выступают в качестве сформировавшихся к определенному моменту внутренних предпосылок, необходимых для регуляции действий в новых условиях [15]. Регулирующая основа диспозиции выявляется и в отечественных работах, в частности в рамках теории саморегуляции социального поведения личности В. А. Ядова. В самом общем виде диспозиция означает предрасположенность/установку воспринимать и оценивать условия деятельности, собственную активность, действия других, а также «предуготовленность» действовать в определенных условиях соответствующим образом [13]. Таким образом, по

¹ Цит. по: [16].

отношению к метакомпетенции саморегуляция предполагает наличие некой установки эффективно действовать в новой ситуации, в новых условиях.

Исследуя сущность метакомпетенции, D. Dimitrova выделяет в ней декларативную и процедурную составляющие. К декларативной части следует отнести опыт и знания о собственных способностях, компетенциях, умениях, собственных (когнитивных) недостатках, а процедурной – планирование, наблюдение, управление и оценка собственных когнитивных процессов [16, S. 72]. Процедурная часть необходима для того, чтобы оптимизировать собственное поведение, решать задачи, достигать поставленные цели.

Опыт и знания о собственных способностях («знания о собственных знаниях») в ряде работ рассматриваются в русле исследований высших форм познания – метапознания (М. А. Холодная, 2002; А. В. Карпов, 2005; Б. М. Величковский, 2006; В. Н. Дружинин, 2008 и др.). Метапознание – это преднамеренный сознательный контроль своей собственной когнитивной активности, он включает в себя метакогнитивные знания и метакогнитивный опыт или регуляцию [3]. Метакогнитивные знания включают в себя «знания о себе как познающем субъекте и факторах, влияющих на процесс познания: знания о приемах познания, когда и для чего они могут быть использованы» [6, с. 67]. Следует отметить, что метакогнитивные знания относятся к приобретаемым знаниям, которые могут быть использованы для контроля когнитивных процессов. В свою очередь, метакогнитивный опыт, по мнению М. А. Холодной, позволяет осуществлять непроизвольную и произвольную регуляцию интеллектуальной деятельности, а также процессы переработки информации [11]. Здесь хотелось бы отметить, что метакогнитивный опыт можно рассматривать как «прошлый опыт в мыслительной деятельности» [12], который имеет выраженную прагматическую направленность. Он предоставляет субъекту свои когнитивные схемы, клише, шаблоны решения проблем. Искомым целям субъект стремится подобрать из прошлого опыта подходящие прототипы [12].

Что касается процедурной составляющей метакомпетенции, то действия планирования, наблюдения, управления и оценки относительно собственных когнитивных процессов рассматриваются в отдельных работах как метакогнитивные умения (само)регуляции. Так, в работе [6] метакогнитивная регуляция представляет

собой мониторинг собственной познавательной активности и включает: 1) этап планирования процесса познания; 2) осознание своей способности его реализовать; 3) его реализацию; 4) оценку эффективности процессов мониторинга и выбранных стратегий познания. Все эти метакогнитивные процессы, «возвышаясь над иерархией когнитивных процессов, одновременно опосредуют связь между когнитивными и регулятивными процессами деятельности и поведения» [3, с. 276]. Таким образом, метакогнитивные процессы направлены на реализацию базовых регулятивных функций как по отношению к познанию, так и по отношению к организации деятельности.

В соответствии с этим попытаемся обобщить содержательные компоненты метакомпетенции:

- *функциональный компонент* предполагает управление информацией и регуляцию мыслительных процессов, включая планирование деятельности, отслеживание процессов решения и результатов;
- *ценностно-смысловой компонент* содержит способность к саморазвитию, самооценке, способность к саморефлексии;
- *поведенческий компонент* – способность реагировать на происходящие изменения условий, содержания деятельности; способность / готовность к адаптации и способность эффективно действовать в новых ситуациях.

Анализ работ, посвященных проблемам метакомпетенции, показал, что многие авторы признают необходимость метакомпетенции, однако еще нет обоснованных исследований, раскрывающих технологию ее формирования. Это связано, на наш взгляд, с тем, что еще нет целостной системы взглядов на понимание метакомпетенции, связанной с овладением методов и средств познания, средств управления знаниями. Вместе с тем в работе D. Dimitrova есть отдельные выводы о том, что метакомпетенция подвергается управлению, ее можно развивать у студентов в процессе обучения. В таком случае можно говорить о прямом воздействии на способности, умения студентов на занятиях, тренингах, мастер-классах [16]. Кроме того, D. Dimitrova отмечает непрямые способы, влияющие на развитие метакомпетенции: создание благоприятной среды, например обеспечение активного взаимодействия с другими студентами / экспертами (что собственно и обеспечивается во время иноязычного обучения в вузе) или обеспечение доступа к различным ресурсам.

Таким образом, на основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что сущность метакомпетенции связана с развитием личностно-интеллектуальных способностей студентов, позволяющих усваивать, перерабатывать информацию, порождать на ее основе новое знание и управлять своими знаниями. Метакомпетенция выступает надсистемной компетенцией и включает в себя саморегуляцию мыслительных процессов, способность к адаптации, самоорганизацию, самоконтроль и саморефлексию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой энциклопедический словарь. – URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/36012/мета> (дата обращения: 25.01.14).
2. Звонников В. И., Чельщикова М. Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. – М.: Университетская книга: Логос, 2009. – 272 с.
3. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 352 с.
4. Колесников А. А. Современные тенденции в развитии непрерывного филологического образования и возможности его оптимизации на вузовском этапе // Иностранные языки в высшей школе . – 2009. – № 3. – С. 13–22.
5. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии. – М.: Академия, 2010. – 192 с.
6. Литвинов А. В, Иволина Т. В. Метакогниция: Понятие, структура, связь с интеллектуальными и когнитивными способностями (по материалам зарубежных исследований) // Современная зарубежная психология. – 2013. – № 3. – С. 59–70.
7. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ. – Гл. 2. Ст. 2 Доступ из справ.-прав. системы «КонсультантПлюс». Гл. 2. Ст. 2. – URL: consultant.ru (дата обращения: 20.01.2013).
8. Плуженская Л. В. Критериальная основа оценки образовательного результата в компетентностно-ориентированном профессиональном образовании // Вестник ЯрГПУ им. П. Г. Демидова. Сер. Гуманитарные науки. – 2012. – № 2. – С. 53–57.
9. Рубцов В. В, Забродин Ю. М. Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда // Вестник практической психологии образования. – 2012. – № 3. – URL: <http://www.psy.su/interview/2614/> (дата обращения: 20.01.14).

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Лингвистика» (проект). – М., 2014.
11. *Холодная М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
12. *Шилков Ю. М.* Язык и познание: Когнитивные процессы. – СПб. : Владимир Даль, 2013. – 542 с.
13. *Ядов В. А.* Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция. – М. : ЦСПиМ, 2013. – 376 с.
14. *Bergmann G.* 8 mal Kompetenz – Thesen zu Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Metakompetenz. – URL: http://www.wiwi.uni-siegen.de/inno/pdf/meta-kompetenz_8_mal-1.pdf (дата обращения: 25.01.14).
15. *Erpenbeck J.* Metakompetenzen und Selbstorganisation // Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung. – Berlin, 2006. – S. 5–14.
16. *Dimitrova D.* Das Konzept der Metakompetenz. – Wiesbaden, 2008. – S. 260.

УДК 372.881.113.31

А. В. Понтикова

ст. преподаватель кафедры методики обучения иностранным языкам дипломированных специалистов МИПК МГЛУ; тел.: 8 495 628 16 25

**К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ
В ИНТЕНСИВНОМ КУРСЕ
(из опыта работы по учебнику С. И. Мельник
«Повседневный французский в ситуации общения»)**

Статья посвящена обучению грамматике посредством творческих коммуникативных упражнений на базе модели текста учебника «Повседневный французский язык в ситуации общения».

Ключевые слова: коммуникативный подход; обучение грамматике; коммуникативные упражнения (упражнение-этюда, упражнение-беседа).

Pontikova A. V.

Senior Lecturer at the Department of Intensive Methods of Teaching Foreign Languages to Qualified Specialists

**TEACHING GRAMMAR
IN THE INTENSIVE LANGUAGE COURSE**

The article focuses on teaching grammar in the intensive language course “Everyday French in Communication”.

Key words: intensive methods; teaching grammar; communicative exercises (sketches, discussions).

Исходя из концепции коммуникативного подхода к обучению языку как средству общения, в интенсивном курсе предусматривается *комплексное обучение* без разделения его на языковые аспекты, как это принято в традиционных курсах.

На первый план выдвигается овладение устной речью как естественным способом освоения механизмов функционирования языка для реального живого общения. Отработка навыков произношения, работа над лексикой и грамматикой – все вкуче подчинено требованиям обучения практическому владению языком.

Достижение поставленной цели может быть осуществлено лишь при использовании такой технологии обучения, где язык осваивается

в процессе общения, а за единицу обучения принимается *текст* и *высказывание*. По Г. В. Колшанскому, «составляющим элементом общения является высказывание, а сама коммуникация должна быть определена как текст» [1, с. 165].

В серии учебников, написанных на кафедре методики обучения иностранному языку дипломированных специалистов Межотраслевого института повышения квалификации МГЛУ (далее – МИПК), диалогический текст представляет собой единую, естественно развивающуюся коммуникативную ситуацию, в ходе которой происходит близкое к реальному вербальное взаимодействие постоянно действующих персонажей, обсуждающих различные житейские проблемы.

Следуя модели коммуникативной деятельности, заложенной в учебнике, наши обучаемые, будучи непосредственными участниками этого процесса, по мере более тесного знакомства друг с другом и быстро нарастающего словарного запаса языковых средств, наполняют содержание учебной ситуации новой информацией, новыми идеями, носящими чисто личностный характер, расширяя тем самым границы текста.

Учебник «Повседневный французский в ситуации общения» (в двух частях в комплекте с аудиопособием и портретами персонажей курса) состоит из 20-и уроков, а текст – диалоги каждого урока, в свою очередь, делится на 3–4 блока (3–4 проблемы) и сопровождается следующим рабочим материалом:

- двумя программами для запоминания (ПЗ) в виде 25 связанных высказываний, речевых образцов, построенных на основе лексико-грамматического материала урока;

- комментариями, в которые вынесены объяснения лексико-грамматических трудностей, фигурирующих в программах;

- упражнениями, направленными на развитие навыков речи, тренировку произносительных навыков, освоение глагольных форм и многими другими. Они предназначены как для самостоятельной работы обучаемого в процессе подготовки к занятию, так и для выполнения некоторых из них в аудитории (по выбору преподавателя);

- дополнительными материалами под рубрикой «Variétés», включающими в себя аутентичные тексты, песни, стихи, высказывания знаменитых людей, юморески, пословицы.

Этот материал является серьезным подспорьем как для познания новой информации о стране изучаемого языка, его культуры,

истории, так и для развития навыков чтения, произношения, отработки грамматических явлений, подлежащих освоению на определенном этапе обучения, что в целом способствует обогащению языка обучаемых. Мы намеренно рассмотрели детально структуру урока, чтобы дать представление о взаимосвязанном функционировании всех входящих в него компонентов, которые в полной мере обеспечивают презентацию и отработку необходимого материала в рамках одного урока и курса в целом, интегрирующего в себе тщательно отобранный языковой материал и всю нормативную грамматику разговорной речи. Именно на вопросе обучения грамматике в контексте коммуникативно-деятельностного подхода и на примерах, используемых нами упражнений, остановимся более подробно.

Известно, что передача и прием информации в процессе общения на иностранном языке могут быть либо затруднены, либо нарушены в случае неправильного функционирования грамматических механизмов речи. Очевидно, что взаимодействие и взаимопонимание собеседников возможно только при соблюдении корректности речи с точки зрения ее правильного грамматического оформления.

В интенсивном курсе нужен совершенно иной подход к обучению грамматике, нежели при обучении этому аспекту традиционным способом, так как речь идет о коммуникативной грамматике. В нашем случае это *грамматика текста*.

В чем же различие классической грамматики и грамматики текста? На этот вопрос мы находим четкий ответ в статье Г. В. Колшанского «Знак, номинация, коммуникация», где он пишет: «Текст как первичная коммуникативная единица – это не прямой объект синтаксиса в плане атрибутивных и предикативных отношений, он является единицей коммуникации, существенным признаком которой служит смысловая организация и грамматика, если можно так выразиться, логического характера.

Текст, в отличие от своих составных частей (высказываний), имеет логико-грамматическую природу, а не чисто синтаксическую или, тем более, морфологическую – вот почему грамматика текста не адекватна грамматике предложения и включает в себя новое содержание, а именно – лексико-грамматическую структуру текста.

Классическая грамматика, ориентированная на предложение как на высший уровень языка, не может быть в этом плане распространена на текст, как, в свою очередь, и грамматика текста – на предложение» [2, с. 104–105]. И далее: «Грамматика текста не может

ограничивать свой предмет синтаксисом предложения. Можно полагать, что традиционная грамматика как грамматика атрибутивных и предикативных отношений единиц до сложного предложения включительно должна сохранять свои права на этом уровне структуры, а грамматика текста должна быть сформулирована как учение о структуре вербальной коммуникации» [2, с. 106].

Таким образом, в отличие от традиционной грамматики, где обучение осуществляется на материале отдельных упражнений, направленных на освоение тех или иных грамматических явлений, в наших курсах обучение грамматике, адекватное требованию овладения языком как средством коммуникации, рассматривается как обучение способу порождения и конструирования высказывания и формирования креативных процессов выражения мыслей. Овладение механизмами построения высказывания на основе осознанного понимания функционирования языковых средств происходит в реальных речевых актах.

При такой постановке вопроса наиболее рациональным способом обучения грамматике являются *творческие упражнения*, которые строятся на базе модели текста учебника, содержащего весь грамматический материал, и нацелены на овладение этим материалом в ходе коммуникации.

Под творческими упражнениями понимается фрагмент учебной коммуникации, основанный на мотивированном речевом взаимодействии, где усвоение грамматических явлений происходит на фоне первостепенного внимания к *содержательной стороне общения* и *форме речевой деятельности* обучаемых в процессе *активной мыслительной деятельности* на занятии. «В грамматическом аспекте общение реализуется в форме корректно-организованных языковых единиц, которые адекватно соотносятся с мыслительным содержанием. Языковая выраженность мысли означает полное соответствие формы и содержания» [3, с. 133]. В творческих упражнениях установка нацеливает обучаемых не на воспроизведение заданной формы, а на решение мыслительных задач, в ходе реализации которых необходимо прибегнуть к заданной форме, причем почти всегда не одной, а нескольким.

Творческий характер упражнений обеспечивает максимально активное речетворчество на занятии и наиболее полно соответствует предъявляемому к ним требованию – созданию оптимального фона для владения языком как средством общения.

Творческие упражнения гармонично дополняют работу с текстом. Они ориентированы на развитие его идей и ставят своей задачей научить обучаемых как субъектов деятельности творчески использовать освоенный языковой материал учебного текста для построения *собственных текстов*, отражающих внутренний мир личности, ее мировоззрение и отношение к происходящему.

Коммуникативные упражнения основаны на градации грамматического материала, максимальной его повторяемости и в речи обучаемых. Цикличность употребления грамматических явлений в упражнениях обеспечивает их усвоение каждый раз в новом языковом и экстралингвистическом окружении, в новой ситуации.

Основа организации и введения грамматического материала функциональная, т. е. грамматические явления вводятся таким образом, чтобы с самого начала стало возможным обсуждать какие-либо вопросы и проблемы. Например, на заключительном занятии по первому уроку учебника, который распределяется по программе на 6–7 занятий, уже доступно рассмотрение такой темы, как «Детский сад во Франции», разумеется, на самом элементарном уровне и при очень ограниченном объеме материала.

Общение в группе дебютантов начинается с первого занятия. Поскольку в интенсивном курсе приоритет отдается устной речи, первые два занятия строятся на устном введении и первичной отработке лексико-грамматического материала 1-го урока без использования учебника, который обучаемые впервые открывают лишь в конце 2-го занятия при презентации преподавателем программы для запоминания (1а).

Таким образом, с первого шага обучаемые приобщаются к восприятию речи на слух. Овладение устной речью, что является основной задачей интенсивного курса, невозможно без умения слушать и понимать собеседника(-ов). Для развития слуховых навыков служат аудиоматериалы, которые предназначены для самостоятельной работы обучаемых при подготовке к занятиям. В аудиopakет каждого урока учебника входят озвученные носителями языка диалоги, программы для запоминания (ПЗ), фонетические и грамматические упражнения, стихи, забавные истории из раздела «Variétés» и песни.

Наиболее важная роль в курсе отводится программам для запоминания, так как в них заложен весь необходимый лексико-

грамматический материал каждого урока. Для обучаемых работа над ПЗ заключается в том, чтобы научиться работать со звуковым потоком: слушать и имитировать произношение дикторов, отрабатывая свое в процессе многократного прослушивания и повторения за ними, запоминать и в дальнейшем воспроизводить речевые образцы и грамматические модели в соответствующей речевой ситуации.

Далее мы хотели бы поделиться своим опытом, показав практическую сторону работы над грамматикой в группе дебютантов на примере первого занятия.

Возможно, это было бы полезно для преподавателей, интересующихся коммуникативно-деятельностным подходом и желающих использовать наш учебник в своей педагогической деятельности, но не знакомых с методикой интенсивного обучения.

Опираясь на материал 1-го урока учебника, преподаватель организует первое занятие в режиме общения на фоне знакомства с группой и обучаемых друг с другом, и это общение строится на основе глагола *être* в 1-м и 3-м л. ед. ч. и 2-м л. мн. ч., конструкции *c'est*, а также некоторых глаголов I группы в тех же лицах в утвердительной, отрицательной и вопросительной формах и оборота *il y a*.

Преподаватель старается как можно меньше использовать русский язык, прибегая к жестам, мимике, интернациональной лексике. Естественно, перевод на родной язык необходим при введении таких слов или конструкций, которые никак не ассоциируются с русскими, как, например, *permettez-moi de...*, *maintenant*, *peut-être*, *c'est vrai* и т. д., а также при объяснении грамматики, вводимой на первых двух занятиях. Далее объяснения грамматики сведены на занятии к минимуму, так как даны в «Комментариях» к уроку в учебнике.

