

удобно проводить по серии видеороликов "Chrome WebLab: How it Works" [7]. После выполнения задания на экране демонстрируется другой ролик, и студенты меняются ролями. В конце можно показать оба видеоролика со звуком, уделив внимание лексико-грамматическим единицам.

Задания подобного типа снимают «речевой барьер», развивают навыки неподготовленной речи. С одной стороны, темы видеороликов отбираются с учетом профессиональных интересов студентов, тем самым вовлекая их в процесс обучения, а темп видео способствует концентрации учащихся на содержании и более свободному и быстрому формулированию мыслей. Грамматические и лексические ошибки в данном случае, конечно, возможны и допускаются на начальном этапе выполнения заданий. После выполнения каждого задания со студентами разбираются наиболее подходящие варианты речевых конструкций, и постепенно учащиеся привыкают их использовать.

Таким образом, упражнения по развитию коммуникативной компетенции должны быть лично и профессионально ориентированными. Во время их выполнения студенты должны решать практические задачи. Самое главное при организации обучения — создание положительного эмоционального настроя по отношению к выполняемой учащимися деятельности [4, 24]. Все вышеперечисленные приемы способствуют организации комфортных условий обучения, при которых все студенты активно взаимодействуют между собой и с преподавателем. Использование этих приемов предполагает моделирование жизненных ситуаций, ролевых игр, общее решение вопросов на основании анализа обстоятельств и ситуаций, участие в дискуссиях и диалогах, т. е. обучить устной речи можно, только практикуя устную речь [13].

Опираясь на положительный опыт работ в разноуровневых группах, мы считаем, что процесс обучения в этих условиях имеет больше преимуществ, чем проблем, и при грамотной проработке заданий и упражнений дает огромный потенциал для творческого развития всех участников процесса.

Литература

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностр. языкам. М.: Просвещение, 1965.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностр. языкам: Лингводидактика и методика. М.: Изд. центр «Академия», 2004.
3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностр. языке. М.: Просвещение, 1985.
4. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Изд-во МГУ, 1989.
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностр. языкам. М.: АСТ — Астрель, 2008.
6. Цветкова З. М. Обучение устной речи // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. М.: Рус. яз., 1991.
7. Chrome WebLab: How it Works. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=fnRgCHjznSI>. Дата обращения: 13.03.2012.

8. Glendinning, E. H., McEwan, J. Oxford English for Information Technology. Second edition. Oxford University Press, 2011.
9. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching. 4th edition. Harlow: Pearson Longman, 2012.
10. IT Operations. URL: <http://www.sizledcore.com>. Дата обращения: 12.03.2012.
11. Khan Academy. URL: <http://www.cio.com>. Дата обращения: 15.03.2012.
12. Krishnan, E. R. Teaching Mixed-Ability Groups. URL: <http://www.affectiveteaching.com>. Дата обращения: 13.03.2012.
13. Lawrie, F. Teaching Speaking Skills — Overcoming Classroom Problems. URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/teaching-speaking-skills-2-overcoming-classroom-problems>. Дата обращения: 13.03.2012.
14. Long, M., Richards, J. Methodology in TESOL. Heinle&Heinle, 1987.
15. Nunan, D. Language Teaching Methodology. Prentice Hall International, 1991.
16. Phase-Change Memory. Altered States. URL: <http://www.economist.com/node/21560981>. Дата обращения: 12.03.2012.
17. Public Key Cryptography: What is it? URL: <https://www.khanacademy.org/math/applied-math/cryptography/modern-crypt/v/diffie-hellman-key-exchange-part-1>. Дата обращения: 12.03.2012.
18. RSA Encryption: Steps 1-4. URL: <https://www.khanacademy.org/math/applied-math/cryptography/modern-crypt/v/discrete-logarithm-problem>. Дата обращения: 12.03.2012.
19. Tanner, R., Green, C. Tasks for Teacher Education. Longman, 1998.
20. West, G. The Surprising Math of Cities and Corporations. URL: <http://blog.ted.com/2011/07/26/the-surprising-math-of-cities-and-corporations-geoffrey-west-on-ted-com/>. Дата обращения: 11.03.2012.

