

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный лингвистический
университет им. Н.А. Добролюбова»

На правах рукописи

КУЗЬМИН Роберт Алексеевич

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ТЕМА-РЕМАТИЧЕСКОГО
ЧЛЕНЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ
БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки; уровень профессионального образования)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

Поршнева Елена Рафаэлевна

Нижний Новгород 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы формирования навыка тема-рематического членения как стержневой характеристики переводческой деятельности.....	18
1.1. Когнитивный подход к изучению грамматической проблемы «тема-рема»	17
1.2. Роль навыка тема-рематического членения высказывания в профессио- нальной подготовке будущего переводчика	24
1.3. Комплекс подходов как методологическая основа обучения будущих переводчиков грамматической стороне иноязычной речи	45
1.4. Принципы формирования профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка у будущих переводчиков	52
Выводы по первой главе	63
Глава 2. Методика формирования грамматико-дискурсивного навыка тема-рематического членения высказывания.....	65
2.1. Понятие актуального членения высказывания	65
2.2. Модель формирования грамматико-дискурсивного навыка как профессионально значимого для будущих переводчиков	75
2.3. Технология и процесс формирования профессионально значимого грамматического навыка	84
2.4. Реализация модели формирования профессионально значимых грамматико-дискурсивных навыков на базе разработанной системы грамматических упражнений	98
2.5. Ход и результаты экспериментального обучения	115
Выводы по второй главе	146
Заключение	150
Библиографический список	153
Приложения	176

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Переосмысление языкового образования в русле личностно-ориентированной парадигмы с учетом межкультурного аспекта и профессиональной направленности нашло отражение в языковой подготовке будущих переводчиков, главную роль в которой играет смысловая составляющая речевой деятельности. При этом особую значимость для освоения языков в контексте переводческой деятельности приобретает реорганизация обучения грамматической стороне речи в русле когнитивно-дискурсивного подхода, раскрывающего многомерное, функциональное представление об изучаемых грамматических явлениях. Перевод, по мнению И.А. Зимней, являясь сложным, специфическим, вторичным видом речевой деятельности, выступает как рецептивно-репродуктивная деятельность, предполагающая «совокупность хорошо развитого смыслового восприятия, результативного осмысления и репродуктивного мышления». Исследователь подчеркивает, что сложность данного вида речевой деятельности проявляется в характере обработки и воспроизведения сообщения, а виды перевода определяются разной степенью слитности рецептивной и репродуктивной сторон процесса перевода [И.А. Зимняя, 1978].

В связи с тем, что целью переводческой деятельности является осмысление (понимание) содержания устного или письменного текста и передача его аудитории, говорящей на другом языке и представляющей другую культуру, *процесс понимания* высказывания становится важнейшим профессионально значимым компонентом [Е.Р. Поршнева, 2015]. Особенно важно, замечает Т.С. Серова, что «переводчик, обращаясь к тексту с его коммуникативной целостностью, когда каждое последующее предложение или фрагмент текста опирается в коммуникативном плане на предшествующие, должен переходить от известного к неизвестному, от одного предиката к другому, от одного тезиса к другому тезису, от одного аргумента к другому»

[Т.С. Серова, 2001]. Таким образом, особую роль в процессе понимания играет навык тема-рематического членения высказывания, закладывающий основу умений и опыта осуществления рецептивно-репродуктивной переводческой деятельности на методологическом уровне. Это, прежде всего, умения выявлять логическую линию текста, извлекать и переформулировать смысл, реферировать и развертывать текст, объяснять и определять различные понятия, как в ситуациях внутриязыкового, так и межъязыкового общения.

Впервые процесс актуального членения высказывания с точки зрения методики был рассмотрен в исследовании К.М. Бессмертной. На основе сопоставительного анализа грамматических систем трех языков (английского, русского и немецкого) К.М. Бессмертная рассмотрела содержательную сторону процесса актуального членения предложения, представила типологию средств выделения темы и ремы в предложении и разработала методику формирования навыков употребления данных средств с учётом специфики их выражения в сопоставляемых языках [К.М. Бессмертная, 1977]. Продолжая исследование К.М. Бессмертной, Е.А. Макарчук изучила процесс формирования навыка анализа актуального членения предложения как средства развития профессионального лингвистического мышления [Е.А. Макарчук, 1994]. Рассматривая психологический аспект подготовки будущих специалистов в области перевода, Т.С. Серова определяет процесс актуального членения высказывания как базу для формирования переводческого мышления, поскольку он «вынужден в ходе своей деятельности переходить от старого к новому, от общего к частному, от известного к неизвестному». Высокий уровень сформированности навыка тема-рематического членения высказывания на двух языках (родном и иностранном) будет способствовать последующему развитию у студентов переводческого мышления [Т.С. Серова, 2001].

Многие исследователи (И.С. Алексеева, В.Н. Комиссаров, Р.В. Лэнкер, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.Р. Поршнева, Т.С. Серова, И.И. Халеева, М.Я. Цвиллинг) считают, что наличие должного уровня сформированности

грамматических навыков (базового компонента профессионально значимой грамматической компетенции) является одним из ключевых факторов, способствующих успешному становлению профессиональной языковой личности будущего переводчика.

Проблема повышения качества обучения будущих переводчиков иноязычной грамматике в условиях адаптации учебного процесса к требованиям новой образовательной парадигмы исследуется многими учеными методистами и практиками (С.В. Игнаткова, Л.И. Карпова, Н.А. Кафтайлова, М.В. Лебедева, Н.С. Пронина, О.В. Спиридонова, Р.Ш. Чермокина, Л.А. Широкова и др.). К сожалению, согласно проведенным исследованиям, обучение будущих переводчиков грамматике происходит без учета специфики их будущей профессиональной деятельности. Авторы подчеркивают необходимость будущих профессионалов в гибких и устойчивых навыках корректного применения грамматических явлений в профессиональном межкультурном общении. Благодаря профессионально ориентированному характеру формирования грамматических навыков возможен постепенный переход от учебной деятельности студентов к профессиональной [А.А. Вербицкий, 2011]. Вопрос профессиональной контекстуализации обучения грамматической стороне речи на разных направлениях подготовки высшего образования поднимается многими исследователями (С.К. Гураль, М.Н. Игнатова, Л.А. Митчелл, Ю.В. Машкина, И.В. Чернецкая, Д.О. Свиридов, Г.В. Романова, А.В. Сакаева). Формирование грамматических навыков в контексте будущей профессии способствует поддержанию естественной мотивации студентов в повышении грамматической компетенции. Тем не менее, процесс обучения грамматике на младших курсах не имеет профессиональной направленности и осуществляется в традиционном теоретико-практическом ключе, в котором грамматическое явление сначала изучается в теории и затем закрепляется в языковых или тестовых упражнениях. Нарботанный грамматический арсенал остается в лучшем случае только на уровне знаний. Вместе с тем, профессиональный

переводчик обязан не только грамматически правильно оформлять высказывание на родном и иностранном языках, но и понимать все тонкости передаваемых грамматических значений в текстах на обоих языках.

Выявление темы и ремы сообщения остается для многих студентов старших курсов большой проблемой, что вызывает многочисленные ошибки при передаче смыслового содержания прослушанного / прочитанного текста. Если просодические средства выделения старой и новой информации в высказывании изучаются довольно подробно в рамках вводно-коррективного курса, то знакомство с понятиями темы и ремы ввиду сложности данного явления традиционно проходит при изучении введения в языкознание, стилистики русского языка и теоретической грамматики иностранного языка, то есть в теоретическом плане, а со средствами выражения данного концепта будущие переводчики целенаправленно начинают знакомиться при обучении переводу. Очевидно, что требуется иная организация процесса освоения навыка тема-рематического членения высказывания и иной подход к овладению грамматикой при обучении родному и иностранному языкам.

Все вышеизложенное позволило выделить ряд **противоречий** между:

- особой значимостью навыка тема-рематического членения высказывания, необходимого для овладения переводческой деятельностью, и недостаточным вниманием к его формированию при традиционном подходе к обучению будущих переводчиков грамматической стороне иноязычной речи;
- наличием лингвистического и переводоведческого описания навыка тема-рематического членения предложения и отсутствием его лингводидактической интерпретации с позиции когнитивно-дискурсивного подхода;
- необходимостью теоретического обоснования процесса эффективно-го формирования у будущих переводчиков навыка тема-рематического членения высказывания и недостаточной разработанностью данной проблематики;

- востребованностью разработки методики формирования навыка тема-рематического членения высказывания у будущих переводчиков на начальном этапе обучения иностранному языку и отсутствием такой методики;
- декларируемым принципом опоры на родной язык, с одной стороны, и недостаточным использованием потенциала родного языка при обучении грамматической стороне речи, с другой.

Необходимость преодоления указанных противоречий определили актуальность **проблемы исследования**: какова методика формирования навыка тема-рематического членения высказывания на начальном этапе обучения будущих переводчиков иностранному языку?

Проблема исследования обусловила его **тему**: «Формирование навыка тема-рематического членения высказывания при обучении будущих переводчиков иностранному языку».

Цель исследования: разработка и экспериментальная апробация методики формирования навыка тема-рематического членения высказывания на начальном этапе обучения будущих переводчиков иностранному языку

Объект исследования: процесс обучения грамматической стороне речи на начальном этапе обучения будущих переводчиков иностранному языку.

Предмет исследования: методические основы, содержание, формы и средства формирования грамматико-дискурсивного навыка тема-рематического членения высказывания на начальном этапе обучения будущих переводчиков иностранному языку.

Гипотеза исследования: формирование навыка тема-рематического членения высказывания при обучении будущих переводчиков иностранному языку на начальном этапе будет эффективным, если:

– определены структура, компонентный состав навыка тема-рематического членения высказывания и его профессиональная значимость при овладении переводческой деятельностью;

– разработана модель формирования навыка тема-рематического членения высказывания;

– разработана и внедрена в практическую деятельность методика формирования навыка тема-рематического членения высказывания как стержневой характеристики переводческой деятельности;

– разработана и внедрена система грамматико-дискурсивных упражнений, обеспечивающих формирование навыка тема-рематического членения высказывания.

Задачи исследования:

1. Выявить грамматические и дискурсивные компоненты, входящие в состав навыка тема-рематического членения высказывания.

2. Провести анализ и методически обосновать комплекс подходов и принципов, обеспечивающих формирование навыка тема-рематического членения высказывания.

3. Разработать модель и технологию формирования навыка тема-рематического членения высказывания, определяющего успешность переводческой деятельности.

4. Разработать методику формирования навыка тема-рематического членения высказывания, определяющего успешность переводческой деятельности.

5. Разработать систему грамматических упражнений, нацеленных на формирование навыка тема-рематического членения высказывания.

6. Провести экспериментальную проверку эффективности разработанной методики.

Методы исследования: *теоретические:* анализ и изучение научно-методической, педагогической, психологической литературы по теме диссер-

тационного исследования, анализ нормативных документов по выбранному направлению подготовки, анализ и обобщение педагогического опыта в области подготовки будущих переводчиков, качественный и количественный сравнительный анализ результатов экспериментального обучения студентов, метод когнитивного моделирования и концептуального анализа, объяснительного и динамического описания; *эмпирические*: беседа, наблюдение, тестирование, анализ продуктов учебной деятельности студентов, экспериментальное обучение, включающее констатирующий, формирующий и итоговый этапы; *статистические*: обработка и интерпретация полученных результатов, метод математической и статистической обработки полученных данных: сравнительный анализ динамики и графическая репрезентация результатов.

Методологической основой исследования составили концептуальные положения интегративного подхода (Е.В. Аликина, Н.Н. Гавриленко, Е.Р. Поршнева, Т.А. Пустовалова), коммуникативно-когнитивного подхода (А.Н. Шамов, А.В. Щепилова), когнитивно-дискурсивного подхода (С.К. Гураль, Л.А. Митчелл, О.А. Обдалова), межкультурного подхода (Н.В. Барышников, А.Л. Бердичевский, Н.В. Макшанцева, Е.Г. Тарева, Л.П. Тарнаева, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова) и контекстно-компетентностного подхода (А.А. Вербицкий).

Теоретической основой исследования послужили положения: теории речевой деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); теории развития механизмов речи (Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, А.Н. Соколов) и психологии обучения иностранным языкам и переводческой деятельности (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Т.С. Серова); теории и методики преподавания иностранных языков (М.А. Ариян, К.Э. Безукладников, М.А. Викулина, Б.А. Жигалев, Н.Д. Гальскова, Е.Н. Дмитриева, А.А. Миролубов, Е.И. Пасов, Е.Н. Соловова, П.В. Сысоев, И.И. Халеева, А.В. Щепилова); исследования по теоретической и практической грамматике английского языка (М.Я. Блох, Р. Мёрфи, М. Свон) и обучению грамматической стороне ино-

язычной речи (И.М. Берман, Ю.В. Машкина, М.В. Лебедева, С.А. Игнаткова, Э.Ф. Саттарова, В.С. Цетлин); теоретические основы когнитивной лингвистики и психолингвистики (Н.А. Беседина, Н.Н. Болдырев, Л.А. Фурс, Н.А. Голубева, Н.В. Кузьмина, С.Е. Кузьмина, Т.Н. Синеокова,), функционально-парадигматической грамматики (А.В. Бондарко, Н.Н. Болдырев, Р.В. Лэнекер); исследования по теории коммуникации и речевому взаимодействию (Б.В. Беляев, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, и др.); теории и методики переводческого образования (И.С. Алексеева, Е.В. Аликина, Т.А. Казарицкая, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, К.М. Левитан, А.Ю. Наугольных, О.Г. Оберемко, Е.Р. Поршнева, А.Л. Семенов, С.А. Семко, Т.С. Серова, Л.П. Тарнаева); исследования, посвященные формированию сторон речи в их взаимосвязи (Е.П. Глумова, Л.Л. Дубинина, О.Г. Кучеренко, Л.В. Малетина, И.В. Пономарева, А.Н. Шапов, А.С. Шимичев).

Опытно-экспериментальная база исследования. Опытная работа проводилась на базе кафедры английского языка переводческого факультета ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова». В исследование вовлечены будущие переводчики, обучающиеся по специальности и направлению подготовки «Перевод и переводоведение» первого года обучения, изучающие дисциплину «Практика первого иностранного языка». Всего в экспериментальном обучении приняло участие 53 человека.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось на протяжении 4 лет и включало три этапа:

I этап (2014–2015 гг.) заключался в изучении и анализе психолого-педагогической и научно-методической литературы отечественных и зарубежных авторов с целью проведения сравнительного анализа традиционных и альтернативных методов обучения иностранным языкам и грамматической стороне иноязычной речи в частности, уточнении научно-теоретического ап-

парата исследования, определении предмета, объекта, целей, задач, формулировке гипотезы и определении методологии исследования.

II этап (2015–2017 гг.) посвящён определению методических, психологических и лингвистических основ формирования профессионально значимых грамматических навыков, изучении психолингвистических основ корреляции навыков обоих типов, разработке диагностического инструмента, определений и разработке учебно-методического сопровождения, выявлении педагогических условий оптимизации учебного процесса.

III этап (2017–2018 гг.) – проведено экспериментальное обучение по формированию профессионально значимых грамматических навыков студентов первого курса специальности «Перевод и переводоведение». Были обобщены и проанализированы полученные данные, разработаны методические рекомендации по организации процесса формирования выбранного вида навыков у будущих переводчиков, сформулированы выводы, написан и оформлен текст диссертационного исследования.

Личный вклад автора заключается в разработке, обосновании и реализации экспериментальной деятельности по формированию грамматико-дискурсивного навыка тема-рематического членения высказывания; разработке, апробации и внедрении в педагогическую практику методики формирования профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка тема-рематического членения высказывания; личном участии в апробации результатов исследования, обработке и интерпретации экспериментальных данных; в подготовке основных публикаций по выполненной работе.

Научная новизна исследования:

– определена структура навыка тема-рематического членения высказывания как стержневой характеристики рецептивно-репродуктивной переводческой деятельности, описаны его грамматико-дискурсивный характер и компонентный состав;

- обоснован комплекс подходов и принципов, положенных в основу разработанной методики, обеспечивающей эффективное формирование навыка тема-рематического членения высказывания в процессе обучения будущих переводчиков иностранному языку;
- обоснована необходимость обучения грамматике как инструменту овладения переводческой деятельностью и формирования навыка тема-рематического членения высказывания на родном и иностранном языках как компонента профессионально значимых компетенций в процессе обучения будущих переводчиков иностранному языку;
- разработана методика формирования навыка тема-рематического членения высказывания, нацеленная на осмысление значимости контекста в оперировании грамматическим явлением при выполнении типичных рецептивно-репродуктивных переводческих действий (переформулирование, объяснение, дефиниция, реферирование, сокращение или расширение высказывания) на родном и иностранном языках;
- внедрены в дидактическую практику методы когнитивного моделирования и концептуального анализа тема-рематического членения высказывания;
- дидактизирован на материале английского и русского языков грамматический концепт «тема-рема»;
- предложена типология упражнений, разработанная на основе принципов коммуникативно-когнитивного, когнитивно-дискурсивного, межкультурного, контекстно-компетентностного и интегративного подходов и создана система грамматико-дискурсивных упражнений, направленных на формирование данного навыка.

Теоретическая значимость исследования:

- обоснованы постулаты современной когнитивистики в лингводидактике и дидактике переводческой деятельности;

- введен в научный тезаурус термин грамматико-дискурсивный навык тема-рематического членения высказывания, дано его определение, описаны состав и структура грамматического концепта;
- дополнено понятие грамматического концепта «тема-рема» с позиций дидактики переводческой деятельности;
- предложена и теоретически описана модель процесса формирования грамматико-дискурсивного навыка;
- определены этапы формирования грамматико-дискурсивного навыка тема-рематического членения высказывания;
- научно обоснована целесообразность его формирования в процессе начального обучения будущих переводчиков практической грамматике.

Практическая значимость исследования:

- внедрена в образовательный процесс методика формирования грамматико-дискурсивного навыка тема-рематического членения высказывания при обучении студентов бакалавриата и специалитета по направлению: «Лингвистика», профиль «перевод и переводоведение»;
- разработано электронное пособие на платформе Moodle, направленное на формирование грамматико-дискурсивного навыка тема-рематического членения высказывания;
- разработанные принципы формирования профессионально значимых грамматических навыков и созданная на их основе типология грамматико-дискурсивных упражнений могут быть применены при обучении практической грамматике на других языках;
- отдельные положения проведенного исследования могут быть использованы на занятиях по языкознанию и переводоведению в рамках систематизирующего курса грамматики английского языка, курса современного русского языка, а также в курсе методики преподавания иностранных языков.

Соответствие диссертации паспорту специальности. Диссертационная работа соответствует п. 2.1: «Разработка целей предметного образова-

ния в соответствии с изменениями современной социокультурной и экономической ситуации в развитии общества»; п. 3.7: «Разработка содержания предметного образования» паспорта специальности 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).

Апробация результатов исследования осуществлялась на заседаниях кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова», на заседаниях методического объединения переводческого факультета НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, научного кружка по психолингвистике, выступлениях на 4 международных (Нижний Новгород, 2015; Москва, 2016; Пермь, 2018; Томск, 2018) и 5 всероссийских конференциях (Нижний Новгород, 2016–2018; Тверь, 2015; Арзамас, 2015, публикациях по теме диссертации (всего 13, в т. ч. 4 – в рецензируемых научных журналах, включенных в реестр Минобрнауки России).

Достоверность и обоснованность научных положений и результатов исследования обеспечивалась опорой на современные исследования в области педагогики, лингвистики и методики обучения иностранным языкам, выбором методов, соответствующих цели и задачам исследования, экспериментальной проверкой методики формирования у будущих переводчиков профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка тематического членения высказывания, анализом полученных результатов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Навык тема-рематического членения высказывания, способствующий успешности понимания и интерпретации смысловой стороны дискурса, является стержневой характеристикой переводческой деятельности. Данный грамматико-дискурсивный навык представляет собой сложное (по усвоению) и комплексное (по структуре) образование, включающее как набор элементарных навыков контекстуального оперирования грамматическими средствами, выражающими грамматический концепт «тема-рема» (использование

артиклей, детерминантов, порядка слов, грамматических структур, меняющих субъектно-объектные отношения в высказывании (пассивный залог), так и дискурсивные навыки смыслового восприятия высказывания и организации текстовой информации на рецептивном и репродуктивном уровнях.

2. Профессионально значимый навык тема-рематического членения высказывания способствует осмыслению функции и значения грамматического явления в тексте в соответствии с реальным коммуникативным намерением, с его последующей реализацией в конкретной коммуникативной ситуации. Ввиду сложности, многоаспектности и профессиональной значимости данного навыка для овладения переводческой деятельностью, его формирование необходимо начинать в рамках практического курса иностранного языка. Благодаря обучению грамматике как инструменту овладения рецептивно-репродуктивной переводческой деятельностью, навык тема-рематического членения высказывания формируется как компонент профессионально значимых компетенций в три этапа: аналитико-концептуализирующий, формирующий, профессионально-контекстуализирующий.

3. Разработанная методика, базирующаяся на комплексе коммуникативно-когнитивного, когнитивно-дискурсивного, межкультурного, контекстно-компетентностного и интегративного подходов, нацелена на осмысление значимости контекста в оперировании грамматическим явлением, при выполнении типичных рецептивно-репродуктивных переводческих действий, базирующихся на языковых и когнитивных механизмах (переформулирование, объяснение, дефиниция, реферирование, сокращение или расширение высказывания) на родном и иностранном языках.

4. Система упражнений, построенная на аутентичных текстовых материалах, состоит из трех комплексов, первый из которых направлен на реализацию грамматического концепта «тема-рема» на русском языке и овладение им на иностранном языке. Второй комплекс упражнений

способствует осознанию навыка тема-рематического членения высказывания как стержневой характеристики переводческой деятельности и включает задания на внутриязыковой перевод на русском языке и иностранном языке. Третий комплекс включает тестовые задания на межъязыковой перевод, благодаря которым рецептивно-репродуктивный грамматико-дискурсивный навык формируется и развивается при сопоставлении родного и иностранного языков.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка и 3 приложений. В тексте диссертации содержатся 8 таблиц и 28 рисунков.

Глава 1. Теоретические основы формирования навыка тематического членения как стержневой характеристики переводческой деятельности

1.1. Когнитивный подход к изучению грамматической проблемы «тема-рема»

Современный этап гуманитарных наук характеризуется их интенсивной интеграцией с когнитивными науками. Этот процесс имеет место и в лингводидактике, которая активно использует методологическую базу когнитивной лингвистики (О.Д. Вишнякова, О.А. Иванова, Т.О. Ильницкая, А. Стефанович, Е.Г. Торсуков, Н.Н. Удина и др.). Актуальной при этом признана методика когнитивного моделирования с целью формирования грамматических навыков в процессе преподавания иностранного языка [Е.Д. Яркова, 2018]. Ключевым термином когнитивной лингвистики является «концепт» как операциональная единица знания, который в рамках отечественной когнитивной лингвистики подвергся всестороннему анализу (А.П. Бабушкин, Н.А. Беседина, Н.Н. Болдырев, Н.А. Голубева, В.И. Карасик, Е.С. Кубрякова, Д.С. Лихачев, З.Д. Попова, И.А. Стернин, В.Н. Телия, В.И. Шаховский и др.). Рассмотрим некоторые из определений понятия «концепт». Так, определение В.И. Герасимова и В.В. Петрова гласит, что концепты – это «пакеты информации (хранимые в памяти или создаваемые в ней по мере надобности из содержащихся в памяти компонентов), которые обеспечивают адекватную когнитивную обработку стандартных ситуаций» [В.И. Герасимов, В.В. Петров, 1988, с. 5–11]. Концепт, по мнению С.А. Аскольдова, является «индивидуальным представлением и мысленным образованием, замещающим в процессе мышления неопределенное множество предметов одного и того же рода, а также набора мысленных функций и реальных действий».

Н.А. Голубева видит в данном определении концепта как единицы мысли, доступной для лингвистической обработки, две сильные стороны: С.А. Аскольдов подчеркивает «функциональную значимость концепта, то есть его способность замещать различные представления предметов в мыслительном процессе». С другой стороны, концепт, по мнению ученого, представляет собой «иерархическую структуру, где каждая последующая компонента относится к более высокому уровню абстракции. Дж. Лакофф видит в понятии концепта «идеализированную когнитивную модель», единую «концептуальную систему», «концептуальную модель мира» [Цит. по: Н.А. Голубева, 2010, с. 40].

По мнению известного лингвиста Н.Н. Болдырева, концепт является единицей осмысленного (осознанного) знания о предмете или событии, их отдельных свойствах, характеристиках, взаимосвязях с другими предметами и событиями, которой оперирует человек в процессе речемыслительной деятельности. Ученый разработал типологию концептов, согласно которой по структуре выделяются простые и сложные концепты, а по содержанию языковые, диалектные, правовые, культурные, эмоциональные и др. [Цит. по: Н.А. Голубева, 2010, с. 41–42].

Среди языковых концептов активному анализу на протяжении нескольких десятилетий подлежат лексические и грамматические концепты (Н.А. Беседина, М.М. Булынина, Н.А. Голубева, В.И. Казарина, С.Е. Кузьмина, И.И. Очирова, Е.Е. Петрова, В.А. Федоров, Л.А. Фурс, Т.В. Хвесько и др.). По мнению ряда учёных, языковое знание (концепт) отражено в грамматических значениях языковых форм, грамматических и лексикограмматических категорий и разрядов [И.Я. Харитоновна, 1982; С.Д. Кацнельсон, 2000; Н.Н. Болдырев, 2006; Н.А. Голубева, 2010]. Т.В. Хвесько полагает, что «именно в грамматическом строе языка в первую очередь отражается факт, о чем и как думает то или иное языковое сообщество, как оформляется

суждение в логическом плане соотношения субъекта и предиката» [Т.В. Хвесько, 2018].

Грамматические концепты делятся в свою очередь на морфологические, в том числе словообразовательные, и синтаксические. Каждый из этих типов концептов понимается как сориентированный на репрезентацию знаний о мире и языке соответствующими языковыми средствами (морфологическими, синтаксическими, словообразовательными) формат знания. В этой связи, концепт «тема-рема» является морфосинтаксическим, поскольку имеет как синтаксические (порядок слов) так и морфологические (артикли, местоимения, числительные и др.) средства выражения определенности (темы) и неопределенности (ремы).

Как считает Н.А. Беседина, грамматический концепт является абстрактным представлением, идеальной моделью, которая материально выражается в понятии, термине и обладает набором существенных и второстепенных признаков [Н.А. Беседина, 2006]. Грамматические концепты рассматриваются как «общая для всех носителей языка база знаний всех категориальных значений». [Цит. по: О.В. Спиридоновой, 2009, с. 47]. В ходе осуществления акта коммуникации говорящий выбирает нужное, анализируя характер взаимодействия различных факторов в структуре высказывания.

Вместе с тем многие исследователи в области когнитивной лингвистики пишут о необходимости связи грамматики с контекстом при ее изучении. Н.А. Голубева, со ссылкой на Т.Г. Скребцову, отмечает, что особая роль когнитивной лингвистики видится ученым в «мощном и осознанном стремлении к реконтекстуализации грамматики», которая направлена на восстановление связей грамматики с лексикой, социальным и культурным контекстом [Н.А. Голубева 2018, с. 8].

В свете заявленной темы исследования необходимо уточнить также понимание лингвистического термина «высказывание», которое, в отличие от предложения и слова как единиц языка, трактуется как едини-

ца речевого общения и рассматривается традиционно в контексте дискурса. Высказывание отличает не только система внутренних связей, присущая предложению, но и система внешних связей, то есть соотнесенность с предыдущими высказываниями и другими единицами контекста. Если предложение потенциально и статично, то высказывание актуально и динамично в своей реализации. Поэтому неслучайно лингвистический признак высказывания видится ученым в выражении им категории актуального членения предложения, так как вне контекста выделение темы и ремы, передающих старую и новую информацию, затруднительно (Н.Д. Арутюнова, Ю.А. Левицкий, Н.К. Рябцева и др.).

Анализируя актуальное членение предложения в сопоставительном аспекте на материале английского и русского языков, Е.Е. Петрова вводит понятие грамматического концепта «тема-рема» [Е.Е. Петрова, 2016]. В нашем диссертационном исследовании мы рассматриваем концепт «тема-рема» *как структурированную совокупность знаний и представлений о грамматической категории актуального членения предложения / высказывания, его отличительных чертах и особенностях его функционирования по модели центр – периферия.*

Грамматический концепт «тема-рема» тяготеет к двум глубинным грамматическим структурам: субъект-предикат, определяющим логику мышления и профессионального переводческого мышления, в частности. Рассмотрим арсенал средств для выражения концепта «тема-рема» в процессе актуального членения высказывания и его компонентный состав. Традиционно группа подлежащего является коммуникативной темой высказывания, а группа сказуемого – ремой. Таким образом, уже известная информация в тексте функционирует в качестве темы, а новая – ремы. Группу подлежащего в высказывании образуют логический и синтаксический субъект высказывания. Рема высказывания содержится в логическом и синтаксическом предикате высказывания – его сказуемом. И тема, и рема могут быть представлены

одним словом, фразой, а также простым высказыванием в составе сложного, или все высказывание может быть моноремой или одночленным высказыванием [Термины и понятия лингвистики, 2011], например: вечереет, тускнеет, гремит гром, идет дождь.

По мнению ряда ученых (Е.А. Макаруч, Е.Е. Петрова, Э.Ф. Саттарова), способы акцентуации ремы в русском и английском языках различны. Так, на материале английского языка выделяются «ядерные (интонация, порядок слов), периферийные неспецифические (артикли, личные местоимения, отрицательные указательные местоимения и наречия) и периферийные специфические («подчеркивающие» выделительные конструкции с глаголом to be лексические рематизаторы) способы выделения темы и ремы предложения» [Э.Ф. Саттарова, 2013, с. 67]. На основании сказанного выше полевой характер концепта «тема-рема» можно представить как центр и периферию, которые реализуются соответствующими грамматическими средствами.



Рисунок 1. Полевая структура концепта «тема-рема»

При рассмотрении явления актуального членения предложения необходимо остановиться подробнее на логическом ударении как просодическом

средстве выражения ремы высказывания. Вопросом взаимосвязи и взаимозависимости порядка слов и интонации, их роли в выражении актуального членения высказывания в русском языке посвящены работы авторов [А.В. Бельский, 1956; В.С. Юрченко, 1961 и др.]. По мнению авторов, логическое ударение не связано с синтаксической структурой высказывания и может падать на любой член предложения.

Стоящая в начале предложения тема называет предмет сообщения и выделяется повышением тона голоса (сигнал незавершенности высказывания) и способствует созданию напряженности, ожидания того, что будет сказано о предмете речи. Повышение тона наблюдается в конце каждой синтагмы предложения, например:

Еще несколько лет назад имя этого писателя было известно немногим.

Рема как смысловой центр высказывания выделяется значительным понижением тона и фразовым ударением, приходящимся на последний слог в высказывании. Например:

Наши гастроли в Крыму кончились.

В отличие от русского языка, английское логическое ударение связано с синтаксической структурой высказывания ввиду аналитического характера английского языка. В английском языке возможно использование эмфатических структур, меняющих обычный прямой порядок слов (подлежащее-сказуемое-дополнение): номинативные и презентативные местоименные конструкции. К грамматическим средствам выражения темы и ремы высказывания в английском языке также относятся указательные местоимения и числовых артикли.

К лексическим средствам выражения темы и ремы высказывания относятся детерминативы, сопровождающие существительные, прилагательные, а также фразовые частицы, сопровождающие слова разных частей речи: *же, и, именно, даже, то, ну, только, что касается* и т. д.

Универсальным средством выражения актуального членения является порядок слов. «Данное» стоит в высказывании на первом месте, новое стоит на последнем месте [К.Г.Крушельницкая, 1961]. В процессе общения может возникнуть необходимость в изменении логической структуры высказывания с использованием инверсии в русском языке и субъективно-объективные трансформации в английском языке:

- замена актива пассивом и наоборот;
- замена личных высказываний безличными и наоборот;
- использование инфинитивных и герундиальных конструкций;
- замена глагола аналитическим глагольным сочетанием.

Определенный артикль является маркером данного или темы, неопределенный выражает новую информацию или рему предложения ради которой строится высказывание. Значение артикля, непосредственно вытекающее из ситуации, часто не находит особого выражения в русском языке. Вместо артиклей в русском языке широко применяется порядок слов как функциональный эквивалент английских артиклей (определенный / неопределенный). Это прежде всего касается категории определенности / неопределенности подлежащего. Определенность подлежащего выражается его препозицией по отношению к глаголу, а неопределенность – его постпозицией. Например:

The book was on the table.

Книга лежала на столе.

There was a book on the table.

На столе лежала книга.

Высказывания, в которых сообщается лишь о наличии, существовании чего-либо или просто констатируется какой-нибудь факт, называется высказыванием с нулевой темой. Например:

Шел дождь.

Вечереет.

It's getting late.

It was raining.

В данных высказываниях вся информация существенна и представляет собой рему.

1.2. Роль навыка тема-рематического членения высказывания в профессиональной подготовке будущего переводчика

Специфическими факторами профессиональной переводческой деятельности являются: «прослушивание лингвистического знака и понимание его значения, восприятие и понимание лингвистического знака, сообщения путем анализа и истолкования, девербализация или немедленное и добровольное забывание знака и сохранение мысленного образа означаемого (понятия, мысли и т. д.) и переформулирование, производство нового знака на другом языке, отвечающего двойному требованию: полной передаче оригинального сообщения и его адаптации в интересах адресата» [Е.Р. Поршнева, 2004, с. 48].

На уровне рецепции (герменевтическая функция или функция понимания) профессиональный переводчик должен владеть следующими языковыми навыками: выявления формальной организации текста, его лексического кода интерпретации значения языковых единиц, извлечения смысла из слов и облачения смысла в слова.

На уровне продукции (конструктивно-преобразовательская функция) обучающийся должен владеть языковой (грамматической, лексической и орфоэпической) нормой двух языков, а также речевыми нормами двух языков – навыками и умениями перекодировать и удерживать в памяти прецизионные слова, грамотно письменно и устно оформлять результаты переговоров, обмена информацией, преодолевать несоответствия, лакуны, находить эквиваленты, владеть грамматическими трансформациями на внутриязыковом и межъязыковом уровнях.

Овладение навыком ТРЧВ способствует успешности восприятия и интерпретации, а значит понимания смысловой стороны дискурса. В этом заключается его значимость в переводческой деятельности. Интерпретация является процессом, объединяющим отдельные элементы в одно целое (например, грамматические явления как репрезентанты грамматических концептов).

Изучение переводческих навыков выражения концепта любого типа является авангардным направлением в переводоведении, представляя одновременно большую сложность. Когнитивная стратегия перевода заключается в том, чтобы помогать в общении заполнять когнитивные и коммуникативные лакуны, которые имеются при наложении языковых «картин мира» отправителя и получателя информации (С.Г. Воркачев, Е.М. Гордеева, Ж.Н. Маслова, Н.А. Мороз, Э.И. Мячинская, Е.А. Огнева и др.). При этом, обращаясь к тексту, переводчик должен переходить от известного к неизвестному и выстраивать высказывание, учитывая расположение его предикатов [Т.С. Серова, 2001]. В связи с этим *навык ТРЧВ является стержневой характеристикой профессиональной переводческой деятельности, то есть профессионально значимым навыком будущего переводчика.* Подтверждение данного предположения мы находим в работах лингвистов-когнитивистов, исследующих другие языковые феномены, в основе функционирования которых заложены определенные когнитивные механизмы. Так, Н.А. Голубева, опираясь на труды Р. Ленекера, [R. Langacker, 1999], описывает умственные операции, задействованные, в том числе при актуальном членении высказывания в немецком языке. Рассматривая когнитивные механизмы, Н.А. Голубева выделяет среди других операцию **фокусирования**, которая задействована в информационной структуре высказывания «тема-рема» – «старое-новое». Действие другой когнитивной операции **перспективизации** можно проследить на использовании связующих слов (коннекторов) через разные позиции их структурных элементов, при помощи которых осуществляется процесс выдвижения того или иного семантически значимого

признака для его развития [Н.А. Голубева, 2010]. Сравним это с примерами в английском языке:

The two above mentioned;

All above mentioned;

The above mentioned.

Одной из задач языковой подготовки переводчиков на младших курсах переводческого факультета является формирование **профессионально значимого** грамматического навыка, то есть навыка, задействованного в процессе переводческой деятельности как на внутриязыковом, так и на межъязыковом уровнях. Грамматический концепт «тема-рема» является когнитивной основой формирования профессионально значимого навыка ТРЧВ. Другими словами, *успешное владение этим навыком предопределено дидактизацией концепта «тема-рема».*

Как подчеркивает А.Ю. Наугольных, переводческое мышление является сквозным компонентом профессионально значимых переводческих компетенций. «Переводческое мышление как бы «пронизывает» все профессиональные компетенции и формируется не только вместе с ними, но и через них, а не какими-либо «обходными путями» [А.Ю. Наугольных, 2010, с. 78]. Переводческое мышление формируется вместе с профессионально значимыми компетенциями, при решении учебных задач, ориентированных на развитие той или иной переводческой компетенции. Акцентирование процесса обучения на развитии какой-то одной компетенции ведет к «одностороннему развитию профессионального мышления переводчика» [А.Ю. Наугольных, 2010, с. 79].

Е.Р. Поршнева выделяет следующие профессионально значимые компетенции в переводческой деятельности: семантическая, интерпретативная, текстовая и межкультурная. **Семантическая компетенция** представляет собой способность / готовность к восприятию и удерживанию в памяти смыс-

лового содержания сообщения, выделению его смысловых единиц, объединению их в более крупные информационные единицы.

Интерпретативная компетенция представляет собой способность / готовность к передаче, формулировке и переформулировке смысла высказывания в соответствии с дискурсивным контекстом, а также способность к подбору соответствующих синонимических средств для передачи смысла.

Текстовая компетенция – это способность / готовность к сохранению при передаче смысла текста его типовой, жанровой, денотативной, коннотативной, нормативной, прагматической и эстетической эквивалентности.

Межкультурная компетенция – это способность / готовность к ориентированию в социокультурном контексте конкретной коммуникативной ситуации, адекватной интерпретации смысла неречевого и речевого поведения представителей разных культур, адаптации созданного текста к восприятию адресата [Е.Р. Поршнева, 2006].

В более поздних работах текстовая компетенция определяется как дискурсивная [С.К. Гураль, 2009; Н.Н. Гавриленко, 2009]. **Дискурсивная компетенция** считается одной из наиболее важных в образовании будущих специалистов, поскольку предполагает «способность / готовность кодировать и декодировать информацию с помощью иностранного языка в соответствии с его лексическими, грамматическими, синтаксическими нормами, а также принимать во внимание социокультурный, психологический, стилистический, жанровый и эмоциональный факторы с использованием для достижения коммуникативной цели средств когезии и когерентности [И.А. Евстигнеева, 2013]. По мнению некоторых ученых [С.Ю. Стрелкова, 2012; С.К. Гураль, 2009], дискурс может стать основой обучения иностранному языку, поскольку именно дискурс является основой обучения иностранному языку. Адекватность речевых поступков обучающегося определяется достижением коммуникативной цели, а «не просто правильностью или неправильностью порождаемых высказываний» [Л.А. Митчелл, 2013, с. 56].

Возможность повысить уровень грамматической аутентичности речи обучающихся дает дискурсивная основа обучения иноязычной коммуникативной грамматике с использованием различного рода аутентичных материалов. Имеет место выполнение «практически направленных упражнений». Сюда необходимо включить упражнения практической направленности [Н.Н. Абакумова, П.С. Губа, 2012].

Проанализировав все профессионально-значимые компетенции, выделим профессионально значимые грамматические навыки. Разделим навыки на две группы: синтагматические (синтаксические) и парадигматические (морфологические) и представим их наглядно в виде табл. 1.

Таблица 1

Профессионально значимые грамматические навыки

Вид грамматического навыка	Парадигматические навыки	Синтагматические навыки
Рецептивные грамматические навыки	<ul style="list-style-type: none"> - навык дифференцирования и идентификации грамматических форм (по формальным признакам и строевым словам); - навык соотнесения значения грамматических форм со смыслом контекста 	<ul style="list-style-type: none"> - навык интерпретации значений и перевода основных грамматических категорий на родном языке - навык соотнесения значения грамматических конструкций со смыслом контекста; - навык синтаксического членения высказывания (подлежащего, сказуемого, обстоятельства); - навык определения структуры простого высказывания (по строевым элементам, порядку слов и др.); - навык установления логических, временных, причинно-следственных, сочи-

		нительных и подчинительных отношений и связи между элементами высказываний
Репродуктивные и репродуктивные грамматические навыки	- навык образования грамматических форм; - навык употребления грамматической формы в зависимости от ситуации общения	- навык образования грамматических конструкций; - навык выбора и употребления грамматических конструкций в зависимости от ситуации общения

Все вышеперечисленные грамматические навыки задействованы в процессе актуального членения высказывания, во многом определяющего логическую составляющую профессионального переводческого мышления. Особую роль имеет навык ТРЧВ, поскольку является комплексным профессионально значимым навыком, включающим навык контекстуального оперирования порядком слов, артиклями, детерминантами и их аналогами в родном языке, назывными конструкциями, конструкциями, меняющими субъектно-предикативные отношения в высказывании (*Passive Voice*), и является стержневой характеристикой переводческой деятельности. Выделенные профессионально значимые навыки обеспечивают готовность специалиста в грамматическом плане правильно и эффективно осуществлять переводческую деятельность. Все вышеперечисленные грамматические навыки задействованы в процессе актуального членения высказывания, во многом определяющего логическую составляющую профессионального переводческого мышления.

Навык ТРЧВ является комплексным профессионально значимым навыком, входящим в состав всех профессионально значимых переводческих

компетенций и влияющим на формирование переводческого мышления в форме суждения.

В связи с тем, что переводческая деятельность осуществляется в дискурсивном формате (имеет дело с разными типами и жанрами дискурсов) считаем целесообразным в лингводидактическом исследовании говорить о навыке тема-рематического членения **высказывания** в русле когнитивно-дискурсивного подхода. Проведя сопоставительный анализ средств выражения концепта «тема-рема» на материале русского, английского, французского, немецкого языков, все исследователи (К.М. Бессмертная, Е.А. Макаручук, Э.Ф. Саттарова) подчеркивают, что формальное выражение данного концепта находит в контекстуальном оперировании порядком слов, артиклями, детерминантами и их аналогами в родном языке, назывными конструкциями, конструкциями, меняющими субъектно-предикативные отношения в высказывании (*Passive Voice*).

Как видим, данный навык, с одной стороны, является грамматическим, поскольку в своем составе имеет элементарные навыки (контекстуального использования артиклей, контекстуального оперирования порядком слов высказывания, контекстуального использования грамматических конструкций, меняющих субъектно-объектные отношения высказывания, контекстуального оперирования детерминантами). С другой стороны, навык ТРЧВ является дискурсивным, поскольку задействован в процессе функционирования дискурса как навык анализа воспринимаемого высказывания, навык организации репродуцируемого высказывания, то есть является «грамматико-дискурсивным». Впервые термин «грамматико-дискурсивный навык» введен С.К. Гураль и Л.А. Митчелл [Л.А. Митчелл, 2016] при анализе процесса обучения будущих инженеров иностранному языку. По их мнению, грамматико-дискурсивный навык – это грамматический навык построения иноязычного дискурса. Исходя из специфики рецептивно-репродуктивной переводческой деятельности, видим необходимость конкретизации данного определения

грамматико-дискурсивного навыка как навыка построения *репродуцируемого* дискурса.