В рамках предлагаемой статьи мы не имеем возможности расписать в деталях весь сценарий 1-го занятия, оно длится 2,5 астрономических часа, но мы приведем несколько фрагментов, демонстрирующих реализацию общения на первом занятии для дебютантов. Отметим при этом, что мы не претендуем на то, что это именно тот вариант сценария, которого нужно придерживаться. Порядок презентации материала и способ его отработки – прерогатива преподавателя и каждый это делает по-своему, согласно замыслу своего сценария или развития ситуации в ходе занятия.

При введении материала на первых двух занятиях, которые построены на аудитивно-имитационной основе без зрительной опоры, практикуется многократное хоровое повторение, что

способствует запоминанию материала, а также отработке произношения звуков в речевом потоке, но при этом преподаватель отработывает ту или иную модель с каждым обучаемым, не оставляя никого без внимания.

Впрочем, следует отметить, что прием хорового повторения может быть использован преподавателем каждый раз, когда он считает это необходимым на протяжении всего курса обучения.

Знакомство начинается с представления друг другу. Первым представляется преподаватель (Р.)¹.

P. : – *Permettez-moi de me présenter. Je m'appelle Anna.*

Обращаясь к 1-му обучаемому:

Et vous, comment vous appelez-vous?

E.₁ : – *Je m'appelle Irina.*

P. : – *Enchantée, Irina. Et vous, comment vous appelez-vous ?*

(Каждый раз, когда преподаватель обращается к следующему обучаемому, этот вопрос повторяется хором).

E.₂ : – *Je m'appelle Olga.*

P. : – *Enchantée, Olga. (Обращаясь к группе) Elle s'appelle Olga. Ensemble s.v.p. Elle s'appelle Olga. Et vous, monsieur, comment vous appelez-vous? (Хором).*

E.₃ : – *Je m'appelle Victor.*

P. : – *Enchantée, monsieur. (Обращаясь к группе) Il s'appelle Victor. Ensemble s.v.p. Il s'appelle Victor (обращается внимание обучаемых на употребление местоимений *il, elle*). Et vous, vous vous appelez Nina, *peut-être?**

E.₄ : – *Je m'appelle Nathalya.*

P. : – *Enchantée, Nathalya. (Обращаясь к группе) Elle ne s'appelle pas Nina, elle s'appelle Nathalya. Et moi, est-ce que je m'appelle Nina?*

E.₅ : – *Non, vous vous appelez Anna.*

P. : – *Oui, je ne m'appelle pas Nina, je m'appelle Anna. Et vous, est-ce que vous vous appelez aussi Anna.*

¹ Слова и конструкции, выделенные курсивом, подлежат переводу и трехразовому повторению хором.

*E.*₆: – Non, je m'appelle Marina.

P.: (Обращаясь к группе)

– Elle ne s'appelle pas Anna *comme moi*, elle s'appelle Marina.
Enchantée, Marina.

Очевидно, что первое общение дается нелегко при знакомстве с новым языком. Преподаватель должен чутко реагировать на психофизическое состояние обучаемых, вовремя остановиться и перейти к объяснению введенного в этом фрагменте грамматического материала. Перенапряжение может вызвать у обучаемых неприятие нашей методики или языка, который они только начинают изучать, что нежелательно.

После знакомства со всей группой преподаватель перечисляет по очереди всех ее членов.

P.: – Dans le groupe *il y a* Irina, il y a Olga, il y a Victor и т. д. Il y a 10 personnes dans le groupe. Comptons : 1, 2, 3 ... 10

(на 1-м занятии осваивается счет до 10, так как группа, как правило, состоит из десяти человек).

P.: – *C'est* Irina, *n'est-ce pas?* Ensemble s.v.p. Oui, c'est Irina.
(Показывая на Ольгу и обращаясь к кому-либо). – *Est-ce que c'est* Marina?

*E.*₇: – Non, c'est Olga.

P.: – *C'est vrai. Ce n'est pas* Marina. C'est Olga. *Qui est-ce ?*

*E.*₈: – C'est Victor.

P.: – Oui, c'est vrai. C'est Victor. *Est-ce que c'est* Nathalya?

*E.*₉: – Oui, c'est Nathalya.

P.: – *Est-ce que c'est* Victor?

*E.*₁₀: – Non, ce n'est pas Victor. C'est Maxime

На вышеприведенных фрагментах мы попытались показать, как осуществляется общение при первом знакомстве с языком, где грамматический материал осваивается путем многократного повторения одних и тех же конструкций.

Заметно, что обучаемые устали. Чтобы снять накопившееся напряжение, необходимо сменить вид работы. Преподаватель предлагает спеть учебную песенку на мотив песни Э. Пиаф “*Padam, padam*”, где представлены 1-го л. ед. ч. и 2-го л. мн. ч. глагола *être*.

Je suis, je suis, je suis
Je suis Isabelle Musset
Je suis, je suis, je suis
Je suis professeur de français
Oui, oui, oui
Vous êtes Isabelle Musset
Oui, oui, oui, oui
Vous êtes professeur de français

Non, non, non
Je ne suis pas Isabelle Musset
Non, non, non
Je ne suis pas professeur de français
Non, non, non
Vous n'êtes pas Isabelle Musset
Non, non, non, non
Vous n'êtes pas professeur de français

Достаточно спеть эту песенку 2–3 раза и задать несколько вопросов, чтобы обучаемые запомнили употребление глагола *être* в этих лицах.

Вопросы преподавателя:

- P.* : – Est-ce que je suis Isabelle Musset?
E.₁ : – Non, vous n'êtes pas Isabelle Musset
P. : – C'est vrai, je ne suis pas Isabelle Musset. Et vous, est-ce que vous êtes Isabelle Musset ?
E.₁ : – Non, je ne suis pas Isabelle Musset.
P. : – Comment vous appelez-vous?
E.₁ : – Je m'appelle Irina Pétrouva.
P. : – Irina, vous êtes professeur?
E.₁ : – Non, je ne suis pas professeur.
P. : – (Обращаясь к Ольге)
– Et vous Olga, vous êtes peut-être professeur d'anglais?
E.₂ : – Non, je ne suis pas professeur d'anglais
P. : – Et moi, est-ce que je suis professeur d'anglais?
E.₃ : – Non, vous n'êtes pas professeur d'anglais, vous êtes professeur de français.
P. : – Oui, je suis professeur de français. C'est *ma profession*, c'est *mon métier*.

Последняя реплика преподавателя позволяет плавно перейти к рассказу о себе.

В рассказ включена лексика 1-го урока учебника, за исключением некоторых слов или словосочетаний, которые требуют перевода, о значении же некоторых других обучаемые догадываются сами по ассоциации с английскими (как правило, все наши обучаемые в той или иной степени владеют английским языком) или, например, с вошедшими в русский язык словами *patriote*, *profession*, *alliance*, *monsieur*, *débutant*, *université*, *habiter*, *la femme* (вспомним: *cherchez la femme* или *natal* – имя Наталия означает «родная»). В целом же, несмотря на то, что текст приведенного рассказа достаточно объемный, он не вызывает у обучаемых трудностей в понимании, даже наоборот, вызывает приятное удивление, что все не так уж сложно.

Рассказ преподавателя:

– *Maintenant*, écoutez-moi. Je m'appelle Anna. Je suis Russe. C'est *ma nationalité*. Je suis de Russie. La Russie c'est *mon pays natal*, c'est ma patrie. *J'aime* ma patrie. Je suis patriote de mon pays. Je suis de Moscou. Moscou c'est la capitale de Russie. Je suis moscovite. *Je suis née*, *j'habite* et *je travaille* à Moscou. Moscou est ma *ville natale*. A Moscou il y a l'Université linguistique. Je travaille à l'Université comme professeur de français. Vous êtes *mes étudiants*. Je parle russe et français. Le russe est *ma langue maternelle* et le français est ma profession, mon métier. Vous parlez très bien russe parce que vous êtes Russes et le russe est votre langue maternelle, mais vous ne parlez pas français parce que vous êtes débutants en français. Je suis madame (показывая на обручальное кольцо), parce que *je suis mariée*. Voilà *mon alliance*. Madame c'est une femme mariée. Mademoiselle c'est *une jeune fille* qui n'est pas mariée. (Обращаясь к обучаемому – мужчине) Et vous, vous êtes *monsieur*. Vous *me comprenez*? *Dites*: je vous comprends bien, je vous comprends très bien, je vous comprends mal, je vous comprends un peu, je vous comprends un tout petit peu, je ne vous comprends pas (повторение хором).

Проецируя текст рассказа на обучаемых и выясняя кто откуда родом, какой национальности, замужем / женаты или нет, учатся или работают и т. д., преподаватель включает новый грамматический материал: вопросительные слова, некоторые глаголы первой группы и притяжательные прилагательные (*mon*, *ma*, *notre*, *votre*...). Примерно это может выглядеть так:

- P.* : – Je suis Russe c'est ma nationalité. Et quelle est *votre* nationalité, Nathalya?
- N.* : – Je suis Russe.
- P.* : – Je suis de Russie. C'est mon pays natal. Quel est votre pays natal, Victor?
- V.* : – C'est la Russie.
- P.* : – Ah! Vous êtes aussi de Russie comme Nathalya et moi? La Russie c'est *notre* patrie. Vous êtes patriote de la Russie, Victor? Est-ce que vous aimez votre patrie?
- V.* : – Oui, j'aime ma patrie.
- P.* : – Je suis de Moscou. C'est ma ville natale. Et vous, Olga, *d'où* êtes-vous?
- O.* : – Je suis de Moscou.
- P.* : – Et vous, Maxime, vous êtes *aussi* de Moscou? Vous êtes moscovite?
- M.* : – Non, je ne suis pas de Moscou.
- P.* : – Vous n'êtes pas de Moscou. D'où êtes-vous?
- M.* : – Je suis d'Omsk.
- P.* : – Je comprends. Vous êtes né à Omsk. Omsk c'est votre ville natale. Et vous, Marina, *où* êtes- vous née?
- M.* : – Je suis née à Kharkov.
- P.* : – A Kharkov? Vous n'êtes pas Russe? Vous êtes Ukrainienne?
- M.* : – Non? Je ne suis pas Ukrainienne. Je suis Russe.
- P.* : – Mais maintenant vous habitez en Russie, à Moscou.
- M.* : – Oui, maintenant j'habite à Moscou.

Безусловно, в реальности это не выглядит так гладко, как представлено здесь. Чтобы добиться освоения определенной грамматической модели, преподаватель подскажет, поправит и не раз заставит проговорить одно и то же высказывание и индивидуально, и всей группой хором. Работа над грамматическим материалом этого занятия завершена. Остается подвести итоги. Преподаватель систематизирует введенный на этом занятии грамматический материал и в краткой форме пишет его на доске.

1. Глагол *être*:
je (ne) suis (pas)
il / elle (n') est (pas)
vous (n') êtes (pas)
est-ce que je suis? est-ce que vous êtes?
c'est – ce n'est pas , est-ce que c'est...? qui est-ce?
2. Определенный артикль.
3. Глаголы I группы: *habiter, aimer, travailler, parler* в 1 л. ед. ч. и 2 л. мн. ч. в утвердительной, отрицательной и вопросительной формах.
J'habite à Moscou, en Russie.
Je travaille à l'université comme professeur.
Je parle russe / anglais (bien, très bien, un peu, un tout petit peu).
4. Вопросительные слова: *quel(le), comment, où, d'où*.
5. Притяжательные прилагательные: *mon, ma, mes, son, sa, notre, votre*.

На втором занятии предполагается:

- 1) повторение лексико-грамматического материала, введенного на первом занятии, постепенно расширяя рамки общения за счет:
 - включения в разговор интернациональной лексики (названия профессий и национальностей), как, например, *пианист, астроном, юрист, актер, менеджер, английский, итальянский, испанский* и т. д.;
 - введение косвенной речи. Преподаватель, делая вид, что он недослышал или недопонял, обращается к другому обучаемому с вопросом: “Qu'est-ce qu'il (elle) dit?”, «провоцируя» его на повторение сказанной фразы, но уже в косвенной речи: “Il (elle) dit que...”. Это отличный прием для освоения формы глаголов в 3-м л. ед. ч.
- 2) неопределенный артикль.
- 3) счет до 20. Числительные трудно поддаются запоминанию, поэтому они вводятся понемногу на протяжении нескольких занятий и закрепляются в игровых упражнениях на арифметические действия;
- 4) презентация преподавателем персонажей курса по портретам, прилагаемых к учебнику;
- 5) введение программы для запоминания (1а), которая не представляет никакой трудности для обучаемых после устной работы над материалом в течение двух занятий.

И, конечно же, ни одно занятие не должно проходить без песен. Роль песен и стихов в обучении неопределима. Это уникальный материал с точки зрения его многофункциональности. С одной стороны – это отдых, удовольствие спеть красивую песню, возможность познакомиться с французской поэзией, а с другой – это материал, на котором учатся произношению, письму, а также говорению, так как песни отражают такие интересные жизненные проблемы, которые невозможно оставить без внимания, и о которых хочется поговорить. Но в первую очередь песни и стихи представляют для нас интерес и ценность как иллюстрация того или иного грамматического явления, которое объясняет преподаватель. Важно отметить, что и песни, и стихи подобраны к каждому уроку именно по грамматическому принципу.

Письмо с самого начала присутствует на занятии как письменная опора в объяснениях грамматических и орфографических трудностей. Письмо помогает – и здесь, безусловно, большую роль играет зрительная память – лучше осознать и запомнить глагольные окончания, окончания существительных и прилагательных во мн. ч., согласование причастия прошедшего времени (*le participe passé*) с подлежащим и прямым дополнением, словом, все то, что не определяется на слух. А также, что очень важно, освоить надстрочные знаки и употребление *apostrophe* перед словом, начинающимся с гласного или с *h* немого, что представляет для обучаемых определенную трудность.

В качестве письменного задания, выполняемого в аудитории, полезно упражнение на различение фраз на слух, которое одновременно направлено на развитие слуховых навыков и на обучение письму. Из десяти пар фраз, которые преподаватель зачитывает поочередно, три являются идентичными, а остальные различаются какими-либо грамматическими элементами. Задача обучаемых – услышать эти отличия и написать правильно на доске оба варианта. Например:

Il est de France.

Elle habite à Marseille.

Il vient de Paris.

C'est payé

Elle est de France.

Elles habitent à Marseille.

Ils viennent de Paris.

C'est à payer

Как правило, каждое занятие заканчивается диктантом-песней. Выучив наизусть один куплет и пропев его 2–3 раза, пишем его текст на доске, попутно объясняя грамматические трудности и предупреждая ошибки. Этот вид работы начинается с первого дня.

Из двух песен Джо Дассена «Ma musique» и «Salut», представленных в первом уроке учебника, мы выбираем «Ma musique», так как она менее сложная, чем «Salut» и в ней рельефно представлен весь тот грамматический материал, над которым мы работаем на первых двух занятиях: конструкция *c'est*, глагол *s'appeler*, *определенные и неопределенные артикли, притяжательные прилагательные*. До написания диктанта неплохо было бы ознакомиться с алфавитом, который также разучивается с помощью песни.

В песне «Salut» обучаемые знакомятся с прошедшим законченным временем (*le passé composé*). Грамматика песни опережает грамматику урока учебника, например, *le passé composé* вводится только в 4-м уроке учебника, в действительности же обучаемые знакомятся с ним на 3, 4 занятии. Благодаря тому, что текст песни заучивается наизусть, примеры употребления глаголов в *passé composé* остаются в памяти, что дает возможность преподавателю вернуться к песне «Salut» в любой момент, чтобы напомнить обучаемым об образовании и употреблении этого времени всякий раз, когда оно встречается в песнях или дополнительных текстах 2-го и 3-го уроков.

Следует отметить, что при объяснении грамматических явлений важную роль играет сопоставление с русским языком, обращается внимание на совпадение или расхождение зон их употребления в двух языках. Особенно это касается глагольной системы. Например, в песне «Quand il est mort, le poète» (2-й урок учебника) обучаемым объясняется разница в употреблении *l'imparfait* и *le passé composé* по аналогии с русскими глаголами совершенного и несовершенного вида. Опора на родной язык позволяет обучаемым быстрее разобраться в трудностях французской грамматики.

Каждый урок учебника включает в себя несколько грамматических явлений, которые могут отрабатываться в разных типах упражнений, с использованием аудио- и визуальных материалов, таких как: учебные видеофильмы, фотографии, картинки, карточки и др., которые играют важную роль в активизации учебного процесса.

Рассмотрим два вида творческих упражнений: *упражнение-этюд* и *упражнение-беседа*, которые в наибольшей степени соответствуют принципам нашей методики обучения языку.

В основе модели упражнений лежит вопросно-ответная система. Однако сразу следует уточнить, что это не набор изолированных вопросов-ответов, а серия логически связанных вопросно-ответных единств, которые наполняют эту модель в соответствии с конкретной ситуацией в зависимости от содержания беседы.

Упражнение-этюд – это фрагмент коммуникации, направленный на отработку определенного грамматического явления с опорой на информацию и речевые образцы какого-либо отрывка текста учебника. Такое упражнение выполняется согласно установке преподавателя, но сначала он сам дает образец, чтобы показать, как следует выполнять данное задание. Например, сравнительная и превосходная степени прилагательных и наречий (2-й урок учебника) хорошо осваиваются при работе с географической картой мира и с картой Франции.

Занятие проходит под названием «Урок географии», где каждый обучаемый играет роль учителя. Но сначала преподаватель сам задает вопросы типа:

1. Est-ce que l'Europe est *plus (aussi, moins) grande* que l'Afrique?
2. Quel continent est *plus petit*: l'Asie ou l'Australie?
3. Quel pays d'Europe est *le plus grand*?
4. Qu'est-ce qui est *plus loin (plus près)* de la Russie: la Chine ou l'Allemagne?

Ориентируясь на вопросы преподавателя как речевой образец, обучаемым предлагается задавать вопросы самим. При работе с картой Франции проводится сравнение двух городов по их населенности или удаленности от Парижа (или какого-нибудь другого города, Атлантического океана, Средиземного моря, какой-либо граничащей с Францией страны). Если преподаватель обладает информацией в цифрах (численность населения городов или площади стран Европы, расстояние между Парижем и другими городами Франции, как это представлено в нижеприведенных таблицах) – такое упражнение становится вдвойне полезным, так как наряду со степенями сравнения отрабатываются еще и числительные.

