

сиональной деятельности. В настоящее время эффективность процесса обучения иностранным языкам студентов экономических специальностей зависит от того, насколько глубоко интегрируются новые технологии в уже привычные, традиционные методы обучения. Современный технический прогресс влечет за собой появление не только новых технических средств обучения, но и новых лингвистических реалий и, как следствие, новых элементов обучения [4]. Так, например, при разработке новых учебных методических материалов целесообразно учитывать специфику электронной коммуникации (или электронного дискурса), его жанры и характерные особенности. Кроме того, назрела абсолютная необходимость принимать во внимание современные возможности студентов использовать информационно-электронные системы, как в домашних условиях, так и на аудиторных занятиях. Уже большинство студентов имеют личные портативные электронные устройства: смартфоны, смартбуки, планшеты с высокотехнологичными операционными системами, с функциями фотографирования и синхронной электронной связи, с установленными программами, позволяющими почти мгновенно получить доступ с мобильного телефона к любой информации Интернет-ресурсов, к многоязычным словарям и глоссариям. Все это определяет специфику актуального момента в процессе преподава-

ния иностранных языков студентам не только экономических, но и других специальностей неязыковых вузов.

Обобщая все вышесказанное, следует признать, что важнейшими проблемами современной педагогической науки в области преподавания иностранных языков остаются проблемы совершенствования и оптимизации обучения с учетом всех выработанных многолетней практикой методик в совокупности с новейшими и эффективными средствами и технологиями современности.

#### СПИСОК ЦИТИРОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Иностранный язык: типовая учебная программа для высших учебных заведений. – Минск: РИВШ, 2008.
2. Леонтьев, П.М. Обучение студентов старших курсов языкового вуза профессиональному иноязычному общению // Вестник МГЛУ. – №2(21). – Минск, 2012. – С. 142–149.
3. Мирославская, И.Н. Компетентностно-ориентированный подход к преподаванию иностранных языков в неязыковом вузе // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.yspu.org](http://www.yspu.org).
4. Свистун, Т.И. Дистрибуция дискурсивных признаков и плотность аббревиатур в интернет-тексте // Вестник МГЛУ. – №1(56) – Минск, 2012. – С. 102–109.

Материал поступил в редакцию 05.05.13

#### VENSKOVICH S.V., GUMJANKO O.I. Actual problems of formation of foreign language communicative competence of students of economics

The article examines the main issues and challenges of forming a professional component of communicative competence of students of economic specialties, as well as the real possibility of their solutions in today's technological advances.

УДК 81.243:378.662

**Жданов А.А., Гумянко О.И., Климович И.Е.**

### ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (на материале английского, французского и испанского языков)

**Введение.** При обучении первому иностранному языку (ИЯ<sup>1</sup>) вопрос степени опоры на родной язык (РЯ) учащихся (а в нашем случае – это русский и/или белорусский языки) все еще считается одним из дискуссионных. Однако несомненно, что при групповых формах обучения ИЯ<sup>1</sup> взрослых (как в случае студентов неязыкового вуза) и в искусственно создаваемых условиях иноязычного общения изгнать РЯ напрочь из процесса обучения не удастся по определению (а если же на какой-то промежуток времени все-таки удастся, то лишь исключительно, пользуясь словами академика Л.В. Щербы, из учебной аудитории, но не из голов студентов [1]).

При обучении второму иностранному языку (ИЯ<sup>2</sup>) естественным образом возникает аналогичный по принципиальности дидактический вопрос – обучать ли ИЯ<sup>2</sup> с опорой на ИЯ<sup>1</sup> студентов или организовать обучение ИЯ<sup>2</sup> так, как если бы ИЯ<sup>1</sup> до этого учащимися вообще не изучался, т.е. «с абсолютного нуля».