Неоднородность структуры выделенного навыка позволяет говорить о его рецептивно-репродуктивном и грамматико-дискурсивном характере. Грамматико-дискурсивный навык ТРЧВ входит на правах компонента во все профессионально значимые переводческие компетенции, формируется вместе с ними и через них (А.Ю. Наугольных). Рецептивно-репродуктивному ТРЧВ свойственны все характеристики грамматических навыков: осознанность (на уровне концепта), гибкость (способность к переносу в разные условия функционирования), контекстуальность (на уровне владения формами) и логичность (на уровне дискурса). Данные качества являются показателями уровня его сформированности. Представим комплексную структуру рассматриваемого навыка на рисунке 2:



Рисунок 2. Структура грамматико-дискурсивного навыка тема-рематиического членения высказывания

Данный навык объединяет три уровня организации высказывания: логический, семантический и коммуникативный. Логический уровень определяет субъектно-предикативные, субъектно-объектные, предикативно-объектные, предикативно-обстоятельственные и др. связи внутри высказывания. Коммуникативный уровень определяет то, какую информацию мы считаем новой и наиболее важной в нашем сообщении. Данные уровни организации высказывания имеют определенное грамматическое выражение в виде расположения членов высказывания, порядка слов, вводных и назывных конструкций, а также конструкций, меняющих в высказывании субъектно-предикативные отношения (Passive Voice). Включенность данного навыка в процесс построения репродуцируемого дискурса и определенный грамматический характер его внешнего выражения в процессе реальной коммуникации придают характеру формируемого навыка грамматико-дискурсивный характер.

Определим, как связан грамматико-дискурсивный навык ТРЧВ со сложным, системным процессом мышления человека. По мнению К. Халла, навык является основной единицей мышления и умственной деятельности [C.L. Hull, 1943].

Предположим, что мышление порождается теми же механизмами, автоматизации которых требует навык. Этому есть определенное логическое подтверждение: общей и универсальной единицей речевой деятельности (как акта общения) и деятельности мыслительной (как акта обобщения) является слово. При этом, слово как внешняя форма (устная или письменная, грамматическая, фонетическая и т.п.) принадлежит миру речи как общения; а слово в своей внутренней форме, представленной в значении слова, есть результат мыслительной деятельности (обобщения). Таким образом, в значении слова интегрированы, взаимосвязаны функции речи как общения и функции мышления как обобщения. Обобщение – это одно из главнейших умственных действий (наряду с действиями сравнения, сопоставления, выделения обще-

го, номинации и др.) По определению И.А. Зимней, «речь- есть способ формирования и формулирования мысли посредством слова» [И.А. Зимняя, 2004, с. 23]. И навык, и мышление формируются на основе интериоризации действий, совершаемой посредством достижения достаточного уровня автоматизации этих действий. Опираясь на идеи Л.С. Выготского, Т.С. Серова выделяет несколько форм мышления:

Первой формой мышления является понятие или слово, о которой уже было упомянуто.

Суждение как вторая форма мышления есть отражение связей предметов и явлений действительности с их свойствами и признаками. Различают истинные и ложные общие частные и единичные суждения. Суждения как простейший акт мышления могут быть различными по содержанию, но способ связи частей этого содержания у них — одинаков- эта связь выражается в форме утверждения или в форме отрицания.

Подобно тому как понятия не могут возникнуть и существовать вне слов и словосочетаний, так и суждения не могут возникнуть и существовать вне высказывания [А.Р. Лурия, 1965]. Мы можем говорить о их единстве, но не можем говорить о полном совпадении и абсолютном тождестве. В суждении субъект отражает предмет суждения, а предикат признак предмета. Как субъект, так и предикат может быть выражен либо группой подлежащего, либо группой сказуемого каждого конкретного высказывания.

Субъект и предикат играют разную познавательную роль. Субъект суждения содержит исходное знание, а предикат – новое знание о предмете, признак предмета [Т.С. Серова, 2001].

Специфика функционирования грамматических навыков отражается на психотипе переводчика. Переводчикам письменных текстов свойственна «высокая автоматизированность долговременной памяти, интроспекция, рефлексия значительно сильнее задействована, зрительное восприятие информации является доминирующим над остальными типами восприятия. Вдум-

чивость и медлительность являются доминирующими свойствами письменного переводчика» [И.О. Петрова, 2006, с. 45]. Исходя из современного требования универсальности специалистов (способности работать как в письменном, так и в устном дискурсе), необходимо отметить очевидную важность формирования гибкого грамматического навыка, способного функционировать как в устной, так и в письменной речи, в условиях непосредственной (устной) и опосредованной (письменной) коммуникации.

По мнению С.Л. Рубинштейна и С.Ф. Шатилова, качественное формирование речевых грамматических навыков определяется приданием им следующих характеристик в ходе работы над грамматической стороной иноязычной речи: автоматизированность и сознательность, устойчивость и изменчивость, фиксированность и лабильность [С.Ф. Шатилов, 1971].

Необходимо отметить, что навык ТРЧВ особенно сложно сформировать ввиду его комплексного характера. Он объединяет ряд отдельных навыков грамматической и интонационной сторон речи, а также объединяет различные уровни организации высказывания: логический (выделение субъекта и предиката суждения), синтаксический (определение подлежащего и сказуемого в высказывании) и коммуникативного (выявление темы (данного) и ремы (нового) в высказывании). Данный навык объединяет и рецептивный, и репродуктивный навыки, что особенно важно в переводческой профессии, поскольку профессиональный переводчик вынужден постоянно находиться на стыке рецептивных (аудирования и чтения) и репродуктивных (говорения и письма) видов речевой деятельности, поскольку процесс перевода является репродуктивным видом речевой деятельности [И.А. Зимняя, 1978].

Языковые грамматические навыки носят вспомогательный характер, являясь базисом формирования речевых грамматических навыков. Они обладают следующими качествами: дискурсивность, некоммуникативность и неситуативность.

По мнению Л.С. Цветковой, процесс восприятия заключается в опознании и выделении структурных компонентов речи [Л.С. Цветкова, 1997]. Процесс речевосприятия включает уровни:

1. Акустическое восприятие звучащей речи – сенсомоторная обработка звуков и слов.

2. Лексико-грамматический уровень, включающий: звено фонемного анализа выделенных слов из звукового потока, оперативной слухоречевой памяти и звено, которое обеспечивает перекодирование логико-грамматической организации речи и грамматики в значение.

Лексико-грамматический уровень представляет наибольший интерес в контексте настоящего научного исследования. Здесь выполняются операции морфемного анализа; выбора нужного значения каждого слова; определяется общее значение целых предикативных пар: S-P, S-Ob; сопоставления слов фразы, выделения значений использованных слов и их сочетания внутри фразы и др.

Осуществить речевосприятие как процесс возможно только при включении кратковременной и долговременной памяти в процесс понимания.

Перейдем к процессу речепорождения. По мнению А.Р. Лурия, в самом начале речепродуцирования лежит мотив высказывания. Возникновение мысли как общей схемы содержания высказывания на основе выбранного мотива [А.Р. Лурия, 1975].

По мнению И.А. Зимней, существуют три основных уровня речепорождения: мотивационно-побуждающий, формирующий (два подуровня – смыслообразующий и формулирующий) и реализующий [И.А. Зимняя, 2001].

Разберем второй этап процесса речепорождения. Здесь осуществляются:

- процессы номинации (обозначение) и предикации – то есть установление связей характера: новое – данное.

- механизм выбора слов, временной развертки и артикуляционная программа.

Концепция А.А. Леонтьева выделяет следующие этапы порождения речевого высказывания:

- 1) мотивационный этап;
- 2) замысел высказывания;
- 3) этап внутреннего программирования высказывания;
- 4) этап лексико-грамматического развёртывания;
- 5) этап реализации речи во внешнем плане [А.А. Леонтьев, 1989].

Основная операция лексико-грамматического развёртывания высказывания может осуществляться нелинейно и линейно. При нелинейном развёртывании центральной является операция отбора слов (иногда целых словосочетаний). Выбор слов, по А.А. Леонтьеву, осуществляется, ссылаясь на ассоциативно-семантические характеристики слов, их звуковым обликом и субъективно-вероятностной характеристикой [А.А. Леонтьев, 1969].

Линейное развёртывание представляет собой грамматическое структурирование, создание определенной грамматической конструкции высказывания. Данному процессу свойственны следующие операции:

- выделение исходной предикативной пары;
- нахождение грамматической конструкции путём выбора из ряда существующих грамматических эталонов;
- определение места выбранного элемента в синтаксической схеме высказывания;
- наделение его грамматическими характеристиками;
- операция выполнения грамматических обязательств.

По мнению А.А. Леонтьева, этап лексико-грамматического развёртывания «завершается реализацией речевого высказывания, речевой установкой высказывания» [Там же]. Здесь выполняющий высказывание может принять три решения: 1) решение о запуске речевого высказывания во внешнем

плане; 2) решение о внесении корректив в высказывание; 3) решение об отмене речевого высказывания.

Психологический аспект овладения навыками языкового характера (лексика, грамматика) рассматривался многими учеными-психологами (Б.В. Беляев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер, Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, И.А. Кулак, Р.К. Миньяр-Белоручев, О.Д. Митрофанова).

Реализация грамматического навыка является сложным когнитивным процессом, который состоит из более частных действий, называемых операциями. В грамматическом навыке можно выделить его частные составляющие действия (операции):

1) выбор структуры, соответствующей речевому замыслу говорящего (в речевой ситуации), которая отражает низшую форму мышления, позволяющую использовать прототипическое знание для понимания;

2) оформление речевых единиц, которыми заполняется структура в соответствии с нормами данного языка и определённым временным параметром, в котором активно задействован анализ как ментальная операция и креативное моделирование;

3) оценка грамматических действий с точки зрения их правильности и адекватности, в которой реализуется как анализ, так и критическое мышление.

Выделим компонентный состав рецептивных и репродуктивных грамматических навыков. Рассмотрим операции, совершаемые в момент функционирования того или иного грамматического навыка. В «Теории обучения иностранным языкам» подробно рассмотрен операциональный состав навыков грамматической стороны иноязычной деятельности [Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, 2004]. Представим компонентный состав рецептивных и репродуктивных грамматических навыков в форме табл. 2.

Таблица 2

Сходные и разнонаправленно-сходные операции в структуре
грамматических навыков разных видов речевой деятельности

Грамматические навыки аудирования и чтения, сходные операции.	Грамматические навыки говорения и письма, сходные операции.	Грамматические навыки аудирования, чтения говорения и письма. Разнонаправленно-сходные операции.
<ul style="list-style-type: none"> - Узнавание на слух. - Узнавание при чтении. 	<ul style="list-style-type: none"> - Припоминание. - Перевод из долговременной памяти в оперативную. 	<ul style="list-style-type: none"> - Узнавание (зрительного или слухового образа) и припоминание. - Узнавание (зрительного или слухового образа) и операция перевода из долговременной памяти в оперативную память.
<ul style="list-style-type: none"> - Сличение звукового образа грамматического явления с эталоном. - Сличение зрительного образа грамматического явления с эталоном. 	<ul style="list-style-type: none"> - Воспроизведение звукового образа грамматической единицы во внешней речи. - Сличение звукового образа грамматической единицы. 	<ul style="list-style-type: none"> - Сличения зрительного образа грамматической единицы с эталоном. - Воспроизведение во внешней речи.
<ul style="list-style-type: none"> - Опережающее предвосхищение грамматической единицы в звучащем контексте. 	<ul style="list-style-type: none"> Упреждение следующей грамматической структуры во внешней речи. 	<ul style="list-style-type: none"> - Опережающее предвосхищение грамматической единицы в звучащем или письменном контексте.

- То же самое в письменном тексте.		- Упреждение последующего слова в составе грамматической единицы во внешней речи.
- Соотнесение формы грамматического явления со значением в звучащем контексте. - Операция соотнесения грамматической формы грамматической единицы при восприятии грамматической единицы на зрительной основе.	Языковое оформление грамматической единицы, выбор модели словосочетания, подбор грамматических средств и оформление во внешней речи.	Соотнесение формы грамматического явления со значением при его восприятии в звучащем или письменном контексте и языковое оформление грамматической единицы во внешней речи.
- Восприятие грамматического явления в связанном звуковом контексте. - Восприятие грамматического явления в читаемом контексте.	Включение грамматического явления в минимальном высказывании на уровне речевого образца.	Восприятие грамматического явления в связанном звуковом или письменном контексте и операция включения грамматического явления в минимальное высказывание.
Соотнесение формы грамматического явления со значением и проведение надфразового синтеза,	Употребление грамматического явления во внешней речи в соответствии с поставленной	Соотнесение грамматической единицы со значением и проведения надфразового синтеза, определение смысла

определение смысла грамматического явления в тексте для аудирования или чтения.	коммуникативной задачей	грамматической единицы в тексте для аудирования или чтения и употребление грамматической единицы в ситуации в соответствии с поставленной коммуникативной задачей.
---	-------------------------	--

Пользуясь термином Н.И. Берешвили, назовем сходные по некоторым параметрам операции в структуре грамматических навыков, входящих в разные виды речевой деятельности (рецепция и продукции), «коррелирующими» или «соотносимыми» [Н.И. Берешвили, 1984].

С.Ф. Шатилов, изучая природу речевых навыков и умений, утверждает, что «взаимодействуют не только навыки и умения иностранных языков, но и навыки и умения в различных видах речевой деятельности на иностранном языке» [С.Ф. Шатилов, 1983, с. 44]. Данное взаимодействие – есть необходимое условие их функционирования [Там же]. Подтверждение идеи взаимосвязи и взаимодействия рецептивных и репродуктивных навыков и умений разных видов речевой деятельности возможно найти и в других работах [И.Л. Бим, 1988; В.А. Бухбиндер, 1971; И.А. Зимняя, 1989; Е.И. Пассов, 1980; Теоретические основы, 1981]. Формирование у переводчиков гибких и способных к переносу грамматических навыков требует от преподавателя организации процесса преподавания таким образом, чтобы действия с изучаемой грамматической структурой в рецептивных и репродуктивных видах речевой деятельности в их непосредственной взаимосвязи. Элементарные действия в структуре грамматических навыков, как и сами навыки, взаимодействуют друг с другом. Учитывая характер взаимодействия разных видов речевой деятельности между собой, представляется возможным свести все операции в систему по признаку «сходные и соотносимые».

Анализ структуры грамматических навыков рецептивных и репродуктивных видов речевой деятельности показывает присутствие общих операций в их структуре (восприятие, сличение, соотнесение формы грамматического явления со значением, соотнесение сходных явлений и операция предвосхищения). Мыслительные операции, входящие в состав грамматических навыков рецептивных и репродуктивных видов речевой деятельности, **различаются**. Код, с помощью которого оформляется порождаемая речь, и код восприятия данной речи не совпадают. Кроме того, различаются скорость и характер осуществления данных операций. Операции рецептивных и репродуктивных видов речевой деятельности различаются по времени осуществления, по степени осмысленности, по характеру самого процесса (рецепция и продукция). Вместе с тем, двунаправленная работа над грамматическим материалом (взаимосвязанное формирование грамматических навыков рецептивных и репродуктивных видов речевой деятельности) возможна, так как в звене порождения и восприятия допускается определенная общность. Характер взаимодействия грамматических навыков между собой и сами грамматические навыки, в частности, и сходные и соотносимые операции, входящие в их состав, составляют психологическую основу (базу) формирования рецептивно-репродуктивного грамматико-дискурсивного навыка.

Таким образом, анализ психолингвистических особенностей грамматических навыков и природы корреляции механизмов их функционирования в различных видах речевой деятельности позволяет утверждать о возможности осуществления формирования грамматико-дискурсивного рецептивно-репродуктивного навыка, если оно организуется и проводится с учетом сходных и соотносимых речевых операций, которые входят в состав грамматических навыков, его составляющих (рецептивные и репродуктивные навыки). Именно учет данных операций позволит сформировать такие качества грамматико-дискурсивного навыка как

гибкость, лабильность, способность к переносу. Для этого требуется придать процессу работы по формированию компонентов рецептивно-репродуктивного грамматических навыков взаимосвязанного характера. Этого требует специфика профессиональной переводческой работы.

О.В. Спиридонова, ссылаясь на слова Е.И. Пассова, обращает внимание на то, что «даже автоматизированный до очень высокой степени навык может остаться «вещью в себе» [Е.И. Пассов, 2004, с. 53], то есть не быть задействованным в различных видах речевой деятельности. Данную мысль подтверждает Н.И. Гез: «Выполнение даже очень большого количества тренировочных упражнений не снимает трудности перехода от автоматизированного навыка к спонтанной речи» [Н.И. Гез, 1969, с. 45]. Активизация речевых грамматических навыков возможна только в речевых упражнениях. Данные упражнения придают формируемым навыкам такие качества как гибкость и переносимость.

Такая работа возможна на основе полифункциональных упражнений, активизирующих грамматические навыки-компоненты рецептивно-репродуктивного навыка одновременно и взаимосвязанно в условиях рецепции и продукции. Именно полифункциональность упражнений позволяет сформировать грамматику-дискурсивный навык, необходимый для последующей профессиональной переводческой деятельности.

А.Н. Шамов, основываясь на исследованиях И.А. Зимней, предложил модель взаимосвязанного обучения лексике на базе сходных и разнонаправлено сходных когнитивных механизмов [А.Н. Шамов, 1999]. По мнению автора, операции, осуществляемые человеческим мышлением в ходе формирования навыков использования лексики, например, для говорения и чтения, имеют сходный характер. По нашему мнению, процесс формирования рецептивного и репродуктивного компонентов рецептивно-репродуктивного навыка может также базироваться на сходных и

разнонаправлено сходных когнитивных операциях, как и процесс формирования рецептивных и продуктивных лексических навыков.

Подтверждение потребности во взаимосвязанном формировании рецептивных и репродуктивных грамматических навыков у будущих переводчиков мы находим в трудах некоторых учёных (Е.Р. Поршнева, Т.А. Пустовалова). Так, Т.А. Пустовалова утверждает, что «формируемая языковая компетенция будущего переводчика должна быть всесторонне развитой в рецептивном и продуктивном плане в обоих языках, участвующих в процессе перевода». Кроме того, ученый рассматривает грамматический навык обучающегося как компонент языковой компетенции будущего переводчика, которая отличается особой гибкостью и пластичностью, способностью быстро перестраиваться и переходить от речевосприятия к речепроизводству со сменой стилистических регистров и присущих им грамматических конструкций. По мнению учёного, обучение грамматической стороне иноязычной речи должно строиться с учётом тех грамматических трудностей, с которыми будущие переводчики могут столкнуться в процессе перевода [Т.А. Пустовалова, 2006, с. 45]. По нашему мнению, для равновесного формирования лабильного грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ у будущих переводчиков необходимо организовать процесс формирования рецептивных и репродуктивных грамматических навыков с учетом сходства их операционного состава, с учетом особенностей и возможности их интеракции.

Навык ТРЧВ является стержневой характеристикой переводческой деятельности. Этому навыку присущи все характеристики грамматических навыков: осознанность, гибкость, лабильность, способность к переносу и комплексность его компонентного состава. На правах компонента он входит во все профессионально значимые компетенции. Этот навык необходим для выявления и интерпретации смысла высказывания, понимания значения грамматического явления в тексте, понимания логических структур в тексте и их различия в разных культурно-языковых кодах. Исследуемый навык, с

одной стороны, является грамматическим, поскольку в свой состав включает элементарные навыки контекстуального оперирования грамматическими явлениями. С другой стороны, навык тема-рематического членения является дискурсивным, поскольку включает дискурсивные навыки: навык анализа воспринимаемого высказывания, навык организации репродуцируемого высказывания. В связи с этим, определяем его как «грамматико-дискурсивный». Впервые термин «грамматико-дискурсивный навык» введен С.К. Гураль и Л.А. Митчелл при анализе процесса обучения будущих инженеров ИЯ. По их мнению, грамматико-дискурсивный навык – это грамматический навык порождения иноязычного дискурса. Исходя из специфики переводческой деятельности, видим необходимость конкретизации данного определения для условий обучения будущих переводчиков иностранному языку. Сложность и неоднородность структуры выделенного навыка проявляется в его рецептивно-репродуктивном и грамматико-дискурсивном характере. Грамматико-дискурсивный навык ТРЧВ входит на правах компонента во все профессионально значимые переводческие компетенции, формируется вместе с ними и через них (А.Ю. Наугольных). Рецептивно-репродуктивному навыку ТРЧВ свойственны все характеристики грамматических навыков: осознанность (на уровне концепта), гибкость, способность к переносу в разные условия функционирования, контекстуальность (на уровне владения формами) и логичность (на уровне дискурса). Данные качества являются показателями уровня его сформированности. Данные качественные характеристики навыка ТРЧВ будут использованы в ходе экспериментальной диагностики уровня сформированности данного навыка. Комплексность структуры профессионально значимого грамматического навыка объясняет необходимость выбора комплекса взаимосвязанных подходов к процессу их формирования. В следующем параграфе будут определены подходы, входящие в данный комплекс.

1.3. Комплекс подходов как методологическая основа обучения будущих переводчиков грамматической стороне иноязычной речи

Задачей данного параграфа является рассмотрение методологических основ процесса взаимосвязанного формирования рецептивно-репродуктивного профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ. Под ним в настоящем научном исследовании понимаются существующие в отечественной и зарубежной методической науке подходы к обучению иностранным языкам.

По мнению И.А. Зимней, «разные подходы не исключают друг друга» [И.А. Зимняя, 2004, с. 34]. В общем плане подходы подразделяются на: системный, структурный и комплексный. По научным дисциплинам различают подходы: педагогический, психологический, междисциплинарный. По объекту приложения подходы подразделяются на: личностный, деятельностный, культурологический.

В узком понимании подход базируется на одном из перечисленных компонентов. В таком случае необходимо говорить о лингвистическом, дидактическом и методическом подходах (структурный, интегрированный, индивидуальный). В широком смысле слова подход опирается на все вышеперечисленные компоненты и образует направление в обучении. Выделяют следующие направления в обучении иностранному языку: дидактический, лингвистический и психолингвистический подходы.

И.Л. Колесникова отмечает, что за рубежом активно развивается гуманистический подход, позитивизм, когнитивизм и социоконструктивизм (на основе когнитивизма и опирающийся на положения гуманистического и коммуникативного подходов [И.Л. Колесникова, 2001]). Современная методическая наука обучения иностранным языкам и культурам развивается в направлении использования положений комплексов подходов, опирающихся на теорию деятельности (Chr. Purin, Н.Н. Гальскова, И.А. Зимняя).

Рассмотрим наиболее актуальные подходы для осуществления работы по формированию профессионально значимых навыков у будущих переводчиков. Отметим, что все рассматриваемые подходы восходят к деятельностному подходу А.Н. Леонтьева и поэтому возможность их совмещения и комбинирования для достижения цели обучения не вызывает сомнений.

Е.Р. Поршнева подчеркивает, что «недостаточно овладеть нормами родного и иностранного языков, набором общенаучных лингвистических и переводческих знаний и умений для успешной профессиональной деятельности переводчика. Формирование настоящего компетентного профессионала, по её мнению, требует целостного, системно-деятельностного, личностно-ориентированного подходов к процессу обучения и усиления междисциплинарного взаимодействия» [Е.Р. Поршнева, 2002, с. 45].

Согласно фундаментальным положениям данного подхода, «языку необходимо обучать как инструменту познания, так и инструменту общения. Обучение иностранному языку происходит с учетом закономерностей познавательного процесса и ментальной деятельности» человека в процессе обучения» [А.В. Щепилова, 2003].

По мнению Н.В. Макшанцевой, «в современных условиях сформировалась обоснованная когнитивно-коммуникативная парадигма понимания языка и языковой деятельности будущих специалистов, в основе которой лежит многоаспектность языковой системы, связанная с динамикой когнитивных процессов человеческого мышления» [Н.В. Макшанцева, 2011, с. 48].

Развитие умений грамматически корректно строить и понимать иноязычную речь в коммуникативной ситуации должно осуществляться на основе коммуниктивно-когнитивного подхода, главным инструментом которого считается проблемно-поисковая технология. Применение данной технологии предполагает создание когнитивной и коммуникативной потребности обучающихся в материале, предназначенном для изучения, который носит аутентичный характер. Данный метод предполагает использование большого ко-

личества упражнений, направленных на решение когнитивной задачи и концептуализации полученного знания. Учителю, ставя перед обучающимися задачу подобного типа, необходимо создать установку, стимулирующую рефлексию обучающегося и выведение заключения (индуктивный метод). Объясняя языковое явление, преподаватель в соответствии с данным подходом часто прибегает к сопоставлению фактов языков, сообщение учителем информации, которую обучающиеся не в состоянии добыть самостоятельно. Обучающиеся, в свою очередь, имеют возможность формулировать гипотезы для последующего их совместного обсуждения с другими студентами.

Межкультурная направленность языковой подготовки целевой категории студентов обусловлена в настоящее время интернационализацией образовательной среды университета. Когнитивно-дискурсивная система обучения в высшей школе призвана осуществить процесс обмена межкультурным опытом в условиях культурной диверсификации. При опоре на когнитивно-дискурсивный подход [О.А. Обдалова, 2017] коммуникативным ядром методической системы является язык как элемент коммуникативного процесса, в котором содержатся как социокультурные особенности, так и профессиональный контекст, и поведенческие характеристики представителей разных лингвосоциумов. Успешность межкультурного взаимодействия обусловлена дискурсивным аспектом иноязычной межкультурной коммуникации. Данный аспект реализуется в когнитивно-дискурсивной деятельности ее участников, вовлеченных в познание и осмысление контекста общения, представляемого определенным дискурсом.

Когнитивно-дискурсивный подход к обучению иностранному языку позволяет организовать иноязычное образование, учитывая специфику новой парадигмы и выявлять критерии и показатели успешности обучения будущих переводчиков иноязычной межкультурной коммуникации.

Когнитивно-дискурсивная система обучения связана с выбором доминирующего способа овладения средствами иноязычной деятельности,

направленного на формирование личности обучающегося как субъекта межкультурной коммуникации. Успешность данной системы подкрепляется формирующейся способностью понимать истинный смысл иноязычного высказывания, правильно интерпретировать социокультурные реалии в иноязычном контексте и передавать коммуникативное содержание адекватно ситуации общения.

Грамматическая сторона иноязычной речи с точки зрения культуроориентированных подходов имеет менее очевидные, но более крепкие и важные связи грамматики и культуры (М.В. Лебедева, С.Г. Тер-Минасова, Т.К. Цветкова, А.С. Шимичев). Доказано, что всесторонне развитый грамматический навык во многом образует когнитивную основу картины мира представителей разных лингвистических социумов, предотвращает некоторые культурологические ошибки в интеркультурном общении.

Межкультурный подход к обучению грамматической стороне иноязычной речи рассматривает этот процесс через призму культуры носителей языка.

Говоря о межкультурной коммуникации, данный процесс предполагает наличие проблемы перехода с одного национально-культурного кода на другой. В любой разновидности коммуникации (повседневное общение, создание и восприятие художественных текстов) воспринятое практически никогда не бывает равно сказанному, о чем упоминает Б. Уорф в «лингвистике говорящего» и «лингвистике слушающего». Данная проблема в межкультурной коммуникации усугубляется еще и различиями в межкультурном коде или межкультурными различиями – формально одинаковые высказывания могут быть восприняты по-разному.

Для точной передачи смысла переводимого текста переводчику необходимо воспринимать многосмысленность переводимого текста как его существенную характеристику, понимать, насколько позволяет переводящий язык и выбранная частная языковая форма сохранить данную многосмысленность. В процессе перевода коммуникация зависит не только от говорящего и

слушающего, но и от информационного фильтра в виде переводчика, поскольку в процессе перевода создается новый текст со свойствами, отличными от переводимого текста.

Это обусловлено тем, что переводчик, функционируя как «фильтр, посредник» интеркультурного диалога, создает не дословный перевод, а переводит концепты, функционирующие как «фундамент» процесса межкультурной коммуникации. Не обращая внимания на концептуальную основу текста, переводчик может легко разрушить образы переводимого текста. Лишь то слово, которое обогащено ассоциативными связями и адресовано к культурному коду получателя перевода, способно приобрести узуальное или окказиональное символическое значение [В.Г. Зусман, 2001]. В этой связи переводчику необходимо учитывать и концептуальные различия в использовании грамматических явлений носителями разных культурных кодов.

Межкультурный подход предполагает взаимодействие в процессе обучения нескольких контактирующих культур, осознание сходных черт и различий грамматических систем контактирующих языков в культурном плане, стремление к взаимопониманию в межкультурном общении в затруднительных ситуациях, а также формирование тех грамматических навыков, которые будут способствовать преодолению проблемных ситуаций при коммуникации.

По нашему мнению, учет положений межкультурного подхода в обучении грамматической стороне речи будущих переводчиков необходим, поскольку переводчик во многом является медиатором культур.

Контекстное обучение (как реализация контекстно-компетентностного подхода) определяется А.А. Вербицким как «обучение, в котором воспроизводится предметное и социальное содержание профессионального труда, а усвоение абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву будущей профессиональной деятельности» [А.А. Вербицкий, 2011, с. 78]. По мнению ученого, «контекст в данном случае есть смыслооб-

разующая категория, которая обеспечивает уровень личностной включенности обучающегося в процессы овладения профессиональной деятельностью и познания» [Там же]. Контекстный подход позволяет формировать навыки различных сторон речи с учетом профессиональной ориентации процесса обучения.

Контекстно-компетентностный подход развился на основе компетентностного подхода [Е.Д. Божович, 1997; Н.И. Гез, Н.Д. Гальскова, 2005; И.А. Зимняя, 2004; J.A. Van Ek, 1988 и др.].

Комплекс компетенций, согласно положениям компетентностного подхода, составляет основу содержания образования, в чем и заключается сущность компетентностного подхода.

Обучение в контексте той или иной профессии является реализацией компетентностного подхода. Грамматическую сторону речи в контексте нашей работы необходимо рассматривать как важный компонент профессиональной деятельности будущего переводчика. Следовательно, формировать грамматику-дискурсивный навык будущих переводчиков на младших курсах следует с ориентацией на реальные требования к профессионализму переводчика. Подтверждения нашим промежуточным предположениям мы находим в работе Т.А. Пустоваловой, рассмотревшей процесс профессионально-ориентированного формирования навыков говорения у будущих переводчиков.

По нашему мнению, профессионализация процесса обучения иностранному языку и его аспектам заключается в обучении языку как инструменту профессиональной деятельности. В нашем случае процесс формирования рецептивно-репродуктивного грамматику-дискурсивного навыка ГРЧВ должен осуществляться при выполнении типичных переводческих действий как на внутриязыковом, так и на межъязыковом уровнях. то есть обучению грамматике как средству овладения переводческой деятельностью. Процесс перевода подразумевает соединение рецептивных и репродуктивных видов

речевой деятельности в один сложный процесс. Интегративный подход позволяет объединять положения многих подходов, что позволит достигнуть более высокого уровня профессионализации базовой лингвистической подготовки будущих переводчиков.

Согласно контекстно-компетентностному подходу, ориентация на профессиональную деятельность в лингвистическом и в частности переводческом образовании становится важной в процессе овладения иностранным языком на младших курсах университета. Данный подход способствует повышению эффективности начального лингвистического образования (начального обучения иностранному языку). Контекстно-компетентностный подход подразумевает построение стратегий эффективного формирования необходимых компетенций в контексте будущей профессиональной переводческой деятельности. Для этого необходимо насыщать учебный процесс в рамках обучения иностранному языку элементами профессиональной деятельности. Это способствует развитию прагматической мотивации будущего специалиста в успешности своей учебной деятельности, предоставляет условия для самореализации, обеспечивает «движение учебной деятельности через контекст к будущей профессиональной деятельности» [М.А. Краснова, 2014, с. 67].

Обучение грамматической стороне иноязычной деятельности в рамках контекстно-компетентностного подхода должно строиться на упражнениях, имеющих определенную профессиональную направленность (моделировать профессиональную деятельность будущего переводчика).

Проведя краткий обзор существующих подходов к изучению иностранного языка, констатируем, что для формирования у будущих переводчиков грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ необходимо опираться на положения комплекса взаимодополняющих подходов (коммуникативно-когнитивный подход, когнитивно-дискурсивный подход, межкультурный подход, контекстно-компетентностный подход, интегративный подход), что

обеспечит наибольшую эффективность учебного процесса. Подтверждение нашего тезиса мы находим в работах французского методиста Кристиана Пюрена, выдвинувшего идею о необходимости «эклектизации» подходов в обучении иностранному языку. Комплексное сочетание перечисленных подходов создает необходимые условия для успешного овладения навыком ТРЧВ. Перейдем к рассмотрению существующих принципов обучения и анализу возможности их применения в процессе обучения будущих переводчиков грамматике.

1.4. Принципы формирования профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка у будущих переводчиков

Представленный выше комплекс подходов определяет выбор принципов формирования профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ. Вслед за рядом ученых (Н.Д. Гальскова, М.В. Ляховицкий, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова). выделим в нашей работе общеметодические и методические принципы. Общеметодические принципы формирования профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка определяются нами как основополагающие правила и предписания для наиболее эффективного процесса обучения будущих переводчиков грамматической стороне речи. Рассмотрим выбранные принципы более подробно.

В рамках коммуникативно-когнитивного подхода ведущим принципом когнитивно-коммуникативного подхода является принцип сознательности. Применительно к выделенному профессионально значимому навыку ТРЧВ принципу сознательности отводится важная роль. Сознательность, по А.Н. Леонтьеву, является смыслом, который «имеют для учащегося приобретаемые им знания» [А.Н. Леонтьев, 1983, с. 45]. Качество знаний, приобретаемых обучающимся, а также навыка, «формируемого в процессе обучения», определяется конкретными мотивами, побуждающими его учиться. Форми-

рование учебных мотивов осуществляется в связи с развитием реальных жизненных отношений студента, его личностных и профессиональных потребностей. Ряд ученых видят в принципе сознательности его благотворное влияние на эффективность обучения и «прямую зависимость между сознательностью в процессе выработки навыков и быстротой их образования» [А.А. Миролюбов, 1989; С.Л. Рубинштейн, 2000, с. 45–53].

Использование коммуникативно-когнитивного подхода в формировании навыков грамматической стороны иноязычной речи у будущих переводчиков обуславливает применение принципов когнитивной и коммуникативной направленности обучения. По мнению А.В. Щепиловой, обучение протекает более успешно, «когда мозг создает свои собственные ментальные структуры, и он тормозит, если готовые структуры ему навязывают» [А.В. Щепилова, 2003, с. 45]. Для будущих переводчиков осознание важности качественно сформированного лабильного грамматико-дискурсивного навыка становится первостепенно важным. Приемы, реализуемые в русле принципа когнитивной направленности обучения иностранному языку, развивают независимость мышления и действия, желание самим управлять своим обучением и оценивать его.

Принцип коммуникативной направленности позволяет реализовать все виды взаимодействия студента и преподавателя: студент – студент, студент – преподаватель, студент – контент. Организация успешного взаимодействия первого типа возможна при использовании взаимного оценивания и рецензирования. В процессе формирования грамматико-дискурсивного навыка у студентов-лингвистов взаимная оценка повысит критичность и внимательное отношение обучающегося к выбору правильной грамматической структуры для выражения собственной мысли и даст возможность изучить различные контексты употребления выбранного тренируемого грамматического явления в речи. Самообучение через обучение других является наиболее успешным способом формирования грамматической компетенции у

студентов. Данный принцип применим как в контактах с преподавателем, так и при работе в сотрудничестве в малых группах. Грамматико-дискурсивные упражнения должны иметь проблемный характер. Данные упражнения могут иметь форму учебного проекта, интернет-конференций. Здесь же может осуществляться управляемая самостоятельная работа обучающихся с различными интернет-ресурсами, направленная на особенности употребления грамматического явления или его перевода на родной язык

Вышеперечисленные общеметодические принципы, функционирующие в рамках коммуникативно-когнитивного подхода, находят свою реализацию в методических принципах: принципе влияния родного языка на овладение иностранным языком, принцип комплексности, принцип полифункциональности упражнений, принцип аутентичности, принцип взаимосвязанности формирования рецептивно-репродуктивного грамматического навыка.

Ведущую роль в процессе обучения грамматической стороне иноязычной речи будущих переводчиков играет **принцип опоры на родной язык** (при объяснении преподаватель опирается на знания обучающихся в русском языке) и **принцип влияния русского языка на процесс овладения иностранным языком** (при овладении студентами русский язык влияет на процесс овладения иностранным языком).

Согласно данному принципу, для формирования ориентировочной основы действий необходимо на первом этапе формирования грамматико-дискурсивного навыка проводить параллели между грамматической системой родного и изучаемого языка. В комплекс тренировочных программируемых упражнений должны быть включены упражнения на перевод и соотнесение русских грамматических эквивалентов и английскими [П.Я. Гальперин, 1961].

Важность опоры на родной язык при овладении иностранным языком подчеркивается большинством методистов [А.А. Миролубов, 1989; К.Д. Ушинский, 1968]. По мнению М.Л. Вайсбурд, «для успешности дей-

ствий обучающихся с иноязычными средствами в предлагаемых обстоятельствах, им необходим опыт действия в подобных обстоятельствах на родном языке» [М.Л. Вайсбурд, 2001, с. 49]. При формировании профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка у будущих переводчиков преобладающее значение приобретает влияние родного языка на овладение иностранным языком, которое заключается в предварительной активизации и развитии на родном языке грамматико-дискурсивного навыка, необходимого для профессионального освоения иностранного языка.

При формировании навыков грамматической стороны иноязычной речи необходимо сформировать психологическую модель сопоставления опорного и изучаемого языков. Важно не столько проводить анализ языковых сходств и различий языков переводчика, сколько анализ степени совпадения и расхождения операционной структуры языков. Презентацию грамматических средств необходимо осуществлять с позиции принципов функциональности: от речевого намерения и содержания к средствам, которые позволяют это сделать и системности, т.е. учащийся должен понимать место данного средства в общей системе языковых средств и в случае необходимости произвести сознательную ориентировку в ней и отбор оптимального средства [А.А. Леонтьев, 2004].

Вслед за А.В. Щепиловой, мы считаем, что «положительный перенос навыков, развитых на родном языке в иноязычную ситуацию общения фактором, ускоряющим процесс изучения иностранного языка» [А.В. Щепилова, 2003, с. 37].

Как подчеркивает Е.Р. Поршнева, «успешное овладение переводческими навыками и умениями на профессиональном уровне возможно лишь на основе высокой речевой культуры на родном и иностранном языках и при условии сформированности механизма переключения, составляющего сущность переводческих способностей» [Е.Р. Поршнева, 2004; М.А. Краснова, 2014]. Реализация такого принципа позволяет обучающимся осознать себя

языковой личностью сначала на родном и впоследствии на иностранном языке и придает родному языку статус важнейшего инструмента для развития будущих переводчиков в личностном и профессиональном плане.

Принцип комплексности, введенный Н.Н. Зыковой в 1956г., предполагает комплексную организацию обучения иностранным языкам. На начальном этапе обучения на переводческом факультете решаются задачи коррекции и последующего развития речевых навыков и умений фонетической, грамматической, лексической сторон речи и формирование основ речевой деятельности аудирования, говорения, чтения, письма [Н.Н. Зыкова, 1983]. В рамках процесса формирования профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка необходимо учитывать непосредственную взаимосвязь грамматического и фонетического навыка, например, навыка ТРЧВ и просодических навыков выбора правильного интонационного рисунка высказывания и правильной расстановки логических ударений.

Принцип взаимосвязанности рецептивных и репродуктивных грамматических навыков (И.А. Зимняя, А.Н. Шапов) тесно связан с предыдущим принципом. В своем составе рецептивные и репродуктивные грамматические навыки имеют определенную общность в операционном составе. Это позволяет осуществлять комплексное формирование репродуктивных и рецептивных грамматических навыков в их тесной взаимосвязи, следуя принципу полифункциональности упражнения. Полифункциональную специфику грамматических упражнений во многом определяет большой объем учебного материала. Данный принцип заключается в одновременном и параллельном формировании рецептивных и репродуктивных профессионально значимых грамматических навыков – компонентов рецептивно-репродуктивного навыка ТРЧВ.

Принцип полифункциональности упражнения (Г.А. Китайгородская) тесно связан с предыдущим принципом. Многофункциональная специфика выполняемых грамматических упражнений во многом определяется ха-

рактором будущей профессиональной деятельности переводчика и большим объемом учебного материала, необходимого для изучения. Данный принцип заключается в одновременном и параллельном овладении языковым материалом и профессиональной речевой деятельностью будущего переводчика. Грамматические упражнения направлены на активизацию и последующее развитие и формирование грамматического навыка в рецептивных и репродуктивных видах речевой деятельности в родном и иностранном языках.

Принцип аутентичности, реализация которого (в широком понимании) обуславливает направленность на моделирование целостного контекста межкультурного общения и черт вторичной языковой личности в содержании обучающих ситуаций и образовательных технологий [Н.Ф. Коряковцева, 2010].

Для осуществления эффективного и результативного обучения иностранному языку необходимо, чтобы этот процесс строился на текстах, обладающих лексико-фразеологической, функциональной, структурной и грамматической аутентичностью. Последняя представляет собой «использование в устном и письменном регистре речи грамматических структур, свойственных для данного языка» [С.К. Гураль, Л.А. Митчелл, 2016, с. 16].

Данный принцип предполагает использование аутентичных материалов в обучении грамматической стороне речевой деятельности. Учебные материалы считаются аутентичными, если первоначально не предназначены для учебных целей и созданы носителями языка для хранения и передачи определенной информации в реальных жизненных ситуациях общения [П.В. Сысоев, 2010]. По мнению ряда ученых, аутентичные тексты являются сильным стимулом учебной деятельности, поскольку максимально приближают условия и способы деятельности студентов, а также её содержание, к той действительности, к которой их готовят [Н.В. Борисова, 2000, А.В. Щепилова, 2003]. Подтверждение данной идеи мы находим в современном образовательном стандарте высшего образования для выбранной специальности.

ФГОС ВО нового поколения требует придания процессу подготовки будущих переводчиков профессионально направленного характера.

Согласно **принципу соответствия грамматически направленных упражнений будущей профессиональной деятельности обучающегося**, грамматико-дискурсивные упражнения должны быть интересны будущим переводчикам с профессиональной точки зрения и готовить их к будущей профессиональной деятельности, моделируя её или её компоненты.

Принцип межкультурной направленности как основы формирования межкультурной коммуникативной компетенции реализуется в свете межкультурного подхода.

В процессе обучения будущих переводчиков грамматике иностранного языка данный принцип имеет особое значение. Понимание образовательного процесса как культурно-исторической ценности и обеспечение единства национального и межнационального начал в обучении, воспитании, развитии являются основными условиями эффективности реализации данного принципа. По мнению В.С. Безруковой, культуросообразный характер воспитательной среды обладает особой важностью. Воспитательная среда должна быть создана в соответствии с требованиями современной культуры. Воспитательная среда помогает создавать условия для приобщения студентов к национальной культуре и родному языку [В.С. Безрукова, 2013]. Вслед за Е.И. Пассовым, мы считаем, что смысл изучения иноязычной культуры лежит «в духовном совершенствовании учащихся на базе новой культуры в постоянном ее сравнении и сопоставлении с родной культурой» [Е.И. Пассов, 2003, с. 23]. Приобщение будущих переводчиков к различным аспектам культуры происходит через содержание обучения, которое соответствует содержанию иноязычной культуры.