Т. Б. Поспелова (НИУ ВШЭ, Москва)

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАУЧНОГО СТИЛЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В последнее время у специалистов, занимающихся научной деятельностью, возрастает необходимость публиковать результаты своих исследований. Во многих случаях эти публикации осуществляются на английском языке (АЯ), который считается доминирующим не только в области международного общения, но и в сфере науки. Соответственно возникают вопросы, касающиеся стандартов АЯ как средства научной публикации. Ученые, для которых этот язык не является родным, неизбежно испытывают трудности при написании статей и других научных трудов и их публикации в англоязычных научных журналах, которые выставляют определенные требования к качеству языка. Это могут быть проблемы в области лексического подбора при переводе, выбора правильных грамматических конструкций, употребления лексико-грамматических единиц, присущих академическому стилю письменной речи. В данной статье рассматриваются наиболее специфические лексические, морфологические и синтаксические черты академической прозы АЯ, наиболее употребительные формы, требующие особого внимания.

I. Лексические характеристики научного стиля

В лексической системе языка слова группируются по ряду признаков таких как значение, функционирование, происхождение, стилистические свойства. В данном разделе речь пойдет о лексических характеристиках научного стиля, к которым относятся:

— термины или терминологические сочетания — «слова или словосочетания, называющие специальные понятия какой-либо сферы производства, науки, искусства. В основе каждого термина обязательно лежит определение (дефиниция) обозначаемой им реалии, благодаря чему термины представляют собой емкую и в то же время сжатую характеристику предмета или явления. Каждая отрасль науки оперирует определенными терминами, которые составляют терминологическую систему данной отрасли знания <...>. Терминологическая лексика заключает в себе больше информации, чем всякая другая, поэтому употребление терминов в научном стиле — необходимое условие краткости, лаконичности, точности изложения» [1: 105–106]. Примерами терминов, применяющихся в разных областях, могут служить: *attributive adjective, equation, laser therapy, etc.*;

— слова, интернациональные по значению. Обычно в состав таких слов входят префиксы/суффиксы, аналогичные во многих языках мира: *micro-, macro-, inter-, -metre, -graph* и другие (*macroeconomics, kilometre, photograph, etc.*);

— абстрактные существительные, обычно с суффиксами *-tion, -ment, -ity, -ness, -ance/ence* (*creation, development, variety, consciousness, dependence, etc.*);

— лексика, специфическая для академического стиля, более официальная по характеру (для сравнения: *get/obtain, happen/occur, show/demonstrate, buy/purchase*). Для упрощения задачи выбора лексики при написании академических текстов в АЯ создан специальный список академических слов (*The Academic Word List*), состоящий из 570 групп слов (*family words*), общих для разных областей науки. От главного слова в группе можно образовать ряд других форм этого слова (например, *analyse — analyses, analysed, analysing*) либо однокоренные слова (*analysis, analyst, analytic, analytical, analytically*). Список поделен на подгруппы в зависимости от частотности употребления слов. Практически 10 % всех слов любого академического текста включают слова из данного списка. Интересно, что около 80 % слов в списке составляют слова греко-латинского происхождения (*accurate, discriminate, maximum, minimum, occur, percent, structure*) [4; 5: 132].

Также к лексическим характеристикам научного стиля речи можно отнести:

— связующие слова и фразы более официального стиля (*furthermore, however, nonetheless*). Есть мнение, что в академическом стиле лучше избегать простых и неофициальных связей (*and, but, so, besides, by the way*) и употреблять простые связки только для разнообразия речи [8: 140];

— устойчивые фразы, которые обычно состоят из нескольких слов и употребляются как единое целое (*the extent to which, as a result of, at the end of, it is possible to*). Эти фразы значительно упрощают процесс написания, т. к., будучи часто употребляемыми единицами, представляют собой готовые для определенных контекстов фразы. К тому же устойчивые фразы являются важными маркерами беглой письменной речи. Зачастую они наделены лексико-грамматическими характеристиками, т. к. рассматриваются не как набор отдельных слов, а как единство [5: 135];