Объективный факт наличия так называемой *отрицательной* или *деструктивной лингвистической интерференции* (И<sup>-</sup>), под которой обычно понимается отклонение от нормы одного языка под влиянием другого или других языков в речи би- и полилингвов [2, с. 197] и с которой сталкивался абсолютно каждый, кто имел дело с изучением ИЯ или его преподаванием, свидетельствует о том, что построить учебный процесс с «чистого листа», напрочь исключив из учебного процесса влияние РЯ, равно как и ИЯ<sup>1</sup>, при изучении ИЯ<sup>2</sup>, опять же, если и возможно, то только в голове самого педагога, но отнюдь не учащегося.

Феномен И<sup>-</sup>, как известно, представляет собой неизбежный спутник обучения ИЯ и проявляется, в особенности на его началь-

ных этапах, на всех уровнях языка, в связи с чем говорят о орфографической, звуковой, просодической, лексической, грамматической (морфологической и синтаксической) и стилистической интерференции [3]. При этом негативные проявления И<sup>-</sup> в речевой деятельности учащихся, как правило, явственны, – всегда слышимы или видимы, по крайней мере для обучающего, как соответствующие отклонения от обучаемой языковой нормы (хотя и не обязательно всегда могут быть поняты по источнику своего происхождения), проявляясь в виде акцента, грамматически коряво построенных фраз, буквализма, недостаточной эквивалентности или грубых ошибок при переводе с одного языка на другой, срыву коммуникации. По этой причине те или иные учебные действия, направленные на предупреждение и/или преодоление И<sup>-</sup> всегда были и остаются неотъемлемой составляющей обучения ИЯ<sup>2</sup>, на начальном этапе в особенности. Само собою разумеется, что владение преподавателем, обучающим ИЯ<sup>2</sup>, РЯ и ИЯ<sup>1</sup> обучаемых, позволяя спрогнозировать возможные негативные последствия И<sup>-</sup> за счет адекватного представления об ее потенциальных источниках, не может не делать учебную работу по профилактике и устранению таких последствий гораздо плодотворнее. Но, как показывает наша практика, не более того. И обязательного знания преподавателем ИЯ<sup>2</sup> ИЯ<sup>1</sup> обучаемых, на наш взгляд, в этом случае не требуется.

Однако ситуация меняется, когда речь идет о *положительной* или *конструктивной лингвистической интерференции* (И<sup>+</sup>) [4; 5], под которыми понимают положительный перенос навыков, сформированных в одном языке на другой. В этом случае без знания препода-

**Жданов Александр Алексеевич**, доцент кафедры иностранных языков по экономическим специальностям Брестского государственного технического университета.

**Гумянко Ольга Ивановна**, ст. преподаватель кафедры иностранных языков по экономическим специальностям Брестского государственного технического университета.

**Климович Ирина Евгеньевна**, ст. преподаватель кафедры иностранных языков по экономическим специальностям Брестского государственного технического университета.

Беларусь, БрГТУ, 224017, г. Брест, ул. Московская 267.

давателем, ведущим обучение ИЯ<sup>2</sup>, ИЯ<sup>1</sup> обучаемых, говорить о каком-либо эффективном построении курса ИЯ<sup>2</sup> в опоре на ИЯ<sup>1</sup> обучаемых, предполагающем максимально возможный положительный перенос навыков и умений с одного данного ИЯ на другой, при всем желании, не приходится.

В этом случае, как свидетельствует наша практика обучения ИЯ<sup>2</sup>, такой перенос, как правило, оказывается отданным на откуп индивидуальной непроизвольной аналитической деятельности учащегося, которому приходится чаще всего интуитивно, «про себя и для себя», строить аналогии относительно употребления в речи или функционирования в языке тех или иных языковых единиц в ИЯ<sup>2</sup>. Отдача от И\* при таком стихийном, скрытом и неподконтрольном процессе, естественно, оказывается в целом гораздо меньше той, которая могла бы стать при целенаправленной и дидактически грамотной организации работы по положительному переносу знаний, навыков и умений с ИЯ<sup>1</sup> на ИЯ<sup>2</sup>.

