

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ  
ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Межвузовский сборник научных трудов

ВЫПУСК 9

Под редакцией *Н. И. Иголкиной*

Саратов  
Издательство Саратовского университета  
2012

УДК 802/808 (082)  
ББК 81.2-5я43  
Л59

**Лингвометодические проблемы преподавания иностранных языков в высшей школе** : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Н. И. Иголкиной. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2012. – Вып. 9. – 144 с. : ил.

В девятом выпуске сборника опубликованы статьи, авторы которых делятся практическим опытом и излагают результаты своей исследовательской работы в области методики преподавания иностранных языков, межкультурной коммуникации, а также теоретического и прикладного переводоведения.

Для специалистов в области лингвистики, методики преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации.

Редакционная коллегия:

*Н. И. Иголкина*, канд. пед. наук, доц. (отв. редактор),  
*О. Б. Капичникова*, канд. пед. наук, проф., *Л. В. Левина* (отв. секретарь),  
*Л. А. Горелова*, *А. Ю. Смирнова*, *М. В. Феллер*

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, доцент *Л. И. Мурахтанова*  
(Саратовский государственный аграрный университет)  
кандидат филологических наук, доцент *Н. А. Калмазова*  
(Саратовская государственная академия права)

УДК 802/808 (082)  
ББК 81.2-5я43

### **THE FAMILY IN THE «FOUR BRANCHES OF THE MABINOGI» THE MABINOGION**

*A. C. Breeze*

*University of Navarre, Pamplona*

Welsh Arthurian tradition is centred on The Mabinogion, a collection of eleven stories dating from the eleventh century to the thirteenth. The oldest of the tales (and oldest surviving vernacular story about Arthur) is the saga 'Culhwch and Olwen', of the eleventh century. Of the thirteenth century (and not earlier) are the three romances 'Gereint', 'Owein', and 'Peredur', which share material with Chrétien de Troyes. Also of the thirteenth century is 'The Dream of Rhonabwy', offering a brilliant but sardonic picture of Arthur and his court, located on the borders of Powys in mid-Wales. However, this paper discusses four other tales in the collection, which are normally attributed to the same author and are known as the Four Branches of the Mabinogi. They can be dated to the earlier twelfth century, are set in an ancient British past, and deal with the royal families of Gwynedd (=north-west Wales) and Dyfed (=south-west Wales). We shall see that they cast a unique light on the other stories in The Mabinogion and on Arthurian tradition as a whole. They may be summarized as follows.

The hero of the first branch is Pwyll, prince of Dyfed. After describing his adventures in the other world, it tells of his courtship of and marriage to a princess, Rhiannon; the mysterious disappearance of her new-born child; the penance that she is forced to do for this; and the happy recovery of her son and his restoration to his parents.

The second branch takes us to north-west Wales, specifically to Harlech (now the site of Edward I's castle). Bendigeidfran, king of Britain, is there with his sister Branwen when the king of Ireland arrives to seek her hand. They are married and Branwen has a son, but things go sour. The people of Ireland begin a murmuring against Branwen, her royal husband puts her away, and she is obliged to work as a menial in his kitchen, where the butcher each day boxes

her on the ear. Yet Branwen has a ruse. She tames a starling that comes to the end of the rough where she kneads the dough, teaches it language, and sends it back to Wales with a message for her brother. (The author explains that the Irish had put a ban on boats sailing from Ireland, so that news of her captivity should not reach him.) The starling, finding Bendigeidfran at Caernarfon, lands on his shoulder and rustles its feathers, so that he sees the letter. He reads it, takes immediate action, musters an army and fleet, and invades Ireland. The Irish sue for peace, promising that Branwen's son will be their next king. But all is ruined by treachery. Fighting breaks out in the tent where British and Irish are assembled, Ireland is devastated, and only Branwen and a few others escape to Britain, where the tale ends with her death, as she laments that 'Two good lands have been laid waste because of me.'

The third tale is a sequel, telling of Branwen's brother Manawydan and other survivors of the conflict, and their life back in Wales, where (despite everything) matters would be idyllic but for some startling events, including a fort that vanishes with those trapped inside it, and an evil magician who destroys their crops. Eventually Manawydan outwits their enemy and all ends well.

