

3. What service are they assigned to?  
a) Air Force b) Coast Guard c) Navy d) Marine Corps
4. What is the officer showing to the young operator?  
a) device b) receiver c) transmitter d) communication system
5. Does the young operator speak English well?
6. Is it important to improve your English?

В заключение курсантам предстоит дополнить предложения, которые звучат в клипе. Как показывает практика, после предварительной подготовки и выполнения предыдущих упражнений с этим заданием они справляются успешно и без затруднений. Такой тип задания по классификации Н. С. Прабху называется *Information-gap activities*, т.е. пробел в информации [2, с. 46].

#### IV. Complete the sentences:

- a) This is a ..... Coast Guard.
- b) We are ..... , we are .....
- c) What are you ..... about?
- d) ..... your English!

Следует отметить, что данный видеофрагмент может быть использован на занятиях по темам «Military branches of the US Armed Forces» (I семестр обучения).

Проведение занятий по предложенной методике показало, что она предоставляет возможности для успешного обучения иностранному языку. Материал курсантами усваивается сознательно и прочно, вызывает профессиональный интерес; задания успешно выполняются всеми обучающимися.

### *Литература*

1. Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 4, 5. С. 10–12 (№ 4), 17–22 (№ 5).
2. Прабху Н. С. Педагогика второго языка: перспективы. Университетская Пресса Оксфорда, 1987.
3. Willis J. A Framework for Task-based Learning. Harlow: Edison Wesley Longman Limited, 2000. 183 p.

УДК 372.811.1

*А. Ю. Симаков (Москва, Россия)  
Российский технологический университет РТУ – МИРЭА*

### **О двух целях использования устных тем при обучении иностранному языку студентов-нефилологов**

В статье рассматриваются типы и виды упражнений в связи с задачей подготовки студентов к устной части экзамена по иностранному языку. Показано, что устная тема как зада-

ние может быть для разных учащихся как темой, предлагаемой для развёрнутого монологического высказывания, так и образцовым текстом, который должен выучиваться наизусть. При этом подчёркивается, что буквальное воспроизведение не равно механическому воспроизведению.

**Ключевые слова:** устная тема, английский язык, young adults, студенты-нефилологи, произвольное и произвольное запоминание, речевые упражнения, языковые упражнения

Можно ли считать оценку на экзамене наградой за труд на регулярных занятиях в течение последнего года или двух? Нам памятен случай, когда студентка, практически с нуля (и с большим трудом) научившаяся за два года переводить письменно с иностранного языка на русский, получила оценку «удовлетворительно» и переживала это как вопиющую несправедливость: ведь мы с ней «шли» именно на первую часть экзамена, письменный перевод, дававший в другие годы 50% общей оценки. Случилось, однако, так, что экзамен проходил в «дистанте», и письменный перевод отменили. Девушка получила оценку «3» (а не «4») за устный перевод и устную тему (или «топик»). Кстати, обе эти части, по соображениям предотвращения списывания, нужно было сдавать в предельно некомфортных для студента условиях: демонстрируя обе руки в камеру (разрешалось поставить на стол локти), а при рассказывании темы также зажмурить глаза.

В нашей работе пойдёт речь именно об устных темах. Устная тема представляет собой текст, подводящий итог изучению определённого материала, то есть она предполагает полное усвоение определённой лексики, грамматических конструкций и сведений об окружающем мире. Всем этим студент может свободно оперировать, самостоятельно воспроизводя пройденный языковой и внеязыковой материал. Вместе с тем «топик» как стабильный, повторяющийся текст представляет собой своеобразный памятник усвоению темы и в качестве такового не может быть произвольно изменён студентом. Рассказывание темы, таким образом, представляет собой сложное взаимодействие двух речевых актов – репродуктивного и продуктивного, а также сложное взаимодействие памяти и мышления.

Рассмотрим подробнее существующие подходы к изучению устных тем.

Е. И. Пассов требовал, чтобы обучение было по своей сути коммуникативным. Например, он так описывал использование коллегами имитативных упражнений:

*«Идёт урок. Выполняется имитативное условно-речевое упражнение.»*

*Учитель. У меня есть лодка.*

*Ученик. У меня тоже есть лодка.*

*Учитель. Я часто катаюсь на лодке.*

*Ученик. Я тоже часто катаюсь на лодке.*

А, между прочим, ближайшая река находится в двадцати километрах от села, где живёт ученик. Может ли он быть заинтересован в том, что ему приходится говорить на уроке, если учитель пренебрёг его жизненным опытом?» [2, с. 9].