По мнению М.А. Красновой, переводчик является посредником межкультурного коммуникативного акта и «должен ориентироваться в концептосферах обеих культур, разбираться в национальных стереотипах»

[М.А. Краснова, 2014, с. 46]. Главная задача переводчика – выявлять сходства и преодолевать межкультурные различия, владеть речевым этикетом носителей изучаемого языка, правильно оформлять свои высказывания с грамматической и лексической точек зрения. Реализация данного принципа в обучении грамматической стороне иноязычной речи связана с упражнениями, предполагающими поиск, объяснение и сравнение грамматических явлений в культурном контексте на родном и иностранном языках.

Принцип межкультурной направленности имеет особое значение в современном образовательном пространстве, которое представляет собой многообразие культурных элементов. Освоение норм и правил поликультурного взаимодействия предполагает развитие толерантности к представителям разных культур. Навыки поликультурного взаимодействия направлены на изучение, понимание и практическое освоение культурных ценностей и норм обеих сторон, участвующих в межкультурном диалоге.

Принцип ориентации на конкретный профессиональный дискурс и учет его особенностей. Переход от грамматического знания к обучению правильному речевому поведению в различных речевых ситуациях и формированию способности самостоятельно ориентирования в вопросах языковой и речевой нормы возможен только на основе принципа дискурсивности, что обусловлено дискурсивным поворотом лингвистических исследований в целом. По мнению С.Ю. Стрелковой, «дискурс-анализ изучает контекстуальное использование лингвистических структур и исследует, как говорящий выражает значение в разных ситуациях общения. В дополнение к исследованиям устного дискурса исследования письменного дискурса проливают свет на то, как передается значение в различных видах письменных текстов различных жанров» [С. Ю. Стрелкова, 2012, с. 34].

Принцип дискурсивности предполагает помещение дискурса в центр системы грамматико-дискурсивных упражнений. Вместо высказывания единицей обучения становится дискурсивное событие в лингвистическом и со-

циокультурном аспекте. Это, в свою очередь, требует уделять значительно больше внимания при выполнении грамматико-дискурсивных упражнений взаимосвязи языковой формы, содержания и речевой функции, контекстуальной обусловленности грамматических единиц, так как дискурс, особенно устный, допускает высокую степень грамматической вариативности. Дискурсивная основа обучения дает возможность рассматривать языковые единицы в условиях естественного проявления своего значения, структуры и функций, что способствует наиболее полному осознанию речевого поведения носителей изучаемого языка. Только в дискурсивном событии можно наиболее полно проследить грамматические закономерности языка. Поэтому вполне закономерно сегодня специалисты в области обучения иностранным языкам все чаще заменяют термин «текст» на термин «дискурс» и «дискурсивное событие» [С.Ю. Стрелкова, 2012]. Принцип дискурсивности в обучении иноязычной грамматике позволяет студентам проводить сопоставление речевого поведения в родной и изучаемой культурах. Также данный принцип позволяет выявить универсальные и специфические черты в выражении и грамматическом оформлении высказываний на изучаемом языке, развивает умение наблюдать за речевыми образцами и делать соответствующие выводы о функционировании грамматических структур. Учет вариативности в зависимости от типа дискурса способствует более осознанному усвоению изучаемого языка, а также более эффективной коммуникации в реальном общении (С.К. Гураль, О.А. Обдалова).

Принцип концептуализации

Суть принципа концептуализации состоит в:

- 1) единстве: познавательных (ощущения, восприятия, мышления, памяти, воображения), эмоциональных и волевых психических процессов в деятельности человека;
- 2) учёте концептосферы обучающихся в процессе усвоения иноязычной культуры на основе мышления и знаний о мире;

3) восприятию концепта как средства хранения сведений о мире. Методы концептуализации и категоризации как основа лингвокогнитивного подхода к обучению речемыслительной деятельности;

4) определении главной роли языка в переводе внутренней речи во внешнюю, формировании индивидуальной картины мира, становлении ценностных установок индивида.

Представим выявленные принципы в табл. 3.

Таблица 3

Система подходов и принципов формирования профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка

Подходы	Общеметодические принципы	Методические принципы
<ul style="list-style-type: none"> - Коммуникативно-когнитивный подход. - Когнитивно-дискурсивный подход. - Функциональный подход. 	<ul style="list-style-type: none"> - Принцип сознательности. - Принцип когнитивной направленности. - Принцип коммуникативной направленности. 	<ul style="list-style-type: none"> - Принцип влияния родного языка на овладение иностранным языком. - Принцип комплексности. - Принцип полифункциональности упражнений. - Принцип аутентичности. - Принцип взаимосвязанности рецептивных и репродуктивных грамматических навыков.
<ul style="list-style-type: none"> - Контекстно-компетентностный подход. - Интегрированный подход. 	<ul style="list-style-type: none"> Принцип ориентации на будущую профессиональную деятельность обучающегося. 	<ul style="list-style-type: none"> Принцип соответствия упражнений будущей профессиональной деятельности.
<ul style="list-style-type: none"> Межкультурный подход. 	<ul style="list-style-type: none"> Принцип поликультурного взаимодействия. 	<ul style="list-style-type: none"> Принцип культуросообразности и диалога культур.

Применение вышеперечисленных принципов формирования профессионально значимого грамматического навыка способствует увеличению продуктивности начальной языковой подготовки будущих переводчиков.

Традиционные методики часто не способны предлагать современные приемы работы с различными аспектами иностранного языка в новых реалиях для формирования грамматических навыков у будущих переводчиков. Отсюда вытекает необходимость разработки новой модели формирования профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка. Рассмотренные подходы и принципы составляют концептуальный блок разрабатываемой модели.

Выводы по первой главе

Грамматико-дискурсивный навык ТРЧВ – это навык актуальной репрезентации информации высказывания как дискурсивной единицы. Рецептивно-репродуктивный грамматико-дискурсивный навык ТРЧВ должен формироваться как важный (сквозной) компонент профессионально значимых переводческих компетенций. Грамматический концепт, в связи с этим, является когнитивной базой, сознательной основой формирования грамматико-дискурсивного навыка. Формирование профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ понимается как формирование стержневой характеристики профессиональной переводческой деятельности.

Данный грамматико-дискурсивный навык представляет собой сложное (по усвоению) и комплексное (по структуре) образование, включающее как набор элементарных навыков контекстуального оперирования грамматическими средствами, выражающими грамматический концепт «тема-рема» (использование артиклей, детерминантов, порядка слов, грамматических структур, меняющих субъектно-объектные отношения в высказывании (пассивный залог), так и дискурсивные навыки смыслового восприятия высказывания и организации текстовой информации на рецептивном и репродуктивном уровнях. Профессионально-значимому грамматико-дискурсивному навыку ТРЧВ свойственны все характеристики грамматических навыков: осознанность, гибкость и способность к переносу в разные условия функционирования. Данный навык включает в себя объединенную в рамках грамматического концепта «тема-рема» совокупность грамматических и дискурсивных рецептивных и репродуктивных навыков: навык контекстуального использования артиклей, навык контекстуального оперирования порядком слов высказывания, навык контекстуального использования грамматических конструкций, меняющих субъектно-объектные отношения высказывания, навык контекстуального оперирования детерминантами, навык анализа актуального

членения предложения. Грамматические средства функционируют в процессе коммуникации в совокупности с лексическими и фонетическими. Для эффективного формирования гибкого грамматико-дискурсивного навыка у будущих переводчиков необходимо организовать процесс формирования рецептивных и репродуктивных грамматических навыков с учётом сходства их операционального состава, с учётом особенности и возможности их взаимодействия.

Процесс формирования профессионально значимого грамматического навыка осуществляется в русле взаимозависимых и взаимодополняющих подходов (интегративный, коммуникативно-когнитивный, когнитивно-дискурсивный, межкультурный, контекстно-компетентностный и интегративный подходы) и на основе принципов, определяющих данный процесс (общеметодические принципы: принцип сознательности, принцип коммуникативной направленности учебного процесса по формированию грамматико-дискурсивного навыка на всех его стадиях; частнометодические принципы: принцип опоры на родной язык, принцип полифункциональности упражнений; принцип соответствия грамматико-дискурсивных упражнений будущей реальной профессиональной деятельности обучающегося и принцип аутентичности учебных текстов).

Глава 2. Методика формирования грамматико-дискурсивного навыка тема-рематического членения высказывания

2.1. Понятие актуального членения высказывания

Актуальное членение высказывания как лингвистическое явление привлекало внимание многих ученых. Существуют две главные лингвистические школы, мнение которых об этом языковом феномене рознятся: пражский лингвистический кружок и функциональная школа. Рассмотрим положения обеих школ и выясним различия в подходах. В. Матезиус (Пражский лингвистический кружок) в своё время сформулировал следующее определение: «Понятие актуального членения высказывания следует отличать от понятия формального членения, разлагающего состав высказывания на его грамматические элементы. В данном случае, актуальное членение высказывания определяет способ включения высказывания в предметный контекст, на базе которого оно возникает. Для формального членения высказывания основными элементами являются грамматический субъект и грамматический предикат. Основными элементами актуального членения высказывания является исходная точка (или основа) высказывания, или то, что является в данной ситуации известным или по крайней мере может быть легко понято и из чего исходит говорящий, и ядро высказывания, или то, что говорящий сообщает об исходной точке высказывания» [V. Mathesius, 1947, с. 47].

Согласно теории М.А.К. Хэллидея (системно-функциональная школа) тема и рема фактически оформляют внешнюю, материальную структуру высказывания и придают ему характер сообщения. Здесь говорящий из чего-то исходит и что-то сообщает: «Тематическая система организует высказывание в форму сообщения, состоящего из Темы + Ремы» [М.А.К. Halliday, 2013]. Семантическая структура высказывания оформляется оппозицией

данное / новое: «Эта система относится не к высказыванию, а к отдельному грамматическому элементу – информационному единству» [Там же].

В нашем исследовании мы будем руководствоваться описанием явления актуального членения высказывания, сделанным представителем системно-функциональной школы. По нашему мнению, навык ТРЧВ затрагивает все уровни организации высказывания: логический (субъект и предикат высказывания), синтаксический (подлежащее и сказуемое высказывания) и коммуникативный (тему и рему высказывания) [Е.А. Макаручк, 1994].

В русле нашего исследования в соответствии с когнитивно-дискурсивным подходом к обучению грамматической стороне иноязычной речи необходимо рассмотреть явление актуального членения высказывания с позиции концепта «тема-рема».

Тема (Т) и рема (Р) являются строевыми компонентами коммуникативно-синтаксической организации высказывания. Часть высказывания, содержащая исходную информацию, располагается в начале высказывания и называется Темой, коммуникативным ядром высказывания является Рема и заключает в себе основное содержание сообщения. Рема дается в ответе на вопрос, в котором содержится тема высказывания.

В роли темы и ремы могут выступать различные члены высказывания:

а) подлежащее:

Лед (Т) тронулся.

Невеста (Т) была счастлива.

Эпидемия (Т) быстро распространилась.

б) сказуемое:

Тронулся (Т) лед.

Выступил (Т) народный артист.

в) обстоятельственные слова:

По причине обильных снегопадов (Т) образовались длинные пробки.

В России в 1861 году (Т) было отменено крепостное право.

г) **дополнение, обозначающее объект действия или субъект состояния:**

Дом (Т) уже построили.

Геннадию (Т) плохо.

Любой член высказывания может быть ремой предложения. Ремой может быть:

а) **подлежащее:**

Выступил с докладом ректор университета (Р).

В кафе вошел незнакомец (Р).

б) **сказуемое:**

Свет погас (Р).

Лето было пасмурное и холодное (Р).

в) **обстоятельственные слова:**

Конференция проходила в срочном порядке (Р).

Археологи прибыли на раскопки (Р).

г) **дополнение:**

На концерте исполняли песни Высоцкого (Р).

Тема и рема могут быть выражены простым и распространенным членом высказывания.

а) *Музыка играла* (тема представлена одиночным подлежащим, рема – одиночным сказуемым).

б) *Медленная и тихая музыка томно играла в ночи* (группа подлежащего является темой высказывания, группа сказуемого – его ремой).

Будучи языками одной и той же языковой семьи (индоевропейской), английский и русский языки располагают рядом сходных средств выражения синтаксических категорий и сходной системой средств выражения темы и ремы. Основными универсальными средствами выражения темы и ремы являются интонация и порядок слов.

Кроме этих основных средств выражения Т и Р, отдельные языки (в частности английский) обладают дополнительными средствами выражения Т и Р. К таким средствам относятся:

- 1) определенный, неопределенный и нулевой артикли в английском языке;
- 2) залоговая конструкция, выражающая Т и Р (всегда только в сочетании с порядком слов и артиклем);
- 3) различные выделительные конструкции.

Интонация (логическое ударение) является наиболее универсальным просодическим средством выражения ТРЧВ:

*Сестра улетает завтра в **Египет**.*

*Сестра улетает **завтра** в Египет.*

*Сестра **улетает** завтра в Египет.*

***Сестра** улетает завтра в Египет.*

В монологической повествовательной речи наиболее естественным местоположением ремы является конечное положение логическое ударение падает на конец высказывания в русском и английском языках.

*Сестра улетает завтра в **Египет**.*

*Сестра улетает в Египет **завтра**.*

*Сестра **завтра** в Египет **улетает**.*

***Улетает** завтра в Египет **сестра**.*

Порядок слов является основным средством выражения ТРЧВ для письменной речи. Если в русском языке, с характерным для него свободным порядком слов, возможности выражения Т и Р при помощи местоположения членов высказывания почти неограниченны, то в английском языке, в связи с характерным для него связанным типом порядка слов, положение иное. В английском языке основными элементами твердого порядка расположения членов высказывания являются: подлежащее – сказуемое – дополнение.

Единственным элементом свободного порядка слов в английском языке является расположение обстоятельств. Вместе с тем, их местоположение

подчинено строгой регламентации. Ограничение возможностей изменения местоположения членов высказывания в соответствии с их коммуникативной нагрузкой (Т и Р) восполняются в английском языке своеобразным набором средств выделения ремы: конструкция с *there*, выделительная конструкция с *it*, неопределенный / нулевой артикль, выделительные частицы. Эти средства служат для выделения подлежащего – ремы, давая ему возможность передвинуться на место после сказуемого и ближе к концу высказывания.

А. Двухчленные синтаксические структуры

Рассмотрим двухкомпонентные и многокомпонентные высказывания. Наибольшее своеобразие представляют двухчленные синтаксические структуры. Если «новым» в высказывании является сказуемое, то при словопорядке «подлежащее – сказуемое» грамматическое и тема-рематическое членение в русском и английском языках совпадают.

Звонок прозвенел. The bell has gone.

Моя мама учитель. My mother is a teacher.

Однако если ремой в двухчленной синтаксической структуре является подлежащее, то только в русском языке свободный порядок слов позволяет без каких-либо дополнительных грамматических средств изменить словорасположение «сказуемое – подлежащее», например: *Прозвенел звонок.*

В английском языке выделение подлежащего-ремы с помощью изменения порядка слов возможно при условии использования дополнительных способов структурной организации высказывания: использование конструкций с *there* и *it* в английском языке, что дает возможность передвинуть подлежащее в постпозицию, например: *It was my father who took this book.*

Со следующими непереходными глаголами также отмечается возможность выделения подлежащего-ремы посредством инверсии сказуемого в простой форме:

- 1) существование бытия (to be, to live, to remain);
- 2) положение в пространстве (to lie, to sit, to stand);

3) движение (to run, to move, to pass, to arise);

4) появление, возникновение (to arrive, to come)

Along came a lion.

Кроме конструкций с предваряющим *there* в английском языке широко распространена конструкция с предваряющим *it*:

it (be)... who...

which...

that...

Dorian Gray was reclining in a luxurious arm-chair in a little library of Lord Henry's house in Mayfair. It was Dorian Gray who was reclining in a luxurious arm-chair in a little library of Lord Henry's house in Mayfair (O. Wilde "The Picture of Dorian Gray").

Б. Трехчленные синтаксические структуры

Здесь, в первую очередь, будут рассмотрены структуры с прямым дополнением.

Трехчленная синтаксическая структура с порядком слов «подлежащее – сказуемое – прямое дополнение» при дополнении-реме одинаково характерно для русского и английского языков, например:

Я пишу статью. I am writing an article.

Во всех этих высказываниях либо одно дополнение, либо дополнение вместе со сказуемым является ремой. Дополнительным сигналом «нового» в английском языке служит неопределенный артикль.

Подлежащее-рема в подобных высказываниях выделяется в русском языке постановкой его в конечную позицию.

Машины купил молодой человек.

В английском языке выделение подлежащего-ремы происходит обычно при сохранении препозиции подлежащего с помощью неопределенного артикля или при помощи выделительной конструкции с *it*, например:

A young man has bought the car. It was a young man who bought the car.

В английском языке аналогичное коммуникативное задание передается пассивной конструкцией.

The car was bought by a young man.

Выделение дополнения на первое место возможно в английском языке лишь при определенных условиях. Простейшим случаем эмфатического (усиливающего) вынесения дополнения на первое место является употребление указательного местоимения *that*, соотносящего высказывание с контекстом, например:

That I remember. That I find unbelievable.

Аналогичным образом может быть вынесено на первое место дополнение-имя существительное и дополнение-придаточное высказывание.

That action I did not expect from you.

Трехчленные синтаксические структуры могут иметь два варианта словоупорядка:

1) «подлежащее – сказуемое – предложное дополнение» (грамматическое членение совпадает с актуальным членением в сравниваемых языках, рема находится в конечной позиции)

Антон мечтал о поездке в Сочи. Tony was dreaming about a trip to Sochi.

2) «предложное дополнение – сказуемое – подлежащее» при подлежащем-реме:

Об этом нам рассказал Джек.

В английском языке только при употреблении выделительной конструкции сказуемое может стоять в препозиции к подлежащему, а предложное дополнение будет следовать за сказуемым:

It was Jack who told us about it.

3) «подлежащее – сказуемое – обстоятельство».

В русском языке возможны два порядка следования членов высказывания: обстоятельство в постпозиции или обстоятельство в препозиции в зависимости от ТРЧВ.

Характерной чертой английского языка является использование конструкции с предваряющим *there* для выделения подлежащего-ремы. Подлежащее-рема в таких высказываниях употребляется с неопределенным / нулевым артиклем или неопределенными местоимениями, или числительными. Например:

There`s a doctor living next door. There are some photos in the album.

В. Четырехчленные синтаксические структуры

Эта группа включает структуры с прямым и косвенным дополнением, дополнением и обстоятельством или двумя обстоятельствами:

1. В высказываниях с прямым и косвенным дополнением, взаимное расположение прямого и косвенного дополнений зависит от того, которое из двух дополнений является ремой. При словопорядке: «подлежащее – сказуемое – косвенное дополнение – прямое дополнение» ремой является конечный элемент (прямое дополнение) и структурное оформление высказывания совпадает в сравниваемых языках, например:

Его друг дал ему ключ. His friend gave him a key.

2. Если ремой является подлежащее, то в русском языке можно выделить подлежащее-рему порядком слов, переставив оба дополнения в начало высказывания, например:

Ключ ему дал его друг.

В английском языке выделить подлежащее-рему можно либо с помощью неопределенного артикля, оставляя подлежащее-рему в препозиции, либо посредством использования выделительной конструкции с *it*, либо путем использования пассивной конструкции, например:

A friend gave him a key. It is his friend who gave him a key. The key was given to him by his friend.

3. При выделении косвенного дополнения-ремы в русском языке также используется порядок слов.

Его друг дал ключ ему.

Особенностью английского языка является то, что постпозиция косвенного дополнения, повторяющая приводившиеся выше словорасположение русского языка, требует предложной формы косвенного дополнения.

The friend gave him a key. The friend gave the key to him.

It was to him that his friend gave the key.

4. Разные закономерности словорасположения обнаруживают четырехчленные конструкции с обстоятельственным членом. При порядке расположения «подлежащее – сказуемое – прямое дополнение – обстоятельство» грамматическое членение и тема-рематическое членение совпадают в сравниваемых языках и конечные элементы воспринимаются как ремы.

Он повез сына в Москву. He took the son to Moscow.

При наличии в высказывании двух обстоятельственных членов (обстоятельство места и обстоятельство времени) следует отметить различия в следовании обстоятельств в русском и английском языках.

Русский язык допускает свободную перестановку членов высказывания:

1. *Он едет завтра домой.*

2. *Он едет домой завтра.*

3. *Он завтра едет домой.*

4. *Завтра он едет домой.*

5. *Домой он едет завтра,*

Английский язык обнаруживает в этом смысле некоторые ограничения. В английском языке проявляется тенденция к линейному порядку слов, в основе которой лежит иерархическая зависимость членов в группе сказуемого.

He is driving home tomorrow, но не *He is driving tomorrow home.*

Единственным способом выделения в качестве ремы обстоятельства направления посредством порядка слов оказывается в английском языке вынесение обстоятельства времени в начало высказывания, например:

Tomorrow he is driving home.

5. Некоторые обстоятельства всегда тяготеют к позиции ремы. Например обстоятельство образа действия может выступать в качестве ремы самостоятельно или вместе со сказуемым, находясь в двух языках в препозиции или постпозиции к сказуемому, например:

Медленно улучшается его здоровье. Slowly he is getting better.

Его здоровье улучшается медленно. He is getting better slowly.

В английском языке место обстоятельства образа действия зависит от формы глагола и наличия прямого или предложного дополнения, например:

I looked angrily at her.

I looked at her angrily.

She held his hand more tightly.

В русском языке обстоятельство образа действия всегда находится рядом со сказуемым. Однако следует принять во внимание свободное местоположение сказуемого, например:

Мы быстро бежали кросс.

Быстро бежали мы кросс.

Кросс мы бежали быстро.

Ошибки в восприятии и репродукции тема-рематических связей в дискурсе как внутри высказывания так и внутри текста приводят к смысловым нарушениям в условиях внутриязыкового и межъязыкового перевода. Осмысление данного концепта позволяет предотвратить эти нарушения и при общении, и при говорении. Чаще всего преподаватели языка и перевода отмечают данные ошибки в речи студентов как на родном, так и на иностранном языке.

Проведенный сопоставительный анализ средств выражения грамматического концепта «тема-рема» в английском и русском языках подтвердил предположение о необходимости вводить в курс практическую грамматику. Сообщение знаний о понятии актуального членения необходимо осуществлять перед рассмотрением таких явлений, как порядок слов и интонация,

изучаемых на начальном этапе лингвистической подготовки на переводческом факультете, а потому необходимо как можно раньше ознакомить студентов с основными положениями теории актуального членения высказываний. Формирование данного навыка не только создает знаниевую основу, но и активизировать элементарные грамматические навыки (артиклъ, порядок слов и др.) в процессе становления/приобретения этого навыка. В этом случае заключается переводческая контекстуализация процесса формирования грамматических навыков.

2.2. Модель формирования грамматико-дискурсивного навыка как профессионально значимого для будущих переводчиков

Метод моделирования принадлежит к разряду формально-логических методов научного исследования. И.Л. Бим считает, что метод моделирования «позволяет переносить знания с модели на оригинал, что позволяет опосредованно изучать исследуемую динамическую систему в целях нахождения наиболее оптимального способа управления ею» [И.Л. Бим, 1977, с. 54].

При помощи метода моделирования допустимо рассматривать также и процесс формирования профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ.

Под моделью формирования профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка будущих переводчиков мы понимаем совокупность взаимосвязанных блоков, схематично и упрощенно отражающих методику формирования грамматических навыков, необходимых в профессиональной деятельности переводчика.

За последнее время рядом ученых был рассмотрен процесс формирования грамматических навыков в условиях рецептивного, продуктивного и рецептивно-репродуктивного функционирования. Во многих исследованиях были созданы модели формирования грамматических навыков как компонентов грамматической компетенции, которая, в свою очередь, является

базовым компонентом коммуникативной компетенции [Л.И. Шаповалова, 1998; Е.Г. Гализина, 1998; М.Н. Игнатова, 2015; А.С. Шимичев, 2016].

Ввиду того, что будущий переводчик является поликультурной языковой личностью, лицом, осуществляющим межкультурный диалог, а обучение грамматике будущих переводчиков необходимо ориентировать на будущую переводческую деятельность в варьируемых условиях профессиональной коммуникации, модель формирования грамматико-дискурсивного навыка, созданная Л.А. Митчелл под руководством С.К. Гураль представляется нам полностью отвечающей требованиям будущей профессиональной деятельности и соответствующей условиям обучения и может быть взята за основу при создаваемой нами модели. В связи с этим считаем, что данная модель может служить основой для построения модели профессионально ориентированного процесса формирования навыка рема-тематического членения высказывания на основе комплекса элементов, взаимосвязанных и взаимодополняющих подходов: коммуникативно-когнитивного, когнитивно-дискурсивного, межкультурного и контекстно-компетентностного. Приведем схему разработанной нами модели (см. рисунок 3).

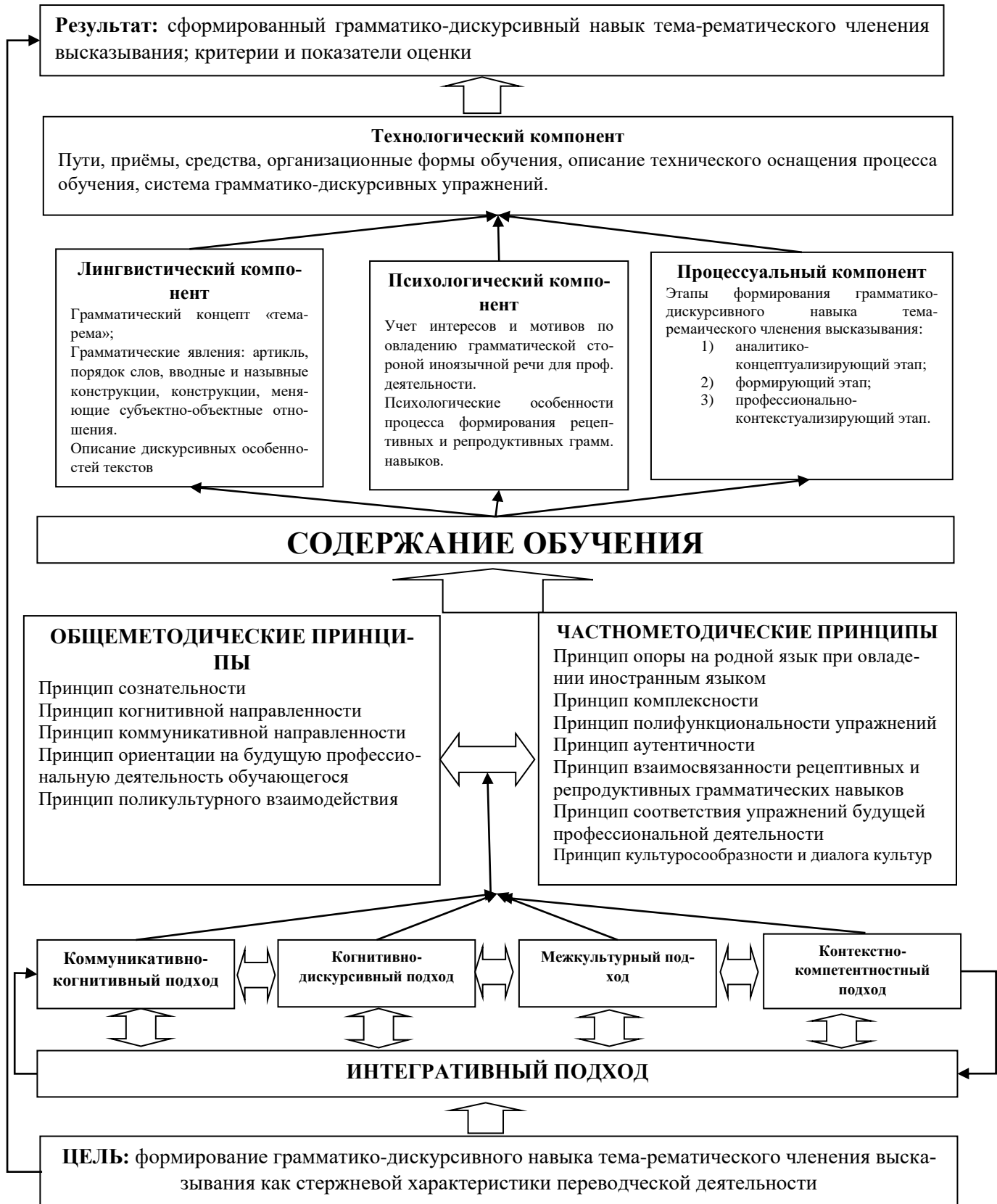


Рисунок 3. Модель профессионально ориентированного процесса формирования навыка рема-тематического членения высказывания

Разработанная модель имеет расположение компонентов снизу вверх, что отражает процесс формирования рецептивно-репродуктивного грамматико-дискурсивного навыка – продвижение к результату.

Модель формирования рецептивно-репродуктивного грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ предполагает тесную взаимосвязь преподавателя с обучающимися для достижения поставленных целей обучения. Модель включает 4 блока а) целевой; б) концептуальный (теоретический); в) содержательный; г) оценочно-результативный блоки.

В качестве цели заявленной системы выступает формирование профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ у будущих переводчиков. Вторым блоком методической модели является концептуальный блок, который включает подходы и принципы обучения. В параграфе 1.3 нами был рассмотрен комплекс подходов как основа обучения будущих переводчиков грамматической стороне иноязычной речи. На схеме отображен комплекс взаимозависимых подходов и принципов, которые легли в основу разрабатываемой методики: коммуникативно-когнитивный, когнитивно-дискурсивный, интегративный, межкультурный и контекстно-компетентностный.

Содержательный блок включает лингвистический, психологический, процессуальный и технологический компоненты.

Лингвистический компонент содержательного блока разрабатываемой модели содержит перечень необходимых форм и структур, тематически организованных: описание случаев использования артиклей и других служебных слов, вводных конструкций, порядка слов, случаев использования инверсии и др.

По нашему мнению, лингвистический компонент является определяющим в отборе содержания обучения. От лингвистического компонента зависит подбор материала с учетом сферы общения, участников речевой ситуации и их роли, коммуникативной цели и намерений участников общения.

Немаловажно учитывать в лингвистическом компоненте содержания обучения регистровой и жанровой маркированности текстов, позволяющих выделить «дискурсивные особенности изучаемого грамматического материала» [С.Ю. Стрелкова, 2012, с. 34].

К.М. Бессмертной в её диссертационном исследовании выполнена подробная типология двух-, трех- и четырехчленных синтаксических структур (подлежащее-сказуемое, подлежащее-сказуемое-дополнение, подлежащее-сказуемое-дополнение-обстоятельство и им подобные) и определила различия в средствах выражения актуального членения высказываний. Данные различия, по мнению автора, представляют сложность в овладении ими. Данные сложности, по нашему мнению, должны быть обязательно учтены при формировании профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка [К.М. Бессмертная, 1977]:

Таблица 4

Типология грамматических средств тема-рематического членения в русском и английском языках

Порядок слов	Тип структуры	Русский	Английский	Совпадение / несовпадение грамматического и коммуникативного членения	
				Совпадение / несовпадение	Грамматическая структура в английском языке
Прямой порядок слов	2-членная	Дети пришли	The children came	Совпадение	Порядок слов
	3-членная	Я читаю газету Книга на столе	I'm reading a paper The book is on the table	Совпадение	Порядок слов
	4-членная	Его друг дал ему книгу	His friend gave him a book	Совпадение	Порядок слов

		Учитель дал книгу ученику	The teacher gave the book to a student	Совпадение	Порядок слов
		Она повезла дочь в Москву	She took the daughter to Moscow	Совпадение	Порядок слов
Обратный порядок слов	2-членная	Пришел мальчик	A boy has come	Несовпадение	Артикль
	3-членная	На столе цветы	There are flowers on the table	Несовпадение	Вводная конструкция There is / there are
		Направо висит карта	There is a map on the right	Несовпадение	Вводная конструкция There is / there are
		Сумку купила молодая женщина	It was a young woman who bought the bag	Несовпадение	Вводная конструкция it
		Молодая женщина купила сумку	A young woman bought the bag	Несовпадение	Артикль
		Сумку купила молодая женщина	The bag was bought by a young woman	Несовпадение	Пассивный залог
	4-членная	Книгу ему дал его друг	It was his friend who gave him the book.	Несовпадение	Вводная конструкция it
		Повезла дочь в Москву мать	It was mother who took the daughter to Moscow	Несовпадение	Вводная конструкция it
		Повезла дочь в Москву мать	The daughter was taken to Moscow by mother	Несовпадение	Пассивный залог

Будучи языками одной и той же языковой семьи (индоевропейской) английский и русский языки располагают целым рядом сходных средств выражения синтаксических категорий, в том числе и сходной системой средств выражения коммуникативной нагрузки членов высказывания. Различия наблюдаются в формах и степени использования сходных формальных средств в их соотношении и взаимодействии и в том, что набор средств выражения коммуникативного членения в этих языках совпадает далеко не полностью. Основными универсальными средствами выражения коммуникативной нагрузки членов высказывания являются, как уже отмечалось, интонация и порядок слов. Кроме этих основных средств выражения коммуникативного членения высказывания, отдельные языки (английский) обладают дополнительными средствами выражения коммуникативного членения высказывания. К таким средствам относятся:

- 1) определенный и неопределенный (нулевой) артикли в английском языке;
- 2) залоговые конструкции, выражающие коммуникативное членение; высказывания (всегда только в сочетании с порядком слов и артиклем);
- 3) различные выделительные конструкции.

Психологический компонент

Психологический компонент содержания обучения грамматике в свою структуру включает:

- а) учет интересов и мотивов по овладению грамматической стороной иноязычной речи для профессиональной деятельности;
- б) психологические особенности процесса формирования рецептивно-репродуктивного грамматического навыка;
- в) характер взаимодействия грамматико-дискурсивных навыков с другими видами навыков.

Преподаватель иностранных языков постоянно заботится об интересе учащихся к изучаемому языку, к его грамматическому аспекту. Перед преподавателем

давателем встает задача сделать так, чтобы работа над грамматической стороной речи была интересной, увлекательной и, в то же время, личностно и профессионально значимой для обучающихся. Большое значение здесь имеет развитие профессиональной или прагматической мотивации учащихся.

Для стимулирования всех когнитивных ресурсов личности обучаемого большое значение имеет использование в учебном процессе, помимо традиционных учебных пособий, еще и компьютерных образовательных средств, рассчитанных на самостоятельную работу обучающегося. В данном случае активно используется электронная образовательная среда moodle. В работе широко используются грамматические справочники, рекомендованные в качестве дополнительной литературы.

Процессуальный компонент

Ссылаясь на работу С.Ю. Стрелковой, Л.А. Митчелл утверждает, что данный компонент её модели предполагает развитие умений вести лингвистическое наблюдение за изучаемым грамматическим явлением; искать нужную грамматическую информацию и выделять изучаемое грамматическое явление в тексте/дискурсе; выполнять операции по сопоставлению, сравнению, классификации, группированию, систематизации грамматического материала; восстановления грамматического правила образования формы и определения функций изучаемых грамматических структур; обобщать и схематизировать изучаемый материал; проводить коррекцию грамматических ошибок и др. [Л.А. Митчелл, 2016]. Данный компонент создаваемой нами модели необходим, потому что через профессионально значимый навык ТРЧВ формируются умения профессиональной деятельности будущего специалиста в области осуществления межкультурной коммуникации (перевода). Данный компонент содержания обучения включает этапы формирования грамматики-дискурсивного навыка ТРЧВ.

Технологический компонент включает приемы обучения, средства обучения, организационные формы обучения, а также описание технического оснащения процесса обучения.

Средствами взаимосвязанного развития рецептивно-репродуктивного грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ будут выступать как традиционные средства (учебник, авторские методические разработки), так и мультимедийные средства – система дистанционного обучения Moodle для осуществления самостоятельной / автономной работы обучающихся.

Что касается организационных форм обучения, предполагается использование трёх основных форм обучения: очная форма: аудиторные занятия в языковых группах; дистанционная форма: работа в системе Moodle и смешанное обучение (Blended learning). Первая перечисленная форма обучения представляет собой традиционную классно-урочную систему преподавания иностранного языка. Дистанционное выполнение домашнего задания осуществляется при помощи информационно-коммуникационных технологий, осуществляющих подкрепление выполнения самостоятельной работы, иными словами, осуществляется управляемая автономная работа обучающегося. Остановимся подробнее на последней названной форме обучения и оценим её методический потенциал в обучении грамматической стороне иноязычной речи будущих переводчиков.

Оценочно-результативный блок включает критерии оценки овладения студентами грамматико-дискурсивным навыком ТРЧВ (рецептивно-репродуктивным грамматико-дискурсивным навыком) и полученный результат обучения – уровень сформированности профессионально-значимого грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ.

2.3. Технология и процесс формирования профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка

Под технологией обучения (образовательной технологией) понимается область научных исследований и направление в дидактике по «выявлению принципов и разработке оптимальных систем, по конструированию воспроизводимых дидактических процессов с заранее заданными характеристиками» [П.И. Пидкасистый, 1998, с. 56], но означает и организационно-методические инструменты процесса обучения, который нацелен на личностное развитие [В.А. Сластёнин, 2002]. Этот термин может также означать технологически разработанную обучающую систему методов и приемов обучения какого-либо педагога.

М.А. Викулина и О.А. Обдалова в совместной публикации предлагают авторскую классификацию существующих образовательных технологий [М.А. Викулина, О.А. Обдалова, 2017].

Рассматриваемая образовательная технология обучения будущих переводчиков является частно-методической, поскольку рассматривает процесс обучения грамматической стороне иноязычной речи. По научной концепции усвоения опыта является развивающей стратегией, поскольку развивает ранее сформированные навыки, входящие в состав навыка ТРЧВ впоследствии формируемого вместе с этими навыками.

По характеру содержания обучения и структуры разрабатываемая технология является профессионально ориентированной, поскольку направлена на процесс формирования профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка.

Для формирования навыка ТРЧВ [Е.А.Макарчук, 1994] нужно решить ряд задач:

- 1) сформировать достаточно четкое представление о понятии актуального членения высказывания (АЧВ);

2) развить умение анализа коммуникативного уровня высказывания, необходимое обучающимся для безошибочного понимания языковых явлений, связанных с АЧВ.

В условиях формирования у будущих переводчиков профессионально значимого навыка необходимо рассмотреть и третью задачу:

3) сформировать навык контекстуального оперирования грамматическими средствами выражения концепта на родном и иностранном языках в рецепции и репродукции (в соответствии со спецификой родного языка).

Являясь сложным комплексным образованием, грамматико-дискурсивный навык ТРЧВ вызывает большие трудности при его усвоении студентами. Приобретение и дальнейшее усвоение навыка осуществляется обучающимися в несколько этапов:

1) обучающиеся выявляют средства выражения концепта тема-рема, индуктивно формируют концепт «тема-рема» осознают его и выявляют основные средства выражения темы и ремы;

2) обучающиеся приобретают элементарные грамматические навыки, входящие в состав грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ, устанавливают, как ТРЧВ работает в связанном тексте, определяют взаимозависимость употребления тема-рема-матического отношения и выражения грамматических средств их выражения;

3) выстраивают межъязыковые соответствия, сохранение структуры ТРЧП при передаче смысла текстов (сохранение ТРЧВ при передаче смысла текста на другой язык путем выполнения типичных переводческих действий).

Поставленные задачи и особенности овладения студентами грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ позволяют сформулировать этапы работы по его формированию:

1. Аналитико-концептуализирующий этап. На первом этапе формируется знаниевая основа профессионально значимого грамматического

навыка: происходит осмысление и активизация концепта тема-рема на РЯ и выявление особенностей его функционирования на ИЯ.

2. Формирующий этап предусматривает вовлечение обучающихся в деятельность, связанную с активизацией грамматических навыков контекстуального использования артиклей, детерминантов, порядка слов, вводных и номинативных конструкций и др.

3. Профессионально-контекстуализирующий этап. Целью третьего этапа становится формирование навыков дискурсивного характера: навыка анализа воспринимаемого высказывания и навык оформления репродуцируемого высказывания. На данном этапе навык формируется в условиях межъязыкового функционирования (в родном и иностранном языках). Рассмотрим подробнее содержание каждого из обозначенных этапов.

Первый этап направлен на концептуализацию явления актуального членения высказывания. Здесь обучающиеся подробнее останавливаются на сути явления актуального членения высказывания. Путем анализа многочисленных систематизированных примеров проявления актуального членения высказывания обучающиеся дедуктивным путем определяют существующие способы выражения темы и ремы высказывания, выявляют особенности соотношения и взаиморасположения темы и ремы в высказывании. На данном этапе формируется знаниевая основа профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка без непосредственного сообщения обучающимся теоретического материала.

При введении совершенно нового для студентов понятия актуального членения высказывания необходимо опереться на какое-нибудь понятие, которое хорошо им известно. Такой опорой, по мнению [Е.А. Макаруч, 1994], может стать синтаксическая структура высказывания, являющаяся известным для студентов базовым понятием.

Для объяснения явления можно воспользоваться цветным изображением (средством визуальной наглядности), иллюстрирующим реальную си-

туацию. Изображение необходимо для того, чтобы разграничить в сознании обучающихся семантический и коммуникативный уровни высказывания и зафиксировать, что одна и та же коммуникативная ситуация может быть представлена с разным коммуникативным намерением. Е.А. Макаруч в своем диссертационном исследовании дает следующий пример с использованием визуальной наглядности: картинка изображает человека, стоящего около автомобиля. Данная картинка комментируется следующим образом: «Изображенная на картинке реальная ситуация может быть описана следующими способами:

Андрей купил машину.

Машину купил Андрей.

Андрей машину купил».

Вне контекста эти высказывания выражают разные коммуникативные намерения. В реальной коммуникации каждое высказывание связано с другим контекстом (лингвистическим или экстралингвистическим). Таким образом, структура высказывания зависит от того, какая информация считается более значимой для участников коммуникации (дискурса). Это определяет коммуникативное намерение говорящего.

Если при синтаксическом анализе высказывания мы оперируем членами высказывания, то при анализе его коммуникативного уровня мы используем понятия «актуальное членение», «тема», «рема». На этом этапе студенты сами формулируют простое определение темы и ремы: то слово или часть высказывания, которое несет новую информацию, называют ремой, а та часть, которая служит для связи данного высказывания с предыдущим контекстом или ситуацией – темой. Необходимость самостоятельного формулирования определений и теоретических знаний объясняется тем, что работа по формированию данного навыка ведется в рамках практического курса грамматики. Необходимо отметить, что подобная семантизация языкового явления с использованием визуальной наглядности должна выполняться

и на иностранном языке, в частности. Очевидно, что высказывания, составленные на английском языке, будут обнаруживать меньшую грамматическую синонимию. Обучающиеся должны на этом этапе сравнить высказывания на русском и английском языках, провести все межъязыковые параллели и понять, что английский язык, несмотря на столь строгий порядок слов, имеет средства для выражения тех же оттенков значений, что и высказывания на русском языке.

Второй этап предусматривает вовлечение обучающихся в деятельность, связанную с активизацией грамматических навыков контекстуального использования артиклей, детерминантов, порядка слов, вводных и номинативных конструкций и др. Студенты определяют, что существуют главные инструменты выделения темы и ремы высказывания: просодия, варьирование порядка слов грамматические и лексические выделители ремы, причем, в русском языке главное слово предложения располагается, как правило, в конце высказывания. Необходимо отметить, что такие средства тематического членения, как порядок слов и выделительная интонация, совпадают в большинстве европейских языков, а потому при изучении иностранного языка как инструмента профессиональной деятельности необходимо иметь представление об этом явлении, оказывающем определенное влияние на построение высказывания и выбор языковых средств.

Формирование нового для первокурсников грамматического концепта осуществляется в процессе выполнения упражнений, направленных на его осмысление в коммуникативной ситуации. Нужно отметить, что во всех упражнениях, предлагаемых в данном исследовании, минимальной единицей является высказывание как дискурсивное событие.