Таблица

La population des villes de France, 2007	Les superficies des pays d'Europe	
Paris ≈ 2 110 000 hab.	1. La France	551.500 km ²
Marseille ≈ 1 600 000 hab.	2. L'Espagne	504.782 km ²
Lyon ≈ 1 400 000 hab.	3. La Suède	449.964 km ²
Lille ≈ 1 300 000 hab.	4. L'Allemagne	357.021 km ²
Toulouse ≈ 1 100 000 hab.	5. La Finlande	338.145 km ²
Nice ≈ 900 000 hab.	6. La Norvège	324.220 km ²
Nantes ≈ 577 000 hab.	7. La Pologne	312.685 km ²
Toulon ≈ 253 000 hab.	8. L'Italie	301.230 km ²
Montpellier ≈ 248 000 hab.	9. Le Royaume-Uni (la Grande-Bretagne et l'Irlande du nord)	244.820 km ²
Bordeaux ≈ 240 000 hab.	10. La Roumanie	237.500 km ²
Strasbourg ≈ 211 000 hab.	11. La Grèce	131.940 km ²
Rennes ≈ 210 000 hab.	12. La Bulgarie	110.912 km ²
Reims ≈ 192 000 hab.	13. L'Islande	103.000 km ²
Le Havre ≈ 185 000 hab.	14. La Hongrie	93.030 km ²
Grenoble ≈ 156 000 hab.	15. Le Portugal	92.391 km ²
Nancy ≈ 106 000 hab.	16. La Serbie	88.361 km ²
Avignon ≈ 90 000 hab.		
Cannes ≈ 70 000 hab.		

В качестве примера приведем фрагмент упражнения-этюда, которое направлено на освоение личных местоимений *le, la, les* (3 урок учебника). Упражнение выполняется согласно установке, данной преподавателем: употребить в ответах соответствующие местоимения.

Показывая портрет Катрин Лабель, преподаватель говорит:

P. : – Je connais *cette jeune fille*. Est-ce que vous *la* connaissez, vous aussi?

E._j : – Oui, je *la* connais. C'est Catherine Labelle.

P. : – Savez-vous *qu'elle est de Marseille*?

E._j : – Oui, je *le* sais.

P. : – Est-elle Française?

- E.*₁: – Oui, elle est *Française*.
- P.*: – C'est vrai. Elle *l'*est. Et vous, vous n'êtes pas Français(e). Vous ne *l'*êtes pas.
- E.*₁: – Non, je ne *le* suis pas. Je suis Russe.
- P.*: – Est-ce que Catherine visite *la Russie* pour la première fois?
- E.*₂: – Oui, elle *la* visite pour la première fois.
- P.*: – Connaît-elle *le russe*?
- E.*₂: – Non, elle ne *le* connaît pas.
- P.*: – Et vous, connaissez-vous bien *le français*?
- E.*₃: – Non, je ne *le* connais pas bien (Je *le* connais un peu).
- P.*: – Vous apprenez *cette langue* pour votre plaisir ou pour votre travail?
- E.*₃: – Je *l'*apprends pour mon plaisir.
- P.*: – Savez-vous *le métier* de C.L.?
- E.*₄: – Oui, je *le* sais. Elle est institutrice.
- P.*: – Pour être institutrice il faut aimer beaucoup *les enfants*.
- E.*₄: – Oui, il faut *les* aimer.
- P.*: – C.L., aime-t-elle *ses petits élèves*?
- E.*₄: – Elle dit qu'elle *les* aime.
- P.*: – Et ses élèves, aiment-ils *leur institutrice*?
- E.*₅: – Oui, ils *l'*aiment, eux aussi.

Упражнение-беседа представляет собой фрагмент естественной коммуникации в форме диалога преподавателя и обучаемых, нацеливая их на речевое взаимодействие, результатом которого является *текст*, рожденный коллективными усилиями на занятии.

Упражнение-беседа разворачивается на фоне широкого экстралингвистического контекста и учитывает все компоненты коммуникативной деятельности, а распределение грамматических трудностей позволяет обеспечить достаточную для усвоения и запоминания частоту повторения языковых форм. Упражнение-беседа строится на серии вопросов в рамках одной или нескольких взаимосвязанных тем, и эти вопросы, будучи предельно универсальными, предполагают неординарный, но формально с точки зрения грамматики

запрограммированный ответ, в свою очередь инициирующий дискуссию. Как только намечается интересный вопрос, преподаватель стремится развить его обсуждение, выяснив мнение каждого, выводя таким образом обучаемого на создание *собственного личностно-окрашенного текста* как логически связанных, соответствующих ситуации общения, мотивированных высказываний.

Это реальное живое общение, абстрагированное от текста учебника, но соотношенного с его тематикой, где каждый может выразить свое личное мнение, объяснив, почему он так думает. Вместе с тем это управляемый процесс со стороны преподавателя. Ввиду того, что языковой багаж обучаемых на начальном этапе обучения еще невелик, а им хочется сказать больше, чем они могут, преподаватель, взяв на себя роль ведущего, постоянно держит под контролем развитие ситуации, не позволяя уйти в сторону от обсуждаемых проблем и употребления того грамматического материала, который следует отработать на данном этапе.

В нижеприведенном фрагменте упражнения-беседы предполагается развить идею индивидуального и городского транспорта, которая освещалась в диалогах 5-го урока учебника, в дополнительном тексте «Pour circuler dans Paris» [6, с. 101], а также в песнях «Hello taxi» [6, с. 148] и «La complainte de l'heure de pointe» [6, с. 150]. В процессе естественной коммуникации в полной мере проявляется творчество *речемыследеятельности*, так как, опираясь на весь изученный материал, обучаемые рассматривают эту проблему с точки зрения нашей действительности и с позиции своего жизненного опыта.

P. : – Moscou, c'est une très grande ville, les distances sont longues et pour se déplacer les moscovites doivent prendre un moyen de transport. (Обращаясь к Марине) Quels moyens de transport y a-t-il à Moscou?

M. : – Il y a le métro, les autobus, les trolleybus et les taxis.

P. : – Il y a aussi les minibus qui circulent partout dans Moscou. Vous habitez loin de votre travail, Marina?

M. : – Oui, assez loin.

P. : – Comment y allez-vous?

M. : – Je prends l'autobus et le métro.

- P.* : – Ça vous prend combien de temps pour arriver au bureau?
- M.* : – Environ 1 heure.
- P.* : – C'est normal pour Moscou. Est-ce que vous habitez loin de la station de métro?
- M.* : – Pas trop loin. A deux arrêts d'autobus.
- P.* : – Vous dites que vous prenez l'autobus pour aller jusqu'au métro. Pourquoi n'y allez-vous pas à pied?
- M.* : – Je suis toujours pressée le matin, c'est pourquoi je prends l'autobus ou bien le minibus. C'est plus vite.
- P.* : – Vous arrivez au bureau bien fatiguée, n'est-ce pas?
- M.* : – Oui, il y a beaucoup de monde dans le métro à l'heure de pointe.
- P.* : – Et le soir, quand vous revenez chez vous après le travail, vous n'êtes plus pressée, vous allez à pied jusqu'à votre maison ou bien vous prenez l'autobus?
- M.* : – Ça dépend.
- P.* : – Oui, je comprends, merci. Et vous, Victor, quel transport préférez-vous?
- V.* : – Je préfère ma voiture.
- P.* : – Vous la prenez chaque jour?
- V.* : – Oui, chaque jour.
- P.* : – Et autrefois quand vous n'aviez pas de voiture quel moyen de transport preniez-vous?
- V.* : – Je prenais le train parce que j'habite en banlieue.
- P.* : – Vous avez une voiture russe ou étrangère?
- V.* : – C'est une voiture japonaise, une "Nissan".
- P.* : – Bon, merci. (Обращаясь к группе) Chers amis, voulez-vous poser des questions à Victor sur sa voiture (следуют вопросы обучаемых).
- P.* : – Et vous, Natalya, vous avez aussi une voiture?
- N.* : – Pas encore.
- P.* : – Savez-vous conduire une voiture?
- N.* : – Oui, mais pas très bien. Je vais acheter une voiture d'occasion pour apprendre à conduire comme il faut.
- P.* : – Et vous, Olga, avez-vous un permis de conduire?

O. : – Non, je ne veux pas avoir une voiture.

P. : – Pourquoi? Tout le monde en rêve.

O. : – Moi, non. J'ai peur des accidents. Je préfère prendre le transport en commun ou bien le taxi.

В заключительной части беседы преподаватель предлагает выразить свое мнение и аргументировать его по следующему вопросу «Нужна ли машина для езды по городу или лучше пользоваться общественным транспортом?». Начинается обсуждение, в ходе которого затрагиваются проблемы, касающиеся содержания машины и езды по Москве.

Этот фрагмент является одним из возможных вариантов развития ситуации общения по данной теме, так как в каждой группе оно проходит по-разному в зависимости от личностной специфики обучаемых и их интереса к обсуждаемой проблеме. Неизбежны грамматические ошибки, возникают затруднения в построении высказывания из-за неумения, иногда пользоваться усвоенным материалом. Это поправимо. Главное, чтобы никто не оставался равнодушным, безучастным к поставленной проблеме, и беседа состоялась.

Творческие упражнения позволяют обучаемым овладеть грамматикой изучаемого языка как системой. Пройдя отработку через структурированный в зависимости от цели обучения пласт учебной коммуникации, приближенной к реальной, грамматические явления становятся средствами коммуникации на иностранном языке.

Аудиторное время должно быть полностью посвящено речевой деятельности, осуществляемой при активном участии преподавателя и под его пристальным вниманием.

Но для освоения такого сложного предмета, как французская грамматика, за один год обучения, предусмотренного программой, ее отработки только через устные упражнения недостаточно. Чтобы разобраться в грамматических трудностях и осознать их, необходима серьезная самостоятельная работа дома – выполнение письменных упражнений, направленных на предотвращение ошибок, на приобретение навыков письма, на выработку речевых умений.

Грамматические упражнения должны соотноситься с темами уроков и их лексическим наполнением. Освоение грамматических явлений должно происходить по мере их появления в текстах диалогов. Важно, чтобы устные и письменные грамматические

упражнения работали в унисон. Только такой подход к обучению грамматике является действительно результативным. Проверено на практике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Колшанский Г. В.* Проблемы коммуникативной лингвистики // Статьи разных лет. Развитие идей ученого в трудах соратников и учеников. Коммуникативно-деятельностный подход к обучению языкам на основе идей Г. В. Колшанского. – М.: Рема, 2005. – С. 164–180.
2. *Колшанский Г. В.* Знак, номинация, коммуникация // Статьи разных лет. Развитие идей ученого в трудах соратников и учеников. Коммуникативно-деятельностный подход к обучению языкам на основе идей Г. В. Колшанского. – М.: Рема, 2005. – С. 99–106.
3. *Колшанский Г. В.* Компоненты структуры текста // Статьи разных лет. Развитие идей ученого в трудах соратников и учеников. Коммуникативно-деятельностный подход к обучению языкам на основе идей Г. В. Колшанского. – М.: Рема, 2005. – С. 125–138.
4. Коммуникативная лингвистика и коммуникативно-деятельностный подход к обучению языкам. Памяти Геннадия Владимировича Колшанского / ред.-сост. С. И. Мельник, А. М. Шахнарович. – М., 2000. – 170 с.
5. *Мельник С. И.* Интенсивные методы и проблема обучения грамматике. // Методы интенсивного обучения иностранным языкам (вып. 4). – М.: Изд-во МГПИИЯ им. М. Тореца, 1977. – С. 5–12.
6. *Мельник С. И.* Повседневный французский в ситуации общения. Интенсивный курс. – Ч. 1. – Зеленоград: РТ-Пресс, 2001. – 350 с.

372.881.111.1

Л. В. Сотова

ст. преподаватель кафедры методики обучения иностранным языкам дипломированных специалистов МГЛУ; e-mail: lsotova@mail.ru

АНГЛИЙСКАЯ ГРАММАТИКА ДЛЯ ОБЩЕНИЯ. ИЗ ПРАКТИКИ ИНТЕНСИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются особенности работы над лексико-грамматическим материалом в условиях интенсивного обучения. Автор ссылается на опыт работы по учебному пособию «Английская грамматика для общения», разработанному на основе базисных принципов интенсивного обучения. Автор акцентирует внимание на проблеме придания творческого характера грамматическому тренингу на основе моделирования коммуникативных ситуаций, максимально приближенных к естественному общению.

Ключевые слова: интенсивные методы обучения; единица коммуникации; грамматический тренинг; коммуникативные ситуации.

Sotova L. V.

Senior Lecturer at the Department of Intensive Methods of Teaching Foreign Languages to Qualified Specialists; MSLU

ENGLISH GRAMMAR FOR COMMUNICATION. INTENSIVE METHODS OF TEACHING CONVERSATIONAL AND WRITTEN ENGLISH

The article specifies grammar and lexical exercises in intensive courses. In analyzing her work, the author refers to the manual “English Grammar for Communication” based on the underlying principles of intensive teaching. The focus is laid on the problem of preserving balance between the creative character of communication and grammar drill. The author suggests certain ways of turning grammar drill into creative communicative activity.

Key words: intensive method; unit of communication; grammar drill; communicative situation.

Как известно, методика интенсивного обучения иностранным языкам, в частности коммуникативно-деятельностного подхода предъявляет свои требования к работе над лексико-грамматическим материалом. В первую очередь это связано с тем, что коммуникация является целью и средством обучения иностранному языку.

Обучаемый изначально должен быть поставлен в такую ситуацию общения, которая обеспечивает мотивированное речевое сообщение, являющееся продуктом настоящей речевой деятельности [4]. Однако это не исключает требования грамматической корректности высказывания.

Возможность совмещения творческого самовыражения с жестким лексико-грамматическим тренингом всегда представляла определенную сложность. В процессе поиска методических приемов, способных обеспечить творческий характер в работе над грамматическим материалом, на кафедре дипломированных специалистов было разработано учебное пособие «Английская грамматика для общения». Основная цель – создание возможности усвоения лексико-грамматических норм речевого общения в процессе творческого самовыражения на начальном этапе обучения.

Пособие имеет нестандартную структуру и выполняет триединую задачу. С одной стороны, оно представляет собой краткий грамматический справочник основных грамматических явлений, описанных в максимально доступной форме, что обеспечивает легкость усвоения грамматического материала. С другой – закрепление лексико-грамматического материала проводится на базе коммуникативных ситуаций, моделирующих реальную ситуацию общения и развивающих способность самостоятельного выражения мысли в рамках наиболее распространенных разговорных тем. И, в-третьих, каждый урок предваряет неадаптированный текст, взятый из оригинальных источников, наглядно демонстрирующий употребление лексико-грамматических явлений в реальной коммуникации. Страноведческий характер текста обеспечивает презентацию учебного материала с позиции межкультурной коммуникации на основе сравнения культуры и быта страны изучаемого и родного языка.

Более подробно хотелось бы остановиться на коммуникативных ситуациях как форме активизации процесса обучения иноязычному общению, не имеющей аналога в классической методике обучения.

Поскольку основной целью коммуникативно-деятельностного подхода является создание условий для развития способностей самовыражения, встал вопрос о специфических формах работы над лексико-грамматическим материалом, адекватным поставленной задаче [2]. Очевидно, что классические грамматические упражнения, механические по своей природе, лишены тематической канвы

и коммуникативной установки, не могут соответствовать требованиям методики, поскольку не стимулируют процесс речетворчества. В связи с этим возникла идея создания таких лексико-грамматических блоков (или коммуникативных ситуаций), которые способны обеспечить закрепление языковых норм непосредственно в коммуникативном акте, в процессе обмена лично значимой информацией. Была предпринята попытка создания таких коммуникативных ситуаций, которые, с одной стороны, моделировали реальную ситуацию общения, наполняя ее необходимым лексико-грамматическим содержанием, а с другой – развивали способность самостоятельного выражения мысли.

Принципиальное отличие коммуникативных ситуаций от традиционных грамматических упражнений заключается в том, что они имеют двухплановый характер, выполняя цель – закрепление лексико-грамматического материала в процессе самовыражения на иностранном языке. Среди основных параметров отличия от грамматических упражнений можно выделить следующие:

- моделирование реальной ситуации общения;
- тематический принцип построения;
- наличие двухплановой коммуникативной установки;
- личностная значимость высказывания;
- построение в форме мыслительных задач;
- отбор лексико-грамматического материала на основе принципа частотности употребления;
- отработка одного грамматического явления в рамках одной ситуации;
- микроструктурный принцип построения, возможность поэтапного расширения до макроструктуры;
- возможность развития навыков монологической и диалогической речи на базе одной речевой ситуации.

В отличие от обычных грамматических упражнений, коммуникативные ситуации построены по тематическому принципу и имеют коммуникативную установку, концентрируя внимание слушателей на содержании, а не на форме. При этом коммуникативная установка значительно шире грамматического задания и предполагает выражение собственного мнения по данной теме, что придает эмоциональную окраску и личностную значимость высказыванию. Например, при работе над закреплением степеней сравнения прилагательных

возможна следующая установка: *Are you fond of dreaming? What is the city of your dream? Give your reasons why.*

Коммуникативная установка, предваряющая ситуацию (Вы любите мечтать? Расскажите о городе своей мечты. Обоснуйте свой выбор), смещает центр внимания с формального на содержательный план, создавая условия для самостоятельного выражения мысли. Использование приема подстановки и выбора необходимых языковых средств обеспечивает практику в их употреблении. Например:

Are you fond of dreaming? What is the city of your dream? Give your reasons why.

Follow the example:

To tell the truth London is *the city of my dream*, because...

Frankly speaking it is *the best city in the world*. To be honest it is the most beautiful city I know.

In my opinion it is *more exiting than...* From my point of view it is *less polluted than...*

To tell the truth	it is	the most	beautiful, fascinating, picturesque
To be honest		the least	exciting, ancient,
Frankly speaking		more (than)	polluted, populated, crowded
In my opinion		less (than)	cheap, expensive
From my point of view		much more (than)	quiet, large, old [5, с. 93].