По Пассову, с позиций коммуникативности, методическое содержание урока иностранного языка определяется пятью основными положениями: индивидуализация, речевая направленность, ситуативность, функциональность, новизна. [2, с. 8–27]. Сам он предлагал такие, например, задания (или темы для обсуждения) на иностранном языке: «Мне вчера рассказали, что ваш одноклассник Дима отказался помочь своему дедушке поработать в саду. Что вы на это скажете?» [3, с. 98]. Или: «Сделайте замечание собеседнику, если вы считаете, что он поступает неверно» [6, с. 181]. Если всё это обобщить, то можно тремя принципами коммуникативного подхода назвать активность, творчество, самостоятельность [2, с. 47].

Тогда получается, что устная тема – это тема, предлагаемая учащемуся (в том числе и взрослому) для рассуждений. (Кстати говоря, у Пассова не было «топиков» (или «пензумов») – только «сверхфразовые единства», отличающиеся значительно меньшим объёмом. Автор предлагает изящный методический приём для их запоминания – «запись с однократного предъявления» [1, с. 194].) Тогда студент, уже владеющий основами иностранного языка, регулярно посещающий занятия, постигающий на других предметах действительно интересные ему знания, может ими поделиться, и при этом искренне хочет это сделать. Такова **первая цель устных тем** – дать студенту возможность спонтанного говорения на предложенную тему.

Однако в нашей практике принципы коммуникативности в полной мере реализуются только при подготовке магистров к студенческой научной конференции, и только при условии добровольного участия.

Разумеется, не все наши студенты таковы, а на экзамен нужно выпустить всех: и тех, кто по несколько месяцев не посещает наши занятия, а потом приходит на три-четыре последних урока, и тех, кто не может и мечтать о самостоятельном построении фразы на иностранном языке. Если они вообще на что-нибудь замотивированы, то только на сдачу экзамена, и подготовка к нему становится серьёзной проблемой (особенно если учесть, что экзамен принимает другой преподаватель). Наши студенты – взрослые люди со сложившейся или складывающейся системой ценностей, и важно дать элементы коммуникативной направленности там, где это возможно.

В этом случае устные темы показывают своё другое лицо – они становятся «топиками». «Топик» пишется преподавателем или представляет собой «выжимку» из текста учебника. Последнее крайне нежелательно, так как учебник Э. И. Серебренниковой [4] представляет собой тренажёр перевода, содержащий иногда грубейшие фактические ошибки (например, *The positively charged pro-*

*tons form the nucleus of the atom, and balance the positive charges of the protons in the core of the atom* [4, с. 50]) и невероятно усложнённые фразы: *We know the light emitted by an ordinary source such as a candle or an incandescent lamp to consist of uncoordinated waves of many different lengths, that is, it is incoherent and more or less white* (Laser Light) [4, с. 172]. Наш опыт показывает, что эта фраза считается понятной, но на экзамене студент скорее всего произнесёт только часть её (“*We know the light emitted by an ordinary source such as a candle*”). **Задача преподавателя – убрать мешающий пониманию причастный оборот** *light emitted by an ordinary source such as a candle or an incandescent lamp* (сам студент пока не в состоянии это сделать), **показать студенту противопоставление** *Laser light – Ordinary light*, **а затем написать – вместе с ним – что-то** вроде *Laser light differs from ordinary light. Laser light is monochromatic, and ordinary light is more or less white* (и то же о других сравниваемых качествах). Далее можно добавить по вкусу *On one hand – on the other hand, while, however* и т.п. – главное, чтобы они не затемняли смысл. И конечно, **отработать чтение вслух**, причём интонация должна подчёркивать противопоставление двух видов света.