The final branch is the most complicated of all. It brings new characters: Math, king of Gwynedd, and his nephews, including Gwydion the sorcerer. Love, magic, a crime passionnel, and the tragic effects of war are amongst its themes, although there is (as in the other three branches) an unexpected emphasis on government and politics, showing that the author of the tales had first-hand knowledge of court life in Gwynedd and Dyfed. Amongst aspects of this branch are the creation by supernatural means of a bride for the hero Lleu. It is done in this way. 'And then they took the flowers of the oak, and the flowers of the broom, and the flowers of the meadow sweet, and from those they called forth the very faire stand best endowed maiden that mortal ever saw, and they baptized her with the baptism they used at that time, and named her Blodeuedd.' Unfortunately, her creators did not give her morals. While her husband Lleu is absent, she invites a noble hunter called Gronw to their house. They fall in love, sleep together, and plot Lleu's murder. Gronw tries to kill him, with surprising results. Gronw is eventually executed for his crime (he is pierced by a spear that breaks his spine), while Blodeuedd is punished by being turned into an owl.

The above summary gives a faint idea of the amazing wealth of material in these four narratives. Small wonder that they have become classics of world literature. What follows concentrates on certain curious features that concern the family. They are many, and we draw attention to just seven of them, starting with the first branch.

We have said that its hero, Pwyll, had adventures in the other world. He had been approached by Arawn (its king), who asks Pwyll to help him overcome an enemy, Hafgan. Pwyll and Arawn take on each other's form and semblance, so that Arawn occupies Pwyll's place in his domain, and Pwyll has Arawn's in his. Since the shape-shifting is perfect, nobody at the courts

of Pwyll or Arawn suspects anything. But there is a problem: Arawn's wife, Pwyll, in the form of Arawn, has to sleep with her for a year and a day until Hafgan is vanquished. On the first night he gets into bed with her and turns his back. For a year and a day they sleep together in complete chastity.

Once Hafgan is defeated, Pwyll and Arawn meet again and return to their old appearances. Nobody in Dyfed or the otherworld, of course, notices any difference; except for Arawn's wife. He gets into bed, begins conversation, and then makes love to her. Naturally, she wonders to herself at this sudden change. He questions her on her silence, maintains that they have made love like any married couple during the year, she warmly denies this, and the truth comes out. This is what she says from her pillow.

'Shame upon me,' said she, 'if since a year from yesternight, from the time we were enfolded in the bedclothes, there has been delight or converse between us, or thou hast turned thy face towards me, let alone anything that might be more than that between us.'

Arawn's wife is quite able to defend herself and has the last word in disputing with her husband. This is unusual in medieval narrative. Still more so is the way in which we are told of her thoughts after her husband has made love to her. There is much in medieval literature about love, but rather little about how a woman feels after the act of love. Remarkable, too, is the delicacy with which the whole episode is narrated, despite its intimate nature.

When Pwyll marries Rhiannon, she has a son (after a period of childlessness, which prompts the men of Dyfed to threaten to depose Pwyll: a striking aspect of motherhood vis-a-vis politics in early narrative). On the night he is born, the babe vanishes mysteriously. The same night, a new-born baby appears in the stable of Teyrnon, a noble of Gwent in south-east Wales. Teyrnon, who has no children, brings the child to his wife (who is in bed), and she decides to adopt him as her own.

'He is the son of gentle folk,' said she. 'Lord,' said she, 'pleasure and mirth would this be to me: were it thy will, I would bring women into league with me and say that I have beenwith child.' 'I agree with thee gladly,' said he, 'in that.' And so it was done.

We hear of the boy's naming as Gwri Golden-hair, his breast-feeding in his first year (at court) and second year (not at court), his learning to walk before he was a year old, and later rapid growth until he was four.

There are two oddities in this passage: the way Teyrnon's wife dominates her husband, whose role is to comply with his wife's wishes; and the author's rare interest in child-rearing. The narrator is careful to tell us of the child's nursing not only in his first and second year (medieval children were often weaned at the age of two, after which many of them died through drinking unclean water), but adds the detail that this was done first at court, and then elsewhere. So circumspect an account of child-rearing in medieval story must be unique or nearly so.

Eventually Teyrnon hears of the penance that Rhiannon accepted after being unjustly accused of her son's murder. He travels to Dyfed with the boy, mother and child are reunited, and all ends happily. The scene includes this curious remark on the son of Pwyll and Rhiannon.

'Lord,' said Teyrnon, 'as for the lady that nursed him, there is not in the world a person who feels more grief than she after him. It is well for him to remember, for my sake and that lady's, what we have done for him.'