С точки зрения структурной организации коммуникативные ситуации предполагают возможность самостоятельного выбора и подстановки необходимых языковых средств, что обеспечивает достаточно большую степень грамматической корректности при построении высказывания.

Коммуникативные ситуации могут быть построены в форме мыслительных задач и носить проблемный характер, что развивает способность формирования и формулирования собственных мыслей на иностранном языке. Как известно, коммуникативные задачи, поставленные в проблемных ситуациях, активизируют процесс языкового мышления и речетворчества [3]. Поэтому при раскрытии любой темы уже на начальном этапе целесообразно вводить ситуации с вопросом *Why?* Например:

Why do you think so? Why do you like it? Why do you do it? What is your point of view? What is your idea of...? Why do you think so? What can you add? What would you like to do?

Ответ на поставленный вопрос обычно требует высказывания, выражающего собственную точку зрения, что может быть оформлено такими лексическими блоками, как: *in my opinion, from my point of view, as for me, frankly speaking, to tell the truth, etc.* Подобные выражения придают эмоциональную окраску и личностную значимость высказыванию, что является одним из важных факторов при закреплении нового лексико-грамматического материала. Как известно, хорошо запоминается только эмоционально окрашенная лично-значимая информация, поскольку эйдетическая (эмоциональная) память является первым эволюционным видом памяти человека.

Отбор коммуникативных ситуаций проводится в соответствии с принципом частотности употребления определенных грамматических явлений в данной жизненной ситуации. Таким образом, использование коммуникативных ситуаций может обеспечить так называемую грамматическую чистоту и максимально возможное речетворчество при минимальном запасе знаний лексических и грамматических единиц.

Необходимо отметить, что своеобразие английского языка заключается в жесткой исторически обусловленной закреплённости грамматических норм за определенной тематикой. Большинство грамматических явлений, особенно в системе времен английского глагола, имеют конкретное смысловое содержание, продиктованное жизнью. Не секрет, что, говоря о своем ежедневном графике, мы преимущественно употребляем время *Present Simple*; рассказывая свою автобиографию, мы строим высказывание в основном в *Past Simple*; планируя будущее, мы пользуемся различными временами в зависимости от ситуации (*Future Simple*, если нас интересует будущее с точки зрения фактических событий, без эмоциональной окраски; или *Present Continuous*, если мы вносим личностный смысл в наши намерения) и т. д. Именно с этих позиций проводится отбор лексико-грамматического материала. Отбираются наиболее часто употребляемые жизненные ситуации общения с исторически закреплённой за ними грамматикой. Это в значительной степени облегчает процесс запоминания и повышает степень грамматической корректности

высказывания. Например, моделируя ситуацию о будущих событиях, можно дать следующую установку: Ваш друг возвращается из отпуска. Узнайте, когда он планирует вернуться, когда самолет совершит посадку. Не забывайте, рассказывая о личных планах, использовать Present Continuous, говоря о расписании поездов и самолетов, использовать Future Simple. Например:

Do you often have to meet your friends or relatives at the airport? Ask when your friend is coming and when the plane arrives at the airport. Use Present Continuous to discuss personal plans and Present Simple to discuss the timetable.

A. : Let me meet you at the airport. *When are you coming back? When you (to arrive)?*

B. : Let me see. I (to come) back next week. I (to arrive) on Monday

A. : *When does the plane leave? When it (to arrive)?*

B. : The plane (to leave) the airport at ... p.m. It (to arrive) at the airport at ... a.m.

A. : Good. Settled. See you at the airport [5, с. 120].

Являясь микроситуациями по своей структуре, коммуникативные ситуации направлены на закрепление какого-либо одного грамматического явления, что обеспечивает легкость усвоения и правильность употребления лексико-грамматических конструкций. Смысловое объединение нескольких ситуаций по тематическому принципу ведет к поэтапному расширению высказывания вплоть до развернутого текста [1]. Последовательно «нанизывая» такие микроситуации, можно строить процесс коммуникации от высказывания до текста. Таким образом, можно раскрыть самые распространенные для разговора темы.

Коммуникативные ситуации могут быть составлены как в монологической, так и в диалогической форме. Одну и ту же коммуникативную ситуацию можно использовать для развития навыков монологической и диалогической речи. Использование речевых ситуаций в монологической форме способствует развитию навыков самовыражения. Диалогическая форма, более характерная для естественного общения, позволяет строить процесс обучения в форме коммуникативного акта, вовлекая учащихся в «беседу-текст» [2]. Такая форма речевого общения учит занимать активную позицию и, в конечном итоге, развивает умение проводить дискуссии самостоятельно. Непосредственная презентация может проводиться в форме

вопросов и ответов по следующей схеме: преподаватель – студент, студент – студент, перекрестные вопросы студентов, вопросы по кругу или общегрупповая дискуссия. Завершая работу над коммуникативной ситуацией, студентам может быть предложено суммировать все сказанное, выразив при этом свою точку зрения.

Развитие навыков дискуссии можно проиллюстрировать на примере коммуникативной ситуации по закреплению правила использования глаголов, не употребляющихся во времени Continuous: *to think, to agree, to understand, to mean, etc.* При этом двухплановая установка акцентирует внимание на обсуждение вопроса преимущества и недостатков выбранной профессии. Например:

What do you think of your job? What are the advantages and disadvantages? Discuss the pros and cons.

A. : *Do you like your job? Are you happy with it?*

B. : Yes, I (to be) quite happy with my job. I (to like) it very much. / No, I (to be not) happy with it. I (not to like) it very much. I (to hate) it! /

A. : *Why do you like it? / (Why don't you like it?)*

B. : I (to like) it because it is ... (very interesting, well-paid, profitable, worth doing, in demand, in fashion, etc) / I (not to like) it because it is a little boring, too sophisticated, low-paid, not popular, not in demand, not worth doing, etc

A. : *What do you mean?*

B. : I mean what I say. I (to mean) it is ... *Do you agree or disagree with me?*

A. : Yes, I quite (to agree) with you. / Sorry, I (not) quite agree with you.

B. : *And what you (to think) of your job?*

A. : I (not) really know. There are many pros and cons.

On the one hand it is... On the other hand it is...

On the whole I think it is... A good job is hard to find, you know.

B. : There is something in what you say [5, с. 108].

Следует отметить, что коммуникативно-деятельностный подход предполагает построение учебного материала с позиции межкультурной коммуникации, на базе сравнения культуры и быта страны изучаемого и родного языка. Такой подход позволяет отойти от стандартных канонов при обсуждении традиционных тем (типа «Мой дом», «Моя семья», «Мой рабочий день»), создавая прекрасные условия для развития «речевого мышления» [3] и творческого самовыражения на иностранном языке, при этом закрепляя необходимый лексико-грамматический материал.

Например, тема: «Мой рабочий день» может быть раскрыта на базе сравнения британских, американских и российских реалий. При обсуждении могут быть использованы сравнительные выражения: *compared to, on the one hand, on the other hand, on the contrary*; наречия времени Present Simple: *every day, often, seldom, always, sometimes, never*.

a. Compare the British, American and Russian working schedules. Which working schedule appeals to you?

Consider the following points:

1. The English are always on time and never overwork.
2. Lunch break is universally used for business talks in Britain.
3. Americans prefer early “power breakfast” meetings to do business.
4. Americans go jogging before and after working hours.

Is it *customary or uncustomary, convenient or inconvenient, healthy or unhealthy, reasonable or unreasonable* by Russian standards? State your point of view using such expressions as:

frankly speaking, to tell the truth, to be honest;

in my opinion, from my point of view, as for me, to my mind;

compared to, on the one hand, on the other hand, on the contrary, on the whole, etc.

Example: Compared to the Russian working schedule, the English/American schedule is more(less) convenient, because...

On the one hand, it is (not very) customary by Russian standards.

On the other hand, the working day is shorter (longer) in the UK / the USA

In my opinion, the British / American schedule is more(less) suitable, because...

b. In what way is the working day different in Russia? What is the way of doing business in Russia? Give an example of what Russian businessmen usually do during the office hours? (every day, often, seldom, always, sometimes, never) [5, с. 112].

Таким образом, закрепление грамматических структур происходит в процессе моделирования реально существующих в жизни наиболее часто встречающихся ситуаций общения. Использование коммуникативных ситуаций может создать условия для усвоения грамматических норм в процессе творческого самовыражения. Иными словами, грамматический тренинг приобретает преимущественно

творческий характер. Коммуникативные ситуации можно рассматривать как своеобразный способ «выведения» лексико-грамматического тренинга на уровень, приближенный к реальному общению.

Однако обучение коммуникации на занятиях не может сводиться только к работе над ситуациями. Коммуникативные ситуации лишь один из «кирпичиков» в широкой структуре коммуникативно-деятельностной методики, своеобразный «мостик» от ограниченного грамматическими рамками ситуации общения к реальному речетворчеству [4]. Являясь микроситуациями по своей структуре, они выполняют роль подготовительного этапа к общегрупповому общению. Коммуникативные ситуации позволяют построить более сложное высказывание, обеспечивая при этом грамматическую чистоту.

Логическим завершением работы над лексико-грамматическим материалом является общая дискуссия на тему урока. В конце каждой темы предлагается написать эссе с использованием лексико-грамматического материала, содержащегося в коммуникативных ситуациях. Подобные письменные задания пользуются популярностью у слушателей, поскольку дают свободу для самовыражения.

В качестве завершающего этапа работы над каждой темой выступает работа над текстом. Поскольку основной единицей коммуникации в условиях коммуникативно-деятельностного подхода является текст [2], каждый урок предваряет неадаптированный текст из оригинальных источников. В отличие от простых по структуре коммуникативных микроситуаций, текст выступает как макроструктура, где наглядно демонстрируется употребление лексико-грамматических явлений в реальной коммуникации. Страноведческий характер текста отвечает требованию коммуникативно-деятельностного подхода о построении учебного материала с позиции межкультурной коммуникации, на базе сравнения культуры и быта страны изучаемого и родного языка. Таким образом, текст выступает как средство развития навыков самовыражения и обмена «личностными смыслами» в процессе дискуссии при сравнении реалий различных стран. Кросс-культурный характер проведения дискуссий по тексту обеспечивает возможность психологической и социальной адаптации учащихся к реалиям страны изучаемого языка.

К сожалению, в рамках статьи не представляется возможным описать все методические приемы работы над лексико-грамматическим материалом по учебному пособию «Английская грамматика для общения». В заключение хотелось бы отметить, что данное пособие является лишь попыткой осмысления творческих возможностей коммуникативно-деятельностного подхода в обучении речевому общению на иностранном языке. По сути это поиск решения проблемы обучения грамматике не по привычной схеме от непродуктивных упражнений низшего уровня коммуникации к продуктивным и творческим, а как бы «сверху» от ситуации коммуникативного общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Колшанский Г. В.* Вопросы обучения иностранным языкам в аспекте коммуникативной лингвистики // Статьи разных лет. Развитие идей ученого в трудах его соратников и учеников. Коммуникативно-деятельностный подход к обучению языкам на основе идей Г. В. Колшанского. – М.: Рема, 2005. – С. 204–213.
2. *Колшанский Г. В.* Лингвокоммуникативные аспекты методики обучения иностранному языку // Статьи разных лет. Развитие идей ученого в трудах его соратников и учеников. Коммуникативно-деятельностный подход к обучению языкам на основе идей Г. В. Колшанского. – М.: Рема, 2005. – С. 192–204.
3. *Колшанский Г. В.* Проблема владения и овладения языком в лингвистическом аспекте // Статьи разных лет. Развитие идей ученого в трудах его соратников и учеников. Коммуникативно-деятельностный подход к обучению языкам на основе идей Г. В. Колшанского. – М.: Рема, 2005. – С. 181–192.
4. *Мельник С. И.* Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1982. – 200 с. (Тр. / МГПИИЯ им. Мориса Тореза; вып. 6).
5. *Сотова Л. В.* Английская грамматика для общения: учебное пособие. – Ч. I. – М.: Рема, 2009. – 176 с.

УДК 37:81

О. И. Титкова

кандидат филологических наук, профессор, директор Института права, экономики и управления информацией МГЛУ; e-mail: olgatitkova@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ОСНОВЕ РЕКУРРЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ

Статья посвящена анализу лингводидактических возможностей рекуррентной лексики в формировании вторичного языкового сознания личности. Автор обосновывает точку зрения, в соответствии с которой рекуррентные единицы способны выступать в качестве системообразующего фактора, позволяющего реализовать целостную компетентностную модель обучения межкультурной иноязычной коммуникации на актуальном социолингвистическом основании.

Ключевые слова: рекуррентные языковые единицы; социально значимые понятия; культурно-социальные переменные; компетентностная модель обучения межкультурной коммуникации; социолингвистическая компетенция; отбор рекуррентных единиц.

Titkova O. I.

Candidate of Philology (PhD), Director of the Institute of Law, Economics and Information Management, MSLU

TEACHING AND LEARNING CROSS-CULTURAL COMMUNICATION ON THE BASIS OF RECURRENT LEXIS

The article is devoted to analyzing the linguodidactic potential of recurrent lexis in shaping a secondary language identity. The author substantiates the point of view that recurrent lexis can operate as a systemic factor to activate a whole competence model of teaching and learning cross-cultural communication on the currently important sociolinguistic basis.

Key words: recurrent language units; socially relevant notions; social-cultural variables; competence model of teaching and learning cross-cultural communication; sociolinguistic competence; selecting recurrent units.

Последние десятилетия XX – начало XXI вв. ознаменовались повышением интереса специалистов в области лингвистики, социолингвистики, лингводидактики, психолингвистики к социокультурным аспектам вербальной и невербальной коммуникации. Появился ряд работ, посвященных изучению языковых единиц с культурно

специфическим значением, отражающих представления о культурных ценностях народа [1; 2; 3; 5; 6], в частности морально-этического свойства, среди которых ключевые слова А. Вежбицкой [2], культурные константы Ю. С. Степанова [6]. Серьезный исследовательский интерес вызвали «прецедентные тексты», знание которых «есть показатель принадлежности к данной эпохе и ее культуре» [4, с. 216]. Было доказано, что, выступая как целостная единица обозначения социально значимого феномена, прецедентный текст играет существенную роль в функционировании языковой личности [4].

На сегодняшний день теория прецедентности разработана в целом ряде исследований (Ю. Н. Караулов, 1987, 2000; В. И. Карасик, 2002; В. Г. Костомаров, 1996, 1999; Д. Б. Гудков, 1999; В. В. Красных, 1997; Г. Г. Слышкин, 1999; Т. Е. Постнова, 2002; Ю. Б. Пикулева, 2003; Е. О. Наумова, 2004; Н. С. Бирюкова, 2005; С. Л. Кушнерук, 2006 и др.) в различных научных парадигмах. Полученные результаты позволяют проникнуть в социально-историческую память носителей языка, лучше понять национально-культурную специфику лингвосоциума.

В течение последних полутора десятка лет довольно активно исследуются так называемые рекуррентные единицы (в нашей терминологии [8; 9]). Термин «рекуррентность», трактуемый как повторяемость языковой единицы в риторических и стилистических целях, функционирующей на уровне текста, связан с именами А. Вернера (1988), Х. Бусмана (1990), В. Шиндлера (2006) и др. В начале 2000-х гг. мы предложили новое толкование данного термина [7–10], сфокусировав внимание на частотности, социально обусловленной, часто имеющей культурно-ценностные основания. Номинации значимых явлений в рамках различных социальных групп, как правило, опознаются большинством членов социума, т. е. остальные представители социума обладают коллективным знанием того, что отдельные единицы значимы и частотны в определенной социальной группе. В целях разграничения уже существующих терминологических обозначений (актуальность, прецедентность, ключевое понятие / слово и т. д.) и номинации интересовавшего нас и еще не исследованного в тот период времени лингвистического явления мы назвали статус социальной значимости лексической единицы рекуррентностью, а сами языковые единицы – рекуррентными. В наших публикациях 1998–2005 гг. были

описаны дефиниционные критерии самого понятия «рекуррентность», перспективы лингвистических исследований данного лингвосоциального феномена, оговорена нетождественность понятий «рекуррентность» и «прецедентность», предложена классификация текстовых рекуррентных единиц, введено понятие категории актуальности и актуальных концептов и др. [7–10].

В последующих работах лингвистов нашли отражение трансформация самого понятия «рекуррентность» и его терминологическое переосмысление; исследователями предпринято многоаспектное описание когнитивной природы рекуррентности (М. Патсис, 2005; Т. В. Иванова, 2007; А. А. Клиновская, 2007), дискурсивности и рекуррентности, затронуты вопросы перевода рекуррентных конструкций (Е. В. Терехова, 2012); предметом специального рассмотрения явился потенциал текстовых рекуррентных единиц; были разработаны классификации рекуррентности, определена ее лингвокультурологическая основа (И. А. Белокопытова, 2010); предложено лингводидактическое осмысление отдельных аспектов данного явления (Н. В. Черникова, 2011 и др.). Подробный анализ научных направлений изучения рекуррентности, на наш взгляд, представляет значительный исследовательский интерес, в связи с чем данному вопросу мы планируем посвятить отдельную статью.

Вместе с тем, на наш взгляд, одна проблема настоятельно требует особого внимания научно-педагогической общественности: из-за «подвижности» и неоднородности разряда рекуррентных единиц нереализованным остается уникальный, с нашей точки зрения, лингводидактический потенциал этих языковых средств как *актуального основания для системной реализации компетентностной модели обучения эффективной межкультурной коммуникации*.

Данная статья посвящена анализу лингводидактических возможностей *рекуррентной лексики* в формировании «вторичного» (термин И. И. Халеевой [11]) языкового сознания личности.

Прежде всего уточним, что под рекуррентной лексикой мы понимаем языковые единицы, отражающие социально значимые понятия в данный период времени.

Как известно, социальная значимость явления может актуализироваться в нескольких плоскостях: в сознании отдельных индивидов, представителей отдельных социальных (малых и больших) групп, социума в целом, а также общего культурного пространства,

объединяющего несколько социумов. Нас интересуют прежде всего единицы, номинирующие социально значимые явления на уровне социума.