**Вторая цель устных тем** – это дать готовый материал для экзамена, который студенту предлагается выучить наизусть, но который содержит некоторые «зацепки» для дальнейшей самостоятельной работы. О разработке таких упражнений практически не писали отечественные методисты. Экстренная подготовка к экзамену – не та тема, которая побуждает взяться за перо, слишком она похожа на жульничество, на «подкручивание» результатов ради правильных выводов. Ведь экзамен должен демонстрировать итог многолетнего, начавшегося ещё в дошкольный период, поступательного развития. Однако мотивация сдать экзамен – это всё-таки лучше, чем совсем никакой, и поэтому тексты должны сопровождаться дополнительными текстами, ссылками на материалы по теме в Интернете и т.п., которыми можно воспользоваться при подготовке собственного высказывания.

Само по себе выучивание наизусть было предметом рассмотрения учёных. Ему посвящена книга А. А. Смирнова [5], который рассматривает множество случаев удачного и неудачного запоминания, как произвольного, так и непроизвольного. Рассмотрим некоторые аспекты.

Интересно, что **понимание текста** включается Смирновым в запоминание как его составная часть – важнейшая, но не единственная. Понимание не «или есть, или нет»: говоря о понимании, А. А. Смирнов выделяет три его характеристики (не определяя их): отчётливость, глубина, полнота.

Стадии понимания (с точки зрения развития отчётливости) таковы:

- 1) предварение понимания;
- 2) смутное понимание;

3) «из следующих... ступеней надо выделить ту, когда понимание субъективно переживается как уже достигнутое, хотя выразить его словами мы не можем»;

4) «воспроизводим воспринятое, причём максимально словами подлинника»;

5) освоение, освобождение от скованности словесной формулировки [5, с. 149–150]

Говоря о **произвольном** запоминании, Смирнов ставит вопрос о влиянии мнемической задачи (то есть сознательно воспринятой человеком задачи запомнить материал) на процесс запоминания. Это влияние может быть положительным и отрицательным. Рассмотрим сначала первый случай.

«Весьма ярко **положительное** действие мнемической направленности сказывается уже в тех опытах, когда... предлагается запоминать или вовсе бессмысленный материал, или то, что осмысленно, но внутренне между собой не связано: отдельные слова, числа, рисунки. Тот, кто заучивает в этих случаях бессмысленный материал, чаще всего пытается вложить в него всё же какой-либо смысл... Характерно, что стремление понять возникает иногда даже вопреки прямому запрещению устанавливать какие-либо осмысленные связи» [5, с. 151]. В этой связи мне вспоминается приём мнемонистов для запоминания чисел и слогов, «мультики» типа «в ухе лампа и на ней маленькая булавка». Нечто подобное было описано и в этом журнале: «С помощью искусственных ассоциаций учитель подбирает слова родного языка, которые созвучны слову, подлежащему запоминанию в английском языке... *Например, [в игре «Имена»] Конфета всегда ходит в свитере, поэтому ее называют «Sweet», а Булочка любит мыться в бане, из-за этого ее прозвали «Вип»...* Это позволяет одновременно развивать воображение ребенка [1, с. 180].

А. А. Смирнов здесь же замечает: «Каков бы ни был... характер целого, в которое мы включаем запоминаемый материал, это целое всегда есть нечто более осмысленное и связанное, чем то, что фактически дано для запоминания» [5, с. 151]. Да, осмысленное, но этот смысл может совершенно не совпадать с содержанием устных тем, с которых мы начали разговор. «Мультик» может даже содержать указания на неправильное произношение отдельных слов, типа «супа на станции», означающих «супстанс» (то есть substance).

А. А. Смирнов продолжает: «Второе, что характеризует понимание в условиях запоминания, – более значительная глубина его». Это связано с необходимостью выделения кусков, разбивки материала на части, его членения и группировки. Как сказал один из испытуемых, «*Когда читаешь и осмысливаешь с целью запомнить, создаётся какая-то пунктировка*» [5, с. 151].

Что касается **отрицательного** влияния мнемической задачи на процесс запоминания, то его можно ярко наблюдать на таких примерах. В этой серии опытов испытуемые А. А. Смирнова должны были читать определения из чуж-

дых им областей знания и тут же, подняв глаза от учебника, повторять их. Определения (которые казались понятными при чтении) выходили абсурдно искажёнными, причём эта искажённость прекрасно осознавалась испытуемым. Опыт продолжался до безошибочного повторения определения. Для этого опыта были взяты именно определения, потому что они содержат концентрированный смысл, и их хочется воспроизводить буквально.