И\* и И\* нередко идут вместе, оказываясь как бы двумя сторонами одной медали, что не удивительно, поскольку, как известно, сходство есть оборотная сторона различия. При этом, если И\* чаще всего касается частных и внешних, то И\*, наоборот, – системных и глубинных сторон контактирующих языков.

Возьмем в качестве простого примера, такое присущее английскому и романским – испанскому и французскому в нашем случае – языкам грамматическое явление, как артикль. Поскольку для употребления артикля в каждом из языков выработан свой характерный «устав», то это означает, что навык употребления артикля, выработанный у студентов, изучавших английский язык в качестве ИЯ<sup>1</sup>, естественно, никак не может быть в полной мере перенесен на испанский либо французский, изучаемый в качестве ИЯ<sup>2</sup>, становясь, в противном случае, источником грамматических ошибок.

Так, например, в простых предложениях типа «Я – студент» в английском языке существительное в норме употребляется с неопределенным артиклем, в то время как в испанском и французском – без такового вообще (*I'm a student. – Soy \_ estudiante. – Je suis \_ étudiant.*). Это, конечно, «плохая новость», но, тем не менее, – частности (хотя, как известно, именно в частностях чаще всего и кроются проблемы). Хорошая же новость состоит в том, что функции артикля как грамматического феномена (а именно: морфологическая, синтаксическая, семантическая, коммуникативная, смысловозначительная, текстообразующая и даже стилистическая) по своей глубинной сути сходны в сопоставляемых языках, и потому никаких пространных объяснений, «с нуля», для понимания студентами механизма «работы» артикля в ИЯ<sup>2</sup> от преподавателя фактически не требуется. Для практики обучения это означает, как минимум, значимую экономию как дефицитного учебного времени, так и усилий со стороны студентов на усвоение функций и, в конечном счете, употребление артикля в ИЯ<sup>2</sup>.

Артикль, герундий, система грамматических времен, их употребление и согласование, условные предложения и их типы – вот лишь несколько произвольно взятых грамматических тем, которые, опять же, не требуют на начальных этапах обучения каких-либо пространных, «с нуля», разъяснений со стороны преподавателя для понимания их роли, места и функций в рассматриваемых нами ИЯ<sup>2</sup>, при условии, естественно, что такие представления сформированы у учащихся в достаточной степени применительно к ИЯ<sup>1</sup>, а сам преподаватель, в известной мере, полилингв.

Однако для положительного переноса языковых навыков с ИЯ<sup>1</sup> на ИЯ<sup>2</sup> необходим и ряд других не менее, а может быть даже и более важных условий, в частности – описание грамматического строя сопоставляемых языков в одних и тех же категориях с позиций системно-функционального подхода.

Так, например, в рамках «школьной» нормативной грамматики в английском языке принято выделять три, а в испанском четыре наклонения глагола (*Indicativo, Imperativo, Subjuntivo* и *Potencial*). При традиционном подходе отсутствие соответствующего понятия в РЯ и ИЯ<sup>1</sup> учащихся является трудным случаем для его усвоения в языке,

изучаемом в качестве ИЯ<sup>2</sup>, где таковое присутствует, требуя приложения усилий как со стороны изучающего, так и со стороны обучающего из-за невозможности, в частности, построения внятных аналогий и отсутствия условий для положительного переноса.

Однако рассмотрение испанских глагольных форм в *Modo Potencial* как временных форм глагола, аналогичных *Future-in-the-Past* в английском языке, открывая возможности для И\*, несомненно упрощает, по крайней мере на начальных этапах, для учащегося задачу понимания их функционирования и употребления в ИЯ<sup>2</sup>.