Попытки осознать сущность явления социальной значимости приводят к выводу о том, что последняя не ограничивается актуальной значимостью сегодняшнего дня, но имеет культурно опосредованный характер, т. е. детерминируется культурой данного социума, сложившейся концептуальной картиной мира. Вместе с тем, несмотря на то, что социальная значимость явления обусловлена культурной компонентой, она не равнозначна ей. Специальное исследование показывает, что социальная значимость имеет переменный характер, в то время как культурная значимость константна (мы имеем в виду только темп эволюционных изменений названных понятий; разумеется, культурная значимость языковой единицы тоже эволюционирует) [7]. О социальной значимости речь может идти, очевидно, только в ограниченном отрезке времени. Развивая метафору Ю. С. Степанова, мы утверждаем, что рекуррентные единицы являются не «культурными константами», а культурно-социальными переменными, отражающими сменяющиеся друг друга во времени культурные концепты в сознании большинства представителей лингвосоциума.

Очевидно также, что в предлагаемом определении рекуррентных единиц задействовано когнитивное основание явления значимости. Человеческое сознание удерживает определенные лексические единицы как маркеры когнитивных блоков информации. Это именно та информация, которая должна быть «дешифрована» в процессе коммуникации и не всегда подвергается «дешифровке» даже в процессе общения членов одного культурного социума, если концепт, вербализуемый соответствующей рекуррентной единицей, отнесен от реципиента во времени настолько, что оказывается для него незнакомым.

Вопрос этот более чем актуален при изучении иностранного языка. Так, перевод рекуррентной единицы в качестве средства вербализации концепта, как правило, не обеспечивает понимания; для адекватного восприятия необходимым оказывается описание культурного концепта, причем не только взаимосвязи определенных понятий и социальных событий, обозначаемых данной единицей, но и описание отношения к обозначаемому понятию, сформировавшегося в социуме в целом [7; 10].

Перечисленные выше свойства рекуррентной лексики позволяют предположить, что рекуррентные единицы, способные репрезентативно представлять лингвокоммуникативное пространство социума на определенном этапе его развития, в *лингводидактических целях* могут также выступать в качестве *системообразующего фактора*, позволяющего реализовывать целостную компетентностную модель обучения межкультурной иноязычной коммуникации на актуальном социолингвистическом основании. Более того, свойства этого пласта лексики (ее «подвижность», социальная «заряженность») позволяют создать поливариантную образовательную среду, отвечающую интересам каждого субъекта учебной деятельности, обеспечить конструктивный характер этой деятельности.

Знание о том, как социальные факторы, в том числе ценностные ориентации, влияют на выбор лингвистических средств, как правило, связывается с *социолингвистической компетенцией*. Последняя, в свою очередь, с одной стороны, опосредуется *социокультурной* и *лингвокультурной компетенциями* (все три образуют триединое основание отечественного социокультурного подхода в обучении иностранному языку), а с другой – реализуется на основе *лингвистической компетенции* – способности производить и интерпретировать высказывания, построенные в соответствии с нормами данного языка и передающие значения, которые им традиционно приписываются носителем языка. Заметим при этом: чтобы изучаемый иностранный язык стал действительным средством общения, а не умозрительным набором комбинаций языковых элементов в соответствии с установленным перечнем правил, лингвистическая и социолингвистическая компетенции должны формироваться в неразрывной связи и развиваться вместе с социальной компетенцией личности.

Очевидно, в этих процессах задействованным оказывается и прагматический аспект коммуникации – использование языковых средств в функциональных целях в зависимости от вида предполагаемого социального взаимодействия, реализуемый *лингвопрагматической* и *социопрагматической компетенциями* и, с нашей точки зрения, инкорпорирующий *дискурсивную компетенцию*.

Это означает, что в процессе вторичной аккультурации целенаправленное освоение рекуррентной лексики открывает возможность на полиперспективной основе как «собирать» и «дорабатывать» актуальный, «живой» образ осваиваемой лингвокультуры (посредством языка мы осознаем, что значимо для социума на данном этапе его

развития, устанавливаем связь выявленных «культурно-социальных переменных» с «культурными константами» социума, определяем вектор его движения, прогнозируем возможные трансформации), так и развивать на актуальном социолингвистическом основании коммуникативную способность личности, ее готовность к эффективному социальному взаимодействию.

В этой связи встает важный в лингводидактическом отношении *вопрос об отборе рекуррентной лексики*. Как известно, языковые средства, имеющие в силу социальной значимости номинируемых ими понятий *высокий текущий коэффициент стабильности* (мера употребительности слова, под которой понимается свойство языковой единицы встречаться в некотором количестве источников с определенной частотой), могут выйти из активного употребления членов лингвосоциума, как только обозначаемые ими понятия теряют свою актуальность и будут вытеснены новыми «социальными приоритетами». Учитывая динамику современных процессов в обществе, вероятность подобного «движения» языковых средств оказывается весьма высокой. Между тем отбор и систематизация любого пласта лексики, разработка ее методической типологии как важного условия организации эффективного процесса усвоения материала занимает некоторое время, поэтому методист-исследователь «рискует опоздать» со своим специальным предложением актуального социолингвистического контента. В этой связи представляется целесообразным более внимательно рассмотреть состав корпуса рекуррентных единиц, демонстрирующих разные характеристики по отношению к параметру употребительности.

Как показывает специальное исследование [7], в каждый конкретный период жизнедеятельности социума наиболее употребительны *собственно рекуррентные единицы*, номинирующие актуальные социальные события и явления «сегодняшнего дня»; у *социокультурных рекуррентных единиц*, культурная значимость которых выше, данный показатель оказывается ниже (напомним, что в случае превалирования культурной значимости мы выходим на «ключевые слова» А. Вежбицкой [2] и «культурные константы» Ю. С. Степанова [6]); *национально-культурные рекуррентные единицы*, культурная значимость которых является их определяющим свойством, несмотря на свою актуальность могут демонстрировать и еще более низкие показатели употребительности. При этом в лингводидактическом

контексте представляется важным учитывать тот факт, что социокультурные и через их посредство национально-культурные рекуррентные единицы могут получать регулярно задаваемую амплитуду роста частотности, что связано с мифологической парадигмой, господствующей в социуме в заданный период времени (современный миф задает форму ритуала как способа деятельности большинства членов социума [7]).

Эти факты свидетельствуют о том, что, во-первых, коэффициент стабильности не может рассматриваться в качестве единственной меры употребительности рекуррентной лексики. Важным основанием для отбора подобных единиц, с нашей точки зрения, должен стать *принцип наличности* (de disponibilite), впервые использованный еще М. Вестом и получивший дальнейшую разработку в рамках аудиовизуального метода обучения в 50-е гг. прошлого столетия. Данный принцип предполагает выявление слоя лексики, исходя из наличия стоящих за лексическими единицами понятий в сознании говорящего, ее постоянной готовности к появлению в речи.

Во-вторых, для разных групп рекуррентных единиц очевидна, на наш взгляд, необходимость определения особой процедуры отбора и разработки адекватной стратегии организации процесса усвоения.

Есть все основания полагать, что частотность собственно рекуррентных единиц может прогнозироваться, если предсказуемо социальное событие или явление. В случае цикличности подобных событий (например, таких как выборы президента, государственные, религиозные праздники и т. п.) целенаправленный отбор и систематизация соответствующей иноязычной лексики становятся вполне оправданными с методической точки зрения. Это открывает возможность прогнозировать (в том числе на лингводидактическом уровне) и выход на более глубокие, присутствующие в языковом сознании большинства представителей лингвосоциума (а следовательно, необходимые для осознания и освоения в процессе формирования вторичной языковой личности), но менее употребительные в речи слои лексики, связанные с национально-культурными детерминантами. Актуализируемые таким образом «культурно-социальные переменные» позволяют обучающемуся в ходе дальнейшего осмысления установить и стоящую за ними культурную детерминанту, поскольку на короткое время оба вида номинирующих их рекуррентных единиц (социокультурные и национально-культурные) приобретают статус собственно рекуррентных.

Вместе с тем конкретно историческое развитие социума обусловливает появление и значительного числа собственно рекуррентных единиц, прогнозирование которых весьма проблематично. Как правило, они номинируют наиболее актуальные в социальном плане понятия, корреспондируют с базовыми культурными концептами социума и при этом зримо демонстрируют «живую ткань» языка. Этим обусловлен их огромный потенциал в развитии социальной компетенции личности, а также значительные лингводидактические возможности.

Поскольку предварительный отбор и тщательная методическая «проработка» данных единиц маловероятны, а «игнорирование» в современном учебном процессе этой, наиболее репрезентативной в социальном плане и емкой в когнитивном отношении, части языка вряд ли является конструктивным, представляется целесообразным найти такое лингводидактическое решение, при котором «подвижность» и социальная «заряженность» осваиваемой лексики становились бы не непреодолимым препятствием для ее методической реализации, а необходимой предпосылкой. Более того, *формирование лексической компетенции обучающегося может стать естественным условием развития социальной компетенции личности.*

Данный подход оказывается возможным, если *стратегия освоения социокультурных рекуррентных единиц будет организована как освоение собственно рекуррентных единиц* (которыми, как мы отмечали выше, в определенные периоды выступают и социокультурные, и национально-культурные рекуррентные единицы). При этом в каждом случае освоение социокультурных рекуррентных языковых единиц в периоды их функционирования как собственно рекуррентной лексики должно предусматривать установление релевантной корреспонденции в поле фундаментальных национально-культурных детерминант, которые, в свою очередь, по мере становления целостной вторичной картины мира личности постепенно приобретают свойства ведущих ориентиров для дешифровки всех последующих социокультурных процессов в обществе – базы для конструктивного социального взаимодействия в новых условиях.

Это означает, что если усвоение рассматриваемой лексики пойдет от «живого», разворачивающегося во времени и в то же время «поднимающего» и актуализирующего глубинные пласты массового сознания, социального и социолингвистического контекста

осваиваемой лингвокультуры, станет лично значимым для обучающегося, то будет создано необходимое объективное основание, во-первых, для интенсивного развития социальной компетенции личности, во-вторых, органичного и гармоничного развития социолингвистической, социокультурной, лингвокультурной и лингвопрагматической компетенций; в-третьих, вследствие того, что у осваивающего иностранный язык и новую культуру формируется ощущение причастности к актуальным событиям, их глубинное понимание, значительно повышается мотивация учения – фактор, в значительной степени определяющий эффективность всего учебного процесса.

Вместе с тем реализация обозначенного нами подхода оказывается возможной лишь в том случае, если студент становится активным субъектом учебной деятельности, планомерно определяющим характер своего учебного взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, направленного на создание каждым обучающимся лично значимого образовательного продукта.

Сформулированные в данной статье стратегические вопросы формирования вторичного языкового сознания личности на основе рекуррентной лексики, очевидно, требуют разработки и новых технологических решений, в том числе переосмысления как содержательной, так и процессуальной сторон обучения межкультурной иноязычной коммуникации. В настоящее время эти аспекты являются предметом специального исследования, результаты которого будут отражены в наших последующих публикациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Арутюнова Н. Д.* Язык и мир человека. – 2-е изд., испр. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. *Вежибицкая А.* Понимание культур через средство ключевых слов / пер. с англ. А. Д. Шмелева. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
3. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык, 1980. – 320 с.
4. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. – 3-е изд., стереотип. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 264 с.
5. *Кубрякова Е. С.* О понятиях места, предмета и пространства // Логический анализ языка. Языки пространств. – М.: Школа «Языки русской культуры», 2000. – С. 84–92.

6. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
7. Титкова О. И. Время, актуальность, мода: Проблемы вербальной концептуализации (на материале немецкого языка) // Филологические науки. – 2001. – № 4. – С. 91–98.
8. Титкова О. И. О перспективах лингвистического исследования рекуррентных единиц лексикона // Филологические науки. – 2003. – № 2. – С. 79–86.
9. Титкова О. И. Рекуррентная единица как текст // Германистика: состояние и перспективы развития: материалы Международной конф., Москва 24–25 мая 2004. – М. : МГЛУ, 2005. – С. 189–196.
10. Титкова О. И. Явление рекуррентности через призму когнитивной психологии // Языковое сознание и межкультурная коммуникация. – М. : МГЛУ, 2004. – С. 43–51. – (Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та; вып. 483).
11. Халева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.

УДК 372.881.111.1

Н. Б. Филатова, Е. Н. Власенко

Филатова Н. Б., и. о. заведующая кафедрой методики обучения иностранным языкам дипломированных специалистов МИПК МГЛУ; e-mail: fraufilatova@gmail.com

Власенко Е. Н., ст. преподаватель кафедры методики обучения иностранным языкам дипломированных специалистов МИПК МГЛУ; e-mail: Vlasenkoen@gmail.com

НАГЛЯДНЫЙ МАТЕРИАЛ КАК СТИМУЛ ДЛЯ СВОБОДНОГО ГОВОРЕНИЯ

В статье рассматривается опыт обучения специалистов-нелингвистов иностранному языку в смоделированной единой ситуации общения с опорой на наглядный материал (фотография, картинка и т. д.), способствующий развитию и закреплению коммуникативных навыков обучающихся.

Ключевые слова: единая коммуникативная ситуация общения; специалисты-нелингвисты; наглядный материал; развитие и закрепление коммуникативных навыков.

Filatova N. B.

Acting Head of the Department of Intensive Methods of Teaching Foreign Languages to Qualified Specialists, MSLU

Vlasenko E. N.

Senior Lecturer at the Department of Intensive Methods of Teaching Foreign Languages to Qualified Specialists

VISUAL AIDS, A STIMULUS FOR FREE COMMUNICATION

The article deals with the authors' experience of teaching foreign languages to non-language specialists applying a coherent model of communicative situation based on the use of visual aids (a photo, a picture, etc.). This technique contributes to the development and consolidation of students' communicative skills.

Key words: coherent communicative situation; non- language specialists; visual aids; development and consolidation of communicative skills.

Общение – это великая ценность и движущая сила человеческого сообщества, от его успешности зависят такие глобальные явления, как война и мир, развитие научно-технической мысли и передовых технологий, кооперация и соглашения в области экономики, торговли, культуры и т. д. Общение начинается уже тогда, когда встречаются двое коммуникантов: друзья, супруги, коллеги, учитель и ученик,

продавец и покупатель и т. д. Чтобы достичь взаимопонимания, необходимо учиться искусству ведения диалога, прежде всего на родном языке, но даже на родном языке полноценное общение часто бывает весьма затруднительным, так как коммуниканты не всегда умеют выслушать друг друга, не всегда могут привести веские аргументы в защиту своей точки зрения, понять оппонента и, что самое сложное, пойти на компромисс.

Нам представляется, что при работе в учебных группах одна из главных задач преподавателя – научить обучаемых слышать друг друга, дать возможность высказаться каждому, не перебивать товарищей, не обижать их резкими замечаниями или неосторожным словом. Роль преподавателя на первом этапе определяющая: он – режиссер действия под названием *урок*. Преподаватель направляет беседу в нужное русло, сглаживая неловкости, предотвращая возможные конфликтные ситуации, ободряя говорящих и стимулируя их. Таким образом, преподаватель незаметно подводит общающихся к мысли о том, что каждый может, не опасаясь быть непонятым, высказать на иностранном языке свою точку зрения.

Такая методика основана на системе обучения иностранным языкам, созданной профессором С. И. Мельник. Опыт работы по ее учебникам показывает, что, люди, не знавшие ни одного слова на иностранном языке, всего за один учебный год к концу базового курса, способны размышлять о таких понятиях, как дружба и любовь, успех, счастье, верность, чувство патриотизма и т. д. Гибкость курса позволяет каждому преподавателю использовать его творческий потенциал в полной мере. По словам Ю. П. Гаврикова, «коммуникативный подход – это кладезь для творчества преподавателя» [2, с. 99].

Новизна учебников, разработанных на кафедре, состоит в том, что они построены циклично, т. е. каждый последующий урок курса позволяет повторять пройденный материал на более высоком уровне. Ключом к быстрому освоению учебной программы являются звучащие программы для запоминания (далее – ПЗ), каждая из которых содержит 25 речевых образцов. Рекомендуются прослушивать их многократно (15–20 раз) без зрительной опоры, что в результате позволяет их выучить наизусть. Каждый из этих речевых образцов «обрастает» на занятии ситуативными мини-контекстами, что обеспечивает их вдумчивое запоминание и употребление пройденного материала в различных ситуациях. Бесспорной находкой данной

методики являются постоянные персонажи курса. Это вполне реальные люди – наши современники. Их интересы разнообразны, часто сродни интересам обучаемых. Они умеют трудиться и отдыхать, любят путешествовать, фотографировать и часами сидеть в Интернете. Одним словом, они интересны, с ними хочется общаться.

Участники беседы в представляемых учебниках – это носители языка (их двое) и представители стран ближнего зарубежья, изучающие данный язык. Коммуникативная ситуация, общая для всех учебников, – это длительное совместное пребывание участников беседы, например, в зале ожидания в аэропорту (в поезде, на пароходе). Разговор завязывается в свободное время с попутчиками, он располагает к откровенности. Такая модель общения позволяет собеседникам говорить о житейских проблемах, сравнивать и анализировать уровень жизни, обычаи и традиции, особенности национальной кухни, семейный уклад и т. д. Это люди разных профессий, изучающие иностранный язык как средство общения для своих профессиональных нужд. Как пишет в своей диссертации Е. А. Филонова, «для нелингвистов иностранный язык носит чисто практический характер и служит средством выражения его мысли с целью достижения взаимопонимания с партнерами по бизнесу, зарубежными коллегами, друзьями и т. д.» [6, с. 31]. Для людей, не обладающих лингвистическим мышлением, подчас непросто включиться в работу по указанной методике, идти от звучащего текста к пониманию, осознанию, и наконец, свободному говорению. Это непривычно, потому что большинство людей в бывшем СССР, за исключением профессионалов-лингвистов, изучали иностранный язык с опорой на письменный текст, в основном грамматико-переводными методами. Получалось явное несоответствие: человек мог прочитать и перевести текст, проанализировать лексико-грамматический материал, ответить на вопросы, пересказать прочитанное и, в лучшем случае, попытаться побеседовать на заданную тему. Однако он и не помышлял о том, чтобы оторваться от текста, порассуждать, поделиться своими мыслями. Этому его просто не учили. Подход к обучению, основанный на так называемых тысячах (переводы газетных статей и специальных текстов) в неязыковых вузах, делал студента практически «немым», без представления о звучащей речи.