*Пример 4. Дано для запоминания:*

*«Механизм – совокупность тел, связанных между собой так, что при движении одного из них или нескольких каждое из них имеет определённое движение относительно любого другого».*

*Воспроизведено:*

*«Механизм – совокупность тел, имеющих отношение относительно одного и другого... Ерунда какая-то. Никак припомнить не могу» (испытуемая Ш. после второго чтения).*

*«Механизм – совокупность тел, имеющих движение относительно одного и другого... Нет, не то» (та же испытуемая после четвёртого чтения).*

*«Механизм – связанность тел, которые так или иначе влияют друг на друга» (испытуемая Т. после первого чтения) [5, с. 166].*

Автор подводит итог: «Вредное влияние доминирования мнемической задачи выражается... в том, что оно ведёт или, точнее, может вести к преждевременным попыткам запоминать сразу всё, в том числе и детали. Преждевременное же запоминание деталей может быть источником многих помех в понимании. Отрицательное действие мнемической задачи вызывается также попытками преждевременно запомнить точные формулировки текста. Трудности понимания, возникающие в этих случаях, иногда настолько значительны, что испытуемые воспроизводят текст с большими искажениями, даже абсурдно» [5, с. 166]. Мы неоднократно наблюдали, как наши студенты пытаются затвердить неподдающийся текст прямо по учебнику, и это очень похоже на ситуацию, описываемую А. А. Смирновым.

Автор приходит к выводу, который повторим и мы:

*«Каждый материал должен быть понят в целом. Особенно необходимо это там, где в материале есть единый логический стержень, единая цепь мыслей. Там, где такого стержня нет, целостное осмысливание требуется в меньшей мере. Опасность отрицательного действия мнемической направленности более велика в первом случае» [5, с. 169]. Существует также опасность «подмены запоминания пониманием» [5, с. 147].*

Что касается **непроизвольного** запоминания, оно «требует такой организации работы, при котором подлежащий запоминанию материал включён в деятельность, мешает или содействует выполнению цели этой деятельности» [2, с. 23]. А. А. Смирнов показал, что поиск орфографических ошибок или отдельных букв, а также чтение с установкой «понять» в качестве такой деятель-

ности неэффективны, особенно при отсроченном воспроизведении. То же относится и к письму под диктовку, но только на родном языке. Вспомним Е. И. Пассова и его приём «записи с однократного предъявления» [1, с. 194]. Эффективными (более эффективными, чем произвольное запоминание, как при непосредственном, так и при отсроченном воспроизведении) оказались **поиск смысловых связей** и **смысловая оценка** (то есть задание типа *true or false*) [5, с. 98–99].

**О «механическом» и «буквальном» воспроизведении.** Полемизируя с «американской литературой», А. А. Смирнов пытается найти сходства и различия между понятиями «буквальное запоминание» и «механическое запоминание». Он пишет: «Несомненно, что всякая передача “своими словами” требует понимания того, что облекается в новые словесные формы. Только при этом условии эти формы будут соответствовать смыслу воспринятого, и заученное будет передано правильно. При механическом заучивании понимание отсутствует, и выбрать иные словесные формы, которые соответствовали бы смыслу того, что заучивается, не представляется возможным. Поэтому при механическом запоминании приходится держаться возможно ближе к оригиналу. Только при этом условии можно воспроизвести то, что действительно есть в подлиннике. Отсюда, чем более механическим является запоминание, тем оно, естественно, и более буквально... В известной мере справедливо и обратное: буквальное запоминание до некоторой степени может служить показателем механического заучивания. Чтобы воспроизвести буквально, приходится опираться не только на смысл, но и на механические связи, связи по смежности. Чем легче они образуются, тем скорее достигается буквальность запоминания. При всём этом, однако, уровень буквальности зависит не только от этих связей. То и другое – это только предпосылки буквального запоминания, условие его возможности. Реализация же этой возможности зависит от других причин. Три условия выступают здесь особенно ясно: материал, отношение к заучиванию и речевые возможности того, кто заучивает. Говоря о влиянии материала, надо в первую очередь выделить значение доступности того, что заучивается... **Малодоступный** материал вызывает... более сильную тенденцию запоминать буквально...» [5, с. 134]. А о том, как это происходит, мы уже говорили выше.

