

– 人尽其才 rén jìn qí cái – ‘каждый полностью реализует свои способности’.

4. Описательный перевод. В ситуациях, когда фразеологизм не имеет аналога в русском языке и не подлежит дословному переводу, переводчик может прибегнуть к описательному переводу или применить переводческий комментарий. Однако такой перевод уступает в подаче и яркости и лишает фразеологизм его образно-ассоциативных свойств.

### Литература

1. Войцехович, И. В. Практическая фразеология современного китайского языка. М.: АСТ; Восток-Запад, 2007. – 509 с.
2. Китайский язык. Теория и практика перевода: учебное пособие / В. Ф. Щичко. – Москва: АСТ, Восток-Запад, 2004. – 223 с.
3. Лингвистика перевода / В. Н. Комиссаров. – Изд. 4-е. – Москва: URSS, Либроком, 2013. – 165 с.
4. Перевод с русского языка на китайский: практический курс: [учебное пособие] / В. Ф. Щичко. – Изд. 2-е, исправленное. – Москва: ВКН, 2016. – 237 с.
5. 汉语成语词典, 四川辞书出版社, 四川, 1996.

<http://edoc.bseu.by/>

*С. Л. Бобырь*  
*Национальный университет «Черниговский колледж»*  
*им. Т. Г. Шевченко*  
*(г. Чернигов, Украина)*

### **КОНТРАСТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ БУДУЩИХ ВУЗОВСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

Проблема методической подготовки магистрантов специальности «Язык и литература (английский)» по-прежнему остается актуальной в Украине, несмотря на более чем двадцатилетний опыт работы вузов в условиях Болонской системы обучения. Курс «Методика преподавания иностранных языков в вузе» ограничивается рассмотрением либо теоретических основ преподавания иностранных языков (ИЯ) безотносительно к типу учебного заведения, либо только методикой преподавания ИЯ как профильного предмета в языковом вузе. Составители учебных планов тоже нередко считают этот курс неосновным, отдавая предпочтение

филологическим дисциплинам и постепенно сокращая количество аудиторных часов на изучение этого предмета.

Так произошло и в Национальном университете «Черниговский коллегийум» имени Т. Г. Шевченко, когда вместо двух курсов «Методика преподавания иностранных языков в языковом педагогическом вузе» и «Методика преподавания иностранных языков в неязыковых вузах», преподававшихся магистрантам до 2016 г., был оставлен один универсальный курс «Методика преподавания иностранных языков в вузе». Количество аудиторных часов, при прежнем количестве кредитов (5), было резко сокращено вдвое – с 30 лекционных (20 в языковом + 10 в неязыковом), 30 практических занятий (20 в языковом + 10 в неязыковом) и 6 лабораторных (4 + 2 соответственно) до 16 часов лекционных и 14 часов практических занятий на усвоение материала двух курсов; лабораторные же занятия из учебного плана были изъяты вовсе. Справедливости ради, следует заметить, что такое сокращение часов было связано также и с сокращением срока обучения в магистратуре с 2 до 1,5 лет.

В сложившихся условиях возникла дилемма: либо отказаться от курса «Методика преподавания иностранных языков в неязыковых вузах» и таким образом приумножить армию недостаточно квалифицированных вузовских преподавателей, либо попытаться интегрировать два курса в один и преподавать фактически две методики одновременно, вынеся на самостоятельную работу тот материал, на рассмотрение которого в аудитории не хватит времени. Был избран второй путь – преподавать обе методики одновременно, стараясь максимально охватить все содержание.

Поскольку раскрыть все содержание двух курсов в одном, вдвое сокращенном, было невозможно, надо было произвести его отбор. При этом мы руководствовались, прежде всего, принципами необходимости и достаточности. Нашу задачу облегчало то обстоятельство, что с начала открытия магистратуры в университете (1998 г.) оба курса структурировались по одной схеме – теоретические основы преподавания иностранных языков в вузе (содержательный модуль 1) и технологии преподавания иностранного языка в каждом типе вуза (содержательный модуль 2).

Теоретические основы включали такие ключевые вопросы, которые определяют выбор стратегии обучения ИЯ в том или ином типе вуза. Поэтому сюда входили темы: цели и задачи обучения ИЯ в определенном типе вуза, психолого-дидактические основы обучения ИЯ соответствующей категории студентов, принципы обучения и организация обучения ИЯ.

Технологии обучения ИЯ традиционно структурировались по аспектам языка (фонетика, грамматика, лексика) и по видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо). При этом акцентировались именно отличия в их выборе в зависимости от целей и задач определенного типа вуза.

Читая лекции и проводя практические занятия в новых условиях, мы постоянно осуществляли сравнение целей и задач изучения ИЯ студентами обоих типов вуза, их психолого-дидактических особенностей, дифференцировали подходы к обучению языковому материалу и видам речевой деятельности, пытались привлечь студентов к сознательному выбору адекватных поставленным задачам технологий обучения. Мы рассчитывали на предыдущую методическую подготовку магистрантов, ведь они освоили курс «Методика обучения ИЯ в средней школе» (фактически, в основной школе), два спецкурса по методике обучения ИЯ в начальной и старшей профильной школе, а также «Информационные технологии обучения иностранным языкам» и прошли две педагогические практики в основной и старшей школе.