В ходе работы по формированию профессионально значимого навыка ТРЧВ необходимо автоматизировать данный навык сначала на русском языке, чтобы он стал ориентирующей основой для формирования соответствующего навыка на иностранном языке. Прочность владения иноязычным

грамматическим навыком во многом зависит от владения этим навыком на родном языке. Таким образом, создается опора на родной язык.

Как подчеркивают многие исследователи, [Е.А. Макаруч, 1994, Ждан, Гохлернер 1972], анализ русскоязычного материала должен осуществляться без сопоставления с иностранным языком, потому что необходимо автоматизировать данный навык на родном языке. Только в этом случае родной язык становится опорой для переноса этого навыка и овладения им на иностранном языке.

По мнению А.А. Леонтьева, преподаватель должен начинать с функционального грамматического анализа русского языка и выделения на этой базе основных грамматических значений, необходимых ему для введения нового грамматического материала при оптимальном его введении [А.Н. Леонтьев, 1969]. Процесс «интерференции может быть максимально ограничен или преодолен посредством развития обобщенных способов мышления на материале родного языка с учетом возможности положительного переноса этих способов в условия иностранного языка» [Там же].

Из всего вышесказанного делаем вывод, что упражнения, используемые на данном этапе, должны быть основаны на текстовом материале родного и иностранного языка, что позволит обучающимся максимально эффективно усвоить совокупность грамматических средств выражения актуального членения высказывания.

Данный путь формирования грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ способствует углублению общетеоретического общегуманитарного образования студентов формирует представление об общелингвистических законах, действующих во всех языках, способствуют формированию лингвистического мышления [Е.А. Макаруч, 1994]. Лингвистическое мышление является основой формирования профессионального переводческого мышления [А.Ю. Наугольных, 2011].

Целью третьего этапа (профессионально-контекстуализирующий этап) становится формирование навыков дискурсивного характера: навыка анализа воспринимаемого высказывания и навыка оформления репродуцируемого высказывания. На данном этапе навык формируется в условиях межязыкового функционирования (в родном и иностранном языках). Владение навыком ТРЧВ проявляется при выполнении типичных для переводчика профессиональных действий: переформулирования, сокращения или расширения текстов, в которых тема-рематическая последовательность просматривается наиболее отчетливо. Необходимость их работы с текстом подкрепляется сущностью явления ТРЧВ, невозможного вне контекста.

На третьем этапе, на наш взгляд, целесообразно перейти к работе с небольшими законченными текстами на русском и иностранном языках. Необходимость деятельности обучающихся в контексте будущей профессии переводчика подкрепляется сущностью явления актуального членения высказывания, невозможного вне контекста. Использование упражнений на русском языке является весьма эффективным приемом при введении такого общелингвистического понятия, как актуальное членение высказывания. Вместе с тем, при обучении будущих переводчиков такому абстрактному языковому явлению как актуальное членение высказывания или ТРЧВ, необходимо вести постоянное сравнение этих двух явлений в двух изучаемых языках. Переводчику необходимо быстро перефразировать мысль, усвоенную на одном языке максимально корректно средствами переводящего языка. Осмысление глубинных структур языка, которые способствуют лучшему освоению репродуктивного навыка ТРЧВ, описаны в работах Н.В. Евдокимовой и М.А. Панченко. По их мнению, в основу обучения переводу с иностранного языка на русский должны быть положены глубинные структуры языка семантический уровень языка, которые сначала предлагалось проанализировать и осмыслить на материале русского языка, а затем эти способы

действий переносились на иноязычный материал [Н.В. Евдокимова, 1983], [М.А. Панченко, 1978].

Учитывая межкультурный и полилингвальный характер деятельности переводчика, констатируем, что текстовый материал упражнений должен быть представлен на двух языках: русском и английском, а сам заключительный профессионально-контекстуализирующий этап должен включать два условных подэтапа: этап одноязычной практики и этап межъязыковой практики. На подэтапе иноязычной практики учащиеся выполняют упражнения, связанные с типичными действиями для переводчика: сокращение или расширение аутентичного высказывания с сохранением их тема-рематической организации. Имеет смысл начинать с текстов на русском языке и переходить к текстам на иностранном языке. Промежуточный этап межъязыковой практики предполагает выполнение двуязычных упражнений на устное или письменное перефразирование услышанного или прочитанного высказывания на одном языке средствами другого языка. Данный этап не вступает в противоречие с постулатом о невозможности обучения переводу на младших этапах лингвистического образования, а, напротив, готовит основу для заложения прочных переводческих умений в будущем. Умение учитывать различие в средствах выражения актуального членения высказывания избавит будущие тексты перевода обучающихся от буквализма и ошибок в выборе требуемых ситуацией перевода грамматических средств. Подтверждение мысли о необходимости профессиональной ориентации учения будущих лингвистов переводчиков находим в ряде современных исследователей методистов и переводоведов (Е.А. Аликина, М.А. Краснова, А.Ю. Наугольных, Е.Р. Поршнева, О.С. Спиридонова).

Таким образом, студенты научатся распознавать компоненты актуального высказывания в контексте и выработают профессионально значимый грамматико-дискурсивный навык ТРЧВ, задействованный в процессе перевода. Представляется, что данные упражнения будут достаточными для того,

чтобы у студентов сформировалось адекватное представление об основных положениях теории актуального членения, а также сформировались бы первичные умения анализа коммуникативного уровня высказывания с переносом на иноязычный языковой материал. Вместе с тем, «навык нельзя выработать в один прием. Необходима более или менее длительная тренировка, распределенная во времени, чтобы навык достиг желаемого уровня совершенства» [Общая психология, 1981, с. 56]. Поэтому, чтобы навык анализа актуального членения высказываний достиг уровня владения в профессиональном контексте, необходимо возвращаться к этим упражнениям не только в первое время после введения понятия АЧП, но и в дальнейшем, по мере усложнения изучаемого иноязычного материала.

Вслед за И.П. Волковым, под технологией обучения мы понимаем «описание процесса достижения планируемых результатов обучения» [Введение в педагогическую деятельность, 2000, с. 43]. Технология обучения входит в состав модели обучения грамматической стороне иноязычной речи на правах технологического компонента содержательного блока модели.

К технологическому компоненту разработанной модели формирования профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка относятся стратегии, приемы, способы формирования профессионально значимых грамматико-дискурсивных навыков, а также формы работы и комплекс упражнений для осуществления данного процесса.

Одной из важных составляющих технологии обучения грамматике иностранного языка являются учебные стратегии, которые являются некоторым способом приобретения, сохранения и использования информации, служащим достижению определенных целей в том смысле, что он должен привести к определенным результатам. По мнению Р. Оксфорд, стратегии являются сознательными шагами или поведением обучающихся для улучшения накопления, приобретения, активизации, сохранения, в памяти и использования новой информации [R. Oxford, 1990]. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин видят в

термине «стратегия»: «комбинацию интеллектуальных приемов и усилий, применяемых учащимися для понимания, запоминания и использования знаний о системе языка и формирования речевых навыков и умений» [Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин, 2009].

Ссылаясь на опыт многих исследователей [И.Л. Бим, 1988, И.Ю. Мангус 2001, А.В. Щепилова, 2003], определим набор стратегий, реализующих технологию формирования профессионально значимых грамматико-дискурсивных навыков (см. таблицу 5).

Реализовать предлагаемые стратегии помогает группа приемов обучения, под которыми И.Л. Бим понимает «известное обобщение конкретных действий, фоновых или собственно коммуникативных, их типизированный образ» [И.Л. Бим, 2007, с. 54].

По мнению ряда исследователей, стратегии являются «конкретными действиями и операциями преподавателя, целью которых является сообщение знаний, формирование навыков и умений, стимулирования учебной деятельности учащихся для решения частных задач процесса обучения» [Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин, 2009, с. 65].

Выделим следующие группы приемов обучения. Общие грамматические приемы или **приемы обучения грамматике** способствуют реализации стратегии автоматизации элементарных грамматических навыков. К данной группе относятся: приемы предъявления грамматического материала, тренировки и автоматизации грамматических единиц, приемы обобщения и совершенствования грамматических знаний. За счет указанных приемов грамматический навык приобретает такие свойства как автоматизированность, прочность, гибкость и вариативность. Приемы обучения в виде конкретных речевых действий и операций с языковым материалом составляют содержание формируемой речевой деятельности.

Стратегии формирования профессионально значимых грамматико-дискурсивных навыков у будущих переводчиков

Вид стратегии	Название стратегии		Приемы
Основные стратегии	Мнемические стратегии		Сопоставление, сравнение, обобщение, дедуктивные и индуктивные умозаключения, группировка, схематизация, поиск ассоциативных и логических связей
	Когнитивные стратегии	Стратегия выявления грамматической единицы в читаемом или слушаемом тексте	Распознавание новых изучаемых грамматических явлений на ознакомительном этапе при чтении текстов, аудировании, просмотре видео-роликов и т.д
		Стратегия учета имеющихся у студентов знаний о грамматическом явлении	Совершение первичных действий на основе грамматического знания («Выпишите из текста высказывания с ...», «Внимательно посмотрите на пары высказываний и выберите то, которое соответствует русской фразе»)
		Стратегия активного обучения грамматике иностранного языка	Активное задействование обучающихся в процесс изучения новых грамматических явлений
		Стратегия автоматизации грамматических навыков	Употребление повторяющихся однотипных речевых действий с грамматическим явлением в аудировании, чтении, говорении и письме
	Компенсаторные стратегии		Развитая языковая и контекстная догадка, использование синонимичных конструкций и перифразов
Вспомогательные стратегии	Метакогнитивные стратегии		Целеполагание, планирование организации деятельности по выполнению заданий, создание условий для эффективной работы, саморефлексия, самоконтроль, самооценка процесса обучения и до-

		стигнутых результатов
	Аффективные стратегии	Преодоление дискомфортных психологических состояний, поощрение достигнутых успехов
	Социальные стратегии	Сотрудничество и совместная деятельность с партнерами, учет межкультурных особенностей и возможностей собеседника
Специальные стратегии	Стратегии коррелирующего задействования рецептивных и репродуктивных грамматических навыков в учебной деятельности	<p>а) включение услышанных грамматических явлений в продуцируемое устное высказывание;</p> <p>б) включение услышанных грамматических явлений в продуцируемое письменное высказывание;</p> <p>в) включение грамматических явлений, употребленных в читаемом тексте в продуцируемое письменное высказывание;</p> <p>г) включение грамматических явлений, употребленных в читаемом тексте в продуцируемое устное высказывание.</p>

Основной задачей **приемов операционного взаимодействия** является включение изучаемого грамматического явления в мультисредовое функционирование, т.е. его функционирование в рецептивных и репродуктивных видах речевой деятельности (устных и письменных). Приемы операционного взаимодействия реализуют стратегии восприятия и воспроизведения информации, стратегию коррелирующего взаимодействия рецептивных и репродуктивных грамматических навыков в учебной деятельности. **Приемы профессионального включения** используются для формирования непосредственно профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка, и предусматривает действия, направленные на: внутриязыковой перевод (расширение и сохранение исходного текста без потери и искажения исходного смысла, синонимическая замена языковых средств и др.) и межъязыковой перевод (переформулирование сказанного или написанного на одном языке средствами другого языка).

Объединение общих грамматических, приемов операционного взаимодействия, приемов профессионального включения составляет способ. Способ как группа приемов направлен на решение сложных и общих задач в учебной деятельности. Способ усвоения как совокупность операций направлен на совершенствование обучающих действий. Он входит составной частью в содержание метода обучения. Совокупность способов образует путь как «способ организации грамматического материала с целью его преподнесения студентам» [К.И. Саломатов, С.Ф. Шатилов 1986, с. 56]. Выделяются три пути овладения грамматикой: 1) пропедевтический путь; 2) теоретико-практический путь и 3) путь автономного использования.

Пропедевтический путь [М.А. Краснова, 2014] предполагает систематизацию и коррекцию школьных знаний о грамматических явлениях, а также восстановление утерянных грамматических навыков. Теоретико-практический путь, в свою очередь, предполагает расширение знаний о выбранном граммати-

ческом явлении, развивает и совершенствует грамматические навыки по использованию грамматических явлений. Для автономного использования грамматических явлений в речи используются творческие упражнения, предполагающие выполнение всех речевых и неречевых действий в рамках моделируемого учебного общения на иностранном языке. Теоретико-практический путь предполагает два способа ознакомления с новым грамматическим материалом: индуктивный и дедуктивный. Индуктивный способ предполагает переход от различных фактов о грамматическом явлении к правилу формообразования или синтаксического оформления высказывания. Обучающиеся наблюдают за грамматическим явлением, выполняют различные действия с ним и в итоге приходят к выводу об особенностях формирования и употребления грамматического явления. Индуктивное освоение предполагает самостоятельную работу обучающегося по выведению грамматического правила.

Дедуктивный способ ознакомления с новым грамматическим явлением начинается с сообщения обучающемуся правила для самостоятельного изучения. Следующим шагом при таком способе ознакомления является выполнение обучающимся грамматических упражнений.

Данные способы ознакомления обучающихся с грамматическими явлениями редко встречаются в чистом виде, и чаще всего используется их комбинированный аналог – рациональное сочетание индуктивного способа с дедуктивным.

Необходимо уточнить приемы, используемые в вышеназванных способах введения грамматического материала. Пропедевтический путь предполагает презентацию речевого образца, выполнение действий по аналогии с данным эталоном, с опорой на схему, таблицу и учебно-речевую ситуацию. Теоретико-практический путь предполагает следующие приемы: сравнение внутри языка и опора на ранее изученные грамматические явления, перевод, элементы

грамматического анализа, опора на положительный опыт в родном языке и сравнение с родным языком, объяснение с опорой на образец и правила- инструкции [С.Ф. Шатилов, К.И. Саломатов, 1985]. В пути автономного использования применимы такие приемы как включение изучаемых грамматических явлений в самостоятельную речевую деятельность обучающегося (в чтении, аудировании, говорении и письме), а также рефлексия самостоятельной деятельности и способов её организации.

Задачей следующего параграфа станет подробное рассмотрение системы упражнений, в которой осуществляется разработанная нами методика формирования профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ.

2.4. Реализация модели формирования профессионально значимых грамматико-дискурсивных навыков на базе разработанной системы грамматических упражнений

Переводчик, обращаясь к тексту с его коммуникативной целостностью, когда каждое последующее высказывание или фрагмент текста опирается в коммуникативном плане на предшествующие, должен переходить от известного к неизвестному, от одного предиката к другому, от одного тезиса к другому тезису, от одного аргумента к другому. По нашему мнению, грамматико-дискурсивный навык такого перехода или навык ТРЧВ становится в деятельности профессионального переводчика профессионально значимым, то есть есть таким навыком, который прежде всего определяет успешность профессиональной деятельности обучающегося и входит в состав профессионально значимых переводческих компетенций: семантической, интерпретативной, текстовой, межкультурной и дискурсивной компетенций [И.А. Евстигнеева, 2013].

Целью настоящего параграфа является создание и описание системы упражнений, с помощью которой представляется возможным развивать гибкий

и лабильный профессионально значимый грамматико-дискурсивный навык ТРЧВ, функционирующий в рецептивных и репродуктивных видах речевой деятельности. Создаваемая система упражнений направлена на формирование данного навыка как основы профессионального переводческого мышления.

В методической науке существует целый ряд трактовок понятия «упражнение» [С.Ф. Шатилов, 1986; Р.К. Миньяр-Белоручев, 1990; И.Л. Бим, 1977]. Вслед за С.Ф. Шатиловым, в нашем исследовании под упражнением мы понимаем «специально организованное в учебных условиях одно- или многократное выполнение отдельной или ряда операций либо действий речевого или языкового характера».

По мнению И.В. Рахманова, существуют следующие подгруппы упражнений: 1) упражнения, связанные и несвязанные с текстом; 2) языковые и речевые упражнения; 3) переводные и беспереvodные упражнения [И.В. Рахманов, 1980].

С.Ф. Шатилов выделяет следующие виды упражнений:

1) некоmmуникативные упражнения, целью которых является усвоение языковой формы, воспроизведение того или иного явления в устной и письменной речи вне коммуникативного контекста;

2) учебно-коммуникативные упражнения, которые имеют направленность по аспектам речи. Их главной задачей является отработка грамматического явления в условно-коммуникативных ситуациях;

3) подлинно коммуникативные упражнения направлены на актуализацию речевых умений обучающихся в различных видах речевой деятельности [С.Ф. Шатилов, 1986].

Р.К. Миньяр-Белоручев разделяет упражнения по таким основаниям, как:

- 1) упражнения для формирования и развития определенного аспекта языка (фонетика, лексика, грамматика);
- 2) упражнения для формирования навыков и умений (подготовительные и практико-ориентированные);
- 3) упражнения для развития умений в конкретно взятом виде речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо);
- 4) упражнения, связанные с тем или иным лингвистическим материалом (языковые и речевые) [Р.К. Миньяр-Белоручев, 1990].

Е.И. Пассов выделяет упражнения на формирование речевых навыков, объединяя языковые и условно-речевые упражнения, и упражнения на развитие речевых умений (коммуникативные упражнения) [Е.И. Пассов, 2006]. Для настоящего исследования значительный интерес представляют учебно-коммуникативные упражнения, носящие аспектную направленность. Главной задачей учебно-коммуникативных упражнений является тренировка грамматического материала в ситуациях условно-коммуникативного характера, имеющих профессионально-ориентированный характер. Иными словами, предметом частного рассмотрения станут упражнения, в которых рецептивно-репродуктивный навык ТРЧВ будет задействованы в ситуациях общения, приближенных к ситуациям профессиональной переводческой деятельности. В целях реализации задач обучения могут быть объединены в комплексы.

Отдельные комплексы упражнений, объединенных для формирования и последующего развития навыков отдельно взятой стороны речи, образуют систему упражнений. Рассмотрим факторы, влияющие на выбор преподавателем конкретных типов и видов упражнений для будущих переводчиков.

Цель разработанной системы упражнений заключается в формировании профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ.

Выполнение каждого нового упражнения или повторение пройденного совершенствует функционирование выделенных операций, входящих в состав рецептивно-репродуктивного грамматического навыка. В результате выполнения предлагаемых упражнений обучающиеся овладевают схемой последовательных операций; на основе выработанных умственных действий происходит результативное развитие рецептивно-репродуктивного грамматического навыка. Рассмотрим подробнее комплексы упражнений, входящие в состав создаваемой системы упражнений.

Предлагаемая система упражнений состоит из трёх комплексов упражнений: актуализирующего, развивающего и контрольного.

Данные упражнения представляется возможным выполнять как в форме самостоятельной деятельности обучающегося, так и в форме управляемой деятельности обучающегося во время аудиторных занятий, а также в форме смешанного обучения. Выбор формы выполнения грамматико-направленных упражнений зависит от ряда объективных факторов: количества времени аудиторных занятий, отведенного на овладение грамматической стороной иноязычной речи, общим уровнем подготовленности обучающихся и сложностью изучаемого грамматического явления.

Если первый и второй комплексы упражнений выполняются в режиме управляемой самостоятельной работы студентов, то третий комплекс должен выполняться в режиме аудиторной работы.

Первый комплекс предусматривает упражнения, направленные на осознание и активизацию грамматического концепта «старое-новое» на русском языке и построение соответствующего концепта на английском языке. Он включает 11 типов параллельных упражнений на русском и английском языке на выбор контекстуального вопроса к высказыванию / микротексту; на сравнение приведенных попарно высказываний и объяснения различия в порядке слов;

на изменение положения темы и ремы в высказываний; на определение компонентов актуального членения высказывания (темы и ремы); на выявление контекстуального порядка слов в высказывании; на поиск смысловых соответствий грамматических средств в двух языках; на выявление смысловых различий; на грамматическую трансформацию; на выявление и исправление ошибок, вызывающих искажения смысла текста/дискурса; на оперирование порядком слов в высказываниях на родном и иностранном языках; на восстановление правильного порядка слов в текстах на русском и английском языках (принцип влияния РЯ). Приведем пример упражнений первого комплекса:

1. Упражнения на выбор контекстуального вопроса к высказыванию / микротексту), например:

Выберите вопросы, на которые отвечают высказывания:

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------|
| А) Кто уехал? | Уехал брат. |
| Б) Что сделал брат? | It was to leave that John de- |
| Choose the best question | cided |
| a) Who decided to leave? | |
| b) What did John decide to do? | |

2. Упражнения на сравнение приведенных попарно высказываний и объяснения различия в порядке слов, например:

На какие вопросы могут отвечать эти высказывания? Какой смысл добавляет измененный порядок слов?

1. В первой комнате занимаются студенты.
 2. В первой комнате студенты занимаются.
- 1) North Korea is many things.

2) Many things are North Korea.

3. Упражнение на изменение положения темы и ремы в высказывании, например:

Перестройте высказывания так, чтобы они служили ответом на вопросы «Что он делал в данное время?», «Что произошло с ним в данное время»? или их аналоги.

1. Профессор ответил на вопросы в конце лекции.

2. Режиссер возобновил работу над новым спектаклем после возвращения театра из гастрольной поездки.

3. Israel's foreign ministry accused Abbas of fuelling religious and nationalist hatred against the Jewish people and Israel last Tuesday.

4. The European Union's foreign service also condemned the remarks as "unacceptable" yesterday.

4. Упражнения на определение компонентов актуального членения высказывания (темы и ремы), например:

Определите тему и рему в читаемых высказываниях на русском и английском языках:

a) Проблемы в работе Telegram возникли из-за массового отключения электричества в районе Амстердама.

b) In 1994, Charles Murray and Richard Herrnstein coauthored "The Bell Curve".

5. Упражнения на выявление контекстуального порядка слов в высказывании. Например:

Чем определяется порядок слов в следующих высказываниях? Определите случай использования инверсии.

a) Ходила Лена в парк вчера.

b) Вот восходит солнце.

- c) Lena went to the park yesterday.
- d) There must be a reason for it.

6. Упражнения на поиск смысловых соответствий грамматических средств в двух языках. В данном упражнении обучающиеся выявляют различия в оформлении темы и ремы высказываний на двух языках, а также анализируют различия в порядках слов в высказываниях на двух языках, например:

Подберите соответствия на русском языке высказывания, данного на английском языке.

- 1. Here is the book you asked for.
- a) Книга, которую ты просил – вот.
- б) Вот книга, которую ты просил.
- в) Книга, которую ты просил.
- г) Эту книгу ты просил.

7. Упражнения на выявление смысловых различий.

Это упражнение направлено на определение функции выделенного члена высказывания в процессе актуального членения высказывания. Упражнения также выполняются на двух языках. Например:

Определите темы и ремы высказывания и определите их тип (простые и составные темы и ремы).

- 1) Барселона *победила*.
- 2) Победила *Барселона*.
- 3) *Страусы* не летают.

State the function of the given in bold clauses, subjects, predicates, objects, attributes and adverbial modifiers in actual sentence division.

- 1. **Max** bounded forward.
- 2. Again Charlie is **being too clever!**
- 3. Her advice **can't be of any help to us.**

8. Упражнение на грамматическую трансформацию.

Данное упражнение направлено на тренировку навыка использования контекстуального порядка слов путем изменения порядка слов в высказывании в соответствии с условиями коммуникации. Упражнение выполняется на двух языках, например:

Укажите в высказываниях на английском и русском языках, какой член высказывания является ремой (определите компонентный состав ремы).

1. Я получил ответ от первого брата.
2. Второй брат был чуть более скептическим.
3. The car was bought by a young man.

9. Упражнения на выявление и исправление ошибок, вызывающих искажения смысла текста / дискурса, например:

Прочитайте высказывания на русском и английском языках, определите тему и рему нижеследующих высказываний. Определите, чем выражены данные компоненты актуального членения высказываний. Определите грамматические средства выделения темы и ремы в данных высказываниях,

1. Лекции буду читать я.
2. Занятия будет вести мой ассистент.

1. There isn't just one language in the world, there are about 7,000 languages spoken around the world.

2. People have been speculating about this question forever

Прочитайте с разной интонацией. Сделайте ремой разные слова.

10. Упражнение на оперирование порядком слов в высказываниях на родном и иностранном языках. В десятом упражнении обучающимся предлагалось поставить слова в английских высказываниях в правильном порядке, обращая внимание на выделенную жирным шрифтом тему высказывания. Испра-

вить ошибку в ТРЧВ, перестроив его структуру в соответствии с выделенной темой, например: *Unscramble the sentences. The rheme of the sentences is given in bold type.*

1. is / near / school / **There** / **new** / a / our / **cinema**

2. got / **my** / **problem** / I / **with** / have / **homework** / a

Борнштейн / «изумительно отменное» / у Трампа / также писал / , что / работает / отлично сердечно-сосудистая / система / и констатировал / давление 110/65.

Штаб / Трампа / справку / опубликовал / в декабре 2015 года / президентской / во время / Дональда / кампании.

11. Упражнение на восстановление правильного порядка слов в текстах на английском и русском языках. В данном задании обучающимся предлагается проанализировать высказывания с точки зрения темы и ремы и восстановить порядок следования высказывания, опираясь на названные компоненты актуального членения высказывания. Например:

Определите, нарушен ли порядок слов в данных высказываниях.

Обитатели пригородного морского курорта – большей частью жизнелюбивые и мнительные греки и евреи, как все южане, – поспешно в город перебирались. Тянулись ломовые дроги по размякшему шоссе без конца, домашними вещами всяческими перегруженные: тюфяками,

State whether the word order is correct in the sentences of this text.

When first I made acquaintance with Charles Strickland I confess that I never for a moment discerned that there was in him anything out of the ordinary. (...)

Второй комплекс включает упражнения на внутриязыковой перевод. В данном комплексе – задания на перефразирование, компрессию или расширение прослушанного или прочитанного текста с сохранением его тема-рематического членения. Например, упражнение на преобразование личного неформального письма в телеграмму и наоборот. Сюда также входят упражнения на восстанов-

ление пропущенных темы или ремы в тексте, восстановление контекстуального порядка слов в высказывании текста, распространение темы или ремы, восстановление тема-рематических связей в незаконченных высказываниях текста; на восстановление логической, семантической и синтаксической структуры письменного текста с опорой на выделенные темы в высказывании; на восстановление правильного порядка высказываний текста; на развитие вербальной гибкости формируемого навыка (формирование умения распространения темы и ремы высказывания). Приведем пример упражнений первого комплекса.

В первом упражнении (упражнение на восстановление логической, семантической и синтаксической структуры письменного текста с опорой на выделенные темы в высказывании) обучающимся предлагалось восстановить читаемый текст, опираясь на выделенные темы в высказывании. Восстановленный текст должен быть логичным и завершенным. Например:

Вы услышите / прочтаете 5 словосочетаний. Каждое словосочетание является темой 1 незаконченного высказывания связанного текста. Завершите высказывания так, чтобы текст не терял своей связности и логичности.

1. За мою тележку четверка быков тащила другую как ни в чем не бывало, несмотря на то, что она была доверху накладена.

2. За нею шел _____.

3. На нем был _____ и _____.

4. Он казался лет пятидесяти: _____ и _____.

5. Я _____ к нему и _____: он молча _____.

You are going to listen to 5 phrases, each being a theme of the unfinished sentence in the text. Complete the sentences so that it wouldn't be illogical or incoherent.

1. Timothy, indeed, was seldom seen.
 2. The baby of the family, a publisher by profession, he had
-
3. By this act he had at once
-

Во втором упражнении комплекса (упражнение на восстановление правильного порядка высказываний текста) обучающимся предлагается расставить высказывания текста в правильном порядке. Например:

Восстановите смысл текста, соединив высказывания в должном порядке, обращая внимание на тема-рематические связи.

1. Завернувшись в одеяло, **он** улегся на старые газеты, которыми были прикрыты голые пружины кровати.

Read the mixed up sentences from one text. Put them in the right order. Watch the highlighted themes in the sentences.

1. **A young friend of mine**, a very good lad, asked her to marry him and she consented.

2. But presently **she** fell in love.

3. **I** liked the child and was glad that she would be given at last the chance to lead a life of her own.

Третье упражнение комплекса (упражнение на развитие вербальной гибкости формируемого навыка) направлено на развитие вербальной гибкости формируемого навыка. Здесь формируется умение распространения темы и ремы высказывания. При этом студенты должны иметь в виду, что порядок обсто-

ятельств, дополнений и определений строго регламентирован в английском языке. Например:

Прочитайте приведенное рекламное объявление. Сделайте его более эмоциональным, используя детерминанты и экспрессивные определения в темах и ремах приведенных высказываний. Выделите (подчеркните) вставленный текст жирным шрифтом.

«Космос» стоит на проспекте Мира – одной из артерий Москвы. Гостиница граничит с зеленым массивом на северо-востоке столицы...

Read the following ad. Using more emotional language units (expressive adverbial modifiers and attributes) in the themes and rhemes of the sentences, make the ad more vivid and eye-catching. Highlight (underline) the inserted text.

CLASSIC DOUBLE

Our Classic rooms mix the Renaissance heritage of Florence with the contemporary modernity of the hotel. Comfortable queen-sized or twin beds are complemented by warming Tuscan-inspired fabrics and traditional parquet floors. The marble bathrooms are stocked with our Forte Organics toiletries.

В четвертом упражнении комплекса (упражнение на трансформацию короткого официального текстового сообщения в личное неформальное письмо) обучающимся предлагалось перефразировать телеграмму в личное неформальное письмо. В данном упражнении учащиеся расширяют высказывание при сохранении тема-рематического членения. В данном упражнении учащиеся должны учитывать стилистический регистр составленного ими текста (дискурса). Например:

Превратите данные телеграммы в неформальные письма.

СЛОВ	ПЛАТА	МИНИСТЕРСТВО СВЯЗИ РОССИИ ТЕЛЕГРАММА № _____ СРОЧНАЯ ТЕЛЕГРАММА	ПЕРЕДАЧА
руб.	коп.		1317 38 PM
Принят			Служебные отметки
Контининг в време телеграммы	_____ ч. _____ м.	НАСТЯ ЭПТ ПРОСТИ ЗА ДЕНЬГИ ТЧК НЕ МОГЛА БОЛЬШЕ ЖДАТЬ ЭПТ ПОКА ОН ПРИЕДЕТ ЗА МНОЙ ТЧК Я ЕДУ В ХАБАРОВСК ТЧК ДЕНЬГИ ВЕРНУ ТЧК МАША	
Кула		Фамилия и адрес отправителя	

Рисунок 4. Пример упражнения на трансформацию

Read the following telegrams in English. Turn them into short informal letters.

THE COMPANY WILL APPRECIATE SUGGESTIONS FROM ITS PATRONS CONCERNING ITS SERVICE

WESTERN UNION

CLASS OF SERVICE: This is a full-rate Telegram or Cablegram unless the difference for one of the classes is a number shown or recorded in the address.

RECEIVED AT 56 Central Square, Lynn, Mass. 1933 OCT 3 PM 10 02

MISS CAROLINE STOKES
NO FONE 236 SALEM ST LYNNFIELD MASS

CAN OFFER YOU APPRENTICESHIP IN GEOMETRY AND BIOLOGY WILL YOU TELEPHONE SCHOOL IMMEDIATELY?

ANNETTE RICKARD.

REMUNERATION \$65.00

Рисунок 5. Пример упражнения на трансформацию

Пятое упражнение (упражнение на компрессию личного неформального письма в смс сообщение при сохранении его тема-рематической организации) направлено на компрессию исходного текста (аутентичного неформального письма) в смс сообщение при сохранении особенностей тема-рематического членения:

Превратите данные неформальные письма в короткие смс-сообщения

378. — Здравствуй, дорогой Миша!

Как ты поживаешь? Что интересного происходит? Мы вчера просто замечательно сходили в гости к Людмиле Ивановне (ты ее хорошо помнишь). Взрослые пили чай на кухне, а мы с Колей играли в его комнате. Сначала мы посмотрели новый фильм – продолжение «Звездных войн». Фильм нам очень сильно понравился, и мы решили в него поиграть. Мы так увлеклись игрой, что не заметили, как стемнело за окном. Мама позвала меня домой, а заканчивать игру так не хотелось! Мы решили доиграть в следующие выходные. А пока я сижу и рисую самые интересные места из «Звездных войн».

До свидания! Не забывай мне писать!

Твой друг Коля.

Рисунок 6. Пример упражнения на трансформацию

Send an SMS with the main information from these letters.

Sector 17 Vashi New Bombay 6th July, 2013
Dear Maya
Thank you very much for your last letter. It was great to hear from you after so many months. You seem to be having a nice time in France.
Thanks also for the photographs. I absolutely loved that snap of yours standing in front of the Eiffel Tower. France looks stunning. Someday, I would definitely like to go there.
There's not much happening here. I am busy with my work and kids.
By the way, are you coming home anytime soon? If you are, let me know the dates and we can arrange to meet up.
Hope to see you soon!
Aditi

Рисунок 7. Пример упражнения на трансформацию

Тексты писем представляют собой аутентичные сообщения / письма из молодежной прессы.

Третий комплекс включает задания на межъязыковой перевод, предусматривая текстовые упражнения, в которых рецептивно-репродуктивный навык ТРЧВ совершенствуется в условиях постоянного сопоставления и сравнения систем родного и иностранного языков. Комплекс включает задания на передачу смысла исходного высказывания, с сохранением тема-рематического членения высказывания на другом языке, упражнение на поиск соответствующего

щего грамматического явления в родном или иностранном языке, а также задания на передачу смысла исходного текста на родном и иностранном языке. **В этот комплекс входят упражнения** на передачу смысла высказывания на иностранном языке средствами родного языка с учётом тема-рематического членения исходного высказывания; **упражнение** на передачу смысла высказывания на другом языке. Примечательно, что некоторые из высказываний обладают нулевой темой (безличные высказывания с формальным подлежащим). Необходимо подчеркнуть, что основной целью создаваемых упражнений является формирование готовности к овладению переводческой деятельностью путем формирования грамматико-дискурсивного навыка как его стержневой характеристики.

Подробнее упражнения трех комплексов системы представлены в приложении настоящего диссертационного исследования.

Первое упражнение (упражнение на передачу смысла высказывания на иностранном языке средствами родного языка с учётом тема-рематического членения исходного высказывания) направлено на передачу смысла высказывания на иностранном языке средствами родного языка с учётом тема-рематического членения исходного текста. Исходный текст с общеизвестной лексикой насыщен структурами, вводящими новую информацию (рематический компонент высказывания). Приведем пример задания:

Say it in Russian.

Текст №1

My room is not large, it is small. In the middle of the room there is a round table. There are four chairs near it. There is a sofa near the wall to the left. There is a carpet on the floor near the sofa. There ... (см. приложение 3).

Вторым заданием разработанного комплекса стало упражнение по осуществлению так называемого частичного перевода. Обучающимся предлагается

определить функцию подчинительного союза THAT в различных придаточных высказываниях текста и найти его эквивалент на русском языке, учитывая его функцию в высказывании. Приведем пример данного задания:

Read the text. Say “that” in Russian.

It is a well known fact **THAT** flora and fauna of Antarctica is unimaginably interesting for scientists Antarctica is mainly known for the penguins and seals **THAT** live there, but recently scientists have discovered the remains of two dinosaurs **THAT**... (см. приложение 3).

В данном задании дается несколько фраз и высказываний, в которых этому союзу соответствуют различные эквиваленты (союзы / местоимения).

Третьим заданием разработанного комплекса является упражнение на передачу смысла высказывания на другом языке. Примечательно, что некоторые из высказываний обладают нулевой темой (безличные высказывания с формальным подлежащим). Приведем пример данного упражнения:

Say the same in Russian.

1. It is very cold in January.
2. It is cold here.

Передайте смысл данной фразы на английском языке и укажите тип подлежащего.

Say it in English.

1. Светает.
2. Смеркается.

Данные упражнения представляется возможным выполнять в форме самостоятельной деятельности обучающегося, в форме управляемой деятельности обучающегося во время классно-урочных занятий, а также в форме смешанного обучения. Выбор формы выполнения грамматических упражнений зависит от ряда объективных факторов: количества времени аудиторных занятий, отведен-

ного на овладение грамматической стороной иноязычной речи и общим уровнем подготовленности обучающихся.

Задачей следующего параграфа станет проверка разработанной методики в процессе экспериментального обучения будущих переводчиков с применением разработанной системы грамматических упражнений.

2.5. Ход и результаты экспериментального обучения

Целью эксперимента является проверка гипотезы исследования. Основанием выдвинутой гипотезы стало следующее положение.

Формирование профессионально-значимого грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ способствует формированию текстовой компетенции, ориентированной на извлечение и воспроизведение информации и способствует овладению стратегиями профессионально – направленной деятельности. Экспериментальное обучение проводилось в группах будущих переводчиков первого курса, обучающихся как по программе специалитета, так и бакалавриата на протяжении одного академического года (2017–2018 учебный год) на первом курсе переводческого факультета. Формирование иноязычного рецептивно-репродуктивного грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ у будущих переводчиков необходимо осуществлять ориентированно на специфику их будущей профессиональной деятельности. Исходя из этого, в ходе экспериментального обучения мы применяли практико-ориентированные грамматико-дискурсивные упражнения.

Согласно теории П.Б. Гурвича [П.Б. Гурвич, 1980], проведенный эксперимент является вертикальным, преимущественно естественным с элементами искусственности и открытым для внесения изменений.

Перечислим варьируемые и неварьируемые условия проведения эксперимента: неварьируемые условия проведения эксперимента являются неизмен-

ными и одинаковыми в экспериментальной и контрольной группах. Варьируемые условия являются различными в экспериментальной и контрольной группах.

Неварьируемыми условиями эксперимента явились расписание учебной нагрузки, количество и продолжительность занятий (800 часов аудиторной работы, 400 аудиторных занятий за год), количество испытуемых, содержание констатирующей и итоговой диагностик, критерии оценивания. **Варьируемыми** условиями выступили количество времени взаимодействия со студентами в зависимости от исходного уровня владения иностранным языком, использование разработанной системы грамматических упражнений и разработанной методики формирования профессионально-значимого грамматико-дискурсивного навыка тематического членения высказывания. Каждая языковая группа, задействованная в экспериментальном обучении, работала под руководством отдельного преподавателя.

Целью экспериментального обучения является проверка гипотезы исследования. Для достижения данной цели был сформулирован ряд **задач**:

- определение уровня сформированности рецептивно-репродуктивного профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка у студентов-переводчиков первого курса английского отделения переводческого факультета. Многие грамматические навыки важны для успешного осуществления переводческой деятельности. В рамках нашего научного исследования мы остановимся на самом, по нашему мнению, важном навыке ТРЧВ;

- определение динамики **формирования** рецептивно-репродуктивного грамматического навыка ТРЧВ в процессе экспериментального обучения;

- выявление уровня сформированности грамматико-дискурсивного рецептивно-репродуктивного навыка ТРЧВ по итогам проведения экспериментального обучения.

Эксперимент включал три этапа: **констатирующий, формирующий и итоговый.**

На констатирующем этапе были сформулированы рабочая гипотеза данного экспериментального обучения, его цели и задачи, разработаны критерии и уровни сформированности грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ, выбрана экспериментальная база и определен уровень сформированности у студентов-переводчиков рецептивно-репродуктивного грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ.

На формирующем этапе опытно-поисковой работы проводилась учебная работа по развитию рецептивно-репродуктивного навыка ТРЧВ и ему сопутствующих на основе коммуникативно-когнитивного, когнитивного, когнитивно-дискурсивного, интегрированного, межкультурного и контекстно-компетентностного подходов. Здесь проводился промежуточный и итоговый срезы, осуществлялся сбор данных.

Итоговый этап заключался в интерпретации полученных данных в результате экспериментального обучения.

Опыт работы с первокурсниками показывает, что у них наблюдаются основные проблемы с грамматической стороной иноязычной речи.

Констатирующий этап

Основной целью констатирующего этапа является определение исходного уровня сформированности у студентов выбранного рецептивно-репродуктивного грамматико-дискурсивного навыка.

В ходе экспериментального обучения предстояло решить следующие задачи:

- 1) разработать критерии уровня сформированности профессионально-значимого грамматико-дискурсивного навыка;

2) определить исходный уровень грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ;

3) сопоставить уровень осознанности и сформированности навыка на родном и иностранном языках.

Тест констатирующего этапа состоял из 9 однотипных заданий на русском и английском языках, включающих 100 грамматических сложностей, связанных с навыком ТРЧВ. Здесь выполнялись задания на выявление правильного порядка слов в высказывании, составление соответствующих вопросов к выбранному члену высказывания утвердительного характера, учебный перевод отдельных высказываний и микротекстов на родной и иностранный языки, определение компонентов актуального членения высказывания (выделение темы и ремы высказывания), упражнения, направленные на правильное употребление артикля, упражнение на дополнение незаконченных прочитанных и услышанных высказываний.

Разработанный констатирующий срез включал 60 заданий на оперирование порядком слов (30 в заданиях на английском языке и 30 заданий на русском языке). Результаты проведенного констатирующего среза говорят о том, что навык использования контекстуального порядка слов лучше сформирован в родном языке, чем в английском. Контекстуальное использование артиклей в английском высказывании является основной трудностью, с которой сталкиваются будущие переводчики. В общем, констатирующий срез включал 26 сложностей на правильное использование артиклей. В составленном тесте констатирующего среза включены 20 сложностей в заданиях на английском языке и 20 сложностей в заданиях на русском языке. Необходимо отметить, что перед выполнением заданий на определение компонентов актуального членения высказываний для учащихся был проведен краткий инструктаж, в котором раскрыва-

лась суть явления ТРЧВ, а также была дана информация о том, чем может быть выражена тема и рема высказывания.