«Виднейшее место среди источников буквального запоминания занимает отношение к заучиванию... У школьников такое отношение к заучиванию как к буквальному запоминанию может вызываться **неправильно понятыми требованиями школы**. Требования к точности запоминания иногда самими школьниками понимаются как необходимость держаться максимально ближе к оригиналу, учить наизусть или почти наизусть» [5, с. 135].

**Наше пособие.** Нами было подготовлено пособие (пока ещё не изданное), содержащее 10 из 12 устных тем, предлагаемых для устной части экзамена нашей кафедрой. Темы эти таковы:

1. Chemistry
2. History of the University
3. Chemical and Physical Changes
4. Liquids
5. Air
6. Polymers
7. Man-Made Elements
8. Laser Light
9. Mercury in the Environment
10. Pollution

Что касается объёма устной темы, то он в среднем составляет 250 слов. Исключениями являются, с одной стороны, тема *Pollution* (ок. 390 слов), а с другой стороны, тема *Chemical and Physical Changes* (краткий вариант, т.е. пересказ учебника, составляет всего около 190 слов, поэтому есть необходимость в «развёрнутом» варианте).

Наиболее часто задаваемый вопрос, который можно услышать от студентов: а что будет, если не рассказывать слово в слово? Ответы коллег включают такие варианты, как:

– *Главное, чтобы что-нибудь понимал. Если понимания нет, я задаю наводящие вопросы, типа «В чём разница между жидкостью и газом?»*

– *Я смотрю, понимает ли человек, что он говорит, делает ли он смысловые ошибки. В этих случаях я задаю наводящие вопросы. К грамматическим ошибкам я не придираюсь, потому что тогда понятно, что текст идёт из головы.*

– *Главное, чтобы было critical thinking [критическое мышление], то есть чтобы студент осознавал, что при импровизации его речь недостаточно грамотна и что придётся учить наизусть. Разумеется, никто не требует упоминания «железного стержня» [традиционное начало одного из текстов], если тема раскрыта.*

**Из сказанного ясно, что мы можем идти или от выучивания к пониманию, или от понимания к выучиванию: главное, чтобы в итоге человек произносил фразы и понимал, что он говорит.**

Фактически, мы говорим о том, что, не имея возможности изменить сложившуюся структуру экзамена, мы должны к нему подготовить *всех* студентов, в то же время стремясь к поддержанию интереса, и *если он есть*, способствуя дальнейшему (само)развитию навыков устной и письменной речи, но не навязывая это саморазвитие. Возможно, в некоторых случаях мы закидываем удочку даже в постэкзаменационный период, когда наиболее противоестественные черты школьного английского (например, *it being*) можно выкинуть из головы, но английский в целом можно и не выкидывать.



На первом этапе работы с каждым «топиком» мы добиваемся полного и чёткого понимания студентами типовой устной темы и всех её элементов: плана, функции каждого предложения, построения каждого предложения, отдельных лексем. Затем текст неоднократно читается вслух: преподавателем и студентами, хором, по отдельности, для записи. Репризы этого этапа могут появиться и на следующих уроках. На втором этапе изучается дополнительный материал по теме: мы смотрим видео, читаем дополнительные тексты. Вместе с тем ряд студентов исподволь начинают работу над собственным монологическим высказыванием.

Прежде всего снимаются фонетические трудности. Для этого студенты повторяют за преподавателем слова и выражения, встречающиеся в тексте. **Задания с формулировкой *Practice saying the following words and word combinations*** являются имитативными фонетическими упражнениями. При этом учащиеся привыкают к определённому (правильному) произношению этих слов как на уровне произнесения отдельных звуков, так и интонационно. Преподаватель обращает внимание студентов на логическое ударение в тексте, на противопоставления (например, *evaporation – boiling, had been found in nature – was now produced in much larger quantities* и т.п.

Для удобства списки слов разделены на блоки логически связанных слов. Нам представляется удобным чередовать чтение каждого блока с объяснениями преподавателя. Разделение на блоки является условным. Слова для них были выбраны по двум критериям:

- Именно в этих словах наши студенты чаще всего делают ошибки.
- Следуя в определённом порядке, они должны служить своеобразным конспектом текста и облегчать его запоминание.