— определенные фразовые глаголы. Хотя в целом фразовые глаголы чаще встречаются в неофициальной речи, все же некоторые из них используются и в научном стиле. Большинство таких глаголов имеют синонимы, как правило, латинского происхождения, что служит свидетельством того, что они могут использоваться в академическом стиле. И те и другие вполне приемлемы в письменной речи АЯ:

put forward (=present) — *In the article the author puts forward a theory which is likely to be controversial;*

carry out (research)(=conduct) — *The group intends to carry out a series of experiments;*

make up (=constitute) — *Children under the age of 15 make up nearly half of the country's population;*

be made up of (=consist of) — *Parliament is made up of two houses;*

point out (=observe) — *Experts point out that the increase in life expectancy has led to some economic problems;*

point up (=highlight) — *The study points up the weaknesses in the current school system;*

set out (=aim) — *In his article Lozanov sets out to prove that ...*

go into (=discuss) — *In this book the author goes into the causes of World War II;*

go through (=check) — *Specialists should go through calculations carefully* [12: 20].

II. Морфологические характеристики научного стиля

Под морфологическими характеристиками языка понимают грамматические свойства слов, правила их построения, значения и формы. Академической прозе присущи следующие грамматические свойства:

— употребление глаголов в простом настоящем времени (Present Simple tense), т. к. в большинстве своем автор описывает принципы, методы, теории, проводит обобщения, свойственные науке в целом:

“Arising from the lack of a satisfactory definition of a hedge, researchers into hedges face two main kinds of problems. The first is that forms identified as hedges have other functions too — although the absence of a satisfactory definition of the function(s) of hedges makes the precise ‘otherness’ difficult to determine” [6: 277];

— достаточно ограниченный набор глаголов, обычно выполняющих роль глаголов-связок, и глаголов с абстрактным значением (*be, become, have, appear, happen, occur, change, continue, seem, tend, involve*):

"Knowing a word involves many different aspects of knowledge. Additionally, native speakers of a language have varying levels of knowledge of vocabulary items... 'Paradigm' and 'notwithstanding', for example, are unlikely candidates for everyday conversation but occur reasonably often and widely in written academic English" [5: 131–132];

— сложные слова (существительные, глаголы, прилагательные), сформированные при помощи аффиксации. Причем при добавлении префикса часть речи не изменяется, тогда как суффиксы, добавленные к слову, изменяют принадлежность слова к той или иной части речи. Для образования новых слов в академическом АЯ наиболее распространены префиксы *co-, de-, dis-, in/il/im/ir-, mis-, out-, over-, under-* и суффиксы *-ate, -fy, -ise/ize, -en, -ous, -ful, -able* (*destabilize, exemplify, shorten, countable*);

— ограниченное употребление личных местоимений. Следуя принципам абстрактности, объективности и формальности, в научном стиле письменной речи целесообразнее использовать личные местоимения 1-го лица мн. ч. (*we, our, etc*) вместо личных местоимений 1-го лица е. ч. (*I, my*). Также часто используются безличные и пассивные конструкции, которые позволяют сконцентрировать внимание в работе не на личности автора и его мнении, а на информации и аргументах, которые автор предоставляет читателю:

"An analysis of these changes concludes that non-finite clauses are especially underused by the writers in this study. The implications of EAL writers' underuse of this structure and other academic written register forms are considered, and suggestions are made for raising awareness of register, both for EAL writers and the language professionals who help them" [10: 113];

— предпочтительное употребление существительных по сравнению с глаголами (т. н. номинализация). Д. Байбер и др. утверждают, что «применение существительных важно в научных дискуссиях <...>, где часто делается ссылка на абстрактные понятия». Использование абстрактных существительных сокращает придаточные предложения, создавая более общий, абстрактный характер высказывания, присущий академическому стилю. Для сравнения можно привести следующее:

"The marketing blog project has two main objectives, first the project provides an experiential exercise in marketing, as the students get closely involved with the marketing activities in their environment..." / "The marketing blog project has two main objectives: first, the provision of an experiential exercise in marketing, entailing students' close involvement with the marketing activities in their environment..." [3: 325];

— модальные глаголы. Они используются автором для выражения отношения к проблеме, возможности совершения какого-либо действия, степени своей уверенности в вопросе и часто позволяют избежать прямолинейного суждения при высказывании гипотез. И. Василева считает хеджирование, т. е. некатегоричное высказывание, довольно частым лингвистическим прие-

мом в АЯ. В частности, модальные глаголы *may, might, could* являются одним из способов хеджирования:

"As *might* be expected the most frequent surface forms of hedging are the modal verbs... which are definitely favoured in the English texts" [14: 91–92].