Анализ ошибок, допущенных студентами при выполнении теста констатирующего среза, выявил отсутствие сформированности важнейших качеств профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ. В общем выявлено четыре группы допущенных ошибок, по которым были выделены характеристики сформированности грамматико-дискурсивного навыка: гибкость, осознанность, логичность и контекстуальность:

Таблица 6

Ошибки, допущенные студентами в констатирующем срезе

Вид ошибки	Отсутствующие качества формируемого грамматико-дискурсивного навыка
Ошибки в порядке слов, ошибки с действиями с компонентами актуального членения высказывания: выявление темы и ремы предложения	Осознанность в использовании грамматического концепта, логичность (в тексте)
Ошибки в употреблении артиклей, детерминантов, оформлении высказываний после вводных и назывных конструкций	Осознанность грамматического концепта и тема-рематических отношений
Ошибки в составлении контекстуальных вопросов	Осознанность тема-рематических связей, контекстуальность (соответствие коммуникативной ситуации высказывания)
Ошибки в грамматическом перефразировании (компрессии или распространении прослушанного или прочитанного текста) Ошибки в восстановлении тема-рематических связей в незаконченных предложениях текста, распространение темы или ремы	Гибкость в использовании различных грамматических средств, осознанность тема-рематических связей, контекстуальность (соответствие коммуникативной ситуации)



Рисунок 8. Результаты констатирующего среза



Рисунок 9. Результаты констатирующего среза

Из приведенных графиков становится понятно, что навык использования правильного порядка слов лучше сформирован в родном языке, чем в английском. Верное использование артиклей в английском высказывании является основной трудностью, с которой сталкиваются студенты будущие переводчики. В

общем констатирующий срез включал 26 заданий на правильное использование артиклей. На данных диаграммах показаны результаты констатирующего среза:

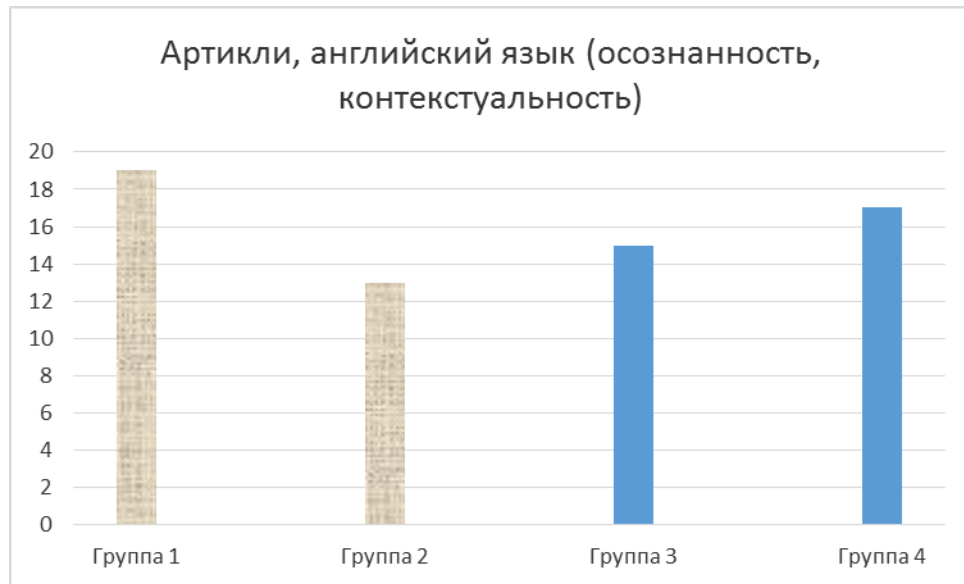


Рисунок 10. Результаты констатирующего среза

В составленном тесте констатирующего среза мы включили 20 сложностей в заданиях на английском языке и 20 сложностей в заданиях на русском языке. Необходимо отметить, что перед выполнением заданий на определение компонентов актуального членения высказываний учащимся дан был краткий инструктаж, в котором раскрывалась суть явления ТРЧВ, а также была дана информация о том, чем может быть выражена тема и рема высказывания. Ниже на диаграммах представлены результаты контрольного среза по этой отдельно взятой сложности:

Переводчик, выполняя работу с переводимым текстом или с текстом готового перевода, должен выполнять различные трансформационные действия. При этом ему необходимо сохранять логические связи исходного высказывания, поскольку любое нарушение логики ведет к нарушениям межкультурной коммуникации.

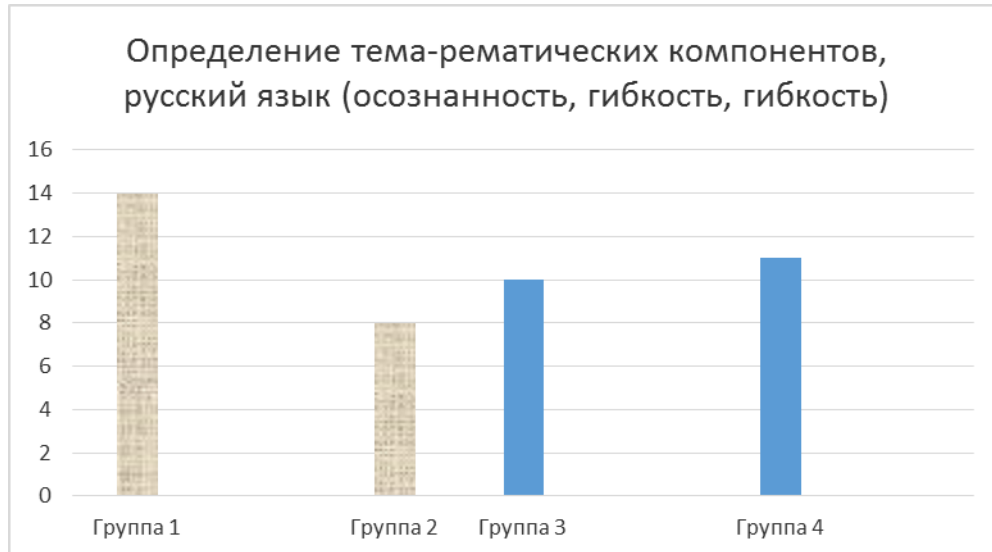


Рисунок 11. Результаты констатирующего среза



Рисунок 12. Результаты констатирующего среза

Ниже представлены результаты теста констатирующего среза, включающего 20 заданий на грамматический перифраз (поиск грамматических контекстуальных синонимов, компрессию и декомпрессию (расширение) исходного высказывания).



Рисунок 13. Результаты констатирующего среза

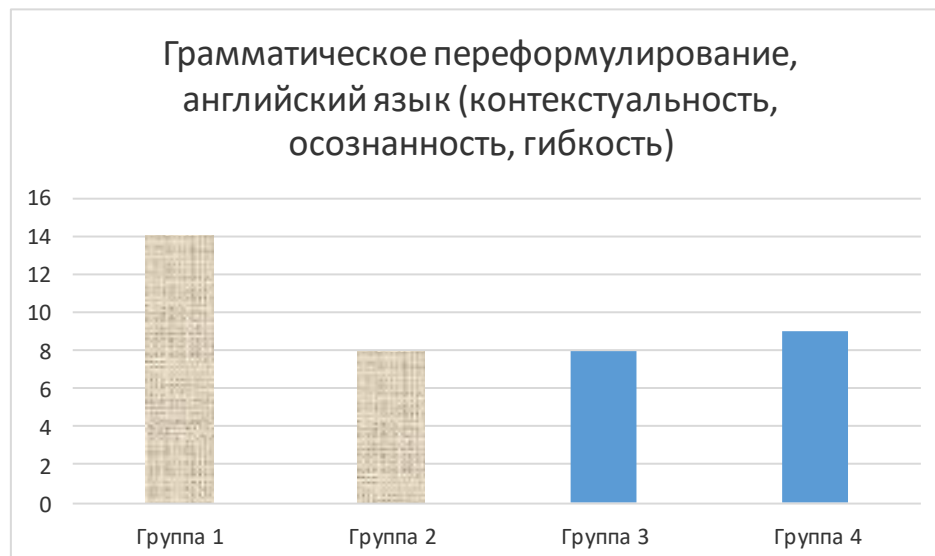


Рисунок 14. Результаты констатирующего среза

Отдельным видом грамматического перифраза является составление контекстуальных вопросов к прочитанному или прослушанному высказыванию. Для того чтобы правильно составить вопрос, необходимо понять смысл высказывания, определить логические связи между членами высказывания и проанализировать порядок слов в исходном высказывании. Составленный тест констатирующего среза включал 20 заданий на данный аспект. В приведенной диаграмме отражены результаты теста констатирующего среза:

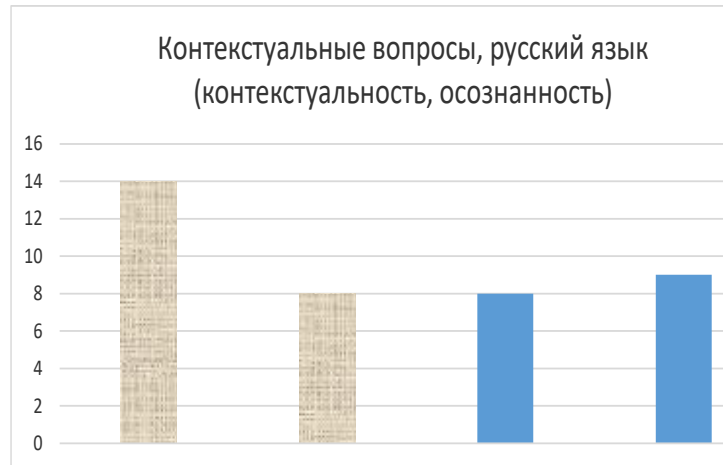


Рисунок 15. Результаты констатирующего среза

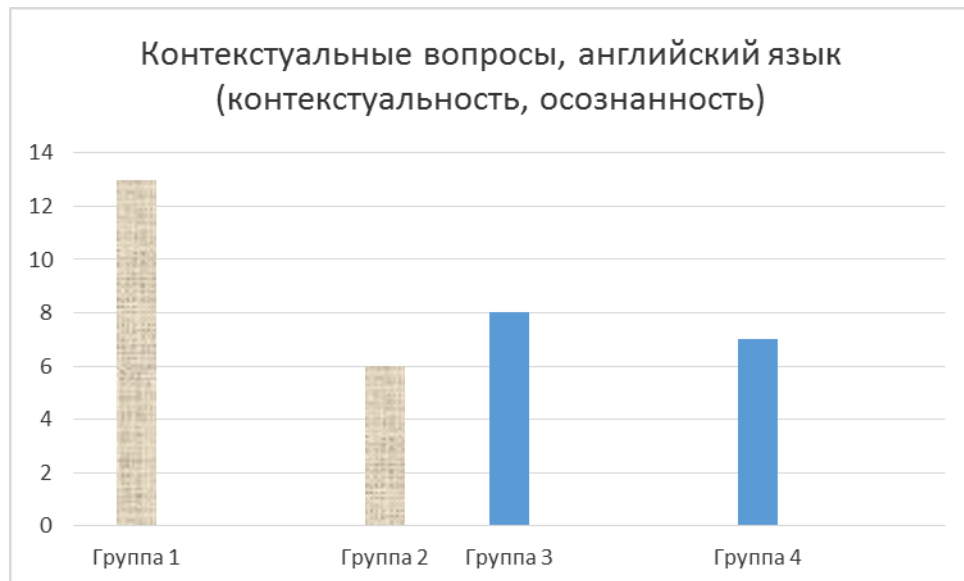


Рисунок 16. Результаты констатирующего среза

Расчёт уровня сформированности профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ проводился по формуле:

$$L1 = (RA/GQ) * 100\%$$

где **L1 (LEVEL 1)** – уровень владения навыком, **RA (Right Answer)** – количество правильных ответов, **GQ (General Quantity)** – общее количество

заданий. Результаты констатирующего среза по всем типам сложности во всех группах в сравнении указаны на рисунке 17.

Группа 1 является самой сильной группой по результатам двух тестирований, что подтвердилось результатами констатирующего среза. У одного студента выбранной группы наблюдается максимальный результат констатирующего среза; два студента максимально приблизились к этому результату. Для повышения достоверности проводимого исследования в данной группе мы будем проводить опытное обучение.

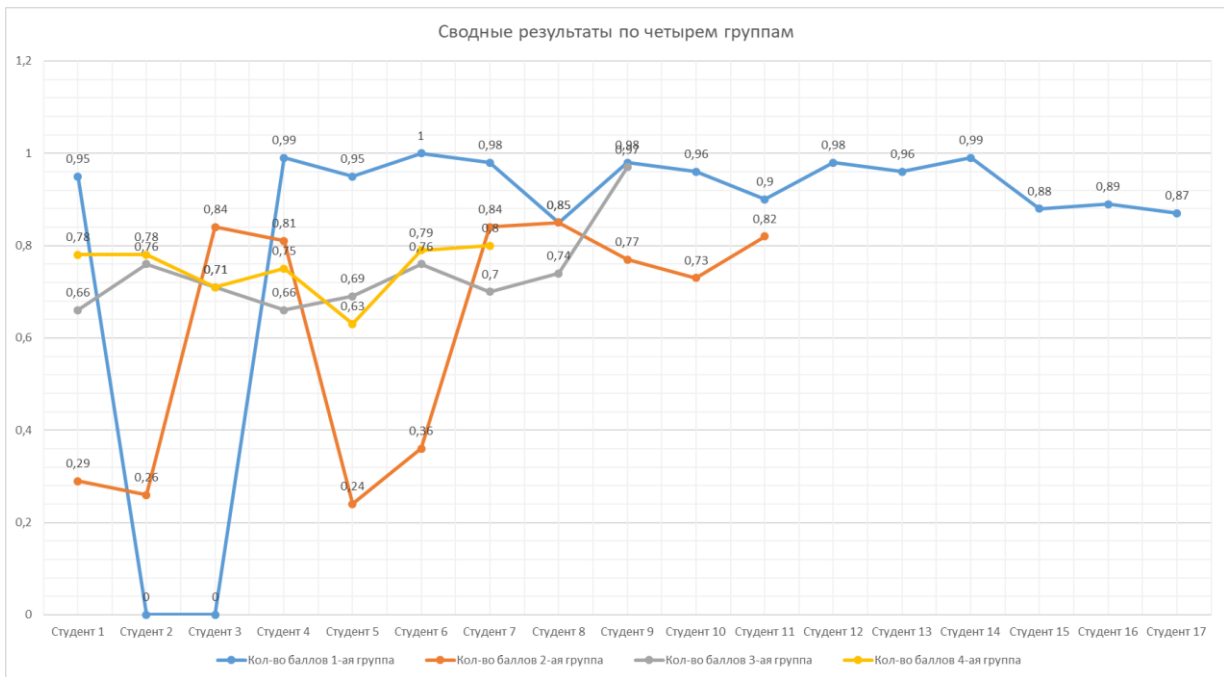


Рисунок 17. График результатов по четырем группам

В группе 2 наблюдаются более низкие результаты. Это обусловлено тем, что некоторые студенты вовсе не приступили к выполнению некоторых заданий ввиду нехватки учебного времени. Это можно объяснить отсутствием выработанной стратегии выполнения тестовых заданий. Максимальную сложность вызвали задания на учебный перевод, дополнение прочитанных и прослушанных высказываний и употребление артиклей.

Группа 3 является группой с наименьшими результатами предвузовских тестирований. Максимальный результат в группе – 98%, средний результат в группе: 65%. Очевидно, что грамматико-дискурсивный навык ТРЧВ требует дополнительной проработки. Особую сложность вызвали задания на учебный перевод, дополнение прочитанных и прослушанных высказываний и употребление артиклей.

Группа 4 является группой бакалавров направления подготовки «Перевод и переводоведение». В данной группе большинство студентов набрали более 60%. Наибольшую трудность вызвали задания на учебный перевод и употребление артиклей.

Таким образом, практически все задания констатирующего среза для большей части испытуемых вызвали определенные сложности.

Для подведения итогов констатирующего среза и определения исходного уровня сформированности профессионально-значимого навыка ТРЧВ необходимо определить критерии оценки, подкрепленные полученными цифровыми показателями.

Для оценивания исходного уровня сформированности вышеназванного навыка определим 3 уровня: высокий, средний и низкий. Уровни сформированности грамматико-дискурсивного навыка по результатам констатирующего среза высчитывались по формуле: количество студентов с низким, средним и высоким результатом по каждому критерию делилось на число представленной выборки и умножалось на 100% с учётом того, что:

Низкий результат – менее 50% выполненных заданий;

Средний результат – от 50 до 70% выполненных заданий;

Высокий результат – от 70 до 100% выполненных заданий.

Данные уровневого анализа сформированности грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ представлены в следующей таблице:

Таблица 7

Сформированность грамматико-дискурсивного навыка
тема-рематического членения высказывания

Уровни сформированности грамматико-дискурсивного навыка тема-рематического членения	Уровни сформированности грамматико-дискурсивного навыка тема-рематического членения в %			
	ЭГ1	ЭГ2	КГ1	КГ2
Низкий	63,3	64,4	66,7	65,6
Средний	36,7	35,6	33,3	34,4
Высокий	0	0	0	0

По результатам проведенного теста можно сделать следующие выводы: в экспериментальной группе ЭГ1 низкий уровень сформированности грамматико-речевого навыка составляет 63,3%, средний 36,7 % в экспериментальной группе ЭГ2 низкий – 64,4%, средний – 35,6%., в контрольной группе КГ1 низкий – 66,7%, средний 33,3%., в контрольной группе КГ2 низкий 65,6%, средний 34,4%. Мы приходим к выводу, что в результате диагностирования исходного уровня сформированности рецептивно-репродуктивного грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ.

Проанализировав результаты диагностирующего среза экспериментального обучения, мы приходим к следующим выводам:

1. В целом уровень сформированности навыка тема-рематического членения высказывания студентов экспериментальных и контрольных групп является неудовлетворяющим требованиям, предъявляемым к профессиональным переводчикам.

2. Большинство результатов студентов в контрольных и экспериментальных группах свидетельствует о наличии дефицитов в области сформированности грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ.

3. Усредненные показатели уровней сформированности профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка тематического членения высказывания во всех группах свидетельствуют о недостаточном уровне развитости грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ по на констатирующем этапе.

Таким образом, мы можем говорить о недостаточной развитости рецептивно-репродуктивного грамматического навыка и необходимости развивать у студентов способности:

- выявлять все смыслы (значения), заложенные в грамматической конструкции;
- варьировать грамматическое оформление при изменении цели и условий коммуникации;
- переключаться с понимания грамматических явлений устной / письменной речи к самостоятельному использованию грамматических явлений в собственной коммуникации;
- самостоятельно исправлять грамматические ошибки.

Полученные показатели констатирующего среза свидетельствовали о необходимости организации работы по формированию профессионально значимого рецептивно-репродуктивного грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ у студентов-переводчиков.

Во время проведения констатирующего среза студентами всех групп задавались вопросы, направленные на содержательную и техническую стороны проводимого тестирования. Ввиду того, что некоторые вопросы повторялись, приведем их в несколько обобщенном виде.

1. Вопросы, связанные с содержательной стороной теста

1. Что такое детерминант?
2. Может ли все придаточное быть ремой?

3. Может ли тема быть подлежащим, а рема сказуемым?
4. Может ли рема состоять из разных членов высказывания?
5. Нужно ли учитывать интонацию прочтения высказываний при выполнении заданий на аудирование?
6. Что такое грамматические средства выделения темы и ремы в русском и английском языке?

Вопросы данной группы свидетельствуют о том, что студенты в высокой степени заинтересованы в изучении нового для них явления актуального членения высказывания и осознают важность формируемого профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ.

2. Вопросы, связанные с технической стороной теста

1. Задание 11 гласит: нужно определить, нарушен ли порядок слов в следующих высказываниях. Если определено, что порядок слов нарушен, нужно ли исправлять его?
2. В задании № 6 требуется определить, чем выражены компоненты актуального членения высказываний. Значит ли это, что нужно определить их синтаксическую функцию?
3. В задании № 7 нужно определить, какой смысл добавляет измененный порядок слов. На этот вопрос отвечать после каждого высказывания или сделать общий вывод?

Проанализировав данные вопросы, мы добавили соответствующие правила-инструкции и памятки к выполнению упражнений, а также подкрепить созданную систему упражнений подробным справочным материалом, раскрывающим природу явления актуального членения высказывания.

Результаты теста констатирующего этапа показали низкую сформированность профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ. Результаты теста подтвердили теоретические положения в первой главе. Из это-

го следует, что грамматические задания формирующего среза должны включать упражнения на формирования правильного порядка слов, верное употребление артиклей и детерминантов, а также на определение компонентов ТРЧВ. Кроме того, еще в теоретической части исследования методом анализа многочисленной научной литературы мы доказали, что грамматико-дискурсивный навык является базовым компонентом профессионально значимых переводческих компетенций: коммуникативной, интерпретативной, текстовой, межкультурной и основой переводческих умений. Ввиду этого видится необходимость **добавить** в создаваемую систему упражнений текстовые упражнения, в которых грамматико-дискурсивный навык ТРЧВ будет формироваться в профессионально ориентированных контекстах и проблемных ситуациях.

Целью второго этапа (формирующего) стала апробация разработанной методики формирования профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ на практике преподавания иностранного языка студентам будущим переводчикам. **Задачи** формирующего этапа включали:

- 1) составление системы грамматико-дискурсивных упражнений для осуществления разработанной методики;
- 2) разработку памяток и ориентирующих инструкций и их последующее включение в самостоятельную работу учащихся с разработанными упражнениями;
- 3) корректировку и дополнение разработанной системы упражнений с последующим созданием учебного пособия для развития грамматической стороны иноязычной речи будущих переводчиков.

Опытное обучение у студентов велось на протяжении всего учебного года. Практический курс первого иностранного языка продолжался по 18 академических часов аудиторной нагрузки в неделю на протяжении всего академического года.

Процесс формирования профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ осуществлялся в три стадии:

- стадия формирования грамматического концепта на русском и иностранном языке.

Путем анализа многочисленных примеров проявлений актуального членения в аутентичных текстах, обучающиеся самостоятельно воссоздают необходимый теоретический материал. Подобный дедуктивный путь овладения ТРЧВ позволяет создавать более прочные ассоциативные связи об изучаемом явлении в сознании обучающихся. Данная стадия также предусматривает процесс первичного переноса полученных теоретических знаний на практику, формирование и закрепление грамматико-дискурсивного навыка, придание ему таких качеств как осознанность, гибкость, контекстуальность и логичность;

- тренировочно-аналитическая стадия включает работу по первичной тренировке изучаемого грамматического явления при выполнении типичных переводческих действий по расширению, сокращению и переформулированию текста в упражнениях на русском и английском языках;

- стадия прикладной профессионально ориентированной учебной деятельности предполагает формирование грамматико-дискурсивного навыка в ситуации, максимально приближенной к реальной.

Первая и вторая стадии формирования и автоматизации грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ были организованы с использованием разработанной нами системы упражнений при помощи системы MOODLE. Здесь выполнялись упражнения первого и второго комплексов. На третьей стадии, активизирующем прикладную профессиональную учебную деятельность, обучение иностранному языку проводилось в учебной аудитории. Здесь выполнялись упражнения третьего комплекса, направленные на сопоставление и сравнение

русского и иностранного грамматического эквивалентов. Приведем подробное описание каждого этапа:

Первая стадия предполагает овладение студентами теоретическими предметными знаниями и формирование ориентировочной основы для последующего развития грамматико-дискурсивного навыка. Первый комплекс системы упражнений снабжен разделом с необходимым теоретическим материалом. Целью данного раздела является систематизация, обобщение, а также наглядное представление изучаемого материала, а также развитие аналитических особенностей студентов.

В ходе проведения опытного обучения, несмотря на созданный теоретический материал, раскрывающий суть явления ТРЧВ, учащиеся задавали вопросы относительно технической и содержательной сторон созданных упражнений. Приведем примеры этих вопросов:

Вопросы студентов, возникшие в процессе опытного обучения

1. Вопросы, связанные с содержательной стороной теста

1. Применимо ли утверждение «Все, что примыкает к подлежащему, является темой. Все, что примыкает к сказуемому, является ремой».
2. Является ли слово в конце высказывания самым главным?
3. Существуют ли высказывания без темы и ремы?
4. Можно ли поместить *at once* между частями составного сказуемого в задании номер 3?
5. Обозначает ли глагол *to have* действие?
6. Почему в русском языке порядок слов свободный, а в английском языке-фиксированный, и от чего это зависит?

2. Вопросы, связанные с технической стороной теста

1. Почему теме и реме не уделяется внимания в средней школе? (Почему мы никогда раньше не изучали это явление?)

2. Можно ли перефразировать высказывания в задании?
3. Должны ли быть связаны между собой получившиеся высказывания в задании №1?
4. Нужно вставлять одно слово или словосочетание в задании №3?
5. Можно ли менять высказывания, данные в телеграмме?
6. Можно ли добавить собственные детали в телеграмме?

По нашему мнению, данные вопросы могли возникнуть по причине недостаточной информационной наполненности тех справочных материалов, которые были созданы для студентов, участвовавших в опытном обучении. При создании учебного пособия для формирования профессионально-значимого грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ у будущих переводчиков данные информационные дефициты должны быть устранены.

Таким образом, три рассмотренных этапа опытного обучения проводились в рамках практического курса первого иностранного языка с использованием разработанной системы грамматико-дискурсивных упражнений.

Перейдем к анализу и интерпретации результатов экспериментального обучения.

Контролирующий этап эксперимента

Для проведения итогового среза с целью диагностирования уровня сформированности грамматических знаний после проведения экспериментального обучения был использован тест с заданиями, аналогичными использованным в констатирующем срезе, составленный на базе аутентичного текстового материала на русском и английском языках. На следующих сравнительных диаграммах рассмотрим результаты контрольного среза.

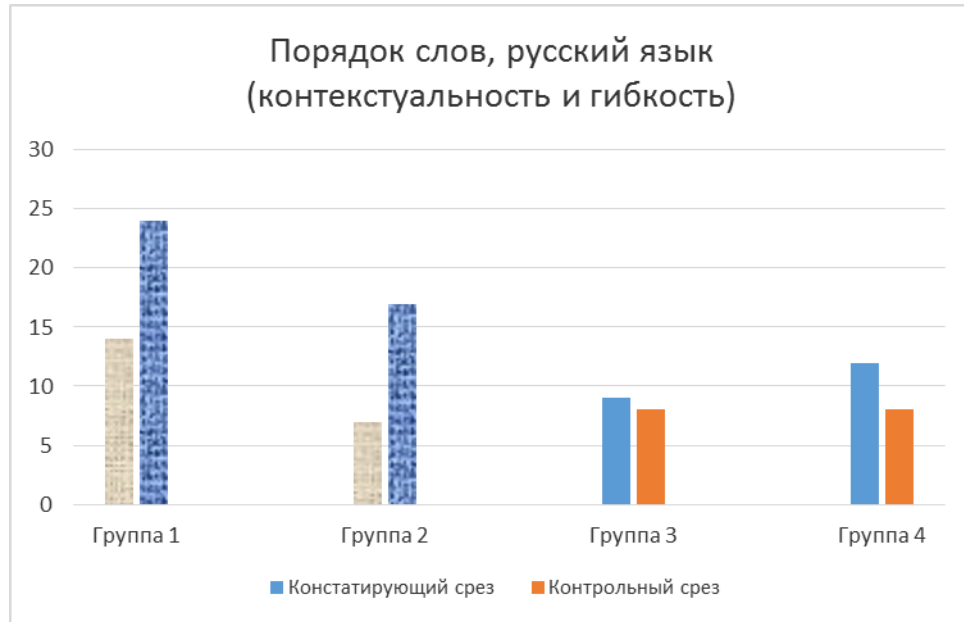


Рисунок 18. Результаты контрольного среза

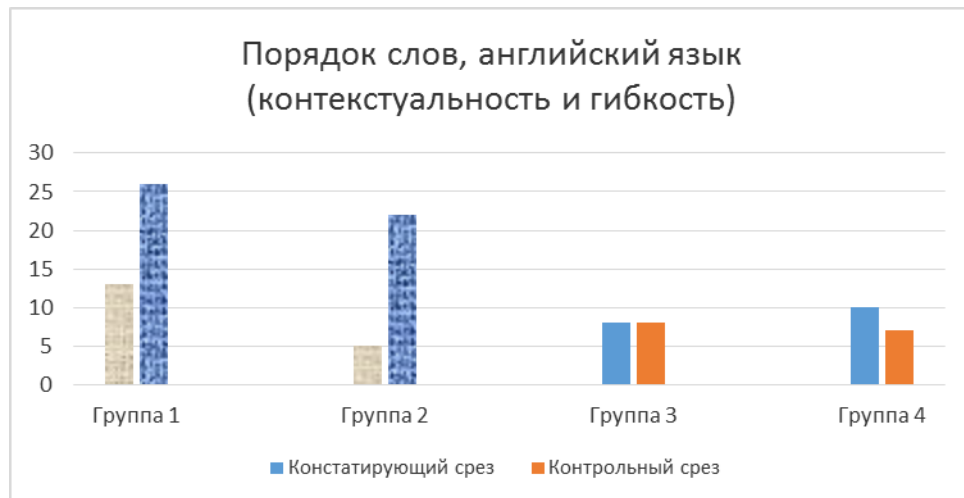


Рисунок 19. Результаты контрольного среза

Как видно на диаграммах, приведенных выше, значительно увеличались показатели качества сформированности навыка выбора правильного порядка слов (приблизительно на 50%) в экспериментальных группах. Контрольная группа КГ 3 показала незначительное снижение показателей. В группе 4, напротив, наблюдается небольшое повышение уровня сформированности данного вида грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ. Это объясняется тем, что у обучающихся появился определенный опыт выполнения подобного вида тестов, по-

сколько тест контролирующего среза во многом содержательно повторяет тест констатирующего среза.

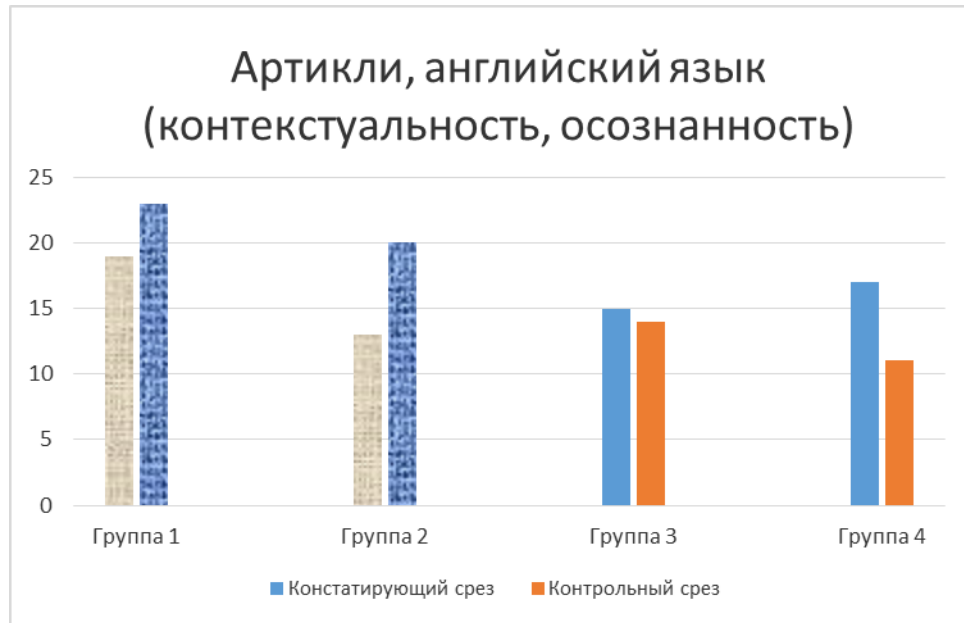


Рисунок 20. Результаты контрольного среза

В экспериментальных группах наблюдается устойчивый рост показателей сформированности навыка правильного использования артиклей **как средства выражения компонентов тема-рематического членения высказывания** в контексте в зависимости от тема-иностранным языке. В контрольных группах наблюдается незначительное снижение показателей.

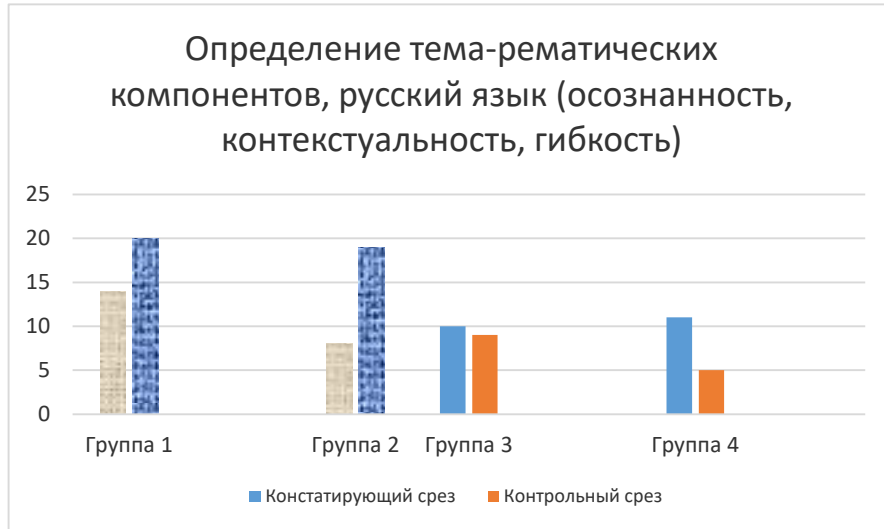


Рисунок 21. Результаты контрольного среза

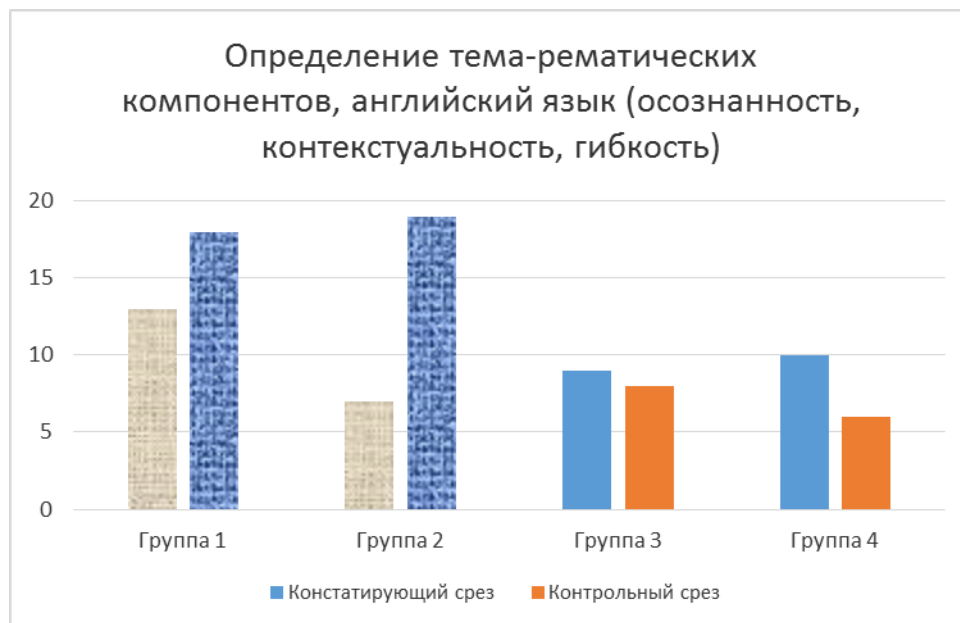


Рисунок 22. Результаты контрольного среза

Что касается навыка определения компонентов тема-рематического членения высказывания, также наблюдаем устойчивый рост показателей в экспериментальных группах с незначительным снижением первоначальных показателей констатирующего среза в контрольных группах.

По результатам экспериментального обучения констатируем повышение уровня сформированности навыка грамматического перифраза в эксперимен-

тальных группах. Уровень сформированности данного навыка в контрольных группах остался неизменным. Интересен тот факт, что данные задания по трансформации исходного высказывания вызвали особый интерес у обучающихся экспериментальных и контрольных групп, иными словами они были прагматически мотивированы к работе над данным видом упражнений, поскольку данные упражнения основаны на истинно переводческих профессиональных действиях. Учащиеся и контрольных групп проявили познавательную активность, задавая вопросы относительно технической и содержательной стороны проводимого теста контролирующего среза эксперимента.

Таблица 8

Сформированность грамматико-дискурсивного навыка тематического членения высказывания (по результатам контрольного среза)

Уровни сформированности грамматико-дискурсивного навыка тематического членения высказывания	Показатели сформированности грамматико-дискурсивного навыка тематического членения высказывания в %			
	ЭГ1	ЭГ2	КГ1	КГ2
Низкий	0	0	67,9	76,4
Средний	36,3	35,6	32,1	23,6
Высокий	63,7	64,4	0	0

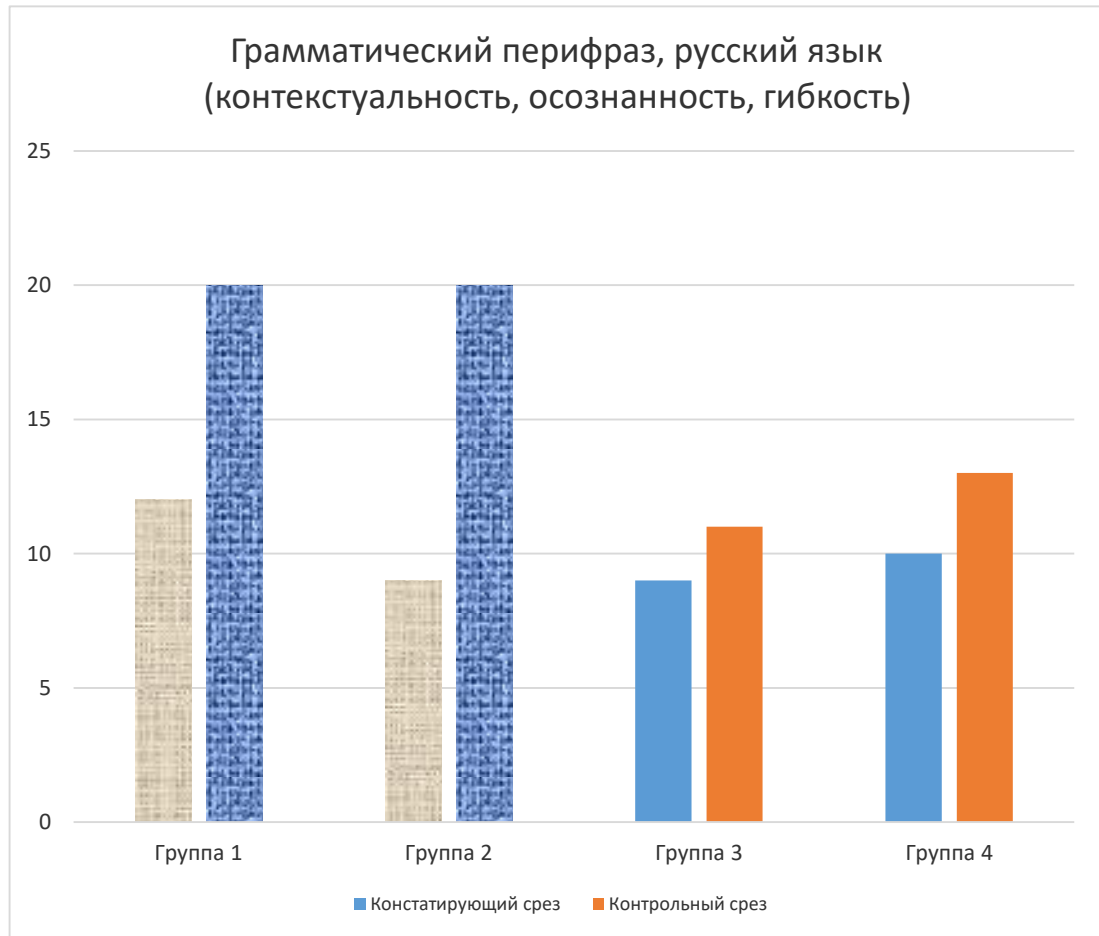


Рисунок 23. Результаты контрольного среза

Для того чтобы задать верный вопрос, необходимо проанализировать порядок слов высказывания, к которому вопрос задается, определить расположение компонентов актуального членения высказывания, определить логические связи внутри высказывания. Данный вид учебной деятельности можно считать разновидностью переводческого перифраза текста, направленного на изменение коммуникативной задачи (цели высказывания) высказывания путем внесения ряда грамматических изменений. Контролирующий срез по данному аспекту показал уверенный рост показателей в экспериментальных группах и результат, близкий результату теста констатирующего среза в контрольных группах:

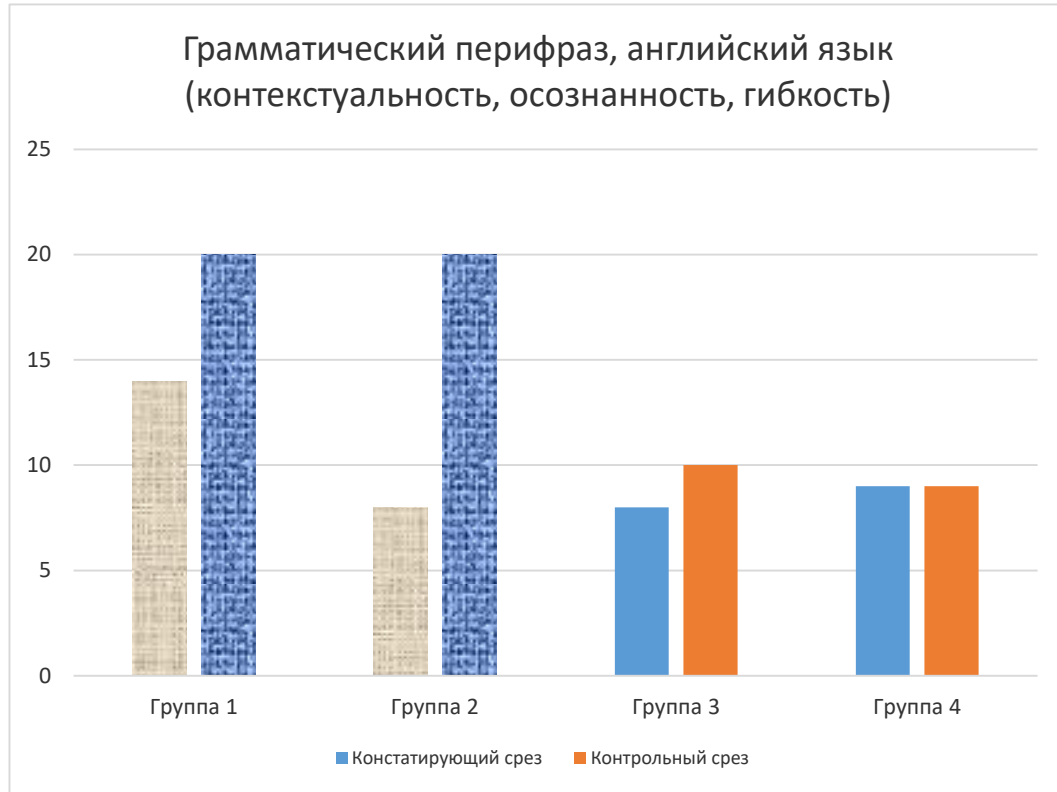


Рисунок 24. Результаты контрольного среза

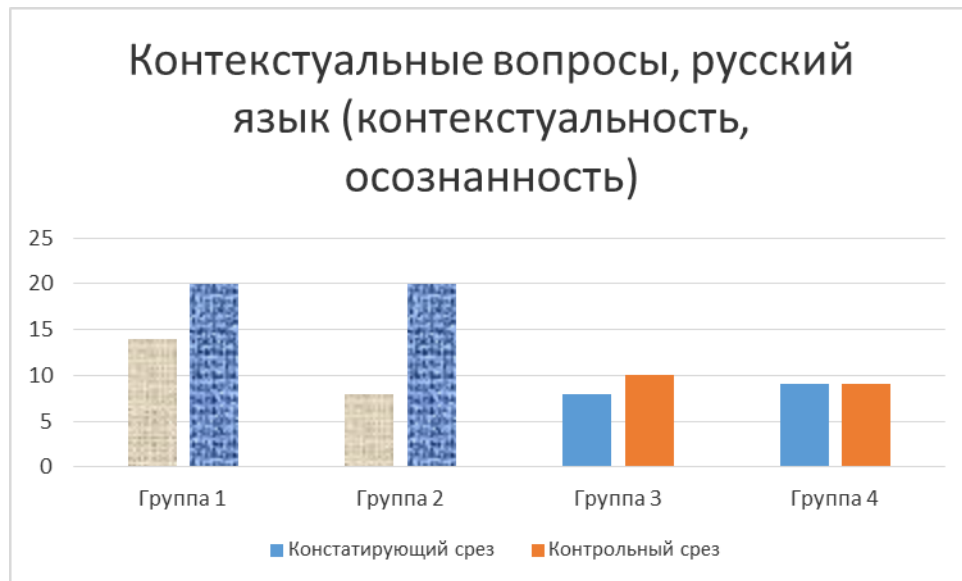


Рисунок 25. Результаты контрольного среза

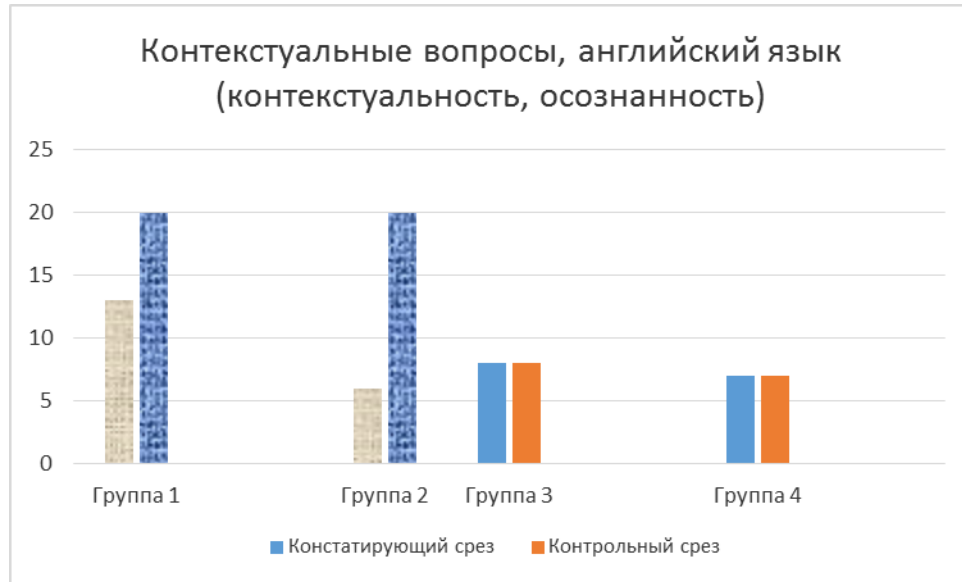


Рисунок 26. Результаты контрольного среза

Уровни сформированности грамматико-дискурсивного навыка по результатам контрольного среза высчитывались по формуле: количество студентов с низким, средним и высоким результатом по каждому критерию делилось на число представленной выборки и умножалось на 100%.