**Задания с формулировкой *Choose the Russian equivalents from the right column*** предназначены для снятия лексических трудностей. Они представляют собой таблицы из десяти слов и выражений, встречающихся в тексте, и десяти переводов этих выражений на русский язык, причём найти соответствие между ними – задача учащегося. Иногда в этих упражнениях содержится важная для понимания текста информация, например *evaporation* «испарение; парообразование». Здесь необходимо заметить, что английский термин имеет более широкий объём значения, чем русский, и, следовательно, предложение *Boiling is a kind of evaporation* необходимо перевести как *Кипение – частный случай парообразования* (а не «испарения»). Эти упражнения выполняются устно и не отнимают много времени.

**Задание с формулировкой *Read the text aloud*** является центральным на первом этапе освоения устной темы, так как содержит примерный вариант устной темы (The Oral Topic). Как правило, это пересказ соответствующего текста учебника Э. И. Серебренниковой [4], отличающийся от него отсутствием грамматической усложнённости. Желательно, чтобы каждый студент прочитал его вслух (хором и индивидуально), а также имел запись голоса преподавателя, чи-

тающего текст. Для этого преподаватель громко, чётко и выразительно читает текст на занятии, предварительно попросив студентов включить запись (или видеосъёмку). Если это невозможно, мы рекомендуем студентам воспользоваться компьютерной программой-синтезатором речи.

Вместе с тем необходимо отметить, что этот вариант устной темы является не единственным правильным вариантом, а основой устной темы, которая может быть дополнена на втором этапе.

**Задания с формулировкой *Find these words and expressions in the preceding text*** также направлены на активизацию лексики урока. Они являются послетекстовыми. Составляя их, мы стремились воплотить совет Е. И. Пассова [2, с. 23], который писал: «Выполняя эти упражнения, учащийся вынужден всё время обращаться к материалу текста, но как бы с новых позиций, использовать его для выполнения новых заданий, что и приведёт к его непроизвольному запоминанию. А материал, запомненный таким образом, всегда оперативен...» Задания состоят из фрагментов текста (словосочетаний и предложений) на русском языке, причём учащимся предлагается найти соответствующее место в исходном тексте.

На втором этапе мы переходим к построению собственных развёрнутых монологических высказываний. При этом мы убеждены, что большинство студентов за нами не последуют. К сожалению, в сложившейся практике воспроизведение типового «топика» является необходимым и достаточным для экзамена. Тем не менее мы даём эти задания – для стимулирования любознательности студентов и в надежде, что они смогут хотя бы в небольшой степени сделать устную тему своим личным высказыванием (то есть появится первый признак монологической речи по Е. И. Пассову – *целенаправленность* [2, с. 98]).

**Задания с формулировкой *Read the text. You may use the information in your oral topic*** содержат фрагменты аутентичных текстов (уроков «природоведения» (*Science*) с видеохостинга YouTube, из статей энциклопедий). Условно сильные студенты используют эти тексты как материал для построения собственного монолога. При этом они отталкиваются от *The Oral Topic*, модифицируя его в соответствии со своими интересами, и могут как заменить в нём одно предложение, так и полностью его переписать, сохраняя только общую структуру. Работа с этими текстами может быть как аудиторной, так и домашней. Задача, которую мы здесь ставим перед **всеми** нашими студентами – это понимание текста, усвоение информации из текста; однако студентов следует **поощрять** переносить фрагменты этих текстов в свои устные темы, а также искать дополнительную информацию по соответствующим темам.

После демонстрации соответствующего видеоролика и/или чтения текста выполняется относящееся к нему упражнение **с формулировкой *Find these words and expressions in the preceding text***. Оно направлено на снятие лексических трудностей перед повторным предъявлением и/или активизацию лексики урока.