Однако оказалось, что познания в школьной методике и полученный опыт работы с детьми мало способствовали освоению вузовской методики преподавания ИЯ. Большой массив информации за такое короткое время с трудом усваивался студентами – смешивались термины и понятия, принципы обучения в каждом типе вуза, требования программ и др. Постоянное сравнение нового материала с таким же новым, но касающимся другого типа вуза, препятствовало формированию прочной основы и ясного представления о предмете в целом. Такие результаты не могли быть оценены как удовлетворительные. Но и отказаться от идеи сформировать полноценную профессионально-методическую компетентность преподавателя ИЯ, способного грамотно преподавать предмет и в языковом, и в неязыковом вузах, было неприемлемо.

Поскольку в следующем учебном году ситуация не изменилась и учебный план в магистратуре остался прежним, как и количество часов, и условия обучения, пришлось искать другие пути достижения поставленной цели. Оставаясь сторонником сравнительно-сопоставительного подхода в обучении «Методике преподавания иностранных языков в вузе», проверенного и подтвердившего свою эффективность в течение многих лет [1], мы решили апробировать еще одну модель организации обучения – контрастивную.

Чтобы избежать допущенной в прошлом году ошибки и сформировать четкое представление об отличиях в методике преподавания ИЯ в языко-

вом педагогическом вузе и неязыковом, мы решили контрастировать эти курсы после того, как один из них будет частично усвоен. Поскольку методика преподавания ИЯ в языковом вузе, хоть и сложнее по своему содержанию и объему, но ближе и понятнее магистрантам, благодаря собственному опыту, в лекционном курсе, читаемом в аудитории, мы решили начать именно с нее – последовательно изложили весь теоретический материал этой части курса. Практические же занятия были посвящены методике преподавания ИЯ в неязыковых вузах. Используя модель flipped learning [3], студенты самостоятельно изучали электронные конспекты лекций преподавателя [2], находили ответы на вопросы плана практического занятия, а в аудитории с помощью преподавателя искали оптимальные пути решения той или иной методической задачи, обосновывали свои решения, опираясь на знания теоретических основ обучения ИЯ не только как непрофильного, но и как профильного предмета.

Такая модель контрастивного обучения методике преподавания ИЯ в языковом и неязыковых вузах оказалась намного эффективнее прежней. В процессе самостоятельной подготовки вопросов к практическому занятию студентам приходилось неоднократно обращаться к теоретическим основам, ища в них аргументы, почему тот или иной методический прием или технологию нельзя применить в одном типе вуза, в то время как он является очень эффективным в другом, и наоборот. Неудачные решения обсуждались сообща в аудитории, выслушивались аргументы всех сторон, вносились коррективы, предлагались альтернативные решения, преподаватель помогал расставить нужные акценты, совместно делались выводы, и в результате у магистрантов сформировалось четкое представление о различиях в методике преподавании ИЯ в двух типах вузов. Следует отметить, что мотивация к овладению предметом заметно повысилась.

Экзаменационные вопросы тоже формулировались в контрастивном ключе. Приведем несколько примеров:

1. Раскройте цели обучения ИЯ в вузе: отличие целей обучения ИЯ в средней школе и неязыковых вузах от языкового педагогического вуза.
2. Объясните отличия в подходах к обучению иноязычной грамматике студентов языкового педагогического и неязыковых вузов.
3. Объясните особенности коррекции и формирования фонологической компетентности у студентов языкового педагогического и неязыковых вузов.
4. Объясните отличия в формировании компетентности в письменной речи студентов языкового педагогического и неязыковых вузов.

Таким образом, нам удалось создать модель контрастивного обучения методике преподавания иностранных языков в вузе, которая оказалась более эффективной в неблагоприятных условиях. Эта модель интегрирует в себе такие современные подходы к обучению, как студентоцентрированный, сравнительно-сопоставительный, flipped learning и смешанный. Она больше ориентирована на самостоятельную работу студентов, стимулирует их умственную активность и креативность и способствует достижению поставленной цели – сформировать базовую профессионально-методическую компетентность будущих преподавателей английского языка, способных грамотно обучать студентов как языкового педагогического, так и неязыковых вузов.

### Литература

1. Бобир, С. Л. Порівняльний підхід до підготовки майбутнього викладача немовного вишу // Навчання загальноосвітньої та ділової англійської мови у Східній Європі: для чого та як?: III Міжнародна наукова конференція. Дніпропетровськ, Україна, 15-16 травня 2009 р. – Д.: Вид-во ДУЕП, 2009. – С. 6–7.
2. Bobyr, S. L. The Model of Teaching Methodology to Extra-Mural Students by Means of Blended Learning Technology // Pathways to Success for Contemporary English Teachers and their Learners: Book of Convention Papers / Comp. A. Radu. Eds. A. Radu, L. Kuznetsova. – Lviv: ПП «Марусич», 2017. – С. 28–30.
3. Hertz, Mary Beth (2015). The Flipped Classroom: Pro and Con [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-pro-and-con-mary-beth-hertz>

<http://edoc.bseu.by/>

*Т. Н. Десова*  
*Белорусский государственный экономический университет*  
*(г. Минск, Республика Беларусь)*

### АНГЛИЦИЗМЫ И ФРАНЦУЗСКИЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

Глобальное распространение английского языка в качестве международного языка делового общения, а также экономическое влияние США на мировой арене приводят к активному проникновению англоязычных лексических единиц, несущих в себе код другой культуры, во все сферы жизни французского общества. В этой связи во Франции на государ-