Данные уровневого анализа сформированности грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ представлены в таблице 8.

Результаты итогового среза по предметным знаниям демонстрируют положительную динамику в экспериментальных группах.

Анализ интенсивности изменения во времени осуществляется при анализе таких показателей, как темп роста, абсолютный прирост, темп прироста. Сравнимый уровень (результаты контролирующего среза) назовем отчётным, а уровень, с которым производится сравнение – базисным (результаты диагностирующего среза). Результаты представлены на рисунке 27.

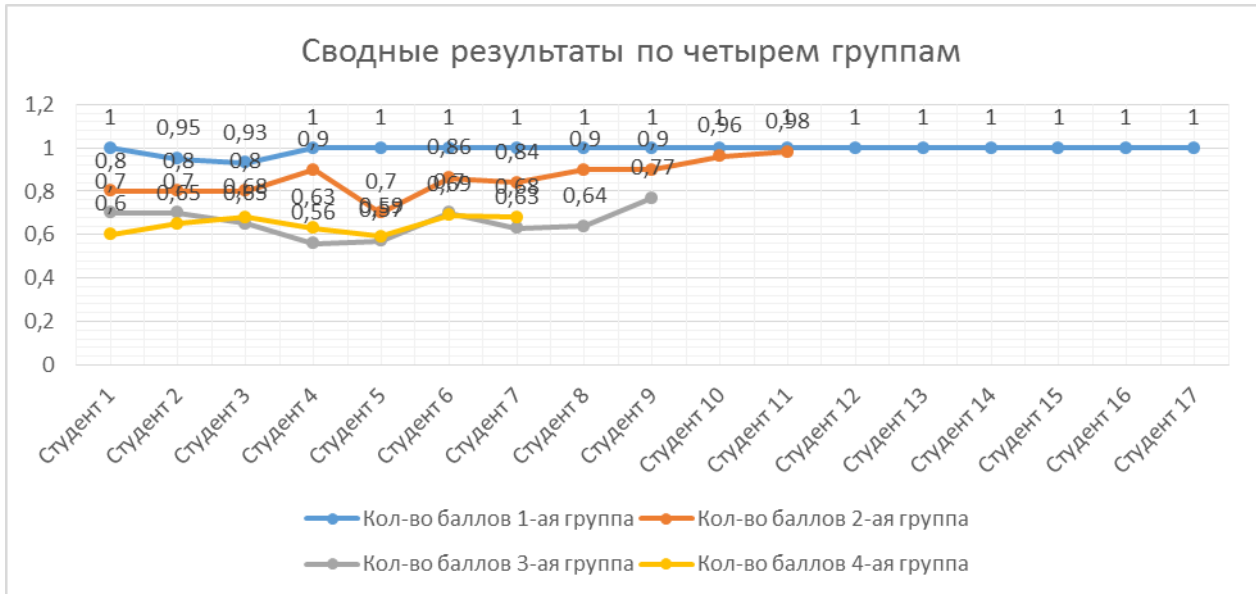


Рисунок 27. График результатов контрольного среза

Для расчёта показателей динамики на постоянной базе необходимо усредненные результаты контролирующего среза сравнивать с усредненными результатами диагностирующего среза.

Абсолютный прирост характеризует увеличение или уменьшение уровня ряда за определенный промежуток времени. Он рассчитывается по следующей формуле:

$$\Delta_y^{\text{ц}} = y_1 - y_{i-1},$$

где y_1 – уровень сравниваемого периода;

y_{i-1} – уровень предшествующего периода.

На следующей диаграмме отражен положительный абсолютный прирост двух первых групп, в которых проходило опытное обучение. Отрицательный прирост отражен на двух последних столбчатых диаграммах, что свидетельствует о снижении уровня сформированности выбранного профессионально значимого навыка ТРЧВ в контрольных группах:

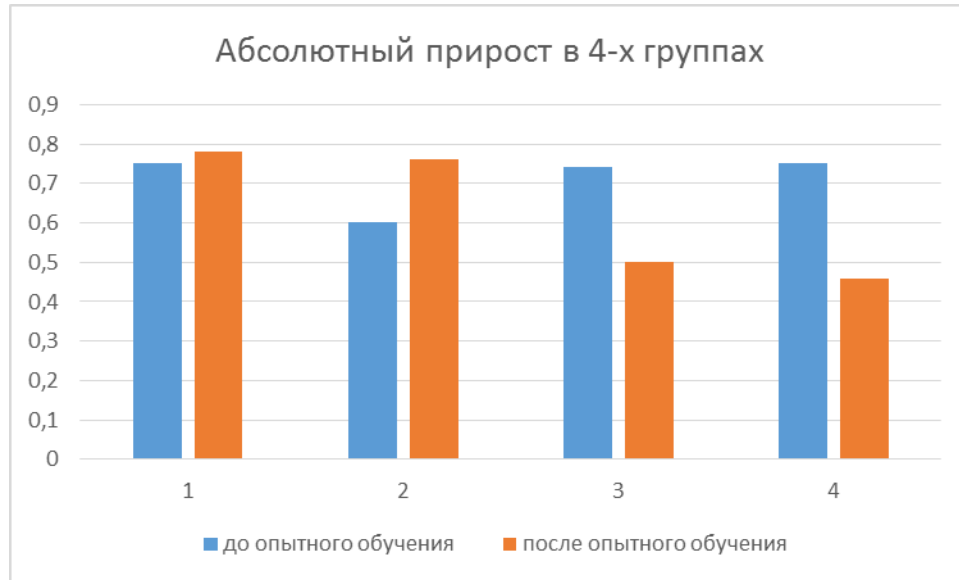


Рисунок 28. График результатов прироста

В ходе диагностики уровня сформированности профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ, проводимой в форме теста, выявляется положительная динамика развития данного компонента в экспериментальных группах. Студентами были названы следующие причины важности хорошего владения грамматикой иностранного языка:

- высокий уровень грамматических знаний позволяет избежать двусмысленности продуцируемого высказывания и снижает риск быть неправильно понятым;
- незнание грамматических конструкций существенно затрудняет правильное понимание читаемого или слушаемого текста;
- знание грамматики иностранного языка помогает понять особенности мышления носителя языка.

Итоговая диагностика уровня сформированности грамматико-дискурсивного навыка осуществлялась с помощью теста для выявления уровня грамматических знаний. Студентам необходимо было выполнить объективный тест по завершении каждой темы. По проведению контрольного среза констатируем, что в экспериментальных группах наблюдается положительная динамика

развития профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка. Положительная динамика экспериментальной группы составила 15% относительно контрольной группы за весь период обучения, экспериментальной группы 18%. В дополнительной экспериментальной группе положительная динамика по отношению к дополнительной контрольной группе составила 5%.

Из приведенного расчета видно, что в отчетном периоде в сравнении с базисным наблюдается абсолютное повышение показателя.

Темп прироста (Тпр) показывает относительную величину прироста, т.е. на сколько процентов сравниваемый уровень больше или меньше уровня, принятого за базу сравнения. Данный показатель может быть положительным, отрицательным либо равным нулю и выражается в процентах. Расчет производится по следующей формуле:

$$\text{Тпр} = \frac{y_i}{y_{i-1}} * 100 - 100,$$

где y_i – уровень сравниваемого периода;

y_{i-1} уровень предшествующего периода.

Темпы прироста уровня сформированности профессионально-значимого навыка ТРЧВ виден на рисунке 29.

В результате итоговой диагностики был выявлен положительный темп прироста в 1-й и 2-й экспериментальных группах и отрицательный темпы прироста в 3-й и 4-й группах, которые были контрольными в проведенном опытным обучении.

Кроме того, никто из студентов экспериментальных групп не показал низкого результата. В контрольной группе определенное количество студентов продемонстрировали недостаточный уровень развитости грамматико-дискурсивного навыка.

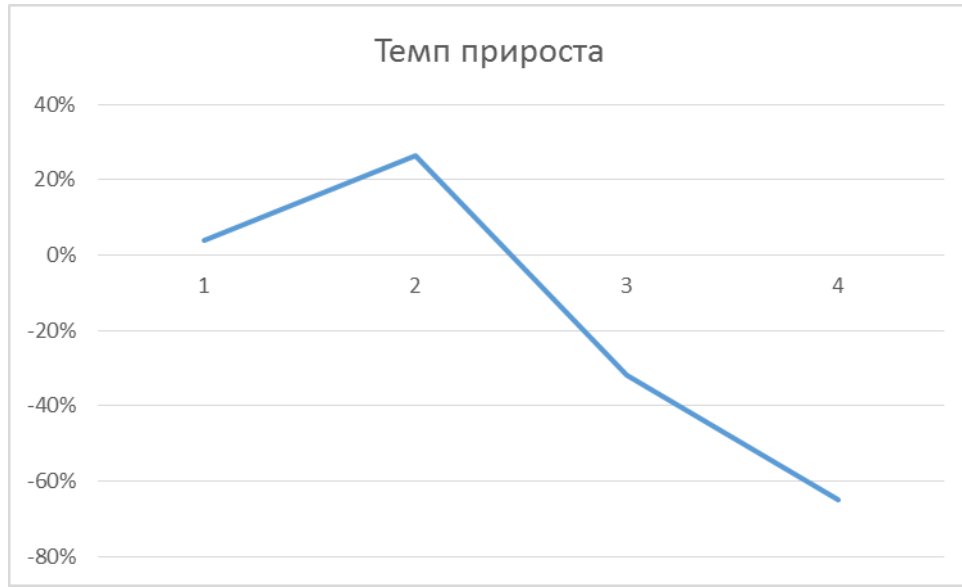


Рисунок 29. График темпа прироста

Высокий результат наблюдался у большинства студентов экспериментальной группы ЭГ 1, и студентов в экспериментальной группе ЭГ 2, в контрольных же группах высокие показатели были лишь у некоторых студентов.

При анализе динамики развития профессионально-значимого рецептивно-репродуктивного навыка ТРЧВ использовались абсолютный прирост и темп прироста. В отчетном периоде в сравнении с базисным наблюдается абсолютное повышение этих показателей на 4% и 26% в экспериментальной группе. Отрицательный показатель наблюдается у 60% студентов контрольных групп.

По экспериментальным группам показатели темпа прироста стабильны, в контрольных группах наблюдается существенный разброс показателей.

В ходе экспериментального обучения положительная и достаточно стабильная динамика развития профессионально-значимого грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ наблюдалась у большинства студентов экспериментальных групп относительно результатов, полученных на начальном этапе исследования. В ходе итоговой диагностики студенты проявляли большое стремление к выполнению заданий. На итоговом этапе студенты стали самосто-

ятельно исправлять грамматические ошибки, допущенные по невнимательности в проводимых тестах.

Таким образом, на заключительном этапе экспериментального обучения при анализе результатов задокументирована динамика развития профессионально-значимого иноязычного грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ в экспериментальных группах, что позволило сделать вывод о подтверждении гипотезы исследования и об эффективности применения разработанной методики. в процессе предпрофессиональной подготовки будущих переводчиков, обучающихся на младших курсах.

Выводы по второй главе

Во второй главе диссертационного исследования была разработана модель методики формирования грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ, включающая целевой, концептуальный, содержательный и результативный блоки, описана технология формирования профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка и созданная система грамматико-дискурсивных упражнений, описано экспериментальное обучение, направленное на формирование профессионально значимого навыка ТРЧВ на основе выбранных подходов и принципов.

Процесс формирования грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ предлагается осуществлять в три этапа: первый этап (аналитико-концептуализирующий) направлен на концептуализацию явления актуального членения высказывания. Здесь обучающиеся подробнее останавливаются на сути явления актуального членения высказывания. Путем анализа многочисленных систематизированных примеров проявления актуального членения высказывания обучающиеся дедуктивным путем определяют существующие способы выражения темы и ремы высказывания, выявляют особенности соотношения и взаиморасположения темы и ремы в высказывании. На данном этапе формируется знаниевая основа профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка без непосредственного сообщения обучающимся теоретического материала. Второй этап (формирующий этап) предусматривает вовлечение обучающихся в деятельность, связанную с активизацией грамматических навыков контекстуального использования артиклей, детерминантов, порядка слов, вводных и номинативных конструкций и др. Целью третьего этапа (профессионально-контекстуализирующий этап) становится формирование навыков дискурсивного характера: навыка анализа воспринимаемого высказывания и навык оформления репродуцируемого высказывания. На данном этапе навык формируется в

условиях межъязыкового функционирования (в родном и иностранном языках). Владение навыком ТРЧВ проявляется при выполнении типичных для переводчика профессиональных действий: переформулирования, сокращения или расширения текстов, в которых тема-рематическая последовательность просматривается наиболее отчетливо.

Технологический компонент содержательного блока разработанной модели представляет набор обучающих стратегий, определяющих технологию формирования профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ: мнемическая стратегия, когнитивные стратегии, вспомогательные стратегии, специальные стратегии. К общим грамматическим приемам относятся: приемы предъявления грамматического материала, тренировки и автоматизации грамматических единиц, приемы обобщения и совершенствования грамматических знаний. Приемы операционного взаимодействия реализуют стратегии восприятия и восприятия информации, стратегию коррелирующего формирования рецептивно-репродуктивного грамматико-дискурсивного навыка в учебной деятельности, а также включает в себя такие приемы, как: беседу, прием ролевого общения и драматизации, реакцию на прочитанное или услышанное высказывание. Приемы профессионального включения используются для формирования непосредственно профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка, и предусматривает действия, направленные на: внутриязыковой перевод (расширение и сохранение исходного текста без потери и искажения исходного смысла, синонимическая замена языковых средств и др.) и межъязыковой перевод (переформулирование сказанного или написанного на одном языке средствами другого языка).

Названные приемы и стратегии формирования профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка нашли свое практическое применение в разработанной системе грамматико-дискурсивных упражнений, использованной

в процессе экспериментального обучения. Первый комплекс предусматривает упражнения, направленные на осознание и активизацию грамматического концепта «старое-новое» на русском языке и построение соответствующего концепта на английском языке. Он включает 11 типов упражнений на русском и английском языке. Второй комплекс упражнений предлагает задания на внутриязыковой перевод. Данный комплекс включает задания на перефразирование, компрессию или расширение прослушанного или прочитанного текста с сохранением его тема-рематического членения. Сюда также входят упражнения на восстановление пропущенных темы или ремы в тексте, восстановление порядка слов в высказываниях текста, распространение темы или ремы, восстановление тема-рематических связей в незаконченных высказываниях текста. Третий комплекс включает задания на межъязыковой перевод, предусматривая текстовые упражнения, в которых рецептивно-репродуктивный грамматико-дискурсивный навык рассматривается в постоянном сопоставлении родного и иностранного языков. Комплекс включает задания на передачу смысла исходного высказывания, с сохранением тема-рематического членения текста на другом языке, упражнение на поиск соответствующего грамматического явления в родном или иностранном языке, а также задания на перифраз смысла исходного текста на родном и иностранном языке. Если первый и второй комплексы упражнений выполняются в режиме управляемой самостоятельной работы студентов, то третий комплекс должен выполняться в режиме аудиторной работы.

В ходе экспериментального обучения положительная и достаточно стабильная динамика развития профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ наблюдалась у большинства студентов экспериментальных групп относительно результатов, полученных на начальном этапе исследования. В ходе итоговой диагностики студенты проявляли большое стремление к выполнению заданий. На итоговом этапе студенты стали самосто-

ятельно исправлять грамматические ошибки, допущенные по невнимательности в проводимых тестах.

Анализ результатов на заключительном этапе экспериментального обучения показал положительную динамику развития профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка в экспериментальных группах, что позволило сделать вывод об эффективности применения разработанной методики в процессе предпрофессиональной подготовки будущих переводчиков, обучающихся на младших курсах и о подтверждении гипотезы исследования.

Заключение

Грамматико-дискурсивный рецептивно-репродуктивный навык тематического членения высказывания, являясь стержневой характеристикой переводческих компетенций, является важным при овладении переводческой деятельностью. Данный навык имеет комплексный рецептивно-репродуктивный характер, что обусловлено рецептивно-репродуктивным характером переводческой деятельности. Навык ТРЧВ является комплексным грамматико-дискурсивным навыком, включающим навыки контекстуального оперирования порядком слов, артиклями, детерминантами в английском и их аналогами в русском языке, назывными конструкциями, конструкциями, меняющими субъектно-предикативные отношения в высказывании (Passive Voice), а также навык анализа.

Теоретической базой, сознательной основой формирования гибкого профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ является грамматический концепт «тема-рема» как формат языкового знания с полевой структурой. По степени релевантности грамматических форм и средств, которые реализуют тематическое членение высказывания, можно выделить центр и периферию концептуального пространства. Профессионально значимый навык ТРЧВ формируется как сквозной компонент всех профессионально значимых переводческих компетенций (интерпретативной, семантической, межкультурной и дискурсивной).

Процесс эффективного формирования грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ должен осуществляться в русле взаимозависимых и взаимодополняющих подходов (интегративный, коммуникативно-когнитивный, когнитивно-дискурсивный, межкультурный, контекстно-компетентностный и интегративный подходы) и общеметодических и методических принципов, которые легли в основу разработки методики формирования навыка ТРЧВ

(общеметодические принципы: принцип сознательности, коммуникативной направленности учебного процесса по формированию грамматико-дискурсивного навыка разного вида на всех его стадиях и др; методические принципы: принцип опоры на родной язык, полифункциональности упражнений).

Проведенное исследование показало продуктивность методики формирования профессионально значимого грамматико-дискурсивного навыка, что создает благоприятные предпосылки для освоения переводческой деятельности.

Грамматико-дискурсивный навык, развиваемый в русле разработанной методики, стабилен, менее подвержен процессу деавтоматизации и отличается высокой операционной готовностью к включению будущих переводчиков в профессиональную деятельность. Такой уровень сформированности навыка повышает речевые характеристики говорения, чтения, письма и аудирования, что, в свою очередь, оказывает положительное влияние на качество обучения иностранному языку будущих переводчиков в целом. Это проявляется в том, что обучающиеся стали лучше вычленять главную мысль в читаемом и слушаемом тексте, а также безошибочно использовать артикли в английском языке, порядок слов и назывные конструкции в английском и русском языках.

Разработанная методика формирования грамматико-дискурсивного навыка ТРЧВ представляется достаточно конструктивным образованием и может найти применение в обучении студентов других лингвистических и нелингвистических профилей.

Перспективными направлениями для продолжения исследования могут стать: разработка и внедрение методики развития и совершенствования данного навыка на междисциплинарном уровне в процессе освоения переводческой деятельности, а также разработка методики формирования профессионально зна-

чимых лексико-дискурсивных, фонетико-дискурсивных навыков у студентов лингвистических и нелингвистических профилей высшего образования.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения иностранным языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
2. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: уч. пос. М.: Академия, 2006. 352 с.
3. Аликина Е.В. Введение в теорию и практику устного последовательного перевода. – М.: Восточная книга, 2010. 192 с.
4. Андронов В.П. Психологические основы формирования профессионального мышления врача // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 88–95.
5. Ариян М. А., Оберемко О.Г., Шамов А.Н. Методика преподавания иностранных языков: Общий курс. – 2-е изд., перераб. и доп. Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2004. – 190 с.
6. Ариян М. А. Личностно ориентированный подход и обучение иностранным языкам в классах с неоднородным составом обучаемых // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 1. – С. 3–12.
7. Безукладников К.Э. Лингводидактические компетенции: методика формирования: монография. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2011. – 206 с.
8. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Изд-е 2. – М., 1965. – 229 с.
9. Берешвили Н.И. Чтение как средство обучения говорению в неязыковом вузе (английский язык): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1984. 241 с.
10. Берман И.М. Грамматика английского языка: Курс для самообразования. М.: Изд-во Высш. шк., 1999. – 288 с.
11. Беседина Н.А. Морфологически передаваемые концепты: монография. Тамбов: Изд-во ТГУ; Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – 214 с.

12. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1988. 256 с.
13. Блох М.Я. Теоретические основы грамматики: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2002. 160 с.
14. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 33-44.
15. Болдырев Н.Н. Языковые категории как формат знания // Вопросы когнитивной лингвистики. 2006. №2. С. 5-22.
16. Болдырев Н.Н., Магировская О.В. Языковая репрезентация основных уровней познания // Вопросы когнитивной лингвистики. 2009. – № 2(019). С. 7-16.
17. Борисова Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора: учеб. пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. 146 с.
18. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://spiritual.culture.academic.ru/1765/Принцип культуросообразности](http://spiritual.culture.academic.ru/1765/Принцип_культуросообразности).
19. Бухбиндер В.А. Основы обучения лексике в средней школе (на материале немецкого языка): дис. ... д-ра пед. наук. Киев, 1971. 558 с.
20. Быстрова Е.А. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов. М., 2004. 240 с.
21. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке: учеб. пособие для проведения спецкурса по обучению иноязычному общению в системе повышения квалификации учителей. Обнинск: Изд-во Титул, 2001. 128 с.

- 22.Ваулина Т.А. Профессиональное мышление психолога как предмет психологического исследования [Электронный ресурс]. – URL: http://psy.tsu.ru/data/pdf/3_06.pdf.
- 23.Вербицкий А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. М.: Изд-во Логос, 2011. 288 с.
- 24.Викулина М.А. Личностно-ориентированный подход как смена приоритетов в области качества образования // Личностно ориентированное образование: методология, теория и технология: материалы VII Междунар. науч-практ. конф. 23 мая 2013 г. Шадринск: Изд-во ШГПУ, 2013. С. 25–30.
- 25.Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Сб. науч. трудов. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 519 с.
- 26.Выготский Л.С. Мышление и речь (отрывки). Психологические основы обучения неродному языку: хрестоматия. М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. 448 с.
- 27.Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. М.: Изд-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1956. 519 с.
- 28.Гавриленко Н.Н. Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации: уч. Пособие. М.: Изд-во НТО Вавилова С.И. 2009. 178 с.
- 29.Гальскова Н.Д. Современная методика обучения ИЯ: пособие для учителя. М.: Изд-во АРТИ-ГЛОССА, 2000. 165 с.
- 30.Гальскова Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений. 6-е изд., стер. М.: Изд-во Академия, 2009. 336 с.
- 31.Гез Н.И. К вопросу об обучении распознавания речи при зрительном и слуховом восприятии // Иностранные языки в школе. 1969. №2. С. 27–36.

32. Герасимов В.И., Петров, В.В. На пути к когнитивной модели языка // Новое в зарубежной лингвистике. 1988. № 23. С. 5–11.
33. Глумова Е.П. Цели иноязычной подготовки будущих бакалавров-лингвистов к межкультурной коммуникации на региональном уровне // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 35. С. 130-137.
34. Голубева Н.А. Грамматические прецедентные единицы в современном немецком языке: дис. ... д-ра филол. наук. – Нижний Новгород, 2010. – 417 с.
35. Голубева Н.А. Когнитивные принципы, механизмы и операции в грамматике // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. №1. С. 32-35.
36. Голубева Н.А. Проблемы когнитивной лингвистики в научно-исследовательской деятельности студентов и магистрантов // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2018 № 44. С. 131–143.
37. Гураль С.К. Дискурс анализ в свете синергетического видения // Международный журнал экспериментального образования. 2011.- № 12. С. 67-68.
38. Гураль С.К. Язык как саморазвивающаяся система // Международный журнал экспериментального образования. 2011. №12. С. 66-67.
39. Гураль С. К., Митчелл Л.А. О свойстве грамматической аутентичности речи обучаемых // Язык и культура, 2016. № 3 (35). С.146-154.
40. Гуревич В.В. Практическая грамматика английского языка. Упражнения и комментарии: учеб. пособие. М.: Изд-во Флинта, 2012. – 296 с.
41. Гурвич П.Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие. Владимир: 1982. – 77 с.

42. Гурвич П.Б. Грамматические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке и основные линии их развития // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. №2. С. 32-39.
43. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков: спецкурс. Владимир: Изд-во ВГПИ им. П. И. Лебедева-Полянского, 1980. 104 с.
44. Данюшенков В.С. Целостный подход в методике формирования познавательной активности учащихся при обучении физике в базовой школе. М.: Прометей, 1994. 134 с.
45. Демкин В.П. Классификация образовательных электронных изданий: основные принципы и критерии. Методическое пособие для преподавателей. Томск, 2003. – Режим доступа: <http://ido.tsu.ru/ss/?unit=214&page=622>.
46. Дмитриева Е.Н. Смысловая парадигма как основа совершенствования профессиональной подготовки педагогов в вузе: дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2004. 339 с.
47. Дьяченко М.И., Кандыбович, Л.А., Кандыбович, С.Л. Психология высшей школы: учеб. пособие. Минск: Изд-во Харвест, 2006. 288 с.
48. Евстигнеева И.А. Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на основе современных интернет-технологий // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 74–82.
49. Егорова А.С. Упражнения как средство обучения грамматической стороне иноязычной речи // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. Пятигорск. 2011. №1. С. 263-266.
50. Есипович К.Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе: учеб. пособие по спецкурсу для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение, 1988. 191 с.

51. Жигалев Б.А. Система оценки качества профессионального образования в лингвистическом вузе: автореф. дис. ... докт. пед. наук: – Шуя, 2012.– 47 с.
52. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности: учеб. пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
53. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
54. Зимняя И.А. Психологический анализ перевода как вида речевой деятельности // Вопросы теории перевода. 1978. № 127. С. 37-49.
55. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1984. 225 с.
56. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку: уч. пособие. М.: Русский язык. 1989. 219 с.
57. Зусман В.Г., Фролов А.А. (ред.) Межкультурная коммуникация: Учебное пособие. Н. Новгород: Изд-во Деком, 2001. 314 с.
58. Зыкова Н.Н. О соотношении навыков и умений фонетической, грамматической, лексической сторон речи и видов речевой деятельности на первом курсе языкового вуза // Вопросы комплексной организации обучения иностранным языкам как специальности. Горький, 1983. С. 47-52.
59. Игнаткова С.В. Развитие иноязычной грамматической компетенции у будущих лингвистов-переводчиков: профиль «Перевод и переводоведение»: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2014. 201 с.
60. Ирисханова К.М. «Языковой портфель» для нефилологов как средство развития автономии студента // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. М.: МГЛУ, 2001. С. 125-143.

61. Казарицкая Т.А. Основные лингводидактические принципы построения программы по практической грамматике английского языка для подготовки и переподготовки переводчиков // Актуальные проблемы преподавания перевода и иностранных языков в лингвистическом вузе. Московский государственный лингвистический университет. 1996. № 423. С. 118-125.
62. Калинина А.Г. Повышение эффективности овладения иностранным языком за счет использования видеоматериалов // Материалы научно-практической конференции «Создание искусственного иноязычного окружения как фактор активизации учебной деятельности». СПб: СПбГИЭУ, 2012. С. 98.
63. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Л.: Наука, 1972. – 213 с.
64. Кацнельсон С.Д. Общее и типологическое языкознание. М.: Изд-во УРСС, 2000. – 344 с.
65. Кикеева В.Н. Социально-педагогическая компетентность педагога- психолога как фактор оптимизации работы с детьми в начальной школе: Дис. ... канд. психолог. наук / В.Н. Кикеева. – Нижний Новгород, 2006. 234 с.
66. Китайгородская Г.А. Школа Китайгородской: Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.kitaygorodskaya.ru/sh404sef-custom-content/about-us.html> (дата обращения 24.02 2017).
67. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Изд-во Русско-балтийский информационный центр «БЛИЦ», 2001. 224 с.
68. Колкова М.К. Методики обучения иностранным языкам в средней школе: учеб. пособие. М.: Изд. Каро, 2006. 285 с.
69. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие. М.: Изд-во Академия, 2000. – 264 с.

70. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учеб. пособие. М.: 2002. 424 с.
71. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1990. 25 с.
72. Корнеева Л.И. Основные дидактические аспекты повышения квалификации преподавателей (Россия и Германия: сравнительный анализ). Grundlegende didaktische Aspekte einer Weiterbildung von Lehrkräften (Russland-Deutschland: vergleichende Analyse): учебник. Екатеринбург: УрФУ, 2012. – 323 с.
73. Коростелев В.С. Методика функционального формирования лексических навыков говорения (на материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1982. – 16 с.
74. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам : репродуктивные образовательные технологии: учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. М.: Изд-во Академия, 2010. – 192 с.
75. Краснова М.А. Методика пропедевтического обучения будущих переводчиков иностранному языку: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Н. Новгород, 2014. 203 с.
76. Кремлева Ю.В. Модель развития иноязычной речевой деятельности на основе личностно-ориентированного подхода // Мир науки, культуры, образования. Барнаул: Изд-во Алтайской государственной академии культуры и искусств. 2010. № 4 (23). С. 77–80.
77. Кремлева Ю.В. Индивидуализация целей, содержания, результатов обучения иноязычной речевой деятельности на основе личностно-ориентированного подхода // Сибирский педагогический журнал. 2010. – С. 212-218.

78. Крушельницкая К.Г. Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков. М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1961. – 265 с.
79. Кубрякова Е. С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука // ВЯ. 1994. № 4. С. 26-34.
80. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004, №1. С. 6-17.
81. Кубрякова Е.С. Языковое сознание и языковая картина мира // Филология и культура: Материалы международной конференции. Тамбов, 1999. С. 6-13.
82. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970. – 114 с.
83. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н. В. Кузьминой. 2-е изд. М.: Народное образование, 2002. С. 7-52.
84. Кузьмина, Н.В. Предмет акмеологии . СПб.: Политехника, 2002. 189 с.
85. Кузьмина С.Е. Простое высказывание как средство репрезентации синтаксического концепта: Дис. ... д-ра филол. Наук:13.00.02 Н. Новгород. 2016. 499 с.
86. Куклина С.С. Структура комплексов упражнений для формирования лексических навыков говорения на разных ступенях обучения в средней школе (на материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1984. 16 с.
87. Кучеренко О.Г. Взаимосвязанное обучение чтению и говорению на основе системы типовых профессионально-ориентированных текстов (2 семестр подготовительного факультета технического вуза): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1993. 25 с.

- 88.Лазаренко, И.Р. Управление инновационными процессами в системе дополнительного профессионального образования: монография. Барнаул: АлтГПА, 2011. 148 с.
- 89.Латышев, Л.К. Технология перевода: Учебное пособие по подготовке переводчиков / Л.К. Латышев. – М.: Тезаурус, 2001. – 280 с.
- 90.Латышев, Л.К., Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе: Учебно-метод. пос. / Л.К. Латышев, В.И. Провоторов. – Курск: Изд-во РОСИ, 1999. – 136 с.
- 91.Латышев, Л.К. Перевод: теория, практика и методика преподавания. / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. – М.: Academia, 2003. – 192 с.
- 92.Лебедева, М.В. Методика обучения грамматической стороне речи студентов-переводчиков с позиций межкультурного общения: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М. В. Лебедева. – Н. Новгород, 2008. – 103 с.
- 93.Левитан, К.М. Юридический перевод. Основы теории и практики. Учебное пособие / К.М. Левитан. – М.: Проспект, 2015. – 352 с.
- 94.Левитан, К. М. Курс юридического перевода с немецкого языка на русский [Текст] / К. М. Левитан. – Екатеринбург: Изд-во Уральской гос. юрид. акад., 1999. – 352 с.
- 95.Левитан, К.М. Немецкий для студентов-юристов [Текст]. Учебное пособие для бакалавров / К.М. Левитан. – М.: Юрайт, 2012. – 288 с.
- 96.Леонтьев, А.Н. Автоматизация и человек / А.Н. Леонтьев // Психологические исследования. Вып. 2. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. – С. 3–12.
- 97.Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев // Мир психологии. – 2003. – №2. – С. 31–41.
- 98.Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. 1. [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.

99. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение [Текст] / А.А. Леонтьев. – Нальчик: Эль-Фа, 1996. – 124 с.
100. Леонтьев, А.А. Психоллингвистика. Тенденции развития психологической науки / А.А. Леонтьев. – М., 1989. – 287 с.
101. Леонтьев, А.А. Психоллингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М., 1969. – 186 с.
102. Лурия, А.Р. Материалы к курсу лекций по общей психологии: В 4 вып. / А.Р. Лурия. – М.: Издательство МГУ. 1975. – 320 с.
103. Лурия, А.Р. Курс общей психологии: мышление и речь. – М., 1965. – 340 с.
104. Ляховицкий, М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / М.В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе. – 1973. – №1. – С. 31.
105. Мангус, И.Ю. Стратегии овладения языком и развития приемов познавательной деятельности как реализация когнитивного подхода в учебнике русского языка как иностранного (На примере учебников в эстонской школе) : Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / И.Ю. Мангус. – М., 2001. – 339 с.
106. Макарчук, Е.А. Актуальное членение предложения в обучении иноязычной речевой деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994. – 177 с.
107. Макшанцева, Н.В. Профессиональная подготовка будущих специалистов по направлению «лингвистика и межкультурная коммуникация» в вузе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Шуя, 2011. – 45 с.
108. Малетина, Л.В. Обучение ИЯ монологическому говорению во взаимосвязи с информативным чтением в процессе профессиональной подготовки будущего инженера: Дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Малетина. – Пермь, 2007. – 197 с.

109. Маркова, А.К. Психология профессионализма. / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
110. Матиенко, А.В. Языковой тест: проблемы педагогических измерений / А.В. Матиенко, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2006. – №5. – С. 7–13.
111. Машкина Ю.В. Методика формирования иноязычных грамматических навыков у студентов бакалавров лингвистического вуза посредством мультимедийной программы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Машкина. – Н. Новгород, 2012. – 188 с.
112. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
113. Миролюбов, А.А. Изучение иностранных языков: средство развития личности ученика [Текст] / А.А. Миролюбов // Советская педагогика. – 1989. – № 6. – С. 13–18.
114. Миролюбов, А.А. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / А.А. Миролюбов, И.В. Рахманов, В.С. Цетлин. – М.: Просвещение, 1967. – 500 с.
115. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
116. Митчелл, Л.А. Формирование грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода (английский язык): Дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2016. – 176 с.
117. Митчелл, Л.А., Гураль, С.К. Модель формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода // Язык и культура. – 3 (35). – 2016. – С. 146–154.

118. Мунен, Ж. Теоретические проблемы перевода. Перевод как языковой контакт (Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике / Ж. Мунен. – М., 1978. – С. 36–41.
119. Наиболее эффективные способы обучения [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://inc-brc.ru/index.php/think/1917-naibolee-effectivnyye-sposoby-obucheniya> (дата обращения 05.06.2014).
120. Наугольных, А.Ю. Профессиональное мышление переводчика как категория дидактики перевода. // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики 4. – 2010. – С. 73–79.
121. Нестеров, В.В. Педагогические компетенции: учебное пособие / В.В. Нестеров, А.С. Белкин. – Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003. – 188 с.
122. Оберемко, О.Г. Совершенствование содержания процесса профессиональной подготовки переводчиков в высшей школе: Рецензия // Научное обозрение. – 2014. – № 2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9541> (дата обращения 22.06.2018).
123. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург, 2001 / Перевод под общ. ред. проф. К.М. Ирисхановой. – М.: МГЛУ, 2005. – 248 с.
124. Ожегов, С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Мир и образование, Оникс, 2011. – 736 с.
125. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: Пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования [Текст] / Е.И. Пассов. – Минск: Лексис, 2003. – 184 с.

126. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
127. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
128. Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1977. – 216 с.
129. Пассов, Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. – Воронеж: Воронеж, гос. ун-т, 1983. – 199 с.
130. Пассов, Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Глосса-Пресс, 2006. – 240 с.
131. Пассов Е.И. и др. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества // Иностранные языки в школе. – 1987. – №6. – С. 29–33.
132. Пассов, Е.И., Кузовлев, В.П., Кузовлева, Н.Е., Царькова, В.Б. Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка. – 2-е изд., испр. и доп. [Текст] / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, Н.Е. Кузовлева, В.Б. Царькова. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 240 с.
133. Педагогика: Учебное пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под редакцией П.И. Пидкасистого. – М., 1991. – 640 с.
134. Петрова, Е.Е. Особенности передачи тема-рематической организации рекламного текста при переводе / Е. Е. Петрова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 8 (50). Часть 5. – С. 130–132.
135. Петрова, Е.С. Автокоррекция переводчика и принцип дистанцирования / Е.С. Петрова // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2006. – № 2. – С. 83–89.
136. Пидкасистый, П.И. Педагогика как наука: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под

- ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 335 с.
137. Плигин, А.А., Максименко, И.Н. Now let's play English. Личностно-ориентированное обучение английскому языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.burnlib.com/x/psylib/info/2374.html> (дата обращения: 23.02.2016).
138. Полат, Е.С. Интеграция очных и дистанционных форм обучения в старших классах общеобразовательной школы // Иностранные языки в школе. – 2005. – №2. С. 27.
139. Полат, Е.С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных коммуникаций // Иностранные языки в школе. – 1998. – №5. – С. 6–11.
140. Пономарева, И.В. Взаимосвязанное обучение аудированию и говорению на основе использования средств ИКТ (яз. вуз, нем. яз.): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1984. – 177 с.
141. Поршнева, Е.Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика [Текст]: Дис. ... д-ра пед. наук: Казань, 2004. – 426 с.
142. Поршнева, Е.Р., Спиридонова, О.В. Грамматические концепты и способы их построения при изучении иностранного языка [Текст] // ИЯШ. – 2008. – №6. – С. 73–77.
143. Поспелова, Ю.Ю. Взаимосвязанное обучение младших школьников лексической и грамматической сторонам устной иноязычной речи // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология / Н.С. Пронина, Ю.Ю. Поспелова – Сб. статей. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 51. – Ч. 5. – С. 350–356.

144. Потебня, А.А. Из записок по русской грамматике. Т.1. П. – М., 1958. – 552 с.
145. Процесс обучения в условиях демократизации и гуманизации школы: Учеб. пособие // Пидкасистый П. И., Горячев Б. В.; Моск. обл. пед. ин-т им. Н.К. Крупской. – М.: МОПИ, 1991. – 75 с.
146. Пустовалова, Т.А. Система формирования грамматических навыков говорения в профессиональном образовании переводчиков: Дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2006. – 179 с.
147. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация М.: Когито-центр, 2002. – 400 с.
148. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога // Учебное пособие в двух книгах. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 384 с.
149. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз., 1940. – 596 с.
150. Рыжов, В.В. Вторичная языковая личность и профессионализм иноязычного общения // Вестник нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2008. – № 3. – С. 130–140.
151. Рыжов, В.В., Аршакуни, Л.В. Исследование значимости «Я» в психологической модели личностного роста и развития человека // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 158.
152. Рыжов, В.В., Бурова, И.В., Федосеева, О.И. Построение когнитивной модели владения иноязычных способностей студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – С. 547.
153. Рыжов, В.В., Телепова Н.Н. Информационное пространство интернета как аддиктивный фактор воздействия на личность // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – С. 530.

154. Саломатов, К.И. Методика профессионально направленного обучения иностранному языку как педагогической специальности: Учеб. пособие для студентов и преподавателей пед. фак. (ин-тов) иностр. яз. / К. И. Саломатов. – Куйбышев: КГПИ, 1984.
155. Саломатов К.И., Шатилов С.Ф. и др. Практикум по методике преподавания иностранных языков // Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М.: Просвещение 1985г. – 224 с.
156. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
157. Сдобников, В.В. Методические основы подготовки переводчиков : нижегородский опыт: Монография [Текст] / Под общ. Ред. В.В. Сдобникова. – Н. Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2007. – 165 с.
158. Семко, С.А. Грамматическая семантика в ракурсе перевода [Текст] \ С.А. Семко \ Грамматическая семантика: Республиканский сборник.- Горький: Горьковский государственный педагогический институт им. А.М. Горького, 1980.- С. 114-120.
159. Серова, Т.С. Психология перевода как сложного вида иноязычной речевой деятельности. Перм. гос. техн. ун-т. – Пермь, 2001. – 211 с.
160. Слостенин, В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
161. Смолкин, А.М. Методы активного обучения [Текст] / А.М. Смолкин. – М.: Высшая школа, 1991. – 176 с.
162. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций // Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

163. Стрелкова, С.Ю. Интегративное обучение иноязычной грамматике: От высказывания к дискурсу. – М.: ЛИБРОКОМ, 2012. – 184 с.
164. Сысоев, П.В. Интегративное обучение грамматике: исследование на материале английского языка [Текст] / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2003. – №6. – С. 25–31.
165. Сысоев, П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет технологий: учеб.-метод. пособ. для учителей, аспирантов и студентов [Текст] / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – Ростов н/Д.: Феникс; М.: ГлоссПресс, 2010. – 182 с.
166. Сысоев, П.В. Нужна ли нам грамматика, и если нужна, то какая? [Текст] / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 2. – С. 31–35.
167. Талханова, Ф.Д. Коммуникативный системно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам [Текст] / Ф.Д. Талханова // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – Владикавказ: Изд-во Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова, 2012. – С. 364–365.
168. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). – 2-е изд., дополн., исправл. – М.: Из-во МГУ, 1984. – 344 с.
169. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
170. Гарнаева, Л.П. Перевод и межкультурная коммуникация. Монография. СПб.: Ф-т филологии и искусств СПбГУ, 2008. - 190 с.
171. Гарнаева, Л.П. Теория концепта в свете лингводидактических проблем //Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014, №7. Ч.1. - С.208-212

172. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе // Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролубова. – М.: Педагогика, 1981. – 456 с.
173. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/SLOVO, 2000. – 263 с.
174. Термины и понятия лингвистики: Лексика. Лексикология. Фразеология. Лексикография: Словарь-справочник. – Назрань: Из-во «Пилигрим». Т.В. Жеребило. 2011.
175. Утеева, Р.А. Теоретические основы организации учебной деятельности учащихся при дифференцированном обучении математике в средней школе. – М., 1997.
176. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. Т.1.: А-К. – М.: Русские словари, 1995. – 844 с.
177. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические произведения [Текст] / К. Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1968. – 556 с.
178. Уэст, М. Обучение английскому языку в трудных условиях. – М.: Просвещение, 1966. – 116 с.
179. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности лингвиста-переводчика на основе проектов ФГОС ВПО третьего поколения и общеевропейских стандартов языкового образования: коллективная монография / Под ред. М.Л. Воловиковой. – Ростов н/Д.: ИПО ПИ ЮФУ, 2010. – 176 с.
180. Халеева, И.И. О тендерных подходах к теории обучения языкам и культурам [Текст] / И.И. Халеева // Известия Российской академии образования. – 2000. – №1. – С.11–15.
181. Харитоновна, И.Я. Вопросы взаимодействия лексики и грамматики. – Киев: Вища школа, 1982. – 159 с.