Итак, обучаемый боялся оторваться от текста, от так называемой визуальной опоры. Здесь вполне закономерно возникает вопрос: а нужна ли вообще наглядность при обучении иностранному языку

и как она должна быть представлена на занятиях? С нашей точки зрения, наглядность необходима, так как она является одним из стимулов свободного говорения. Однако это должен быть не письменный текст, а фотография (картинка) серия картинок / фильм, что наглядно отражает окружающий мир, т. е. является его образом. Образ – это форма восприятия сознанием явлений объективной действительности, мысленные образы есть отражение в нашем сознании окружающего мира [1, с. 682]. По мнению Е. А. Филоновой, «мышление во всех языках одно и то же, но оно реализуется в различных языках различными языковыми средствами» [6, с. 20]. Наглядность (зрительная опора) дает толчок индивидуальному восприятию объективной действительности, что неизбежно приводит к обмену мыслями. Рассматривая иллюстрации библейских текстов, Хайдемари Залевски приходит к выводу, что существует бесконечное множество интерпретаций известных всем текстов Священного Писания. Не может быть объективного понимания Библии, отмечает она в своей статье и приводит различные наглядные интерпретации одного и того же библейского сюжета (постройка Вавилонской башни) в разных иллюстрированных изданиях. Автор подчеркивает, что иллюстраторы могут давать различную интерпретацию известных исторических фактов, что является отражением индивидуального сознания в процессе поиска истины [8].

Подобная ситуация складывается в учебной группе: одна и та же фотография / картинка способна вызвать противоречивые чувства, заставить людей домысливать, строить гипотезы, анализировать, обобщать, искать компромиссы.

Современный человек быстро реагирует на изменение ситуации. Стремительный темп жизни, засилье рекламы, интернет-информация, – все это формирует у нашего современника так называемое клиповое сознание. Статичное изображение становится редкостью и сменяется движущимся видеорядом компьютерной анимации. Иногда складывается впечатление, что вся наша жизнь – это сплошная череда клипов, где нужно высказываться быстро и по существу. Наши учащиеся – современные люди, владеющие новейшими информационными и коммуникационными технологиями. Это люди, в основном, работающие или студенты вузов. Все они испытывают хроническую нехватку времени, поэтому не всегда могут освоить большой объем учебного материала. На помощь приходят звучащие ПЗ, которые можно прослушать в машине или в метро

по дороге домой. Прослушивание не является бессмысленным заучиванием, так как все речевые образцы программы были до этого детально проработаны на занятиях в различных мини-контекстах. А если вдруг внезапно всплывет картинка, показанная на уроке, качество запоминания, бесспорно, улучшится. Чтобы эффективно работать с наглядным материалом, необходимо, чтобы в группе был комфортный психологический климат, необходимо наличие прямой и обратной связи в системе учитель ↔ ученик. Лишь в том случае, если есть доверие, появляется желание поделиться своими идеями и версиями. Преподаватель должен также быть открыт для инноваций, поддерживать интересные предложения своих учеников и не бояться ломать сложившиеся стереотипы и методические приемы ведения урока. Только взаимное желание субъекта и объекта педагогического процесса идти навстречу друг другу приведут к взаимопониманию и, как следствие, к качественному результату.

В системе наглядности на наших занятиях *главенствующая* роль отводится, как было сказано выше, портретам героев курса. К ним мы возвращаемся на каждом занятии по мере сбора информации о них и углублении лексико-грамматического материала. На первых занятиях преподаватель просит своих учеников найти фотографии или рисунки с интересными сюжетами, о которых хотелось бы говорить, вовлекая, таким образом, обучаемых в творческий поиск. Как правило, все с радостью откликаются на эту просьбу, и к концу учебного года в группе накапливается «банк данных» – интересные иллюстрации ко всем проблемам, обсуждаемым на занятии, будто исторические места столиц, люди, их характеры, индивидуальное и типовое жилье в странах изучаемого языка, блюда национальной кухни, природные ландшафты или марки машин. Это так называемые познавательные картинки, иллюстрирующие лингвострановедческий аспект. Особый интерес вызывают необычные сюжеты, ведущие к неоднозначной трактовке происходящего. Задача преподавателя – сделать процесс обсуждения управляемым. Это значит, что он обязан иметь четкий план, знать, какие языковые явления хочет отрабатывать с опорой на картинку. Мы хотели бы поделиться опытом работы с картинкой, а именно – показать, как от фрагментарной отработки языковых явлений мы переходим к так называемому заключительному этюду, завершающему каждый из двадцати уроков. Рассмотрим ряд коммуникативных упражнений.

Коммуникативное упражнение № 1. Рекомендуется к выполнению уже на первых занятиях после освоения глагола «быть», общего, альтернативного, специального вопросов, глагола «иметь» и некоторых вводных (парантезных) конструкций – *я думаю, полагаю, нахожу*, что предполагает использование в ответе бессоюзного сложносочиненного и сложноподчиненного предложений [7, с. 22]. Преподаватель демонстрирует портрет одного из персонажей курса, который еще не знаком обучаемым (первый показ). Преподаватель задает вопросы, учащиеся предлагают свои версии.

Вот на портрете изображен немного печальный господин восточного типа средних лет. В его глазах тревога и беспокойство, вид у него усталый и немного болезненный. Одним словом, сразу видно, что у человека есть проблемы. Итак, преподаватель обращается к группе: «Как вы думаете, кто этот господин? Сколько ему лет? Каков он? (описать внешность, черты характера). Откуда он родом? Чем занимается? Женат ли он? Есть ли у него дети, друзья, враги, домашние животные? Каковы его интересы, хобби?». Реакция преподавателя зависит от вида работы, запланированной на уроке. Он может, например:

- а) подтвердить выдвигаемые гипотезы и дополнить их;
- б) отрицать версии обучаемых, не давая однозначного ответа;
- в) рассказать «правду» о герое, придерживаясь своей версии.

Продолжением этого упражнения на закрепление материала может служить обратный ход, т. е. обучаемые задают вопросы, а преподаватель, отвечая на них, дает информацию о герое. Вот что мы можем (как вариант) получить в результате. Этого господина зовут Георгий Бериташвили [5, с. 10]. Он родом из Тбилиси. Он немолодой и нестарый, ему примерно тридцать пять лет. Мне кажется, он немного печален. Я думаю, у него есть проблемы дома и на работе. Неудивительно, ведь он журналист, ему приходится много работать. Он постоянно в разъездах. Георгий был женат, но теперь разведен. У него есть сын. Сын еще очень маленький. Георгий любит своего сына и часто навещает его. Его родители живут в Тбилиси. Они очень милые и приветливые люди. В Тбилиси у Георгия много школьных и институтских друзей. Его хобби – петь народные грузинские песни и путешествовать. Кроме родного, он говорит на русском, английском и немецком языках. Мне кажется, он талантливый, творческий, веселый, остроумный и добродушный человек.

Это, разумеется, только один из вариантов возможного развития событий. Удачные находки в группе приветствуются и как правило прочно закрепляются в легенде. Подобные коммуникативные упражнения, выполняемые при знакомстве с каждым героем курса, способствуют отработке навыков говорения, закреплению и расширению словарного запаса.

Таблица 1

Коммуникативное упражнение «Бессоюзное сложносочиненное и сложноподчиненное предложения»

Преподаватель: Как вы думаете, кто этот человек по профессии? Поясните свое мнение.

Учащиеся: А, Б, В, Г, Д

А	Б	В	Г	Д
Я думаю, что он бизнесмен, потому что он уверен в себе, спокоен, доволен жизнью. У него хороший костюм, дорогие швейцарские часы и взгляд хозяина жизни	Нет, я полагаю, это не так. Я считаю, он – инженер. Он не богатый, так как его одежда не очень дорогая. Он невеселый, не видно оптимизма в его взгляде	А мне кажется, что он не работает вообще. Он давно пенсионер. Пенсия его мала, а с маленькой пенсией жизнь тяжела, но он не теряет присутствия духа, так как у него много хобби и интересов, например он является членом клуба любителей народных песен	Мне кажется, что этот господин сменил много профессий в своей жизни: он был строителем, механиком, шофером, автогонщиком спортсменом. Он в очень хорошей физической форме, всегда находит себе работу, так как он полностью адаптирован к жизни	Мне представляется, что этот господин – учитель со стажем. Он работал в школе, затем в институте. Он любит своих учеников и свою профессию, пользуется уважением своих учеников, они часто приходят к нему в гости за советом, за добрым словом, за поддержкой

Преподаватель: все ваши версии очень интересны и имеют право на существование, но вы не угадали. Господин NN – врач, хирург. Он врач по профессии и по призванию. Хотя он уже не молод, он много и с удовольствием работает.

Услышав данную версию, учащиеся дополняют и развивают ее. Подобные коммуникативные упражнения, выполняемые при знакомстве с каждым героем курса, способствуют отработке навыков говорения, закреплению и расширению словарного запаса. Продвигаясь вперед из урока в урок и обсуждая каждого героя курса, мы повторяем пройденный материал на более высоком уровне.

Упражнение «снежный ком». Рекомендуется выполнять на первом этапе, когда высказывания еще довольно компактны и их легко запомнить. Преподаватель показывает картинку и просит составить по ней рассказ, при желании задавая определенную установку. Смысл упражнения заключается в том, чтобы каждый человек, описывая ситуацию, повторял все предыдущие высказывания. Например:

1-й учащийся: Этого человека зовут Георгий Бериташвили.

2-й учащийся: Этого человека зовут Георгий Бериташвили. Он из Тбилиси.

3-й учащийся: Этого человека зовут Георгий Бериташвили. Он из Тбилиси. Он элегантен, умен, немного печален.

4-й учащийся: Этого человека зовут Георгий Бериташвили. Он из Тбилиси. Он элегантен, умен, немного печален. Он много работает, и т. д.

Коммуникативно-грамматическое упражнение № 2. Одним из видов коммуникативно-грамматических упражнений с картинкой может быть, например, отработка употребления модальных глаголов [7, с. 18]. Георгий Бериташвили производит впечатление человека творческого, неординарного, поэтому логично предположить, что он многое умеет. Преподаватель обращается к группе с вопросом: «Как вы думаете, что умеет делать Георгий?» (см. табл. 2).

Таблица 2

**Коммуникативно-грамматическое упражнение
«Употребление модальных глаголов»**

Преподаватель: Как вы думаете, что умеет делать Георгий?

Учащиеся: А, Б, В, Г, Д

А	Б	В	Г	Д
<p>Георгий, как и все грузинские мужчины, умеет прекрасно готовить, особенно шашлык и другие мясные блюда</p>	<p>Георгий, очевидно, умеет хорошо петь грузинские народные песни, так как мужское хоровое пение – это одна из грузинских традиций</p>	<p>Мне кажется, Георгий умеет любить, он темпераментный, галантный, остроумный</p>	<p>Я думаю, что Георгий умеет прекрасно ездить верхом, потому что все его предки – джигиты</p>	<p>Георгий умеет хорошо зарабатывать, так как его специальность востребована, он нашел свою нишу в жизни</p>

Чтобы упражнения стали «живыми», и работа над ними шла активнее, преподаватель и группа повторяют предысторию, т. е. все, что мы знаем о нашем герое. Мы знаем, что журналист Георгий Бериташвили был женат, но теперь, к сожалению, разведен. Его бывшая жена Нино и их маленький сын живут недалеко от Тбилиси. Когда у Георгия выдается свободная минутка, он навещает сына. Но дом его жены – уже не его дом, поэтому там существуют строгие правила, обязательные для неукоснительного исполнения. Что можно и чего нельзя делать Георгию в доме бывшей жены – задает вопрос преподаватель. Вполне понятно, что ему нельзя курить, ругаться, пить вино, громко разговаривать. Но запреты жены не знают границ, поэтому Георгию также нельзя петь, смеяться, танцевать, говорить о любви и т. д. Это, конечно, грустная, но вполне жизненная ситуация, так как молодая женщина продолжает пребывать в гневе и до сих пор так и не сумела смириться с ситуацией. Что же должен делать ее бывший муж, приходя в дом? Он обязан: почтительно приветствовать своих бывших тестя / тещу, приносить с собой много денег, гулять с сыном и собакой своей бывшей семьи, мыть руки, переступая порог дома, вовремя уходить и т. д. Вполне можно представить, что раздираемому противоречивыми чувствами грузинскому мужчине хочется, придя в дом поцеловать жену и попросить у нее прощения, признаться ей в любви, вернуться в семью или же поскандальить, украсть ребенка и т. д. Есть ли у Георгия шанс восстановить семейный мир? Ведь он, в сущности, хороший человек,

просто профессия журналиста накладывает отпечаток на его жизнь: постоянные встречи, командировки, ночной образ жизни и т. д. Это очень не нравится Нино. А ведь он многое умеет, например, умеет готовить блюда грузинской кухни, водить машину и ремонтировать ее, скакать на коне, играть в теннис, петь и танцевать, шутить и развлекать гостей, хорошо зарабатывать и т. д. Так может быть Нино смягчится и примет блудного мужа в семью? Это решение принимают обучаемые и преподаватель в зависимости от настроения и весомости аргументов. Например:

- Георгий умеет, конечно, хорошо готовить, но когда он бывает дома?
- Очень редко, поэтому готовить все равно приходится жене.
- Он умеет, бесспорно, делать ремонт, выполнять работы по дому, но у него нет на это времени, поэтому все делают родители жены.

Преподаватель или ученики подбирают портреты жены и сына Георгия, а также его друзей и коллег. Георгий вполне реальный, живой человек со своими проблемами, сильными и слабыми сторонами. Подводя итоги, можно разделить группу на две команды с целью развернуть дискуссию «за» и «против», т. е. одна команда защищает позицию Георгия, а другая – обвиняет его.

Коммуникативное упражнение № 3. В конце каждого цикла (урока) наших учебников мы подводим итог: что нового мы узнали о персонажах курса? Мы отработываем подчинительную связь с союзами *что, потому что, так как, хотя* и др. Чтобы ускорить темп выполнения упражнения, преподаватель применяет так называемую цепочку, или змейку. Показывая портрет героя курса, он просит каждого учащегося последовательно (по одному – двум высказываниям) давать информацию о данном персонаже, опираясь на пройденный материал ПЗ и диалога. Представленные высказывания образуют так называемый этюд. Например:

1-й учащийся: Мы знаем, что господин Бериташвили – коренной житель Тбилиси.

2-й учащийся: Георгий любит свой город и прекрасно в нем ориентируется.

3-й учащийся: Раньше он жил в центре, но теперь живет на окраине.

4-й учащийся: До работы он добирается в среднем около часа.

5-й учащийся: Но это не огорчает его, потому что Георгий считает, что для Тбилиси это вполне приемлемо.

6-й учащийся: Хотя Георгию раньше нравилось жить в центре, он вполне доволен своим районом-новостройкой.

7-й учащийся: Недалеко от его дома находится большой парк, где Георгий с друзьями проводит выходные.

8-й учащийся: Так как Георгий много и напряженно работает, ему просто необходим отдых.

9-й учащийся: Он любит побеседовать за шашлычком с товарищами, поиграть в мяч.

10-й учащийся: И поплавать в реке, несмотря на табличку «Купаться запрещено».

Вариативность контекста зависит от желания учащихся говорить на ту или иную тему. Например, кому-то, возможно, ближе жилищные проблемы, и поэтому после высказывания – *Хотя Георгию раньше нравилось жить в центре, он вполне доволен своим районом-новостройкой* – может последовать следующая информация – *У Георгия прекрасная, просторная трехкомнатная квартира на пятнадцатом этаже. Это вызывает следующую реакцию – С пятнадцатого этажа весь Тбилиси виден как на ладони* и т. д.

Коммуникативное упражнение № 4. Определенную трудность во всех языках представляют собой предлоги. Чтобы понять их употребление в языке, необходимо создать ситуацию, в которой они бы звучали естественно. Такая ситуация предлагается в третьем уроке наших учебников: Георгий фотографирует группу (это персонажи нашего курса, которые решили сфотографироваться на память) [3, с. 43]. Чтобы фотография получилась удачной, Георгию необходимо расположить всех участников подходящим образом (чтобы все попали в кадр, чтобы всех было видно и т. д.). Он хочет сделать хорошую фотографию, поэтому просит то одного, то другого встать справа или слева, встать впереди или сзади, сесть с кем-то рядом. Ситуация может развиваться следующим образом:

– Мы так мило проводим время в ожидании рейса. Неужели мы расстанемся и никогда больше не встретимся?

– Георгий, ты рассказывал, что фотография – это твое хобби. Вот и аппарат у тебя шикарный – японский.

– Да, точно, почему бы тебе не сфотографировать нас на память о первом дне нашего знакомства?

– Конечно, с удовольствием.

- А как нам сесть?
- Лучше встаньте – женщины справа, мужчины слева.
- Так хорошо?
- Нет, так вы не попадаете в кадр. Пусть женщины встанут впереди, а мужчины сзади.
- Ты доволен, наконец?
- Да, все отлично.

Данная ситуация переносится в учебную группу, и один из обучаемых фотографирует всю группу вместе с преподавателем.

Один из вариантов работы над *предлогами* может выглядеть следующим образом. Преподаватель предлагает каждому учащемуся составить высказывание, например *с предлогами места*.

Таблица 3

Коммуникативное упражнение «Предлоги места»

Преподаватель: Где живет Георгий?

Учащиеся: А, Б, В, Г, Д

А	Б	В	Г	Д
Я думаю, Георгий живет в центре Тбилиси. Он говорит, что любит старые красивые дома с деревянными балконами	А мне кажется, что он проживает в небоскребе на двадцатом этаже, потому что он современный человек и предпочитает комфортные условия жизни	Да, конечно, он живет вблизи станции метро в новом районе Тбилиси	Я считаю, что Георгий живет в небольшой деревушке на берегу быстрой горной реки	Да что вы говорите! Георгий уже давно живет в столице России, недалеко от Кремля на улице Остоженка в старинном особняке в роскошной квартире

Коммуникативное упражнение № 5. Употребление степеней сравнения прилагательных аналогично как в английском, так и в немецком языках. Наиболее интересными для отработки этого языкового явления нам представляются следующие два вида упражнений.

1. Георгий расспрашивает своих новых друзей об их родных городах, работе, жилье, семье и т. д. В своей беседе они сравнивают эти города, их условия жизни, личные качества друг друга и т. п.