И еще пример. В силу «генетической» общности, системы грамматических времен в английском и испанском языках во многом аналогичны. Однако из-за терминологического «разнобоя» и непоследовательности их описания в соответствующих нормативных грамматиках, эта аналогия оказывается для изучающего испанский язык как ИЯ<sup>2</sup> после английского (ИЯ<sup>1</sup>) далеко не явной. Более того, выделение нормативной грамматикой английского языка весьма специфических грамматических видов глагола делает его видо-временную систему не только не совсем понятной для многих русскоязычных студентов даже после многолетнего изучения английского языка как ИЯ<sup>1</sup> в средней школе, как тому свидетельствует наша практика, но и не позволяет осуществлять перенос имеющихся у учащихся представлений о такой системе на систему грамматических времен в ИЯ<sup>2</sup>.

Опять же, формирование у студентов представления о системе грамматических времен в ИЯ<sup>1</sup> и ИЯ<sup>2</sup> как аналогичной современной видо-временной системе глагола в РЯ (т.е. с тремя базовыми грамматическими временами и двумя видами) позволяет без особого труда понять систему грамматических времен ИЯ<sup>2</sup> как кальку ИЯ<sup>1</sup>, или наоборот, и гораздо быстрее усвоить правила их употребления благодаря открывающейся возможности для положительного переноса навыков.

**Заключение.** В свете сказанного становится понятным, что игнорирование при изучении ИЯ<sup>2</sup> языковых знаний, навыков и умений, сформировавшихся у учащихся за более чем тысячу(!) учебных часов, суммарно отводимых школьной и вузовской программами на изучение ИЯ<sup>1</sup>, не является дидактически обоснованным, поскольку ведет, как минимум, к нерациональному использованию дефицитного учебного времени и отрицательным образом сказывается не только на ряде важных составляющих учебного процесса, какой является, например, мотивация, но и на эффективности всего курса ИЯ<sup>2</sup> в неязыковом вузе в целом.

И наоборот. Как свидетельствует наша практика, целенаправленное и методически грамотное использование языкового багажа, приобретаемого учащимся за весь период изучения ИЯ<sup>1</sup> в средней школе и вузе, – дидактическая необходимость, позволяющая сосредоточиться на собственно речевой деятельности, а не на правилах и описаниях, и в значительной мере определяющая залог успеха в овладении учащимися основами ИЯ<sup>2</sup> в неязыковом вузе.

#### СПИСОК ЦИТИРОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Щерба, Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе / Щерба Л.В. – Л.: Госиздат, – 1947. – 235 с.
2. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
3. Интерференция в переводе // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/interferentsiya-v-perevode>. – Дата доступа: 26.09.2013.
4. Тимакина, О.А. [Теория перевода: Курс лекций](#) / О.А. Тимакина // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/library/pdf2txt/707/67707/41071/page3>. – Дата доступа: 23.09.2013.
5. Взаимодействие навыков // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://azps.ru/articles/cmmn/cmmn26.html>. – Дата доступа: 23.09.2013.

Материал поступил в редакцию 21.10.13

The idea of enhancing didactic efficiency in teaching a second foreign language at national technical universities through interactive foreign language learning has been advanced and considered.

УДК 379.82

**Наумова В.И.**

## АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЕНИЯ ДОСУГА СТУДЕНТАМИ ПОЛЬШИ И ГЕРМАНИИ

Проведение свободного времени – это одна из основных характеристик понимания целей жизни молодого человека. Это та категория, которая выявляет совокупность особенностей жизнедеятельности современного студента. Под свободным временем в данном случае понимается та часть времени, которая не занята учебной деятельностью и обеспечением элементарных физиологических потребностей. В последнее время исследователи, занимающиеся проблемой проведения досуга, в частности среди студенческой молодежи, все чаще обращают внимание на тот факт, что современная молодежь проводит свой досуг, как правило, в пассивных формах, таких как прослушивание музыки, общение и прогулки с друзьями, все реже обращая его на какие-либо активные познавательные аспекты, такие как чтение литературы, посещение выставок и театров, спортивную и иную подвижную деятельность.

Социологическое исследование базовых ценностей студенчества различных стран проводилось кафедрой философии и культурологии БрГТУ, начиная с 1994 года. В последних анкетированиях, проводимых с 2005 года, большое внимание уделялось проблеме проведения досуга студентами различных стран. Я попытаюсь сравнить эти данные с вновь проведенными исследованиями, проходившими среди студентов Польши и Германии в 2011–2012 годах.