182. Хвесько, Т.В. Структурирование грамматического концепта // Когнитивные исследования языка. Вып. XXXIII: Когнитивные исследования в гуманитарных науках. – 2018. – С. 524–528.
183. Цветкова, Л.С. Нейропсихологии счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.: «Юристь», 1997. – 256 с.
184. Чередов, И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. – М.: Педагогика, 1987. – С. 30.
185. Цветкова, Л.С. Нейропсихологии счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.: Юристь, 1997. – 256 с.
186. Шамов, А.Н. Система взаимосвязанного обучения лексическим навыкам устной речи и чтения на среднем этапе общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 1999. – 262 с.
187. Шатилов, С.Ф. Обучение лексическим навыкам // Методика преподавания немецкого языка в педагогическом вузе. – М.: Просвещение, 1983. – С. 80–90.
188. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. Пособие для студентов пед. институтов / С.Ф. Шатилов. – М.: Высшая школа, 1986. – 223 с.
189. Шимичев, А.С. Формирование грамматической компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки "лингвистика" (межкультурный подход): Дисс. канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2016. – 179 с.
190. Щепилова, А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному [Текст] / А.В. Щепилова. – М.: ГОМЦ «Школьная книга», 2003. – 488 с.
191. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся

- по специальности 033200 «Иностр. яз.» / А. В. Щепилова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
192. Щербаков, А.И. Практикум по возрастной и педагогической психологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов; под ред. А.И. Щербакова. Авторский коллектив: А.А. Алексеев, И.А. Архипова, В.Н. Бабий, А.И. Щербаков и др. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с.
193. Яркова, Е.Д. Использование методики когнитивного моделирования с целью формирования грамматических навыков в процессе преподавания английского языка в неязыковом вузе // Когнитивные исследования языка. Вып. XXXIII: Когнитивные исследования в гуманитарных науках. – 2018. – С. 855–860.
194. Bonk, C.J., Graham, C.R. Handbook of Blended Learning Global perspectives, local designs. – San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. – P. 624.
195. Brumfit, S. The Communicative Approach to Language Teaching / S. Brumfit, K. Johnson. – Oxford, 1981. – 240 p.
196. Campbell, C., Kryszevska, H. Learner-Based Teaching. Oxford English. Resource Books for Teachers [Текст] /C. Campbell, H. Kryszevska. – Oxford: Oxford University Press, 1992. – 126 p.
197. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. – Cambridge: The M.I.T Press, 1965. – 251 p.
198. Chomsky, N. Language and Mind (Enlarged Edition) / N. Chomsky. – Massachusetts Institute of Technology, 1972. – 194 p.
199. Chomsky, N.A. On Nature and Language [Текст] / N.A. Chomsky. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 216 p.
200. Common European Framework of Reference for Languages [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www/coe/int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN/pdf,free/ 155.

201. Elaine, L. Allen, Seaman, J. Changing course: Ten years of tracking online education in the United States // Babson survey research group and Quahog research group, 2013. – P. 45.
202. Ervin, S.M., Osgood, C.E. Second language learning and Bilingualism // Psycholinguistics: A survey of theory and research problems // Ed. By C.E. Osgood, Th.A. Sebeck. Bloomington: Indiana univ. press, 1965. – 139 p.
203. Halliday, M.A.K. Introduction to Functional Grammar. 4th ed. – London: Routledge, 2013. – 808 p.
204. Hornby, A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / A. S. Hornby. – Oxford: Oxford University Press, 2007.
205. Hull, C.L. Principles of behavior. New York – London, 1943. P. 21.
206. Hutmacher, W. Key Competencies for Europe // Report of the symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for cultural cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strassburg, 1997.
207. Langacker, R.W. Grammar and conceptualization [Текст] / R.W. Langacker. – Berlin & New-York: Mouton de Gruyter, 1999. – 427 p.
208. Littlewood, W. Communicative Language Teaching. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – 108 p.
209. Littlewood, W. Learning Grammar // Institute of Language in Education Journal 1,1. – 1985. – P. 40–48.
210. Mathesius, V. O tak zvaným aktuální'm členění vět'ným // Селѣтина а обеснэ jazykozpyt, Praha, 1947. P. 234–242.
211. Nunan, D. Language teaching methodology. A textbook for teachers. P. Hall, 1991. – 267 p.
212. Oxford, R. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know [Текст] / R. Oxford. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990.

213. Thornbury, S. An A-Z of ELT. Macmillan Books for teachers [Текст] / S. Thornbury. – Macmillan Publishers Limited, 2006. – 264 p.
214. Van Ek, J.A. Objectives for Foreign Language Learning. Project No 12: Learning and Teaching Modern Languages for Communication. Vol. II: Levels. – Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. – Strasbourg, 1987. – 77 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1**Первый комплекс упражнений****Первый комплекс упражнений****1. Выберите вопросы, на которые отвечают данные высказывания (multiple choice task).**

- | | |
|---------------------------------|------------------------|
| А) Кто уехал? | Уехал брат. |
| Б) Что сделал брат? | |
| А) Кто отдыхает? | Отец отдыхает. |
| Б) Что делает отец? | |
| А) Кто выступает по телевизору? | Выступает журнал-лист. |
| Б) Что делает журнал-лист? | |
| А) Что делают дети? | Дети гуляют. |
| Б) Кто гуляет? | |
| А) Кто поет по радио? | Поют школьники. |
| Б) Что делают школьники? | |
| А) Кто работает? | Все работают. |
| Б) Что делают все? | |

2. Определите тему и ремю в высказываниях.

- 1) Проблемы в работе Telegram возникли из-за массового отключения электричества в районе Амстердама.
- 2) Основатель Telegram Павел Дуров ранее сообщил, что у пользователей из Европы могут возникнуть проблемы с подключением к мессенджеру.
- 3) В столице Армении протестующие после двухдневного перерыва снова вышли на улицы.
- 4) Виталий Третьяков заявил, что во время рейса Москва-Калининград 25 апреля экипаж назвал место назначения Кенигсбергом.
- 5) Российский боец ММА победил американца Фрэнка Мира нокаутом и вышел в полуфинал Гран-при тяжеловесов Bellator.
- 6) 25 апреля полиция Сакраменто объявила об аресте 72-летнего Джеймса Деанджело.
- 7) В российский прокат 3 мая выходит фильм «Собибор».
- 8) Несколько пользователей пожаловались на недоступность сайта словарей АБВУ Lingvo.
- 9) Иньеста дебютировал за «Барсу» 29 октября 2002 года.
- 10) В шоу «Вечерний Ургант» представили новый клип Филиппа Киркорова на песню «Цвет настроения синий».

What is the theme and rheme in the following sentences?

- 1) In 1994, Charles Murray and Richard Herrnstein coauthored "The Bell Curve".
- 2) In 2012, a writer, journalist and political commentator named John Derbyshire wrote an article: «advice on how to stay safe».
- 3) My mother was diagnosed with schizophrenia, a mental illness characterized by mood swings and paranoid delusions.
- 4) She was the first person who spoke to me about learning from the other side.

- 5) She encouraged me to see the world and the issues our world faces as complex, controversial and ever-changing.
- 6) My mom wanted me to understand that I should never just write off opinions that I disagreed with or disliked.
- 7) Several of my friends' parents assumed that my best skill was playing basketball.
- 8) I was encouraged by my teachers to explore my curiosity, to challenge myself in new ways and to deepen my understanding of subjects that fascinated me the most.
- 9) To prepare myself to engage with controversy in the real world, I joined a group that brought controversial speakers to campus.
- 10) In order to understand the potential of society to progress forward, we need to understand the counterforces.

3. Объясните, чем определяется порядок слов в следующих высказываниях. Почему в некоторых высказываниях используется инверсия?

1. Лена ходила в парк вчера.
2. Я читаю книгу сейчас.
3. Этот рассказ довольно длинный.
4. Она нашла свои ключи.
5. Никогда раньше не видел я такой красоты.
6. Может быть и другая проблема.
7. Прочь убежали ведьма и чудовище.
8. В сегодняшней газете есть интересная статья об Испании.
9. На столе несколько книг.
10. Для этого должна быть причина.
11. В этом не может быть сомнения.
12. Существует несколько теорий по этому вопросу.
13. Когда-то давным-давно, в маленьком доме у моря жил старик.
14. Вот книга, которую вы просили.
15. Вот восходит солнце.
16. Вот идёт мой автобус.
17. Вот идёт твой друг.
18. Будь я не таким уставшим, я пошёл бы туда с вами.
19. Знай я это (раньше), я бы помог ему. «Я помогу вам», – сказал Антон.

Explain the word order in the following sentences. Explain the use of inversion.

1. Lena went to the park yesterday.
2. I am reading a book now.
3. This story is rather long.
4. She has found her keys.
5. There is an interesting article about Spain in today's paper.
6. There are several books on the table.
7. There must be a reason for it.
8. There can be no doubt about it.
9. There exist several theories on this matter.
10. Once upon a time, there lived an old man in a small house by the sea.
11. Should my son call, ask him to wait for me at home. – If my son should call, ask him to wait for me at home. If my son calls, ask him to wait for me at home.
12. Were I not so tired, I would go there with you. – If I weren't so tired, I would go there with you.
13. Had I known it, I would have helped him. – If I had known it, I would have helped him.
14. "I'll help you," said Anton.

4. Подберите соответствия на русском языке.

2. Here is the book you asked for.

А) Книга, которую ты просил - вот.

Б) Вот книга, которую ты просил.

В) Книга, которую ты просил.

Г) Эту книгу ты просил.

3. Here comes my bus.

А) Вот мой автобус.

Б) Идет мой автобус.

В) Вот приезжает мой автобус.

Г) Автобус.

4. Here comes your friend.

А) Вот твой друг.

Б) Твой друг - вот!

В) Вот он, твой друг.

Г) Твой вот друг.

5. There is my sister!

А) Вот моя сестра.

Б) Сестра.

В) Моя сестра.

Г) Вот это – моя сестра.

6. There goes the bell.

А) Звонок.

Б) Звенит звонок.

В) Вот звонок.

Г) Вот звенит звонок.

7. I like coffee. – So do I.

А) Я люблю кофе. - И я тоже.

Б) Я люблю кофе. - А я нет.

В) Я люблю кофе. - И я очень.

8. I don't like coffee. – Neither do I.

А) Я не люблю кофе. - И я тоже нет.

Б) Я не люблю кофе. - Но я люблю.

В) Я не люблю кофе. - И я очень не люблю.

9. She will wait for them. – So will I.

- А) Она будет их ждать. И я.
 Б) Она будет ждать их. А я нет.
 В) Она будет их ждать. Я - нет.
10. She won't wait for them. – Neither will I.
 А) Она не будет их ждать. И я нет.
 Б) Она не будет ждать их. А я буду.
 В) Она не будет их ждать. А я не буду.

5. *Укажите, какими компонентами актуального членения являются выделенные подлежащие, сказуемые, дополнения, простые высказывания в составе сложных.*

- 1) Барселона **победила**.
- 2) Победила **Барселона**.
- 3) **Страусы** не летают.
- 4) *Все пошли на футбол, а Саша остался дома.*
- 5) Ранним сентябрьским утром мы с другом сидим **на берегу реки**.
- 6) После чая дедушка **лег спать**.
- 7) Перед опытом лаборант тщательно проверил **все приборы**.
- 8) Накануне отъезда мы **созвонимся и обязательно встретимся**.
- 9) При точных подсчетах сумма оказалась **иной**.
- 10) **В юности Чехов** сотрудничал в юмористических журналах.
- 11) В темную холодную осеннюю ночь 28 октября 1910 года Толстой **навсегда покинул Ясную Поляну**.
- 12) **В гимназии Гоголь** увлекался театром и живописью.
- 13) Уроки в школе начинаются **в половине девятого**.
- 14) Эти птицы улетают на юг **в середине сентября**.
- 15) **Первый полет человека в космос** состоялся 12 апреля 1961 года.
- 16) Москва была основана **в 1147 году**.

State the function of the given in bold clauses, subjects, predicates, objects, attributes and adverbial modifiers in actual sentence division.

1. **Max** bounded forward.
2. Again Charlie is **being too clever!**
3. Her advice **can't be of any help to us**.
4. **Through the open window** came the purr of an approaching motor car.
5. Who is coming late but **John!**
6. There is **a difference of opinion between the parties**.
7. The winner of the competition stood **on the platform in the middle of the hall**.
8. On the platform in the middle of the hall stood **the winner of the competition**.
9. **Fred** didn't notice the flying balloon.
10. The one who didn't notice the flying balloon was **Fred**.
11. **Helen** should be the first to receive her diploma.
12. The first to receive her diploma should be **Helen**.

6. *Определите, роль какого компонента актуального членения (темы или ремы) выполняют выделенные детерминанты.*

- 1) **В лесу** в это время года много грибов.
- 2) **Этим летом** Калинины переехали в новый дом и были этим чрезвычайно довольны.
- 3) Из-за непрекращающихся дождей добраться до города было **невозможно**.

- 4) Катя вела себя странно: всё больше молчала, **как будто назло** (обстоятельство цели).
- 5) Руки её работали **точно и быстро**, как могут работать руки только настоящего мастера.
- 6) Василий **трижды** позвонил в дверь и, не дождавшись ответа, пошёл вниз по лестнице.
- 7) Императрица была **весьма** удивлена сложившимися обстоятельствами.
- 8) **При желании** можно научиться чему угодно.
- 9) Провожать Варю он прибежал **вопреки строжайшему запрету матери**.
- 10) **Много** грибов в лесу в это время года.

State the function of adverbial modifiers in actual sentence division.

1. **In the evening** I shall work at home.
 2. I shall work **at home in the evening**.
 3. We had to substitute some parts of this machine **to make it more efficient**.
 4. **To make this machine more efficient** we had to substitute some of its parts.
 5. We had to substitute the old machine by a new one, **as it was not efficient enough**.
 6. He **slowly** went away. He went away **slowly**. **Slowly** he went away.
 7. The workers went **quickly** to their places **after the whistle blew**.
 8. We have **just** finished our work.
 9. They **often** attend lectures on electrical engineering.
 10. **Sometimes** he would call on me.
 11. She has not arrived **yet**.
She has not **yet** arrived.
 12. He spoke **very quickly**.
 13. He lives **in the country**.
 14. **Having come** home, he began to read a new magazine.
 15. **Equipped with new machinery** the mill has considerably increased its output.
 16. **The demand for motor cars growing day by day**, the automobile plants increase their output.
 17. He rang me up **to ask** about your health.
 18. You can improve your pronunciation **by reading** out loud regularly.
 19. He could not come to see you **as he was very busy**.
7. *Укажите, какой член высказывания является ремой (определите компонентный состав ремы).*
4. Я получил ответ от первого брата.
 5. Второй брат был чуть более скептическим.

6. Остальные братья были так воодушевлены моим решением, что вообще ничего не ответили.
7. У меня много друзей, которым пришлось искать вторую работу в качестве плана Б.
8. По данным Бюро переписи населения США лишь 10% выпускников художественных школ в итоге работают по специальности.
9. Программа Creative Europe выдаст 2,4 миллиарда долларов более 300 тысячам артистов.
10. Мы живём в капиталистическом обществе, в котором прибыль имеет большое значение.
11. Я считаю, что система несовершенна и далеко несправедлива.
12. Однако для художников есть и другие источники доходов.
13. Через пару лет планирую отправить братьям письмо с таким текстом: «Дорогие братья, надеюсь, моё сообщение не очень вас шокирует.

Which sentence member functions as a rheme in the given below sentences?

1. In 2009, I bought a house in Detroit for 500 dollars.
2. I lived nearly two years without heat, woke up out of a dead sleep multiple times to gunshots, was attacked by a pack of wild dogs and ripped my kitchen cabinets from an abandoned school as they were actively tearing that school down.
3. About a decade ago, I moved to Detroit with no friends, no job and no money, at a time when it seemed like everyone else was moving out.
4. What you usually don't hear is that people didn't go very far.
5. Most people who left Detroit just went to the suburbs, while the 139 square miles of the city deteriorated, leaving some estimates as high as 40 square miles of abandoned land -- about the size of San Francisco.
6. In multiple places, brick and concrete walls separate city and suburbs.
7. They're mere physical manifestations of racist housing practices such as redlining.
8. In 1971, the Ku Klux Klan bombed 10 school buses rather than have them transport integrated students.
9. I grew up in a small town in Michigan, the son of a relatively blue-collar family.
10. I wanted to do something -- probably naively -- to help.
11. I eventually found an abandoned house in a neighborhood called Poletown.
12. I lived in a microcommunity inside Poletown.
13. Paul was a teacher in a Detroit public school for pregnant and parenting mothers.

8. Прочитайте высказывания на русском и английском языках. Определите тему и ремю нижеследующих высказываний. Определите, чем выражены данные компоненты актуального членения высказываний. Определите грамматические средства выделения темы и ремы в данных высказываниях:

РУССКИЙ

1. Лекции буду читать я.
2. Занятия будет вести мой ассистент.
3. Экзамены принимал сам профессор.
4. Елку украшали только старшие школьники.
5. Меня интересовала именно суть вопроса, а не детали.
6. Больше всего мне понравилась последняя часть работы.
7. Телепередачу «В мире животных» ведут ученые-биологи.

ENGLISH

1. There isn't just one language in the world, there are about 7,000 languages spoken around the world.
2. People have been speculating about this question forever.

3. A rose by any other name would smell as sweet.
4. Recently, in my lab and other labs around the world, we've started doing research.
5. The Kuuk Thaayorre people live in Pormpuraaw at the very west edge of Cape York.
6. There are also really big differences in how people think about time.
7. Languages also differ in how they divide up the color spectrum.
8. Russian speakers have to differentiate between light blue, "goluboy," and dark blue, "siniy."
9. Languages have all kinds of structural quirks.
10. People who speak different languages will pay attention to different things, depending on what their language usually requires them to do.

9. Сравните приведенные попарно высказывания и объясните различия в порядке слов. На какие вопросы могут отвечать эти высказывания? Какой смысл добавляет измененный порядок слов?

1. В первой комнате занимаются студенты.
В первой комнате студенты занимаются.
2. В августе археологи вернулись.
В августе вернулись археологи.
3. В первом туре выиграли наши шахматисты.
В первом туре наши шахматисты выиграли.
4. Во время сильных дождей стала протекать крыша.
Во время сильных дождей крыша стала протекать.

Compare the following sentence pairs. Explain the difference in the word order used in both sentences. Ask questions to each of the sentences. How does the sense change?

- 3) North Korea is many things.
Many things is North Korea.
- 4) The most widely believed fallacy about North Korea is that it is irrational.
That it is irrational is the most widely believed fallacy about North Korea.
- 5) Lankov is these days one of the leading experts on North Korea.
One of the leading experts on North Korea is Lankov these days.
- 6) Jang was a propagandist for the regime before fleeing in 2004.
The propagandist for the regime before fleeing in 2004 was Jang.
- 7) "There has never been a moment in history when Black people didn't resist slavery..."
"No moment has been in history when Black people didn't resist slavery..."
- 8) These are women who are just names, whose identity is defined by their death.
These women are just names, whose identity is defined by their death.
- 9) Salome is a biblical character who exists in world where love is expressed and power is executed with violence.
The biblical character who exists in world where love is expressed and power is executed with violence is Salome.
- 10) Angels in America and Harry Potter and the Cursed Child are in the running for prizes at New York's theatre ceremony.
In the running for prizes at New York's theatre ceremony are Angels in America and Harry Potter and the Cursed Child.

10. Перестройте высказывания так, чтобы они служили ответом на вопросы «Что он делал в данное время?», «Что произошло с ним в данное время?» или их аналоги.

1. Профессор ответил на вопросы в конце лекции.
2. Режиссер возобновил работу над новым спектаклем после возвращения театра из гастрольной поездки.
3. Ремонт школы должен был быть закончен до начала учебного года.
4. Врач принимал больных с 12 до 15 часов.
5. Студенты сдали экзамены в январе и в июне.

Change the word order of the sentences given below so that they answered the following questions: What was he doing that time? What happened with him that time?

1. Israel's foreign ministry accused Abbas of fuelling religious and nationalist hatred against the Jewish people and Israel last Tuesday.
2. The European Union's foreign service also condemned the remarks as "unacceptable" yesterday.
3. The United States Holocaust Memorial Museum dismissed the claims as "grossly inaccurate and an insidious type of antisemitism" at the last meeting.
4. Mahathir ruled Malaysia with a notoriously iron from 1981 to 2003.
5. Syria, Iran and Russia blamed Israel for that attack on April, 27 th.

11. Unscramble the sentences. The rheme of the sentences is given in bold type.

1. is / near / school / **There** / new / a / our / cinema
2. got / **my** / problem / I / with / have / homework / a
4. well / think / **your** / very / I / don't / father / drives
5. to / we / On / a / **restaurant** / sometimes / Sundays / go
6. circus / went / with / we / ago / **the** / Two / my / to / parents / months
7. did / very / The / **trick** / well / magician / his
8. after / Jim / **sister** / Mother / look / asked / his / to / younger
9. her / Cindy / you / I / **found** / Can / tell / that / have / necklace

Восстановите высказывания, опираясь на выделенную жирным шрифтом ремю.

- 1) Борнштейн/ «изумительно отменное» /у Трампа/ также писал/, что/ работает / отлично сердечно-сосудистая/ система/ и констатировал/ давление 110/65.
- 2) Штаб/ Трампа/ справку / опубликовал/в декабре 2015 года/ президентской/во время/ Дональда/ кампании.
- 3) Дэвид Гудолл/ вопросам/ ботаник/ и/ австралийский/ автор/ ста/ эколог-статистик научных/ более/работ/ по/ экологии.
- 4) Несколько/ полу/ Гудолл/ месяцев/ в/ и/ нему/ вынужден/ был/ пролежать/ квартире /своей/ упал/ на/ двое/ суток,/ пока к / не/ назад/ пришла/ домработница.
- 5) физически /существует своей /биологического/ доказательств/ на / множество/ то/ что/ косвенных /до / активные / указывающих/ имеют/ предела /больше/ шансов/ дожить / люди/ жизни.

12. Определите, нарушен ли порядок слов в данных высказываниях.

Обитатели пригородного морского курорта — большей частью, жизнелюбивые и мнительные греки и евреи, как все южане, — поспешно в город перебирались. Тянулись ломовые дроги по размякшему шоссе без конца, домашними вещами всяческими перегруженные: тюфяками, диванами, сундуками, стульями, умывальниками, самоварами. было глядеть сквозь мутную кисею дождя на этот жалкий скарб жалко, и грустно, и противно, казавшийся таким изношенным, грязным и нищенским; на сидевших на верху воза на мокром брезенте горничных и кухарок с какими-то уютягами, жестянками и корзинками в руках, на запотевших лошадях обессиленных, которые то и дело останавливались, дрожа коленями, дымясь и часто нося боками, на сипло ругавшихся дрогалей, закутанных от дождя в рогожи. Оставленные дачи с их внезапным простором, пустотой и оголенностью, с изуродованными клумбами, разбитыми стеклами, брошенными собаками и всяческим дачным сором из окурков, бумажек, черепков, коробочек и аптекарских пузырьков было видеть еще печальнее. Но погода резко и совсем неожиданно переменялась к началу сентября вдруг. тихие безоблачные дни наступили сразу, такие ясные, солнечные и теплые, каких не было даже в июле. Осенняя паутина на обсохших сжатых полях, на их колючей желтой щетине заблестела слюдяным блеском. Бесшумно и покорно успокоившиеся дере вья роняли желтые листья.

State whether the word order is correct in the sentences of this text.

When first I made acquaintance with Charles Strickland I confess that I never for a moment discerned that there was in him anything out of the ordinary. Yet now few will be found his greatness to deny. The Prime Minister out of office is seen, too often, to have been but a pompous rhetorician, and the General without an army is but the tame hero of a market town. Charles Strickland of the greatness was authentic. You do not like his art it may be that, you can hardly refuse but at all events it the tribute of your interest. Disturbs he and arrests. When he an object of ridicule was, the time has passed, and it is no longer a mark of eccentricity to defend or of perversity to extol him. His faults as the necessary complement to his merits are accepted. It is still possible his place in art to discuss, and the adulation of his admirers is perhaps no less capricious than the disparagement of his detractors; but one thing can never be doubtful, and that is that he had genius. To my mind is the personality of the artist is the most interesting thing in art; and if that is singular, I am willing to excuse a thousand faults.

Приложение 2

Второй комплекс упражнений

1. Сократите тексты до 1-2 высказываний, избегая экспрессивности и лишних деталей (составьте схемы тема-рематической связи).

1) Самая большая цель жизни - увеличивать добро в окружающем мире. А добро - это прежде всего счастье для всех людей. Оно складывается из многого, и каждый раз жизнь ставит перед человеком задачу, которую важно уметь решать. (Д. Лихачев).

2) На каникулах я был в деревне. Каждый день я помогал бабушке: поливал цветы, полонил грядки и кормил животных. Животных у меня много: 3 свиньи, 2 курицы, 2 петуха, 6 цыплят, 4 утки, 5 гусей и одна лошадь. Лошадь - моё самое любимое животное в деревне. Её звали Габриэлла. Мне очень нравилось её кормить и ухаживать за ней. Она всегда радовалась, когда я заходил к ней в конюшню.

3) У каждого времени года - своя музыка, свои оттенки. Из года в год зима сменяется весной, и вся природа словно оживает, пробуждается от зимнего сна, рождается заново. Пение птиц, журчание ручья, веселый звон капли – все говорит о пробуждении природы. И даже первый весенний гром резвится и играет, а птицы и деревья весело вторят ему. Сменяя весну, приходит красное лето. Звуки становятся чуть тише и плавнее.

4) Наше исследование, если попытаться схематически раскрыть его генетические выводы, показывает, что в основном путь, приводящий к развитию понятий, складывается из трех основных ступеней, из которых каждая снова распадается на несколько отдельных этапов, или фаз. Первой ступенью в образовании понятия, наиболее часто проявляющейся в поведении ребенка раннего возраста, является образование неформленного и неупорядоченного множества, выделение кучи каких-то предметов тогда, когда он стоит перед задачей, которую мы, взрослые, разрешаем обычно с помощью образования нового понятия. Эта выделяемая ребенком куча предметов, объединяемая без достаточного внутреннего родства и отношения между образующими ее частями, предполагает диффузное, ненаправленное распространение значения слова, или заменяющего его знака, на ряд внешне связанных во впечатлении ребенка, но внутренне не объединенных между собой элементов. (Л.С. Выготский «Мышление и речь»).

5) *Электромонтажная схема* - это чертеж, на котором показано расположение деталей и соединение их между собой проводами. Отдельные детали на *монтажной схеме* не обозначаются условными знаками, а изображаются так, как они примерно выглядят (подробности конструкции обычно не показывают). Часто на *монтажных схемах* соединяющие провода изображают условно в виде линий. Лампы и другие электровакуумные и газоразрядные приборы не показывают, а изобраа-

жают их панели (вид снизу). *Схемы*, представляющие собой нечто среднее между двумя описанными основными видами, обычно называют *полумонтажными* или *принципиально-монтажными*.

6) На человека налетают шквалы, его душит пена. Он поднимает глаза - над ним только свинцовые тучи. Расставаясь с жизнью, он присутствует при неописуемом бесновании моря. И он - жертва этого безумия. Он слышит чуждые человеку звуки, которые, кажется, исходят из какого-то потустороннего, страшного мира. (В.Гюго «Отверженные»)

7) Однажды осенью, на возвратном пути с отъезжего поля, я простудился и занемог. К счастью, лихорадка застигла меня в уездном городе, в гостинице; я послал за доктором. Через полчаса явился уездный лекарь, человек небольшого роста, худенький и черноволосый. Он прописал мне обычное потогонное, велел приставить горчичник, весьма ловко запустил себе под обшлаг пятирублевую бумажку, причём, однако, сухо кашлянул и глянул в сторону, и уже совсем было собрался отправиться восвояси, да как-то разговорился и остался. (И.С. Тургенев «Уездный лекарь»)

8) Брэдли бросал первым, потом Бен, за ним - Беверли. Эдди - после всех, потому что выиграл последний круг. Монетки они бросали в заднюю стену "Аптечного магазина на Центральной". Иногда монетки не долетали до стены, иногда - ударялись о нее и отскакивали. После того как круг заканчивался, все четыре цента забирал тот, чья монетка оказывалась ближе к стене (С. Кинг «Оно»).

10) Я не стала лить слезы, когда мой тринадцатилетний сын, розовощекий долговязый подросток, вскарабкался на коня позади Пьеро, и они оба скрылись из виду. Я понадеялась, что мои предыдущие расставания с Леонардо подготовили меня к разлуке с ним. Я сама пожелала ее – в интересах Леонардо. Художники примут его в свой круг, а величайшие итальянские живописцы обучат ремеслу. С положением убогого деревенского бастарда будет покончено. Мой сын возмужает и удостоится заслуженных лавров. К тому же мы твердо обещались писать друг другу. Таковы были неоспоримые преимущества его отъезда. (Р. Максвелл «Синьора Да Винчи»)

11) Оба приятеля нисколько не походили друг на друга. Хорь был человек положительный, практический, административная голова, рационалист; Калиныч, напротив, принадлежал к числу идеалистов, романтиков, людей восторженных и мечтательных. Хорь понимал действительность, то есть: обстроился, накопил деньжонку, ладил с баринном и с прочими властями; Калиныч ходил в лаптях и перебивался кое-как. (И.С. Тургенев «Хорь и Калиныч»)

12) "Луна в вечернем чистом небе висела полная, видная сквозь ветви клена. Липы и акации разрисовали землю в саду сложным узором пятен. Трехстворчатое окно в фонаре, открытое, но задернутое шторой, светилось бешеным электрическим светом. В спальне Маргариты Николаевны горели все огни и освещали полный беспорядок в комнате". (М.А.Булгаков «Мастер и Маргарита»).

13) Искусство преобразует жизнь. Художник не только воспроизводит в своих творениях окружающую его действительность. Произведения искусства содержат и оценку тех или иных сторон жизни.

14) Что касается до Павла Гавриловича Изломова, другого приятеля, то это был, собственно, не приятель, а только старый знакомый Тропова, потому что они сидели некогда за одним столом в Н-ской гражданской палате. Неученый, но жаждущий просвещения и не имеющий средств удовлетворить своему стремлению, он жадно слушал всех, кого считал выше себя по образованию, и потому был находкой для людей, которые ищут себе слушателей и (увы) часто не находят. Не имея своего убеждения, он жил убеждениями других и, покорно выслушав ныне какой-нибудь новое мнение, на другой же день сообщал его всем своим знакомым как свое собственное; иногда при этом давал он заметить, что с его мыслями согласен и такой-то, известный ученостью или основательностью суждений. Если же его кто-нибудь оспаривал, то он, пожалуй, опять приходил к вам, которые высказали это

мнение или поддерживали его, и начинал перед вами излагать свои возражения. Если вы опровергли возражения, он передавал от своего лица и опровержение по принадлежности и т. д. (Н.А. Добролюбов "Провинциальная холера")

15) **Вот** по улице в тени акаций, играя хлыстиком, прошли два офицера в белых кителях. **Вот** на линейке проехала куча евреев с седыми бородами и в картузах. **Вот** гувернантка гуляет с директорской внучкой... Пробежал куда-то Сом с двумя дворняжками... **А вот** в простеньком сером платье и в красных чулочках пошла Варя. (А.П. Чехов)

16) Брюки у него были мешковатые, серые, в клетку. Его не слишком опрятный черный сюртук был расстегнут, а на темном жилете красовалась массивная медная цепь накладного золота, на которой в качестве брелока болтался просверленный насквозь четырехугольный кусочек какого-то металла. Его поношенный цилиндр и выцветшее бурое пальто со сморщенным бархатным воротником были брошены тут же на стуле. (А.К. Дойл «Союз рыжих»)

Say the same but more concisely (in one-two sentences). Avoid the unnecessary details.

1) I had wanted to go to Abruzzi. I had gone to no place where the roads were frozen and hard as iron, where it was clear cold and dry and the snow was dry and powdery and hare-tracks in the snow and the peasants took off their hats and called you Lord and there was good hunting. I had gone to no such place but to the smoke of cafes and nights when the room whirled and you needed to look at the wall to make it stop, nights in bed, drunk, when you knew that that was all there was, and the strange excitement of waking and not knowing who it was with you, and the world all unreal in the dark and so exciting that you must resume again unknowing and not caring in the night, sure that this was all and all and all and not caring.

2) I remember the exact moment when I realised my therapist could not stop death. I had just watched a man die – my boyfriend's step-father, the first death I'd ever seen up close – and it became achingly clear to me that I, too, would one day face the dying process. It wasn't that I was previously unaware of my own inevitable death. I'd talked about it, written about it, and joked about it as much as any respectable poet should, which is to say, a lot. When I wasn't pontificating glibly about taking the big dirt nap, I'd been greatly haunted by the reality of my own demise – particularly when coming down off psychedelics or following an all-nighter on speed.

3) Lunch. I try to eat a Mediterranean diet. If I'm at home, I'll fry chicken sprinkled with turmeric, black pepper, oil, chia seeds and black sesame seeds, and have it with kale, blueberries, raspberries and strawberries, and a honey-and-mustard dressing. If I'm busy, I'll order a Deliveroo from Comptoir Libanais or Squirrel, where you can build your own salad. I like the crayfish and avocado sandwich from Pret, but there's never enough crayfish so I have to buy two. I'm over sandwiches.

4) When Jonathan Rauch fell into the doldrums in his 40s, he had no idea why. Life was good: he had a successful career, a solid relationship, good health and sound finances. Then he learnt about the happiness curve and it all became clear. Academics have found increasing evidence that happiness through adulthood is U-shaped – life satisfaction falls in our 20s and 30s, then hits a trough in our late 40s before increasing until our 80s. Forget the saying that life begins at 40 – it's 50 we should be looking toward.

5) He was bigger than I expected: I do not know why I had imagined him slender and of insignificant appearance; in point of fact he was broad and heavy, with large hands and feet, and he wore his evening clothes clumsily. He gave you somewhat the idea of a coachman dressed up for the occasion. He was a man of forty, not good-looking, and yet not ugly, for his features were rather good; but they were all a little larger than life-size, and the effect was ungainly. He was clean shaven, and his large face looked uncomfortably naked. His hair was reddish, cut very short, and his eyes were small, blue or grey. (S. Maugham. «The Moon and sixpence»).

2. Вы услышите 5 словосочетаний. Каждое словосочетание является темой 1 незаконченного высказывания связанного текста. Завершите высказывания так, чтобы текст не терял своей связности и логичности.

- 1) Называется эта книга «Прощай, оружие!», а _____.
- 2) Многих тогда удивляло – почему этот человек _____.
- 3) Я принимал участие во многих войнах, поэтому _____.
- 4) Но автор этой книги пришел к сознательному убеждению, что _____.
- 5) Я считаю, что все, кто наживается на войне и кто способствует ее разжиганию, должны _____.

You are going to listen to 5 phrases, each being a theme of the unfinished sentence in the text. Complete the sentences so that it wouldn't be illogical or incoherent.

- 1) The Ministry of Truth contained, it was said, _____.
- 2) Scattered about London there were just _____.
- 3) So completely did they dwarf the surrounding architecture that _____.
- 4) They were the homes of the four Ministries between which _____.
- 5) The Ministry of Love was _____.

3. Прочитайте высказывания из одного текста, стоящие в неправильном порядке. Восстановите правильный порядок высказываний в тексте. Обратите внимание на выделенные темы в высказываниях.

- 1) **Мальчик** ушел.
- 2) **Они** ели, не зажигая света, и теперь старик, сняв штаны, лег спать в темноте.
- 3) **Завернувшись в одеяло**, он улегся на старые газеты, которыми были прикрыты голые пружины кровати.
- 4) **Во сне** он снова вдыхал запах смолы и пакли, который шел от палубы, вдыхал запах Африки, принесенный с берега утренним ветром.
- 5) **Каждую ночь** он теперь вновь приставал к этим берегам, слышал во сне, как ревет прибой, и видел, как несет на сушу лодки туземцев.
- 6) **Уснул он** быстро, и ему снилась Африка его юности, длинные золотистые ее берега и белые отмели — такие белые, что глазам больно, — высокие утесы и громадные бурые горы.
- 7) **Он** скатал их, чтобы положить себе под голову вместо подушки, а в сверток сунул еще и газету.

Read the mixed up sentences from one text. Put them in the right order. Watch the highlighted themes in the sentences.

- 1) **A young friend of mine, a very good lad**, asked her to marry him and she consented.
- 2) **But presently she** fell in love.
- 3) **I** liked the child and was glad that she would be given at last the chance to lead a life of her own.
- 4) **Of course it** was really no business of mine, but I made the opportunity to go and see Louise.
- 5) **But one day the young man** came to me in great distress and told me that the marriage was postponed for an indefinite time.
- 6) **Iris** felt that she could not desert her mother.
- 7) **She** was always glad to receive her friends at teatime.

4. Прочитайте приведенное рекламное объявление. Сделайте их более эмоциональными, используя детерминанты и экспрессивные определения в темах и ремах приведенных высказываний. Выделите (подчеркните) вставленный текст жирным шрифтом.

«Космос» стоит на проспекте Мира — одной из артерий Москвы. Гостиница граничит с зеленым массивом на северо-востоке столицы, оазисе тишины и спокойствия – национальным парком «Лосиный остров». Главная выставочная площадка страны — ВДНХ — находится напротив «Космоса». Остановившись в отеле «Космос», вы всегда найдёте выставки и развлечения по вкусу. Насладитесь прогулкой по окрестным паркам или загляните в единственный в России высотный верёвочный комплекс Sky Town.

В доступности Останкинская телебашня и парк Останкино, Музей космонавтики и дом-музей Сергея Королёва. От отеля можно добраться до спорткомплекса «Олимпийский», «Сокольников» и Ботанического сада.

Центр столицы — в 20 минутах езды, станция метро «ВДНХ» — через дорогу. Это выбор для рабочего визита в Москву, поездок по городу, для осмотра достопримечательностей.

Официально «Космос» открыт с 18 июля 1979 года. Гостиницу построили для летней Олимпиады 1980 года. Архитектурный ансамбль комплекса разработан советско-французскими специалистами. На протяжении почти 40 лет «Космос» остаётся одной из гостиниц Москвы.

Руководствуясь стандартами обслуживания, «Космос» — это синоним качества для индустрии гостеприимства. Здесь одинаково удобно и комфортно каждому гостю.

Read the following commercials. Using more emotional language units (expressive adverbial modifiers and attributes) in the themes and rhemes of the sentences, make the ads more vivid and eye-catching. Highlight (underline) the inserted text.

CLASSIC DOUBLE

Our Classic rooms mix the Renaissance heritage of Florence with the contemporary modernity of the hotel. Comfortable queen-sized or twin beds are complemented by warming Tuscan-inspired fabrics and traditional parquet floors. The marble bathrooms are stocked with our Forte Organics toiletries.

EXECUTIVE DOUBLE

Our Double rooms reflect the elegance of Florence. The queen-sized or twin beds are covered in soft blankets. The curated furnishings mix the antique with the new, drawing on local design talent. There are views over the historic centre of Florence, and the bathrooms come complete with Forte Organics toiletries.

PIAZZA VIEW

Our Piazza View rooms stand out with their vista over the comings and goings of Piazza della Repubblica. The décor of the rooms is complemented with contemporary furnishings and queen-sized beds. The mosaic-tiled bathrooms, with marble bathtubs, come with our fine Forte Organics products.

5. Прочитайте телеграммы. Восстановите тексты задуманных сообщений.

1) ПРОСИМ УСКОРИТЬ ОТГРУЗКУ ПИЛОМАТЕРИАЛОВ ТЧК

ГРУЗ СТРОИТЕЛЬСТВА ОБЪЕКТА ОТПРАВКИ САМОЛЕТОМ

ВТОРОГО ФЕВРАЛЯ тчк ПОДТВЕРДИТЕ ПОЛУЧЕНИЕ

2) ПРЕДСТАВИТЕЛИ ОАО ШИННИК МАКСИМОВ зпт ИВАНОВ ПРИЕДУТ 16 АПРЕЛЯ 2005 ГОДА ПРАГУ ПРОВЕДЕНИЯ ПЕРЕГОВОРОВ ДИРЕКТОР ЕГОРОВ

3) ДОКУМЕНТЫ ОФОРМЛЕНЫ ПРОСИМ ВЫЕХАТЬ ПРЕДСТАВИТЕЛЯ тчк

ОБРАЗЕЦ ТЕЛЕГРАММЫ.

- ✘ Куда: Санкт-Петербург Цветочная 52 квартира 6
- ✘ Кому: Лютиковой Ирине
- ✘
- ✘ Встречайте двадцатого поезд девятый вагон второй
- ✘ Елена
- ✘ От кого и адрес:
- ✘ Иванова Е. И., Вологда , пр-т Победы, д. 71,
- ✘ кв. 36.
- ✘

4)

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ ТЕЛЕГРАММЫ

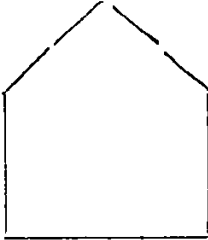
СРОЧНАЯ
ПЕРМЬ АЛМАЗ
ИСПЫТАНИЕ ИЗДЕЛИЯ ЗАДЕРЖИВАЕТСЯ
ОТСУТСТВИЯ КОМПЛЕКТУЮЩИХ ТЧК
ПРОДЛИТЕ КОМАНДИРОВКУ НА ДВЕ НЕДЕЛИ
НАЧАЛЬНИК ОТК ИВАНОВА 04/30

Тула, Речная, 55
Начальник ОТК
00.00.0000
печать

личная подпись

И.О.Фамилия

5)




Бл. №	ПЕРЕВОДНАЯ ТЕЛЕГРАММА	Ф. 120
Из <u>Таллина</u> <small>(откуда, область, край)</small>	Передача ____-го ____ час. ____ мин.	
№ <u>223/8 22</u> сл. <u>15/4</u> -го <u>12</u> час. <u>30</u> мин.	№ связи _____	
Служебные отметки:	Передал: _____	
<i>Доставкой Алушта Крымской</i>		
<i>121-03-08 перевод четыре один</i>		
<i>один Нагорная пять квартира семь выдайте Цимброт Марии</i>		
<i>Карловне 100 сто от Цимброт ОН8 Эльва</i>		
<p>Наименование и адрес отправителя: <u>Цимброт</u> <u>Георг Оскарович. Таллин, 8, до востребования</u></p>		
		 (контрольно- гебвля печать)

6)

Пример телеграммы

- Нахожусь в столице Австралии Канберре тчк За окном большой водораздельный хребет тчк за ним одни равнины тчк с кораллового моря дует влажный ветер тчк вчера играл с кенгуру тчк
-

7)

СЛОВ		ПЛАТА		 МИНИСТЕРСТВО СВЯЗИ РОССИИ ТЕЛЕГРАММА № _____ СРОЧНАЯ ТЕЛЕГРАММА	№ 00-12
		руб.	коп.		ПЕРЕДАЧА
Принял					 
					Служебные отметки
		Категория отметки Особого вида			
Квитанция в приеме телеграммы _____ ч. _____ м. Куда		НАСТЯ ЭПТ ПРОСТИ ЗА ДЕНЬГИ ТЧК НЕ МОГЛА БОЛЬШЕ ЖДАТЬ ЭПТ ПОКА ОН ПРИЕДЕТ ЗА МНОЙ ТЧК Я ЕДУ В ХАБАРОВСК ТЧК ДЕНЬГИ ВЕРНУ ТЧК МАША			
		Фамилия и адрес отправителя			

8)

Read the following telegrams in English. Restore the information in the Russian language. Restore the information in completed sentences.