2. Рассматривая карту страны изучаемого языка, сравниваем удаленность определенных городов от столицы, протяженность крупнейших рек, климатические условия отдельных регионов страны, экономическое развитие этих регионов, их культурные традиции и т. д.

Таким образом, работая над грамматикой, мы параллельно знакомим наших учащихся с определенными лингвострановедческими аспектами.

Таблица 4

**Коммуникативное упражнение
«Степени сравнения прилагательных»**

Лингвострановедческие реалии Великобритании	Лингвострановедческие реалии ФРГ
Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии состоит из четырех административно-политических частей – Англии, Уэльса, Шотландии и Северной Ирландии. Столица государства – Лондон. Взгляните на карту и скажите:	ФРГ – это федеративное государство, состоящее из 16 федеральных земель. Берлин – столица Германии. Взгляните на карту и скажите:
Вопросы с использованием степеней сравнения	
для Великобритании	для ФРГ
<ol style="list-style-type: none"> Какой город находится дальше от Лондона – Глазго или Бирмингем? Где зима холоднее – в Англии или в Шотландии? Какая река протяженнее – Темза или Эйвон? У какого побережья больше мелких островов – Англии или Шотландии? 	<ol style="list-style-type: none"> Какой город находится дальше от Берлина – Гамбург или Мюнхен? Где зима холоднее – в Баварии или в Нижней Саксонии? Где женщины красивее – в Восточной или в Западной Германии? Какие федеральные земли богаче – новые или старые?

5. Где опаснее жить – в Белфасте или в Кардифе?	5. Какая река протяженнее – Эльба или Рейн?
6. Где варят больше пива – в Шотландии или в Ирландии?	6. Где немцы веселее, дружелюбнее, приветливее – в Северной или Южной Германии?
7. Чье виски вкуснее – шотландское или ирландское?	

Приведенные выше упражнения охватывают лишь небольшую часть лексико-грамматических явлений. В связи с тем, что концепция коммуникативного курса – это изучение языка в комплексе без разделения на языковые аспекты, наши коммуникативные упражнения как нельзя лучше отвечают современным требованиям изучения иностранных языков (быстро, качественно, эффективно). Данные коммуникативные упражнения это лишь примерные ориентиры, так как коммуникативная ситуация в каждой (учебной) группе развивается по своим законам и, как следствие, любое высказывание способно породить великое множество мини-контекстов.

Наряду с портретами персонажей курса мы используем различные фото- и видеоматериалы, которые подбираются преподавателем и обучающимися. Одной из удачных находок мы считаем обсуждение картины Бернардо Строщи «Старая кокетка» (Музей изобразительных искусств им. А. С. Пушкина), которое позволяет обучающимся продемонстрировать весь спектр навыков и умений, приобретенных ими за время обучения. Как наш современник воспринимает живопись? Какой отклик в душе находит эта жанровая сценка? Для многих, к сожалению, это первое знакомство с классической живописью. Мы хотели бы предложить следующие виды коммуникативных упражнений, которые могут быть изменены, расширены, дополнены в зависимости от интересов коммуникантов. Используя одну и ту же картину, можно рассматривать различные языковые явления, т. е. работать с наглядным материалом на разных этапах обучения.

Лексико-грамматический аспект

- 1) можно описать картину, т. е. все, что вы видите на ней (повторяем предлоги и лексику);
- 2) описать внешность старухи и служанок;

- 3) ответить на вопрос: какая она, т. е. описать выражение ее лица, взгляд, характер, положение в обществе;
- 4) описать жизнь этой дамы, т. е. как она жила, какие события происходили в ее жизни и т. д.;
- 5) ответить на вопросы: что это – сатира? насмешка? смелость? вызов времени?

Грамматический аспект

Сослагательное наклонение, которое осваивается быстро и легко благодаря этому упражнению.

- а) нереальное условие (настоящее время): что было бы, если бы я сейчас была молода?
- б) нереальное условие (прошедшее время): если бы я не рассказала мужу эту историю, он бы не умер от удара;
- в) смешанный случай: как бы я сейчас жила, если бы я в свое время не отравила мужа?

Эта картина вызывает в группе оживленную дискуссию, причем мнения часто бывают совершенно противоположными. Одним картина нравится, они восхищены смелостью пожилой женщины вступить в схватку со временем, другие считают ее вызов неуместным, наряд – неприличным и несоответствующим возрасту. Следует отметить, что на занятии, решая непосредственно учебные задачи, преподаватель выступает и в роли просветителя. Нередко после подобных дискуссий у учащихся возникает желание пойти в музей. От мыслей и фантазий «Старой кокетки» мы переходим к коммуникативным упражнениям типа:

- Если бы у вас были деньги, приобрели бы вы картину Строцци?
- Стали бы вы коллекционировать картины?
- Хотели ли бы вы стать художником?
- Если бы вы были художником, что бы стали изображать на своих картинах?

Следует оговориться, что, предоставляя определенную свободу речетворчества учащимся, преподаватель в то же время обязан контролировать выполнение поставленных задач. Кульминационный момент нашего базового курса обучения (два семестра) – это устный экзамен, целью которого является умение учащихся проявить себя в смоделированной коммуникативной ситуации,

максимально приближенной к реальной ситуации общения быть готовым реагировать на вопросы собеседника, аргументируя свою точку зрения. Одним из фрагментов этого экзамена является демонстрация картинки, по которой учащиеся придумывают различные версии и обсуждают их в группе. Этот заключительный этюд синтезирует все виды работ, проделанных в течение года.

Подводя итоги, заметим, что, заканчивая базовый курс, наши учащиеся отмечают, что достигнутые ими за год результаты значительно лучше тех, на которые они рассчитывали, что отражено в их отзывах о курсе:

– методика очень продуктивная. Поражает набор нетрадиционных приемов обучения, например использование картинки/рисунка, что способствует более результативному запоминанию и закреплению материала;

– картинка, несомненно, оживляет урок, делая его более интересным и эмоционально насыщенным.

Статичная картинка – это первый шаг в работе с видеорядом. По мере накопления знаний, умений и навыков обучающимися, мы переходим к использованию серии картинок (комикс), видеofilmов, компьютерной анимации. Не следует забывать, что картинка – это только один из приемов работы на занятии, но этот прием дает возможность не только отработать те или иные языковые явления, но и способствует эмоциональной разрядке, которая так необходима людям после напряженного трудового дня.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецова. – СПб.: Норинт, 1998. – 1536 с.
2. *Гавриков Ю. П.* К вопросу о коммуникативном методе // Коммуникативная лингвистика и коммуникативно-деятельностный подход к обучению языкам / ред.-сост. С. И. Мельник, А. М. Шахнарович: сб. ст. – М.: Ратайк, 2000. – С. 95–99.
3. *Графова Т. А.* Повседневный английский в ситуации общения. – М.: Дельта Паблишинг, 2005. – 424 с.
4. *Колчанский Г. В.* Контекстная семантика. – М.: Наука, 1980. – 154 с.
5. *Мельник С. И.* Повседневный французский язык в ситуации общения. – М.: РТ-ПРЕСС, 2000. – 320 с.
6. *Филонова Е. А.* Психологические условия формирования лингвистического мышления: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2002. – 170 с.

7. Ячменева Т. И. Повседневный немецкий в ситуации общения: интенсивный курс для начинающих. – М.: Типографика, 1992. – 261 с.
8. Salevsky H. Auf der Suche nach der Wahrheit über den Turmbau zu Babel // Статьи разных лет. Развитие идей ученого в трудах его соратников и учеников. Коммуникативно-деятельностный подход к обучению языкам на основе идей Г. В. Колшанского / отв. ред. С. Ф. Гончаренко. – М.: Рема, 2006. – 214–226 с.

УДК 378

А. Ю. Хахалева

преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области экономики ИПЭУ МГЛУ; e-mail: mglu04@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
НА БАЗЕ ОБУЧЕНИЯ PR-ДИСКУРСУ
(на материале английского языка)**

Статья посвящена анализу комплекса упражнений по обучению специалистов в области рекламы и связей с общественностью написанию англоязычных PR-текстов. Автор уделяет особое внимание стилистическим средствам и их роли в текстах PR-дискурса. Комплекс упражнений составлен на примере текста пресс-релиза британского производителя смартфонов “Vertu”.

Ключевые слова: PR-коммуникация; лингвистическая компетенция; пресс-релиз; стилистические средства; комплекс упражнений.

Khakhaleva A. Y.

Lecturer at the Department of Professional Communication in the Field of Economics, ILEIM, MSLU; e-mail: e-mail: mglu04@mail.ru

**DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE
ON THE BASIS OF PR-DISOURSE
(WITH REFERENCE TO ENGLISH-LANGUAGE SOURCES)**

The article is devoted to the analysis of a complex of exercises for teaching advertising and public relations to specialists who write PR-texts in English. The author pays special attention to the stylistic means and their role in PR-discourse. The complex of exercises is compiled on the basis of a press-release of the company “Vertu”, a British smartphone producer.

Key words: PR-communication; linguistic competence; press-release; stylistic means; complex of exercises.

PR-коммуникация играет важную роль в формировании положительного имиджа компании или публичной персоны. Поэтому сегодня особое внимание уделяется подготовке специалистов в области PR. Написание качественных PR-текстов является сложной задачей. На фоне возрастающей роли интернет-среды связи с общественностью претерпевают изменения [1].

Целью обучения иностранным языкам является формирование черт вторичной языковой личности, к основным характеристикам которой относятся коммуникативная (языковая) и межкультурная компетенции [2], что предполагает выполнение определенных коммуникативных задач, для чего «учащийся использует свои общие способности ... в сочетании с собственно языковой компетенцией, которая включает в себя: лингвистическую компетенцию; социолингвистическую компетенцию; прагматическую компетенцию» [6, с. 109].

Обучение иноязычной PR-коммуникации имеет свою специфику, поскольку представляет собой обучение профессионально ориентированному общению на иностранном языке [7]. При этом следует учитывать, что «овладение иностранным языком в сфере профессиональной деятельности включает моделирование лингвистических компетенций, накопление знаний межкультурного и профессионального характера, формирование умений гибко мыслить и интерпретировать информацию» [3, с. 46].

Исходя из того, что «современная лингвостилистика сосредоточивает основное внимание, скорее, не на изучении выразительных средств языка и стилистических приемов как таковых ..., а на стилистическом аспекте речевых структур разных языковых (функциональных) стилей, речевых жанров и типов текста как единиц коммуникации, на соотношении стилистического подхода к ним и подхода коммуникативного» [5], особое внимание при формировании коммуникативной компетенции студентов уделяется изучению стилистических особенностей изучаемого языка как составляющей лингвистического аспекта языковой компетенции. Для грамотного построения текстов на иностранном языке необходимо владение стилистическими средствами и правилами стилистического оформления текстов в зависимости от жанра. PR-тексты обладают особенностями, обусловленными их прагматикой, что демонстрирует связь лингвистической и прагматической компетенций.

Основной жанровой разновидностью PR-дискурса является пресс-релиз [4]. В настоящей статье мы рассмотрим стилистические особенности текстов данного жанра и способы обучения их написанию на примере пресс-релиза, опубликованного компанией «Vertu» [9].

Vertu presents Constellation Candy



May 22, 2012

The exquisite touch

London, 2012 – Vertu, the market leader in luxury mobile phones, has added an elegant and feminine feel to its latest smartphone, Constellation which has resulted in the birth of Constellation Candy. Constellation Candy is on offer in a collection of bold summer shades, created to seamlessly complement and enhance the discerning lifestyle of the fashion forward female. The Constellation Candy touchscreen model strikes the perfect balance between an unparalleled art of craftsmanship and modern technology while offering an unrivalled range of category leading exclusive services.

Inspired by the turn of the season and the bright hues of summer, Constellation Candy is available in mint green, raspberry and tangerine. Highly feminine and fun, each handset exudes personality with 0.34 carats of natural gem stones, all delicately handset in a reduced setting around the pillow on the front of the phone: Rubies for the Raspberry Candy; Tsavorites for the Mint Green Candy and Orange Sapphires for the Tangerine Candy. Each Constellation Candy uses only the highest quality exotic alligator skin on the back plate. The intricate texture of the alligator skin on the handset is beautifully showcased in the creation of the complementary handset slip case to protect the handset.

Each Constellation Candy is hand made by a single craftsman using only the most state of the art technologies and manufacturing techniques, emphasising Vertu's continued commitment to quality assurance. High performance materials are used in the curation of this product, such as a single piece of flawless 3.5" HD multi-touch sapphire crystal for the screen, an 8 megapixel camera with an intricate ruby surround on the shutter key, polished ceramic

pillow, surgical grade stainless steel with satin and polished finish, highest quality leather on the back plate of the phone as well as Vertu's unique high fidelity sound system.

Vertu prides itself on being a pioneer of delivering relevant, tailored luxury information and services direct to a mobile handset through Vertu Concierge and continues to expand this proposition to deliver an unparalleled customer service.

Registering a Vertu Constellation Candy handset provides access to an array of exclusive services designed to ensure that a Vertu owner's life is beautifully arranged. At the heart of these exclusive services is the independent concierge service, designed to meet the needs of Vertu's discerning customers. Vertu owners will receive expert assistance, recommendations and priority bookings around the clock. Vertu Concierge can arrange anything from bespoke gifts to money-can't-buy events and experiences and are 100 % committed to fulfilling a Vertu owner's every request.

Данный текст представляет собой пресс-релиз, опубликованный на сайте компании «Wital», дистрибьютора международных брендов, выпускающих высококачественные коммуникационные устройства. Основной целью пресс-релиза является информирование о новостном событии и создание положительного образа компании в сознании целевой аудитории [3]. Данная цель определяет основные характеристики пресс-релиза: информативность, удобство восприятия, наличие фактологической информации и отсутствие преувеличений, а также возможность косвенного воздействия на аудиторию за счет использования различных лингвистических средств [8].

Разработанная нами система упражнений, направленных на формирование коммуникативной компетенции у будущих специалистов в области рекламы и PR, основывается на классификации, предложенной в работе Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез [2]. Традиционное деление упражнений на три группы – рецептивные, рецептивно-репродуктивные и продуктивные – соответствует целям данной статьи и может быть принято как основное при работе над текстом пресс-релиза.

Рецептивные упражнения включают такие задания, как:

1. Read the press-release and make a gist of the text.
2. Select the topical sentence in each paragraph of the text.
3. How many parts do you think the text falls into? Make an outline of the text.

4. Make up a list of key words.
5. Define the target audience, explain your point of view.

Рецептивно-репродуктивные упражнения:

1. Single out the words and word combinations indicating the target audience. Divide them into the following groups:
 - a) words describing modern technologies;
 - b) words from the domain “luxury”;
 - c) words denoting some individualized and specific characteristics of people and objects;
 - d) features characteristic of women;
 - e) words denoting different colour names and shades.
2. Use these words and word combinations to write a paragraph devoted to:
 - a) the effect of modern technologies on people’s life;
 - b) the most popular modern luxury brands;
 - c) the most popular brands for women;
 - d) the role of colours in advertising.
3. What stylistic means are used in the text? What is the purpose of using them?
4. Explain the use of these stylistic means in the press-release. Is it connected with the pragmatics of the text?

К продуктивным упражнениям относятся следующие задания:

1. Write a press-release relating to the launch of:
 - a) a new luxury handset designed for men;
 - b) a new luxury car;
 - c) a new product for women;
 - d) a new clothing line;
 - e) a luxury watch.

Первой задачей студентов является работа над композиционно-структурным построением пресс-релиза. Выполняя данные упражнения, студенты выделяют такие типологические признаки пресс-релиза, как краткость, информативность, четкость структурной организации. Рецептное упражнение № 5 состоит в определении целевой аудитории данного пресс-релиза. Это упражнение тесно связано с рецептивно-репродуктивным упражнением № 1. В тексте присутствует большое количество лексики, относящейся

к сфере современных технологий: «smartphone», «touchscreen model», «handset slip case», «3.5» HD multi-touch sapphire crystal», «8 megapixel camera». Эта лексика указывает на то, что к целевой аудитории принадлежат молодые люди и люди среднего возраста, хорошо знакомые с современными тенденциями в сфере мобильных технологий.

Выделяя другие лексические средства, указывающие на целевую аудиторию, студенты отмечают, что продукты компании «Vertu» ориентированы на обеспеченных потребителей. Поэтому в тексте присутствует большое количество слов и словосочетаний, относящихся к теме «роскошь»: «luxury mobile phones», «exclusive services», «bespoke gifts», «luxury information and services», «natural gem stones», «alligator skin». Учитывая особенности целевой аудитории, компания стремится привлечь внимание клиентов, демонстрируя, что бренд «Vertu» поможет им выделиться среди остальных, показать свою значимость и индивидуальность. Это объясняет использование в тексте пресс-релиза таких лексических средств, как: «discerning lifestyle / customers», «unrivalled range of category», «to exude personality», «highest quality», «a pioneer», «priority booking».

Особенностью модели «Constellation Candy» является то, что она разработана специально для женщин. Это также повлияло на лексику пресс-релиза. В нем использованы понятия, которые в сознании общественности ассоциируются с представлением о женщине: женственность («female», «feminine»), красота («beautifully», «elegant», «fashion»), нежность («exquisite touch», «feel», «seamlessly complement», «delicately»). Особое внимание уделяется названиям цветов и оттенков: «mint green», «raspberry and tangerine», «bright hues of summer». Автор приводит названия драгоценных камней, используемых в телефонах: «Rubies», «Tsavorites», «Orange Sapphires».

Второе рецептивно-репродуктивное упражнение направлено на отработку и закрепление выделенной в тексте лексики при написании кратких отрывков на предложенные темы.

Рецептивно-репродуктивное упражнение № 3 предполагает выделение в тексте пресс-релиза стилистических приемов. Автор использует перечисления: «a single piece of flawless 3.5» HD multi-touch sapphire crystal for the screen, an 8 megapixel camera with an intricate ruby surround on the shutter key, polished ceramic pillow, surgical grade stainless steel with satin and polished finish, highest quality leather», «assistance, recommendations and priority bookings».