III. Синтаксические особенности научного стиля

Синтаксические особенности языка проявляются на уровне словосочетаний — объединений слов, связанных по смысловым и грамматическим признакам, а также предложений. К синтаксическим особенностям научной прозы АЯ на уровне словосочетаний можно отнести:

— составное именное сказуемое (в отличие от глагольного), состоящее из глагола-связки (*be, become, appear, get, keep, seem, prove, remain, turn*) и именной части, что придает тексту именной характер:

"Part of the problem here seems to be a certain crudity in applying the concept of epistemic modality to real data" [6: 278];

— длинные сложные фразы с существительными. Такие фразы создают информационную насыщенность текста и являются важной отличительной чертой академического стиля письменной речи в АЯ. Они делятся на несколько видов:

а) словосочетания «существительное + существительное» (*noun + noun phrase*), где первое существительное исполняет роль прилагательного и служит определением (*fossil fuel, sign language, sample analysis, business correspondence*);

б) словосочетания «существительное + *of* + существительное» (*noun phrase with of*):

"...a text is a stretch of language whose structure is constituted along linguistic lines, so that the textuality results from the internal cohesion and coherence of textual units; that is a focus on regularities of the intersentential links — e.g. conjunction, ellipsis, lexical cohesion, reference, etc. Additionally, there has been concern for the distribution of information within texts..." [9: 193];

— словосочетания определительных прилагательных с существительными. В академической прозе они употребляются чаще, чем определительные придаточные предложения. Например, предложение "...a blog is a web-based personal journal which functions as an electronic journal that is regularly updated" будет лучше выглядеть таким образом: "...a blog is a web-based personal journal which functions as a regularly updated electronic journal." Байбер и др. утверждают, что фразы «прилагательное + существительное» вмещают больше информации в меньшее количество слов и встречаются в письменной речи в 3–4 раза чаще, чем придаточные предложения [3: 589];

— обстоятельственные фразы с наречиями, употребляющиеся для ссылки, обозначения местоположения информации в тексте (*according to, in the next chapter*):

"According to the graph, Europe has the highest literacy rates, reaching almost 99 per cent."

— инфинитные группы, в частности, инфинитивные конструкции и причастные конструкции -ing и -ed:

"The young wife may be isolated with young children all day at home often having been educated to expect that she herself would achieve success at the workplace rather than prepared for domesticity; or she will attempt to judge the role of mother and wage earner" [13: 52].

Предложение "The reason why we decided to develop such a system..." лучше звучит как "The basis for the decision to develop such a system was..." Байбер и др. считают, что замена придаточного предложения (wh-clause) позволяет избежать личного местоимения 'we', таким образом, заменяя личную конструкцию безличной. Или рассмотрим следующие отрывки:

"Dark City is a science fiction film. It is also categorised as a Future Noir that is a contemporary version of Film Noir. Film Noir literally means black movie, and is a Hollywood genre of the 1940s and 1950s that is influenced by German expressionism of the 1920s." ("Dark City is a science fiction film, also categorised as Future Noir, a contemporary version of Film Noir (literally, black movie), a Hollywood genre of the 1940s and 1950s, influenced by the 1920s German expressionism.")

В новой версии удалось избежать многократного повторения *is*, причем этот глагол в настоящем времени не сочетается с фразой *the 1940s* [3: 754].

На уровне предложений, где взаимосвязи слов и словосочетаний подчиняются конкретным целям коммуникации, выделяются:

— предложения с однородными членами и вводными словами и словосочетаниями, которые служат для связи предложений и частей текста (*consequently, as a result, firstly, on balance*). Дополнительная информация также может быть дана в виде вводной фразы: "Dallas Salisbury, CEO of the Employee Benefit Research Institute...";

— сложноподчиненные предложения разных типов с подчинительными союзами, которые можно разделить на следующие типы: причины (*as, because, since*), условия (*if, unless, as long as, in case, supposing that, provided that, providing that, on condition that*), времени (*when, while, until, before, after, once, whenever, as soon as*), уступки (*although, though, even though, in spite of/despite the fact that*), противопоставления (*but, while, whereas, yet*), цели (*so that*), относительные (*who, which, that*). С помощью союзов тип связи между главным и придаточным предложениями становится ясным, что является одной из особенностей академической прозы, давая возможность автору связано и последовательно излагать аргументы:

"Since Britain joined the European Economic Community (EEC) there has been a right of unrestricted entry to community nationals but the immigration and emigration figures between Britain and the rest of the Community have remained roughly in balance, although migration between the European Community and the United Kingdom is increasing" [13: 246].