CLASS OF SERVICE

This is a full-rate Telegram or Cablegram unless its deferred character is indicated by a suitable symbol above or preceding the address.

WESTERN UNION

(20)

A. N. WILLIAMS NEWCOMB CARLTON J. C. WILLEVER
PRESIDENT CHAIRMAN OF THE BOARD FIRST VICE-PRESIDENT

SYMBOLS

DL = Day Letter

OT = Overnight Telegram

DC = Deferred Cable

NLT = Cable Night Letter

Ship Radiogram

The filing time shown in the date line on telegrams and day letters is STANDARD TIME at point of origin. Time of receipt is STANDARD TIME at point of destination.

UN173 33 COVT XC=HAMILTON MONT 2 650P

DRG SIMMONS UNIVERSITY OF MONTANA

NOV 2 PM 7 22

JUST CHANGED THE WATER BOTTLE IN MY OFFICE,
WHICH AS EVERYONE KNOWS MEANS THAT I DON'T
HAVE TO GO TO THE GYM THIS MONTH. / #FITNESS

@ALLEN_MYKLAR

80939

THE COMPANY WILL APPRECIATE SUGGESTIONS FROM ITS PATRONS CONCERNING ITS SERVICE

1)

CLASS OF SERVICE	SYMBOL
Telegram	
Day Letter	Blue
Night Message	Nite
Night Letter	N L

If none of these three symbols appears after the check (number of words) this is a telegram. Otherwise its character is indicated by the symbol appearing after the check.

WESTERN UNION

TELEGRAM

NEWCOMB CARLTON, PRESIDENT GEORGE W. E. ATKINS, FIRST VICE-PRESIDENT

Form 1204

RECEIVED AT NAUGATUCK, CONNECTICUT

15G R 30 GOVT

WA WASHINGTON DC 5 32 PM AUGUST 12 1918

MR. BENJAMIN EDWARDS

MILLVILLE NAUGATUCK, CONNECTICUT

DEEPLY REGRET TO INFORM YOU THAT PRIVATE PHILIP EDWARDS
INFANTRY IS OFFICIALLY REPORTED AS KILLED IN ACTION JULY NINTH
HARRIS, THE ADJUTANT GENERAL.

5 45 PM

2)

THE COMPANY WILL APPRECIATE SUGGESTIONS FROM ITS PATRONS CONCERNING ITS SERVICE

1201-S

CLASS OF SERVICE

This is a full-rate Telegram or Cablegram unless its deferred character is indicated by a suitable sign above or preceding the address.

WESTERN UNION

R. B. WHITE
PRESIDENT

NEWCOMB CARLTON
CHAIRMAN OF THE BOARD

J. C. WILLEVER
FIRST VICE-PRESIDENT

SIGNS

- DL = Day Letter
- NM = Night Message
- NL = Night Letter
- LC = Deferred Cable
- NLT = Cable Night Letter
- Ship Radiogram

The filing time as shown in the date line on full-rate telegrams and day letters, and the time of receipt at destination as shown on all messages, is STANDARD TIME.

Received at 56 Central Square, Lynn, Mass.

1933 OCT 2 PM 10 02

BAE101 13 DLY PAID=TDB CAMBRIDGE MASS 2 945P

MINUTES IN TRANSIT	
FULL-RATE	DAY LETTER

MISS CAROLINE STOKES=

NO FONE 236 SALEM ST LYNNFIELD MASS=

CAN OFFER YOU APPRENTICESHIP IN GEOMETRY AND BIOLOGY WILL

YOU TELEPHONE SCHOOL IMMEDIATELY=

ANNETTE RICKARD.

REMUNERATION \$65/YR.

WESTERN UNION GIFT ORDERS ARE APPROPRIATE GIFTS FOR ALL OCCASIONS

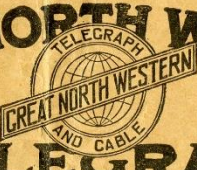
3)

<p>CLASS OF SERVICE This is a fast message unless its deferred character is indicated by the proper symbol.</p>	<h1>WESTERN UNION</h1> <h2>TELEGRAM</h2> <p>W. P. MARSHALL, PRESIDENT</p>	<p>SYMBOLS DL=Day Letter NL=Night Letter LT=International Letter Telegram</p>
<p>The filing time shown in the date line on domestic telegrams is LOCAL TIME at point of origin. Time of receipt is LOCAL TIME at point of destination</p>		
<p>1201 (4-60)</p>		
<p>OX2 NL PD=GARY IND 10= ROBERT B ELLIS=</p>		
<p>I PLAN TO ENROLL IN SEPT. PLEASE ADVISE WHEN TO REPORT FOR REGISTRATION=</p>		
<p>J H MEREDITH 351 EAST SOUTH ST KOSCIUSKO MISS= 921A=</p>		
<p>19475</p>		
<p>RECEIVED SEP 11 1962 REGISTRAR Univ. of Miss.</p> <p><i>ayjellans 8/5</i> <i>9/34/62</i> <i>RW</i></p>		
<p>THE COMPANY WILL APPRECIATE SUGGESTIONS FROM ITS PATRONS CONCERNING ITS SERVICE</p>		

4)

FORM 1 T.W.

CLASS OF SERVICE	SYMBOL
Day Message	Blue
Day Letter	Blue
Night Message	Nite
Night Letter	N L



GREAT NORTH WESTERN TELEGRAM

CLASS OF SERVICE	SYMBOL
Day Message	Blue
Day Letter	Blue
Night Message	Nite
Night Letter	N L

If none of these three symbols appears after the check (number of words) this is a day message. Otherwise its character is indicated by the symbol appearing after the check.

Z.A.LASH, PRESIDENT **HEAD OFFICE, TORONTO, ONT.** **GEO.D.PERRY, GENERAL MANAGER**

3 Q C 25NL

VIA WINNIPEGMAN

FROM OTTAWA ONT AUG 10TH.1918.

Whitmore
THOMAS WHITMORE
DAUPHIN MAN.

2318 DEEPLY REGRET INFORM YOU CAPT THOMAS *Whitmore* MEDICAL
SERVICES OFFICIALLY REPORTED DIED OF WOUNDS AUGUST 6TH 1918


DIRECTORS OF RECORDS

530PM /11TH

5)

Sent

Stamp *18*

POST  OFFICE

TELEGRAM

For free repetition of doubtful words telephone "Telegrams Enquiry" or call, with this form, at office of delivery. Other enquiries should be accompanied by this form and, if possible, the envelope.

Originating Subr.

At **BEDFORD**

To **3 MAY 41**

By

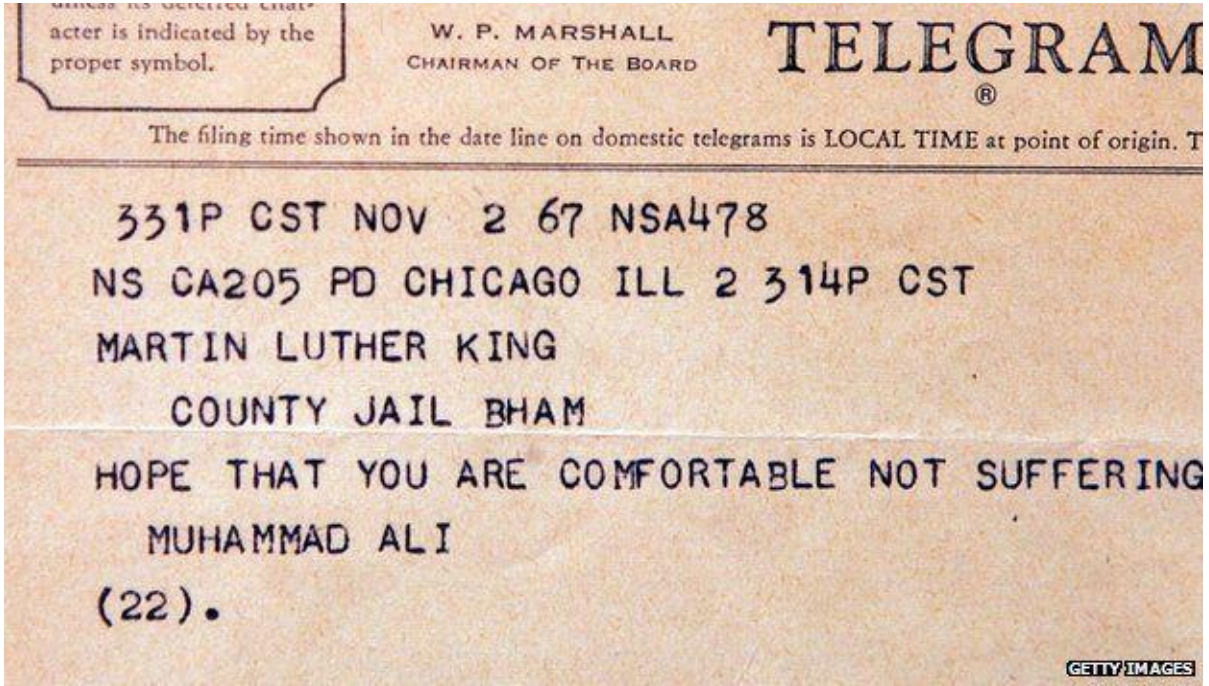
s.

Charges to pay

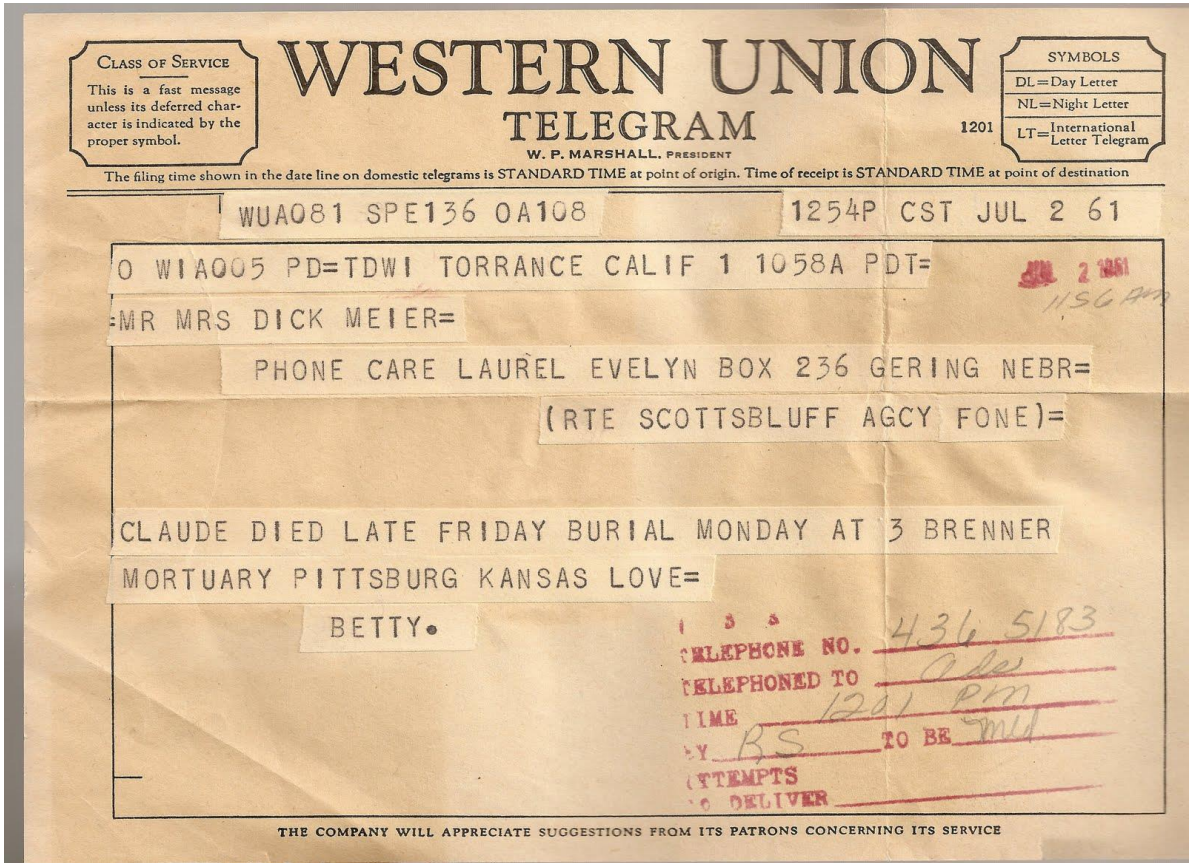
BALLOON DEPARTMENT CARDINGTON

SIX DAYS LEAVE WILL MEET YOU TONIGHT

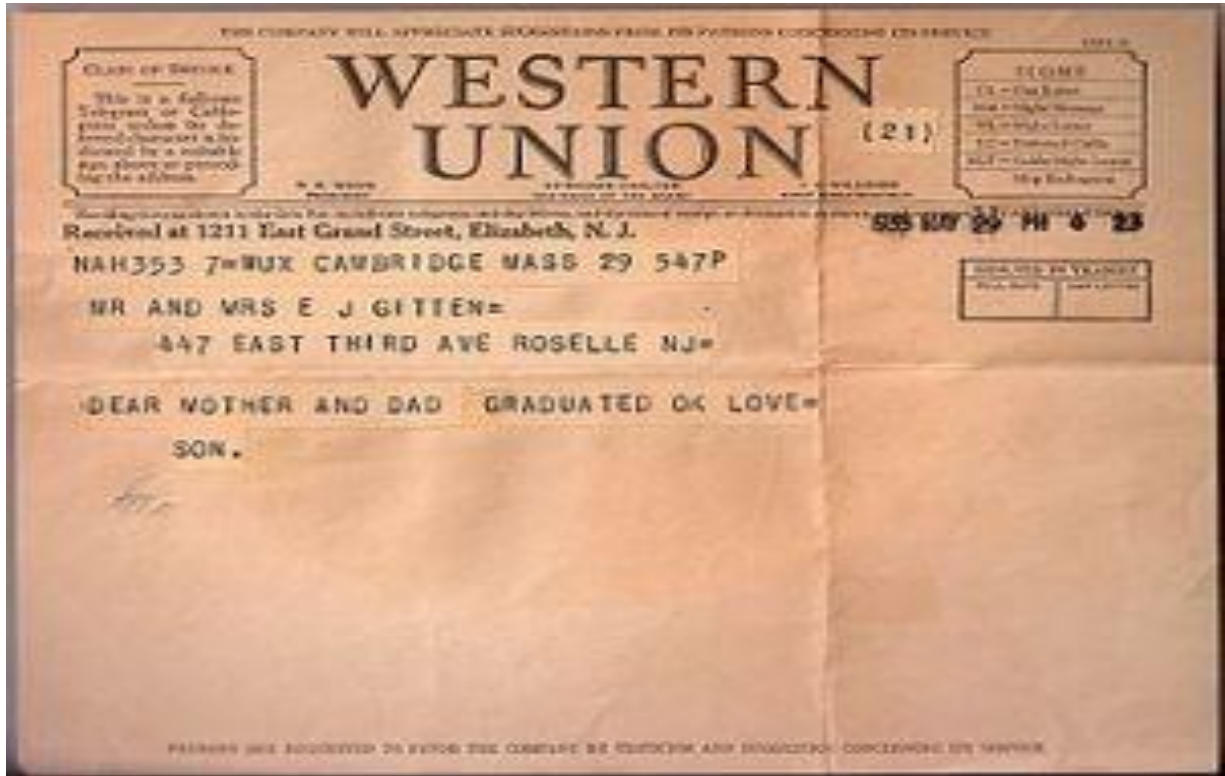
6)



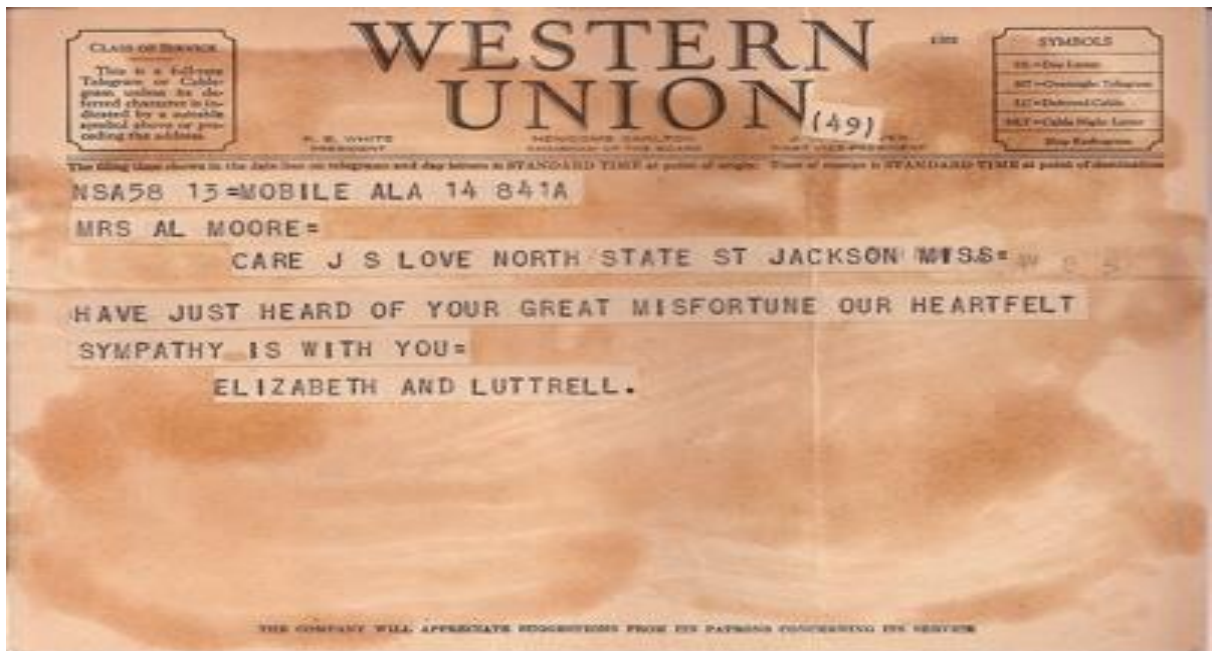
7)



8)



9)



10)

6. *Зашифруйте главную информацию данных сообщений в телеграммы.*

378. — Здравствуй, дорогой Миша!

Как ты поживаешь? Что интересного происходит? Мы вчера просто замечательно сходили в гости к Людмиле Ивановне (ты ее хорошо помнишь). Взрослые пили чай на кухне, а мы с Колей играли в его комнате. Сначала мы посмотрели новый фильм – продолжение «Звездных войн». Фильм нам очень сильно понравился, и мы решили в него поиграть. Мы так увлеклись игрой, что не заметили, как стемнело за окном. Мама позвала меня домой, а заканчивать игру так не хотелось! Мы решили доиграть в следующие выходные. А пока я сижу и рисую самые интересные места из «Звездных войн».

До свидания! Не забывай мне писать!

Твой друг Коля.

1)

• *Упр. 244*

Здравствуй, Маша!

Искренне благодарна тебе за поздравления с днем моего рождения. Благодарю тебя за тёплые слова в мой адрес, за пожелания добра и здоровья. Я признательна тебе за то, что, несмотря на занятость, ты нашла время написать мне большое письмо с подробным описанием своей жизни в Америке. Сердечное тебе спасибо от моей мамы за твоё внимание к нашей семье и приглашение посетить другой континент этим летом. Я обязательно воспользуюсь твоим приглашением. Ещё раз спасибо тебе за всё.

Желаю тебе всего самого доброго, также приглашаю в гости к нам на Новый год или Рождество, чтобы вспомнить настоящую снежную зиму, покататься на санках с наших деревенских гор.

Удачи тебе во всём!

2)

Твоя Настя.

Письмо?

Привет, Диман! Как житуха? У меня все по-старому. Каждый день хожу в школу, недавно схватил пару по русскому языку да еще классная отругала за то, что с лит – ры сбежал, от предков попало. Скорей бы каникулы!

Ну, все, пока Диман, увидимся.

До встречи. Твой Леха.

Упражнение 244

Привет, Саша!

Я искренне благодарю тебя за помощь по математике. Наши занятия не прошли даром.

На той неделе мы писали контрольную работу по математике. Мне попались самые сложные задания, но я справился. Писал всё, что знал. Думал, что очень много заданий я решил неправильно. Но когда учитель объявлял оценки, я очень сильно обрадовался, когда узнал свою оценку. Ты не представляешь, я получил "пять". Меня учитель похвалил и сказал, что я написал контрольную лучше всех в классе.

Саша, я тебе благодарен, что это нельзя выразить словами.

Передавай своей сестре, маме и папе от меня привет.

До свидания.

kakak.net

Здравствуйте, дорогая Елена Ивановна!

В этом письме я Вам пишу о моём самом счастливым летним дне.

Летом у моего дяди, папиного брата, был выпуск. Он закончил военное училище. Выпуск проходил на Красной площади, очень красиво.

Мы всей семьёй поздравляли дядю. А потом гуляли по Красной площади. Все были довольны.

Елена Ивановна, а Вы были у кого-нибудь на выпуске? Что Вам больше всего нравится на Красной площади?

Ваня.

1 июля.

5)

Письмо

Дорогой Дэвид,
Большое спасибо за твое последнее письмо.
Я надеюсь, что вы оба в порядке. Я полностью удовлетворен моей новой работой.

6)

Привет, Колька! Как ты устроился на новом месте? Нравится ли новая школа? Появились ли у тебя друзья во дворе и в школе? У нас все также. Катя также обижается, если над ней посмеяться. Гошка прогуливает половину уроков. Мария Ивановна вчера проводила контрольную работу. Витка с Сергеем передают тебе привет. Сказали, что ты классный парень и жаль, что уехал. Родители купили мне плеистейшн. Крутая вещь! Попроси своих, пусть тоже купят. В выходные играл в GTA до ночи. На лето опять поеду в деревню к бабушке. Здорово будет, если ты приедешь к своей. Прошлым летом мы отлично провели время.

7) Пока! Жду от тебя ответа.

7. А вот письмо Эльке Андрею.

Берлин, 18.6

Дорогой Андрей!

15-го июня мы приехали в Берлин. Наша поездка была замечательной. Уже следующим утром мы совершили обзорную поездку по городу. Мы узнали так много нового и интересного!

Ты знаешь, что означает название «Берлин»? Многие люди считают, что название связано с животным, изображённым на гербе, с медведем. Ты можешь увидеть этого медведя на флаге Берлина. Я его тебе посылаю. Сердечный привет твоим родителям.

Твоя Эльке

8)

№ 168

Здравствуй, дорогая бабушка!

Спасибо за письмо. У нас все хорошо. У меня заканчивается третья четверть. Думаю, что четвертные оценки будут хорошие. У нас в школе проходила неделя добра, мы помогали бездомным животным. А на каникулах мы с классом собираемся на экскурсию в лимонарий.

А как у вас дела? Мы с родителями ждем вас в гости.

Твой внук Вася.

9)

225 (215).

Дорогой Слава!

Как твоя жизнь? Что интересного происходит? Я хочу рассказать тебе о том, как ходил вчера в кукольный театр Образцова. Билет мне достался случайно. Я гулял во дворе, и мне его предложила бабушка моего друга, у них оказался лишний. Я одевался и думал, что зря взял этот билет. Мне казалось, что кукольный театр – забава для малышей. И вот мы подходим к театру и видим, как на его стене начинают открываться маленькие окошечки. Из окошек вылезают смешные игрушечные звери и птицы и издают разные звуки. А внутри театра оказался музей кукол, там были куклы со всего мира. Я обрадовался, что мы пришли пораньше и успели все это посмотреть. А спектакль оказался совсем не для малышей, а как раз для нас. Это была пьеса писателя Мольера о глупом важном господине Журдене, который хотел стать аристократом и учился вести себя культурно. Спектакль был очень веселый, мы много смеялись. Когда ты к нам приедешь, надо тебе обязательно на него сходить. И я тоже с удовольствием посмотрю его еще раз!

Счастливо! Пиши и приезжай скорее!

Твой друг.

10)

Send a telegram with the main information from these letters.

Sector 17
Vashi
New Bombay

6th July, 2013

Dear Maya

Thank you very much for your last letter. It was great to hear from you after so many months. You seem to be having a nice time in France.

Thanks also for the photographs. I absolutely loved that snap of yours standing in front of the Eiffel Tower. France looks stunning. Someday, I would definitely like to go there.

There's not much happening here. I am busy with my work and kids.

By the way, are you coming home anytime soon? If you are, let me know the dates and we can arrange to meet up.

Hope to see you soon!

Aditi

Jenny Gamble
15 Hall Road,
Anytown
CO2 6SY
23rd October, 2007

Dear Mary,

How are you? I'm very well. I didn't write earlier because I was very busy.

I like my new home. It is a lovely house. I have a big bedroom looking over the garden. I helped Mummy paint the bedroom walls yesterday. We chose a pretty yellow colour.

A boy called Mark lives next door. He is the same class as me at school. Mark is very good at sports and English. He likes animals just like we do, but even more. He says he is going to be a vet when he grows up.

I am still thinking about being a writer. Do you want me to send you the story I am writing when it is finished? It is all about animals having adventures.

Write back soon. I am really looking forward to hearing all your news.

Love,
Jenny.

1

Hillcrest Secondary School,
Po Box, 60453,
LIVINGSTONE
7th February 2004

2

Dear Mimi,

How are you my dear sister? I hope you are fine. Don't worry about me; I am very fine. I am now a very strong young man you know. How are these wonderful brothers of mine? Pass them my greetings.

I received your letter. Thanks a million for writing. The brothers and sisters in my congregation are fine. I am only sorry to hear that Br. Banda is still sick. I hope he will recover soon.

My journey back here was fine, though it was quite a long one. I wanted to travel by CR bus but guess what; all the wretched buses were full! So I had no choice but to travel by a small Rosa bus. The journey took seven hours. By the time we reached, my legs were tired and my bottom was severely sore, ugh! Next time, I promise, I'm not gonna use one of 'em tiny buses!

I am glad you have a new literature teacher. Work very hard Miriam. I know you can do it. Follow that plan I gave you and put your heart to it. You will be successful. I am glad you are a librarian. Did I tell you that I am librarian too, eh?

Finally Miriam, I would like to wish you all the best in your studies and all your endeavours. Don't forget God. I love you and miss you; can't wait to see you again...

3

Take care,
Michael

4

P.S please reply

5

3)

Blk 139, #05-11
Queenstown Road
Singapore 670139

6th Jun 2009

Dear John and Ann

Thanks for a great weekend. We really enjoyed ourselves.

Bill and I were talking about the holidays. We thought it might be nice to go camping in Palau Ubin for 3 days. Are you interested? Let me know if you are and we can talk about dates.

See you soon, I hope. Thanks again.

Love
Alice

PS Did I leave behind a pair of jeans behind in the bedroom?
If so, do you think you could send them on?

4)

1001 Ocean View Court
Phoenix, AZ 85238

October 10, 2012

Walt Disney Land
1234 Mickey Mouse Lane
Los Angeles, CA 90210

Dear Mr. Disney:

Our high school senior class will be visiting your park in November. We expect there will be approximately 215 students in all in attendance. I write to you to see if we can receive special accommodations for such a large group.

If there is any additional information that you would need to accommodate my request, please do not hesitate to contact me at the phone number listed above on the letterhead.

Sincerely yours,

Arnold Watson
Principal

5)

Your address → 46 Riverview Park,
Glentown,
Dublin 23.

The date → 15th February 2008

Dear Jim, ← The opening greeting

How are things in Wicklow? I have not seen you for ages so I decided to write and give you all the news from Glentown. ← Paragraph 1

The football team is doing really well this season. We have reached the semi-final of the Cup. The new goalkeeper we got after you left is great. He has not let in a goal in the last three matches. ← Paragraph 2

My sister, Sandra, has just had a baby girl, so I am now an uncle. Maybe I will be able to make some money from baby-sitting and then I can come down on the train to visit you. ← Paragraph 3

Write soon and let me know all the news.

Your friend, ← The closing

Martin ← Your signature

6)

23 San Benito Rd.
Brisbane, CA 94005
August 19, 2012

Hi Arthur,

I hope all is well in your new city. Everything here is passing by so quickly, and the summer months are almost gone. It's only been a little while since you left, but it everything already feels different. Even though it's super sad that you don't live just a bus ride away anymore, I really do hope that your new life is going well. It's so exciting that you're moved in and ready to start college! It must be so surreal.

Have you settled in already? And do you like your neighborhood? It must be nice staying in an apartment instead of a dorm. So much more space. And a kitchen! Hope you aren't too homesick either. All the rest of us here are getting ready for our college moves as well. Can't believe we're graduated and on our way to the real world!

A reunion has already been talked about, so look forward to winter break. We're thinking about a road trip with a bunch of us, and it would be great if you tagged along. Location suggestions are welcome!

Again, I hope all is well with you. And let me know if you ever need anything. I'm a letter or a phone call away. We all miss you tons, Arthur! Have a fun time in school, and stay safe. Please write back when you get this. I'd love to hear all about how everything is going.

Much love,
Erin

Miss Jenny Gamble
15 Hill Road,
Anytown
CO2 6SY

Cinema City
25 Hill Street,
Anytown
DS3 6NT

23rd October 2007

Dear Sir,

I saw in the local paper that you have set up a new Kids Club. Can you please tell me more about it.

Who can join? Where does it meet? How much does it cost? When do meetings take place? What time does it start?

Do I need my parents' permission to join?

Yours sincerely,

Jenny Gamble

8)

Write a reply to Emily. Answer her questions and ask her 3 questions on her favourite autumn activities.

Orlando Fl.

USA

13.08.2012



Dear friend,

How are you? Sorry for not writing for such a long time. It's summer now. We have a terrible heat in here. The temperature is about 102°F (39°C). In the afternoons I'm trying to stay in, but it's still not boring because I've lots of things to do. I usually read comics, watch series, draw sketches or chat with my friends in social nets. In the evenings me and my friends go to the beach and play volleyball there.

What about the weather in your place? ? I've heard that Russia is an extremely cold country and it's always winter there! Is it true? What season do you like most of all and what are your preferable activities?

Hope to get your letter soon.

Yours,

Emily

9)

Dear Sirs,

I am writing to apply for a residence permit which will allow me to stay in the USA until September 30, 2000.

I am a citizen of the Russian Federation and I am at present studying English language and literature at the University of North Carolina. I originally came to the USA for only 23 months (I arrived on June 1, 2000) but I should now like to stay longer to take the Cambridge Certificate of Business English.

Perhaps you would be kind enough to tell me what documents, if any, I have to present, or what other steps I have to take, on order to gain a residence permit for the period I have mentioned.

Yours faithfully,

Подпись

Stepan Egorov

10)

Третий комплекс упражнений

1. Найдите соответствия:

<u>The English Language</u>	<u>Русский язык</u>
1. Happy Birthday!	А. Посылаю тебе поздравления на день рождения, завёрнутые в мою любовь!
2. Wishing you a Happy Birthday!	В. Пусть все твои желания сбудутся! С днем рождения тебя!
3. Best wishes and a wonderful Birthday!	С. Счастливого дня рождения и много счастливых дней в твоём новом году!
4. Happy Birthday! Wishing you all the best on your special day!	D. Желаю тебе лучшего дня рождения на свете! Развлекись по-полной! Ура!
5. Congratulations and best wishes on your Birthday!	Е. Пусть этот особенный день принесёт тебе все, что ты хочешь! Счастливого дня рождения!
6. I wish you a Happy Birthday and many happy returns of the day!	F. Тёплые и наилучшие пожелания на твой день рождения! Пусть сегодня будет замечательный день!
7. From the bottom of my heart I wish you Happy Birthday!	G. Я желаю тебе счастливого дня рождения! Желаю отлично провести сегодня время!
8. I hope all your birthday wishes come true! Happy Birthday!	H. Я надеюсь, что в твой день рождения, все твои желания исполнятся! С Днем рождения!
9. I wish you a Happy Birthday! Have a great time today!	I. От всего сердца я желаю тебе счастливого дня рождения!
10. Warm and happy wishes on your Birthday! Have a wonderful day!	J. Поздравляю с днем рождения и желаю долгих лет жизни!
11. Hope your special day brings you all you want! Happy Birthday	K. Поздравления и наилучшие пожелания на твой день рождения!
12. Wishing you the Best Birthday Ever! Have fun! Cheers!	L. С днем рождения! Желаю(ем) тебе всего наилучшего в этот особенный день!
13. Happy Birthday and many happy days in a new year of yours!	M. Наилучшие пожелания и замечательного дня рождения!
14. May all your dreams come true! Happy Birthday to you!	N. Желаю(ем) тебе счастливого дня рождения
15. Sending you Happy Birthday wishes wrapped in all my love!	O. С днем рождения!

2. Say it in Russian.

Текст №1

My room is not large, it is small. In the middle of the room there is a round table. There are four chairs near it. There is a sofa near the wall to the left. There is a carpet on the floor near the sofa. There are two arm-chairs near a little table. There is a radio set on this little table. In the corner there is a bookcase. Are there any books in the bookcase? Yes, there are. There are many books in it. Is there a large window in the room?

Текст №2

My name is Boris Petrov. I am a physicist. I have a very nice flat in a new block of flats. There is a sitting-room, a study and two bedrooms in my flat. There is a kitchen and a bathroom too.

My sitting-room is large and light. There is a big window with curtains. There is a thick carpet on the floor. The carpet is brown. The walls of the sitting-room are yellow and the ceiling is white.

In the left-hand corner there is a TV set and two armchairs. The armchairs are very comfortable.

In the right-hand corner there is a piano. There is a vase on the piano. There are some flowers in the vase. They are red, white, yellow and blue. Near the wall there is a sofa, a lamp and a table. There are two nice pictures above the sofa.

There are two beds, two bedside tables, two chairs and a wardrobe in my bedroom.

My study is small. There is a desk with a telephone and a desk-lamp on it. There is an armchair at the desk. There is a bookcase in the corner. There are a lot of books and magazines there.

Текст №3

Many English families have got their own houses, but some people live in flats. There are two floors in the traditional English house: the ground floor and the first floor. People in England like their homes and always show them to their visitors.

Mr. Dunn, a British businessman, often comes to the Russian Trade Delegation and he knows Voronin very well. One Sunday he invites Voronin and some engineers to his place to spend an evening with his family.

Mr. Dunn's family lives in a small house with a garden. There is a sitting-room and a study downstairs. The kitchen is downstairs too. The sitting-room is large and sunny. There is a sofa, two armchairs and a coffee table, a standard lamp, and a colour TV-set. Above the coffee table there is a nice wall-lamp. A green carpet on the floor makes the room comfortable.

In the kitchen there is an electric cooker, a refrigeration with a freezer, a dish-washer and a cupboard. Mrs. Dunn has got a lot of dishes: plates, cups, glasses and a many knives, forks and spoons.

The study is a room with bookshelves on the walls. Upstairs there are two bedrooms and a bathroom.

The study is a small room with bookshelves on the walls. Upstairs there are two bedrooms and a bathroom.

The Duns love their house and think: "There is no place like home".

3. Read the text. Say «that» in Russian.

It is a well known fact **THAT** flora and fauna of Antarctica is unimaginably interesting for scientists. Antarctica is mainly known for the penguins and seals **THAT** live there, but recently scientists have discovered the remains of two dinosaurs **THAT** lived there millions of years ago. These are not the first dinosaur fossils **THAT** have been discovered in Antarctica, and bring the total to eight. The first new discovery was a plant-eating dinosaur **THAT** was found by a mountain climber. Scientists **THAT** examined the fossils say it is a plant-eating dinosaur **THAT** is nearly 200 million years old. The parts of the animal **THAT** they examined suggest that it was nine metres long and two metres tall. Dinosaurs **THAT** have been found in other parts of the world are as long as 30 metres, however. So this specimen, the discovery **THAT** has excited researchers, is rather small. On the other side of Antarctica, dinosaur bones **THAT** were discovered by accident have also proved interesting. This second dinosaur was a meat-eater **THAT** stood about two metres tall.

Scientists **THAT** were sheltering from bad weather found the bones near the sea. Dinosaurs are creatures **THAT** could not survive in cold conditions, but in their time, Antarctica was different. It didn't have the cold climate **THAT** it has today, but was warm and wet.

4. Say the same in Russian.

- 1) It is very cold in January.
- 2) It is cold here
- 3) It will be warm tomorrow.
- 4) I feel cold.
- 5) It was interesting for Sergej there.
- 6) Natasha will feel cold here.
- 7) I feel like watching TV.
- 8) You can't learn a language in one month.
- 9) You need a Visa to enter the USA.
- 10) You shouldn't be too hard on yourself.
- 11) For you, your children are always the best.
- 12) They are very nice in this city.
- 13) Your son is a teenager, and you know that they are very complicated.
- 14) I'm sure they will sell a new model of this phone next year.
- 15) They are building a new bridge over the river.
- 16) They are planting flowers in all the city parks.
- 17) You work to earn money and they take it away with taxes.
- 18) They broke my window yesterday.
- 19) I went to buy a Keenix camera, but they had bought the last one.
- 20) It's 2 O'clock. 21) It's Monday.
- 22) It's the 24th March.

5. Say it in English.

- 1) Светает.
- 2) Смеркается.
- 3) Мне сегодня нездоровится.
- 4) Людей неинтересных нет на свете.
- 5) Не будет мне покоя теперь.
- 6) В море никого не было, кроме суетливых чаек.

- 7) Душно и жарко в комнате.
- 8) До Владивостока ехать десять суток.
- 9) В комнате натоплено.
- 10) В доме прибрано.
- 11) Нам пришлось согласиться с ним.
- 12) Плохо живется без работы.
- 13) Светает.
- 14) Вам нездоровится?
- 15) Скоро стемнеет.
- 16) Пусть скорей потеплеет.
- 17) У меня нет тетради.
- 18) Придётся повторить упражнение.
- 19) Не хочется выходить на улицу.
- 20) Залило водой весь огород.
- 21) Мне повезло.

6. Say it in Russian. Determine the type of subordinate clauses. Most people now have a home computer, so they can shop online or download music or send and receive e-mails. Many others, who find commuting to work so stressful that they can't stand it, use a computer to work from home. A computer is also useful for playing music, or storing photos, and a hundred and one other things. Because of its usefulness, the computer has changed our lives. In fact, it's so useful that many of us wonder how on earth we managed before it was invented. It is such an essential part of everyday life, that we run the risk of forgetting the disadvantages of the electronic lifestyle. It's so easy for us to send an e-mail instead of a letter. Shopping online is so convenient that we can forget the thousands of delivery vans which have to bring the things we buy to our homes. Soon the roads will be so crowded with delivery vans, that we won't be able to travel anywhere! And aren't shops good places for buying things? Perhaps we need time to get away from the computer and realize that it might be better to read a book or go for a walk. This is such an obvious fact that I can't understand why I didn't think of it before, but I have been looking at a great web site which explains everything!

7. Say it in English

- 1) Иван Иванович, желая что-то сказать, кашлянул, _____ сначала закурил трубку, поглядел на луну и потом уже сказал. (А.П. Чехов «Человек в футляре»)
- 2) Она уже не молодая, лет тридцати, _____ тоже высокая, стройная, чернобровая, краснощекая. (А.П. Чехов «Человек в футляре»)
- 3) Он часто бывал у Коваленков. _____ образа жизни не изменил нисколько. (А.П. Чехов «Человек в футляре»)
- 4) Вернулись мы с кладбища в добром расположении. _____, прошло не больше недели, и жизнь потекла по-прежнему, такая же суровая, утомительная, бестолковая. (А.П. Чехов «Человек в футляре»)

- 5) Он что-то говорит сам с собой, _____ нельзя разобрать ни одного слова. (А.П. Чехов «Вишневый сад»).
- 6) Ваш брат, Леонид Андреич, говорит про меня, что я хам, _____ мне все равно. (А.П. Чехов «Вишневый сад»).
- 7) Вам уже известно, вишневый сад ваш продается, _____ вы не беспокойтесь, моя дорогая, спите себе спокойно, выход есть... (А.П. Чехов «Вишневый сад»).
- 8) Теперь он только чай пьет на балконе, _____ ведь может случиться, что ваш вишневый сад станет счастливым, богатым, роскошным. (А.П. Чехов «Вишневый сад»)
- 9) Мне приказано было ждать до утра, _____ у меня не хватило терпения... (А.П. Чехов «Вишневый сад»)
- 10) -Я слышал, что тетка богата.
-Да, тетка очень богата, _____ нас она не любит. (А.П. Чехов «Вишневый сад»)

Скажите это по-русски.

- 1) He was an old man who fished alone in a skiff in the Gulf Stream and he had gone eighty-four days now without taking a fish. In the first forty days a boy had been with him. **Nevertheless** after forty days without a fish the boy's parents had told him that the old man was now definitely and finally *salao*, which is the worst form of unlucky.
- 2) The blotches ran well down the sides of his face and his hands had the deep-creased scars from handling heavy fish on the cords. **But** none of these scars were fresh.
- 3) Others, of the older fishermen, looked at him and were sad. **On the contrary** they did not show it and they spoke politely about the current.
- 4) When the wind was in the east a smell came across the harbour from the shark factory; **but** today there was only the faint edge of the odour because the wind had backed into the north and then dropped off and it was pleasant and sunny on the Terrace.
- 5) If you were my boy I'd take you out and gamble," he said. "**But** you are your father's and your mother's and you are in a lucky boat."
- 6) He was too simple to wonder when he had attained humility. **But** he knew he had attained it and he knew it was not disgraceful and it carried no loss of true pride
- 7) "I am a strange old man"
"**But** are you strong enough now for a truly big fish?"
- 8) The iridescent bubbles were beautiful. **But** they were the falsest thing in the sea and the old man loved to see the big sea turtles eating them.
- 9) At that moment he felt him stop moving **but** the weight was still there.
- 10) The blood ran down his cheek a little way. **But** it coagulated and dried before it reached his chin.

8. Скажите это по-английски, определив сначала тип и вид сложных высказываний. Обратите внимание на выделенные союзы. Нарисуйте схемы данных высказываний.

КОМПЬЮТЕР В НАШЕЙ ЖИЗНИ.

Я хотела бы раскрыть тему о роли компьютера в жизни современного человека.

Компьютер появился сравнительно недавно, еще несколько десятков лет назад. Сам компьютер с тех пор сильно изменился. Он стал более удобен в использовании, прост и мобилен.

Раньше он считался роскошью, а сейчас почти нет таких домов, где не было бы компьютера. Его стали считать важным атрибутом современной жизни. **А** почему? Почему компьютер так незаменим? **И** какую роль он играет в жизни современного человека?

Компьютер используют во многих сферах жизни. Он помогает во многих делах, дополняет и освещает многие аспекты жизни. Через него человек узнает информацию. Я также считаю, что компьютер стал актуальным и потому, что прогресс идет вперед, а не стоит на месте. От нас он требует соответствия действительности, и мы вынуждены осваивать новые информационные технологии, одной из которых и является компьютер.

Почти каждая работа сегодня основана на знакомстве с компьютерными технологиями. При принятии на работу всегда интересуются, владеешь ли ты компьютером. За исключением, конечно, профессий, исключающих использование прогрессивных технологий (повара, шоферы и другие). **Но** ведь человек почти всегда стремится получить хорошую, высокооплачиваемую работу, а такая работа, как правило, связана с применением современной техники.