**Задания с формулировкой *Study and practice saying these sentences, paying attention to the logical emphasis*** также по сути являются имитативными, однако их цель – показать студенту логическую структуру текста. При их выполнении преподаватель обращает особое внимание на способы подачи материала в тексте, противопоставления, *discourse markers* (такие слова, как *for example, for instance* (или введение примера без каких-либо специальных слов, одной интонацией), *not only – but also, on the other hand* и т.п.). При выполнении этих упражнений преподавателю следует понимать структуру текста, функцию каждого предложения в тексте, утрированно чётко интонировать эти предложения и добиваться точного повторения именно интонации. Таким образом выполняется ещё один совет Е. И. Пассова: «Особенно важны для обучения монологическому высказыванию связи в сверхфразовом единстве объёмом до 5-7 фраз» [2, с. 98]. Вариантом этого вида упражнений является **задание с формулировкой *Study and practice saying the following discourse markers***. Здесь можно, по аналогии с имеющимся материалом и с помощью преподавателя, предлагать студентам строить собственные высказывания.

Подводя итог сказанному, мы можем сделать следующие **выводы**:

1. Каждый материал должен быть понят в целом. Особенно необходимо это там, где в материале есть единый логический стержень, единая цепь мыслей.

2. Отсюда ясно, что мы можем идти или от выучивания к пониманию, или от понимания к выучиванию: главное, чтобы в итоге человек произносил фразы и понимал, что он говорит.

3. Устная тема может быть, и зачастую является, просто текстом, предлагаемым для заучивания наизусть. В этом случае задача преподавателя – предоставить качественный текст; дать упражнения на развитие произвольного запоминания, особенно – на разбивку текста на смысловые отрезки; проконтролировать понимание текста, обращая особое внимание на интонацию (именно она свидетельствует о понимании или непонимании), добиться правильного произнесения текста.

4. Устная тема может быть темой, предлагаемой для импровизации, то есть речевым упражнением. Учащихся, которые идут по этому пути, немного, но они есть. Задача преподавателя – дать учащемуся план, дополнительную информацию по теме или ссылки на такую информацию; отвечать на возникающие вопросы (на этапе подготовки), корректно и уважительно исправлять ошибки, а иногда и не исправлять (как мы бы это сделали в родном языке).

5. Таким образом, в первой части каждого урока необходимо дать именно мнемонические упражнения, направленные на запоминание текста, а также упражнения, направленные на правильное произнесение отдельных слов, фраз и предложений, отработку интонации. Во второй части помещается дополнительная информация (для чтения или аудиовизуального восприятия).

### *Литература*

1. Гуркова А. В., Пилюгина А. И. Применение мнемотехники на уроках английского языка. // На пересечении языков и культур: Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2023. № 1(25). С. 178–181.
2. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1988. 223 с. (Б-ка учителя иностр. яз.).
3. Пассов Е. Ю., Кузовлёва Н. Д. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
4. Серебренникова Э. И., Круглякова И. Е. Английский язык для химиков: учебник для студ. хим.-технолог. спец. вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Альянс, 2019. 400 с.
5. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти // Смирнов А. А. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. II. М.: Педагогика, 1987. 344 с. (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
6. Соломахо Н. А. Лексико-грамматические упражнения как одна из форм обучения иностранному языку // Актуальные проблемы довузовской подготовки: материалы 1-й науч.-метод. конф. преподавателей факультета профориентации и довузовской подготовки (Минск, 31 мая 2017 г.). Минск: БГМУ, 2017. С. 179–184.

УДК 378

*М. А. Тарасик, И. И. Василевская (Минск, Республика Беларусь)  
Белорусский государственный экономический университет*

### **Обучение письменной деловой коммуникации на иностранном языке**

В статье рассматривается формирование навыков ведения деловой переписки в процессе языковой подготовки студентов экономических вузов. Подчеркивается важность овладения навыками написания деловых писем на иностранном языке как составляющей комплекса профессиональной компетентности будущих экономистов. Рассматриваются основы делового письма, а также даются методические рекомендации для обучения деловому письму на иностранном языке.

**Ключевые слова:** письменная деловая коммуникация, деловая переписка, деловое письмо, профессионально ориентированная межкультурная компетенция

Интенсивное развитие международного сотрудничества в таких областях жизнедеятельности, как сфера туризма и гостеприимства, коммерческая деятельность, маркетинг, банковское дело, и в других сферах внешнеэкономической деятельности невозможно без активного владения специалистами иностранным языком. Навыки деловой коммуникации на иностранном языке являются составляющей комплекса профессиональной компетентности специалиста.

Основной целью обучения иностранному языку в неязыковых вузах является формирование и развитие профессионально ориентированной межкультур-