Немаловажную роль в академической прозе играют безличные предложения, которые могут формироваться с помощью различных конструкций, например:

а) страдательного залога (the passive voice), либо с указанием агента с помощью *by-phrase* либо, чаще всего, без упоминания агента, выполняющего действие. Таким образом, акцент падает на само действие, и сохраняется безличный характер научного стиля:

"...the importance of role of subordination in academic register may need to be reassessed in the light of work by Biber and Gray" [10: 122].

"A biological link with crime is not yet proved, but a correlation between other factors and crime has been identified: socialization, education and environment" [13: 280];

б) действительного залога с непереходными глаголами (*increase, decrease, rise, grow, fall, etc*):

"The percentage of population has grown significantly over the past decade.";

в) подлежащих, выраженных неодушевленными предметами:

"The study has shown that these structures are highly frequent in academic prose.";

г) формального подлежащего, выраженного местоимением *it* или *there*:

"It can be concluded that further research on the problem is demanded", "There can be different points of view on the subject."

Д. Байбер и Д. Грей считают довольно распространенными в современной академической прозе АЯ фразы с предлогами:

"Specifically we were interested in the qualitative ecological difference in emphasis between changes in composition vs. changes in relative abundance" [2: 232].

Они изучили наиболее употребительные структуры с предлогами и пришли к выводу, что фразы с предлогом *in*, после которого следуют герундиальные конструкции, занимают лидирующую позицию по частоте употребления (*errors in rounding the total score, specializations in printing booklets*). Довольно часто встречаются также фразы с предлогами *for* (*motives for committing a violent crime, plans for creating a UFO*), реже — *on* (*a greater emphasis on intellectual behavior*). Среди часто встречающихся существительных, после которых следует предлог *in*: *change, decrease, difference, fall, increase, rise, variation* (самые распространенные); *advances, breakdown, decline, development, evolution, growth, improvement, reduction, shift*. Наиболее употребляемые существительные с предлогом *on*: *effect, emphasis, attack, constraint, debate, decision, dependence, discussion, impact, influence, insistence, limit, limitation, reliance, restriction* [2: 241–247].

Также можно привести пример обособленных фраз с предлогом *with*. Предложение "We, as a young school of 7 years old and as a new administration who have taken over the responsibility for one year, have believed that appraisal system would make a difference..." будет лучше звучать в таком варианте: "It was believed that an appraisal system would make a difference to a young school established only seven years previously, and with a new administration only in its

second year..." [3: 611]. Фразы с предлогами передают информацию более точно и эффективно, к тому же позволяют заменить личные местоимения и придаточные относительные предложения (*who*), которые реже встречаются в академической прозе из-за их акцента на производителя действия.

Определенное место среди синтаксических особенностей научного стиля отводится инверсии (изменению обычного порядка слов), которая часто применяется в условных придаточных предложениях, также при использовании устойчивых фраз с отрицательным значением. Например:

"*Had the appropriate measures been taken in time, the fire might have been prevented*" "Under no circumstances can this be done", "*On no account must the mistake made last year be repeated*", "*Not only is money lost, but the reputation is damaged as well*" [7: 238–240].

На уровне типа высказывания в академической прозе преобладают повествовательные предложения. Вопросительные предложения встречаются редко, исключительно в виде риторических вопросов, служащих для привлечения внимания читателя:

"*The purpose of this paper is to analyse the transitivity structure of the specific sections to provide an answer to the following questions: Which clusters of features of the transitivity structure characterize the genre?... How is the presence or distance of the author manifested in the transitivity structure?*" [11: 229].