В ноябре 2011 года был проведен социологический опрос студентов технических и гуманитарных специальностей (154 человека) Хохшале Равенсбург-Вайнгартен (Германия). Среди опрошенных респонденты в возрасте до 20 лет – 13,4%, 21–25 лет – 60,6%, старше 25 лет – 16,1%. Соблюдено гендерное равенство респондентов (50,7% – девушки, 49,3% – юноши).

Анкетирование выявило, что наиболее популярные формы досуга немецких студентов – это прослушивание музыки, общение с друзьями и в кругу семьи. Значительную долю времени молодые люди тратят за компьютером (ответ «часто» – 59,9%). Чуть менее половины опрошенных часто отдыхают в кафе, ресторанах, а также занимаются домашним хозяйством и подрабатывают. Почти такое же количество студентов тратят время на просмотр телевидения, чтение художественной литературы и спорт. Менее популярны кино, театры (32,4% – часто, 46,5% – иногда). Молодым немцам удается находить время и средства для путешествий (часто – 29,6%, иногда – 46,5%) и отдыха на природе (17,6% – часто, 35,2% – иногда). Обращает на себя внимание тот факт, что значительное число студентов Германии проявляют социальную активность, участвуют в работе общественных организаций, клубов и движений (28,2% – часто, 20,1% – иногда).

Эмпирической базой исследования 2012 года, проведенного в Польше, является социологический опрос студентов экономических специальностей Политехники Белостокской. Общее количество опрошенных 96 человек. Среди опрошенных 62,5% – студенты в возрасте до 20-ти лет, 37,5% – 21–25 лет, 59,38% – женщины, 40,62% – мужчины. В процессе исследования использовалась закрытая социологическая анкета, количественная обработка анкет – компьютерная. Для изучения структуры досуга польским студентам был задан тот же вопрос. Результат опроса представлен в таблице 1.

Таблица 1. Как Вы проводите свободное время? (в %) [1]

	часто	иногда	редко	никогда
Слушаю музыку	86,0	12,0	1,4	0,7
С подругами, друзьями	84,5	13,4		
В кругу семьи	61,3	27,5	7,0	4,2
Занимаюсь компьютером	59,9	28,2	9,2	2,9
Посещаю кафе, рестораны	45,8	41,6	11,3	1,4
Занимаюсь домашним хозяйством	45,8	37,3	14,8	2,1
Подрабатываю	43,7	26,1	16,2	14,1
Читаю художественную литературу	43,0	28,2	18,3	10,6
Смотрю телевизор	43,0	36,0	18,3	2,9
Занимаюсь спортом	41,6	39,4	16,9	2,1
Посещаю кино, театры	32,4	46,5	19,8	1,4
Путешествую	29,6	46,5	21,8	2,1
Участвую в работе общественных организаций, клубов, движений	28,2	21,1	15,5	35,2
Отдыхаю на природе	17,6	35,2	28,9	18,3
Играю на музыкальном инструменте	14,1	19,7	16,2	50,0

Данные представленные в таблице 2, позволяют с уверенностью сказать, что наиболее распространенными формами досуга польского студента являются музыка, общение с друзьями и в кругу семьи, а так же компьютер. Примерно треть опрошенных отметила, что предпочитает заниматься спортом или помогать своим домашним по хозяйству (35,4% и 29,15 соответственно). Чтение художественной литературы у студентов-поляков, к сожалению, занимает только 11-ю позицию из 15-ти предложенных, всего 14,6% студентов предпочитают проводить свой досуг за чтением книг. Невысок процент и социально активных молодых людей (всего 7,3% - часто участвуют в работе общественных организаций). Можно также отметить, что польским студентам не удается проводить много времени в путешествиях, всего 13,5% опрошенных отметили как «частый» данный вид досуга.