Это позволяет подчеркнуть большое количество положительных качеств продукта компании «Vertu», а также создает эффект динамичности изложения. Данной функции служат параллельные конструкции («Tsavorites for the Mint Green Candy and Orange Sapphires for the Tangerine Candy», «an array of exclusive services designed to ensure that a Vertu owner's life is beautifully arranged... independent concierge service, designed to meet the needs of Vertu's discerning customers»); контекстуальные синонимы («unrivalled range of category leading exclusive services», «unparalleled customer service») и лексические повторы («unparalleled art of craftsmanship», «unparalleled customer service»).

В тексте используется олицетворение («Vertu... has added an elegant and feminine feel to its latest smartphone», «each Constellation Candy uses only the highest quality exotic alligator skin on the back plate»); за счет этого компания и ее продукт предстают перед читателем как одушевленные существа, способные принимать решения и действовать в его интересах.

Работа над текстом пресс-релиза проходит в три этапа. Предложенные на первом и втором этапе рецептивные и рецептивно-репродуктивные упражнения призваны обеспечить понимание студентами того, что пресс-релиз характеризуется такими чертами, как обращенность и экспрессивность. Пресс-релиз приобретает данные характеристики за счет присутствия в тексте стилистических средств. Выбор данных средств диктуется прагматикой жанра, это необходимо учитывать при написании англоязычных PR-текстов. На третьем этапе осуществляется выполнение продуктивных упражнений на самостоятельное написание текстов пресс-релиза, что дает учащимся возможность отработать и лучше усвоить пройденный материал. Данный этап имеет особое значение, поскольку написание профессионально ориентированного текста является неотъемлемой частью процесса обучения студентов профессиональной деятельности в области рекламы и PR.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Башенкова Е. А. Методика создания эффективных PR-текстов для интернет-среды // Теория и практика актуальных исследований: Материалы международной научно-практической конференции, 17 апреля 2012. – URL: <http://www.apriori-nauka.ru/uploads/files/BASHENKOVA-K5.pdf>

2. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингвист. ун-тов и фак-тов. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
3. *Климинская С. Л.* Когнитивно-прагматические аспекты формирования вторичной языковой профессиональной личности // Профессиональная коммуникация в поликультурном пространстве: вопросы исследования и обучения / Сб. науч. тр. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 42–52.
4. *Кривоносов А. Д.* PR-текст в системе публичных коммуникаций. – 2-е изд., доп. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2002. – 288 с.
5. *Наер В. Л.* И вновь о задачах стилистики // Стилистика и проблемы контекста – М.: Рема, 2009. – С. 9–27. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 573. Сер. Языкознание).
6. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка.* – М.: МГЛУ, 2003. – 256 с.
7. *Подкаменная Е. В.* Методика обучения студентов неязыковых вузов написанию PR-текстов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2011. – 22 с.
8. *Хахалева А. Ю.* Типологические признаки PR-дискурса – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 81–96. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 8 (608). Сер. Педагогические науки).
9. Wital // Press-Events // Vertu presents Constellation Candy. – URL: <http://www.wital.net/en/press-events/press/vertu-services-overview/>

УДК 372.881.111.22

Т. И. Ячменева

ст. преподаватель кафедры методики обучения иностранным языкам дипломированных специалистов МИПК МГЛУ; e-mail: yatatiana@list.ru

**ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ВОСПРИЯТИЯ
НА СЛУХ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕЛЕ- И РАДИОПЕРЕДАЧ
В РАМКАХ КУРСА «ПОВСЕДНЕВНЫЙ НЕМЕЦКИЙ
В СИТУАЦИИ ОБЩЕНИЯ»
(продвинутый этап)**

В статье обсуждаются задачи, стоящие перед преподавателем иностранного языка при обучении восприятию иноязычной речи на слух – как на начальном, так и на продвинутом этапах обучения. Рассматривается использование на занятии таких материалов, как песни, аудиотексты учебников, а также работа с подкастом аутентичных радио- и телепередач.

Ключевые слова: обучение аудированию; восприятие на слух аутентичных теле- и радиопередач; концентрация внимания, мотивация; диалог; дискуссия.

Yatchmeneva T. I.

Senior Lecturer at the Department of Methods of Teaching Foreign Languages to Qualified Specialists, MIPK, MSLU

**TEACHING LISTENING COMPREHENSION OF AUTHENTIC TV
AND RADIO PROGRAMMES IN THE ADVANCED COURSE
OF “SITUATIONAL EVERY-DAY GERMAN”
(SHARING TEACHING EXPERIENCE)**

The article deals with problems that a foreign language teacher is confronted with in developing students' listening comprehension at elementary and advanced stages of study. Various audio materials (such as songs, manual audiotexts, podcasts of TV and radio programs) are discussed in detail.

Key words: developing listening comprehension; listening authentic TV and radio programs; manuscripts of TV programs; concentration of attention; motivation; dialog; discussion.

Воспринимая на слух звучащую речь как на родном, так и на иностранном языке, мы не только слышим ее, но и слушаем, т. е. пытаемся понять и интерпретировать содержащуюся в ней информацию.

А это невозможно без умения концентрировать внимание, что, в свою очередь, немислимо без мотивации.

Как стимулировать мотивацию? Что нужно сделать, чтобы привить потребность в аудировании как средстве познания нового о языке и о мире? Главное здесь – правильно выбрать аудиотекст: он должен соответствовать интересам и уровню обучающихся. Целесообразность использования аудиоматериалов – одно из условий успеха при обучении аудированию. Аутентичные, трудные для восприятия тексты могут подорвать у обучающихся веру в собственные силы. Слишком легкие сделают работу скучной. Задача преподавателя – подобрать такие аудиотексты, чтобы трудный процесс обучения стал интересным и увлекательным.

Один из приемов обучения аудированию – использование песен. Это стимулирует мотивацию и способствует лучшему усвоению материала благодаря произвольному запоминанию. Исполнение песен под фонограмму помогает развитию навыков аудирования. Очень важно не только выбрать песенный материал, но и методически верно использовать его на занятии. На начальном этапе можно ограничиться простым заучиванием текстов песен, постепенно усложняя работу, постепенно переходя к написанию скриптов песен.

В курсе «Повседневный немецкий в ситуации общения» мы используем различные приемы обучения аудированию, работа с песнями – один из них. Покажем на конкретных примерах, как проходит обучение пониманию аутентичной речи на слух в рамках нашего курса, какие этапы обучения можно выделить и какие трудности характерны для каждого из них.

На *начальном этапе* это обучающий аудиотекст. Здесь аудирование одновременно и цель, и средство обучения: материал урока представлен программами для запоминания и диалогами, которые начитаны носителями языка. Программы для запоминания – это высказывания, объединенные общей темой или несколькими темами. Они звучат на диске как русско-немецкие эквиваленты и заучиваются на слух. Во всех уроках курса по две программы, каждая из которых содержит 25 высказываний. К прослушиванию диалогов обучающиеся приступают после того, как они отработали программы, т. е. могут проговорить в паузе каждое высказывание, сравнив свое исполнение с исполнением диктора, носителя языка.

Очень важно при обучении аудированию использовать записи с различными голосами – как мужскими, так и женскими. Этот принцип применен в диалогах курса, в которых участвуют постоянные персонажи. На диске звучат два мужских и два женских голоса. Дикторы говорят на Hochdeutsch, но родом они из Германии и Австрии и каждый из них имеет свои особенности произношения. С самого начала обучающиеся привыкают к звучанию речи носителей языка, с каждой программой ускоряя темп речи.

На занятиях курса, как на продвинутом, так и на начальном этапах, используются и другие аудиоматериалы, записи к учебникам Themen aktuell, Laguna, Tangram [3, с. 74], Aspekte, Fertigkeit Hören, Modellübungen zum Hörverstehen [2, с. 77], EM [4, с. 49]. Аудиотексты не должны быть длинными. Главное, чтобы работа с ними была регулярной, а не эпизодической. Виды работы разнообразны: от написания диктанта под фонограмму до использования аудиотекста как повода для дискуссии в аудитории или написания домашнего сочинения.

Значительной трудностью в процессе обучения на первом этапе является то, что у большинства людей, которые начинают изучать иностранный язык будучи взрослыми, не сформирована привычка слушать и запоминать на слух. Задача преподавателя с самого начала приучать людей не только слушать, но и вслушиваться в аудиотекст, имитировать речь носителей языка, бороться с акцентом. В дальнейшем это поможет им понимать более сложные и даже аутентичные аудиотексты, концентрируя внимание и отделяя главное от второстепенного.

Промежуточный этап – это использование аутентичного, но снабженного манускриптом аудио- или видеотекста. Манускрипт может быть написан самим преподавателем или взят, например с сайта Немецкой волны в разделе Video-Thema.

Хотелось бы более подробно остановиться на *втором, продвинутом, этапе* – этапе использования аутентичного аудиотекста или видеоматериала.

Восприятие и понимание иноязычной речи на слух зависит от многих факторов. К ним относится, как говорилось выше, мотивация и уровень сформированности речевых навыков, но не только. Большое значение имеет жизненный опыт обучающегося, степень развития его слуховой памяти, эмоциональное состояние в процессе прослушивания аудиотекста и заинтересованность в получении

информации. Причиной непонимания звучащей речи может стать высокий темп или большое количество незнакомой лексики. Многие не понимают речь носителей языка из-за непривычного произношения.

Все это очень важно знать преподавателю для правильного и целесообразного подбора аудиотекстов, которые должны подготовить обучающихся к реальным ситуациям общения. Какой может быть эта реальная ситуация? Наш курс готовит людей к полноценной коммуникации в иноязычной среде, к общению с носителями языка. Если целью обучения является коммуникация, то и тексты должны быть аутентичными, иллюстрировать реальные жизненные ситуации и соответствовать возрасту, интересам и уровню обучающихся. На продвинутом этапе это могут быть различные теле- и радиопередачи: новостные программы, ток-шоу, документальные сериалы или документальное кино, где дикторская речь чередуется с интервью, фрагментами художественных фильмов. Многие передачи снабжены субтитрами, что очень облегчает работу над аудио- или видеоматериалами. Такие материалы можно найти на сайтах (www.zdf.de или www.ard.de, www.dw-tv.de).

В работе над этими материалами не обойтись без опоры на знание темы, картинку / видеоряд, скрипт (возможность использования телетекста или написание манускрипта). В качестве примера приведем работу над видеоматериалами, выбранными для иллюстрации темы: «Праздники в Германии. Рождество». Это три различных материала: *Alle Jahre wieder* (Deutsche Welle, 4 min), *Weihnachten ohne Geld* (ZDF, 3 min), Audio-Podcast SWR2 *Weihnachtslieder*.

Почему выбраны именно эти видео- и аудиоматериалы? Целью цикла занятий является организация дискуссии на тему: «Зачем нужны праздники? Что мы празднуем? Значение традиции в обществе». Задача преподавателя – не только представить страноведческий материал, но и побудить обучающихся к высказыванию своего мнения, которое не должно ограничиться оценочными фразами типа «Как красиво!» или «Какая прекрасная традиция пить глинтвейн на морозе!». На материале фильмов можно научиться тому, например, как испечь рождественский пирог или сделать подарки своими руками по примеру героини передачи, т. е. понять и записать рецепт пирога и разобраться в том, из какого материала сделан рождественский сувенир.

В первом фильме речь идет о Рождественском базаре в Нюрнберге, самом знаменитом в Германии. Очень важно еще до просмотра фильма спросить у членов группы, были ли они на подобном базаре, где (в Германии или в другой стране), а также о том, что они вообще знают о католическом Рождестве и рождественских традициях других стран, например Америки или Франции. Вполне вероятно, что обучающиеся слышали какие-нибудь рождественские песни, например «Oh Tannenbaum», или знают хотя бы мелодию песни.

В фильме «Alle Jahre wieder» представлены различные варианты произношения. Это идеальная речь диктора; правильная, но диалектно окрашенная речь преподавателя курсов немецкого языка, которая привела на Рождественский базар своих учеников; речь учеников, молодых людей из разных стран; и, наконец, речь коренной жительницы Баварии, работающей в пекарне, которая печет пряники для продажи на рождественском базаре.

Мы начинаем с просмотра фильма полностью, выясняя затем, как обучаемые поняли весь фильм в целом. Расслышали ли, о каком городе идет речь (знают ли они, в какой земле находится этот город), поняли ли они, как называется рынок, и что говорят его посетители. Восприняли ли они на слух – несмотря на шумы и помехи – речь учительницы и работницы пекарни. Способны ли они, если не расслышали, предположить, что могли сказать эти женщины и т. д.

Затем мы обращаемся к помощи скрипта: даем время его прочесть, а потом обсуждаем непонятные места. После этого показываем фильм еще раз, останавливая запись в местах, требующих пояснения. Особенно трудные места просим произнести вслух, мотивируя это тем, что кто-то в группе не понял или не расслышал фразу.

Третьим этапом является обсуждение самого фильма, при этом очень важны детали, т. е. мы пытаемся выяснить, запомнили ли обучаемые фильм во всех подробностях. Помнят ли они, какие товары традиционно продаются на рынке, что конкретно сказала девушка из Украины, а что – девушка из Мексики по поводу глинтвейна и т. д.

Завершающий этап работы – дискуссия. До просмотра второго фильма (это домашнее задание) дискуссия не носит характера полемики. Мы просто обсуждаем красивую традицию и выражаем надежду когда-нибудь съездить в Германию на Рождество, чтобы увидеть все своими глазами. И только после просмотра второго фильма

«Weihnachten ohne Geld» (Рождество без денег) откроется другая сторона праздника – коммерческая. В результате преподаватель сможет развернуть дискуссию о том, как коммерциализировались в обществе праздники вообще и Рождество, в частности. Организуется дискуссия под условным названием: «Покупать? Мастерить? Дарить радость?», в которой проговаривается и закрепляется материал двух видеofilьмов.

Каждый год, празднуя Рождество в классе, мы поем рождественские песни и с удовольствием едим пироги, испеченные по немецким рецептам нашими слушателями или привезенные ими из Германии.

Еще одним примером аудиторной работы над видеоматериалами может быть показ новостей целиком или части новостной программы. Речь пойдет о теме «Город». В коротком видео (Tagesschau, ard), показываемом на занятии, сообщается о событии, вызвавшем в Мюнхене 15.11.2012 хаос на дорогах (Verkehrschao), временную остановку транспорта, транспортный коллапс. Это случилось из-за отключения электричества одновременно во многих районах города. Просмотрев длящееся всего около 30 секунд видео первый раз, обучающиеся пытаются восстановить в памяти и проговорить все подробности услышанного (видеоряд отсутствует, звучит только голос диктора). Преподаватель может помочь группе, написав на доске некоторые опорные слова, например: «метро», «светофор», «лифт», так как в сообщении говорится не только об остановках поездов метро и не работающих светофорах, но и о людях, застрявших в лифтах. Чем больше вспоминается деталей картины бедствия до повторного просмотра видео, тем легче будет писать скрипт этого эпизода новостной программы. После написания группой скрипта (и повторения каждой фразы вслед за диктором) начинается обсуждение. Пытаемся представить, что было бы в Москве, если бы во всех районах города вдруг выключилось электричество. Говорим о преимуществах и недостатках проживания в мегаполисе, о городском транспорте, о том, кто и как добирается до работы и т. д.

В качестве домашнего задания группа может получить еще одно видео, заранее заготовленное преподавателем, или текст на тему: «Проблемы большого города». Мы предлагаем к просмотру фильмы Немецкой волны «Elektroauto» или «Raser auf den deutschen Straßen», короткие репортажи, которые можно скачать с сайта Deutsche Welle в разделе Video-Thema Archiv или найти на сайте www.youtube.com

(Deutsche Welle). Фильмы архива передач Немецкой волны снабжены скриптами, что облегчает работу над лексическим и грамматическим материалом.

При проверке домашнего задания мы стараемся как можно меньше обращаться к переводу как средству контроля и прибегаем к нему на продвинутом этапе только в крайнем случае. Одним из таких случаев может стать наличие в тексте так называемых ложных друзей переводчика [1], например таких слов, как «reklamieren» (не «рекламировать», а «объявлять рекламацию, браковать, предъявлять претензии к качеству вещи, товара, требуя соответствующую замену или компенсацию») или «Konkurs» (не «конкурс», а «несостоятельность, банкротство»).

Обучение пониманию аутентичной речи на слух – длительный, процесс, кропотливая работа – как со стороны обучающихся, так и со стороны преподавателя, который готовит материал урока, учитывая все особенности конкретной группы, уровень сформированности навыков владения языком, интересы и пожелания членов группы. Ведь бывает и так: материал кажется преподавателю интересным, а в группе он не вызывает особого энтузиазма. Чтобы избежать подобных ситуаций, преподаватель должен иметь несколько заготовок – разных видео на одну и ту же тему. Подбор материала – это большой труд, ведь его надо не только найти, просмотреть, критически оценить, но и записать на электронный носитель с целью показа в аудитории.

Подводя итоги, можно сказать, что работа над аудио- или видеоматериалами – это один из самых популярных в любой группе видов аудиторной работы. Ведь просмотр короткого фильма или исполнение песни воспринимается многими, скорее, не как тяжелый труд, а как приятная пауза для переключения внимания или смены вида деятельности. А видеоряд или картинка существенно облегчает восприятие и критическое осмысление аутентичного текста. Нельзя забывать, что только обучая вслушиваться в иноязычный текст, можно научить его «слышать», т. е. воспринимать, извлекая информацию из услышанного и использовать ее далее в общении и дискуссии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Копошилко С. Б.* О развитии речевых умений в процессе обучения пониманию иноязычной речи (на примере заголовков новостей) // Статьи

- разных лет. Развитие идей ученого в трудах его соратников и учеников. Коммуникативно-деятельностный подход к обучению языкам на основе идей Г. В. Колшанского. – М. : Рема, 2006. – С. 349–357.
2. *Dahlhaus B. Fertigkeit Hören. (Fernstudieneinheit 5).* – München : Langenscheidt, 1994. – 278 S.
 3. *Dallapiazza R.-M., Eduard von Jan, Blüggel B., Schümann A., Bosse E., Haberland S. Lehrerhandbuch TANGRAM.* – Ismaning : Max Huber Verlag, 2002. – 176 S.
 4. *Perlmann-Balme M., Baier G., Thoma B. Lehrerhandbuch EM.* – Ismaning : Max Huber Verlag, 2004. – 93 S.