В заключение можно отметить, что овладение навыками академического стиля письменной речи АЯ, как и любого другого, является достаточно трудоемкой задачей, требующей кропотливого труда в области понимания стилистических различий на уровне лексики, морфологии и синтаксиса. Чрезвычайно важно постоянно расширять академический вокабуляр, в особенности тот запас лексических единиц, который используется универсально во многих областях науки. Для исследователей, не считающих АЯ родным, одним из препятствий грамотному изложению своих мыслей на АЯ может оказаться влияние родного языка. Поэтому знание лексико-грамматического строя и стилистических особенностей академического АЯ представляется необходимым условием для успешного вхождения в научное мировое сообщество.

Литература

1. Голуб И. Б. Стилистика русского языка. М.: Рольф; Айрис-пресс, 1997.
2. Biber, D., Gray, B. Grammatical Change in the Noun Phrase: the Influence of Written Language Use // *English Language and Linguistics*. 2011. № 15 (2). P. 223–250.
3. Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., Finegan, E. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow, England: Longman Pearson Education, 1999.
4. Coxhead, A. A New Academic Word List // *TESOL Quarterly*. 2000. № 34 (2). P. 213–238.
5. Coxhead, A., Byrd, P. Preparing Writing Teachers to Teach the Vocabulary and Grammar of Academic Prose // *Journal of Second Language Writing*. 2007. № 16. P. 129–147.
6. Crompton, P. Hedging in Academic Writing: Some Theoretical Problems // *English for Specific Purposes*. 1997. №16 (4). P. 271–287.
7. Hewings, M. *Advanced Grammar in Use*. Cambridge University Press, 2002.

8. IELTS 2009–2010 Edition. New York: Kaplan Publishing, 2009.

9. Kaplan, Robert B., Grabe, W. A Modern History of Written Discourse Analysis // *Journal of Second Language Writing*. 2002. № 11. P. 191–223.

10. Koyalan, A., Mumford, S. Changes to English as an Additional Language Writers' Research Articles: From Spoken to Written Register // *English for Specific Purposes*. 2011. № 30. P. 113–123.

11. Martinez, I. A. Impersonality in the Research Article as Revealed by Analysis of the Transitivity Structure // *English for Specific Purposes*. 2011. № 20. P. 227–247.

12. McCarthy, M., O'Dell, F. *Academic Vocabulary in Use*. Cambridge University Press, 2008.

13. O'Donnell, G. *Mastering Sociology*. New York: Palgrave, 2002.

14. Vassileva, I. Commitment and Detachment in English and Bulgarian Academic Writing // *English for Specific Purposes*. 2001. № 20. P. 83–102.

Е. С. Румянцова (НИУ ВШЭ, Санкт-Петербург)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ МИКРОНАВЫКАМ ЧТЕНИЯ КАК ОСНОВА ОСВОЕНИЯ ЧТЕНИЯ И ПЕРЕХОДА К ДРУГИМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Обучение иностранным языкам для профессиональных и академических целей подразумевает освоение студентами всего комплекса навыков: речевых, академических, коммуникативных. Речевые умения и навыки являются при этом «составным компонентом коммуникативной компетенции» [5: 35]. Базовыми речевыми навыками, которыми в процессе обучения овладевает каждый специалист или будущий ученый, без сомнения, являются четыре основных вида речевой деятельности: говорение, письмо, аудирование и чтение. Под навыками продуктивными (направлены на производство речи, в англоязычной методической литературе — *productive skills*) подразумеваются говорение и письмо, под рецептивными (направленными на восприятие, в англоязычной методической литературе — *productive skills*) — аудирование и чтение [5: 33]. В данной статье речь пойдет об отработке речевых навыков и умений в контексте профессиональной и академической деятельности обучаемых.

Традиционное деление на четыре основных направления речевой деятельности является очень общим. Для того чтобы эффективно использовать каждый из упомянутых навыков для дальнейшей успешной профессиональной деятельности, необходимо овладеть т. н. поднавыками, или микронавыками (*sub-skills, micro-skills*). Например, иногда студенту необходимо прочитать текст по специальности и получить только общее представление о нем, опустив все детали; в других обстоятельствах важно доскональное понимание всего текста. Последнее же невозможно без понимания смысловых связей и значений ключевых слов.

В идеале студент должен уметь использовать микронавыки в своем родном языке; от преподавателя требуется вывести их из подсознания и