It is strange that the feelings of a foster-mother for the child she has reared should be given such emphasis. It would be difficult to find a parallel for this elsewhere in medieval stories. Not only is the writer conscious of the sorrow of a foster-mother at losing an adopted child, but the problem is resolved when Pwyll declares that Teyrnon will remain one of his foster-fathers. Teyrnon and his wife thus do not lose sight of the boy, even after he is restored to his parents.

Royal marriage and motherhood recur in the second branch, the tale of Branwen. Like the marriage of Pwyll and Rhiannon, Branwen's has its sorrows, though of a different kind. As a Welsh princess wedded to the king of Ireland, she has them is fortune to be a foreigner. She is unpopular with the Irish (who are presented unflattering as greedy, churlish, and untrustworthy). They force her husband to cast her off, so that (as noted) she works in the kitchen and is beaten each day by the butcher once he has finished cutting meat, when his hands would be drenched in blood. What is remarkable here is not the unhappiness of a marriage (a common subject), but the way that Branwen escapes from it.

Not less than three years they continued thus. And mean time she reared a starling on the end of her kneading-trough and taught it words and instructed the bird what manner of man her brother was. And she brought a letter of the woes and the dishonour that were upon her. And the letter was fastened under the root of the bird's wings and sent towards Wales.

There are several points of interest here. The description of the starling's co-operation combines the poetic and the practical. Branwen, although a slighter character than Rhiannon in the first branch (we see Rhiannon there taking control in a crisis, instructing her hapless fiancé Pwyll on what to do), nevertheless shows resource in overcoming male violence and oppression. Striking too is the warm sense of loyalty to a brother, who is as trustworthy and effective as Branwen's Irish husband is the very opposite. The author had surely witnessed decisive royal government in Gwynedd, perhaps by a close relation, perhaps by Gruffudd ap Cynan (d. 1137), the dominant figure in the Wales of his day. Remarkable also is the use of literacy to overcome obstacles. The author knew that written words had power. Yet we are not told that Branwen actually wrote the message, the detail of its scribe being unexplained. It may be that the author of the tales could not write, and so dictated them to scribes.

The last of the four branches also presents material on family life, or at least on the relations of men and women. Here are three of them.

The tale opens by introducing us to Math, son of Mathonwy and lord over Gwynedd, who at that time 'might not live save while his two feet were in the fold of a maiden's lap', except when he was on campaign. The virgin who so strangely preserves his life is the beautiful Goewin, daughter of Pebin. Unfortunately, Gilfaethwy (one of Math's nephews) falls in love with her. By helping start a war with Dyfed, so that Math is away, he finds an opportunity to rape her. Math returns as the victor and learns of the crime. Here are Goewin's words to him.

'Lord,' said Goewin, 'seek now a maiden to be under thy feet. I am a woman.' 'How is that?' 'An assault was made upon me, lord, and that openly. Nor did I bear it in quiet; there was none in the court did not know it.'

She names those responsible for her violation and for his dishonour (the outrage occurred in Math's chamber and bed); he there upon takes her to wife, and exacts punishment on the guilty parties. Again, we have a passage remarkable in medieval literature: the words of a woman who is a victim of rape, and who speaks with dignity, but at the same time with a natural sense of grievance. Such words from yet another victim of male violence in these stories can have few equivalents within the millions of words of medieval narration. One might contrast Chaucer's 'Wife of Bath's Tale', which also concerns rape. Although we learn much about the knight guilty of it (he is condemned to death, yet eventually gets off), Chaucer did not think it important to say anything at all about the thoughts and feelings of the girl.

Another of the goings-on in the royal house of Gwynedd is the affair of Aranrhod. She fails a virginity test (made by stepping over a magic wand) and drops a 'small something', which the magician Gwydion immediately hides in a chest. Sometime later, as Gwydion wakes up one morning, he hears a cry in the room.

He arose quickly and opened the chest; and as he opened, he could see an infant boy thrusting his arms from the fold of the sheet and opening it apart. And he took the boy between his hands and carried him to the town, where he knew there was a woman with breasts [=a wet-nurse]. And he made a bargain with the woman to suckle the child.

The child is the hero Lleu, who grows vigorously and is brought up well by Gwydion. Again, we have a passage which is unusual, not only for its intimate picture of a small baby, but for the emphasis on how milk was found for it. The author of the stories took an interest in the feeding and welfare of babies, and thought it worth mentioning that Gwydion found a wet-nurse (an interest rare for a man, especially an unmarried one) and arranged for her to look after the baby.

When Lleu is an adult, he is given authority over Ardudwy (the area around Harlech) to maintain him in proper status, and Blodeuedd as his wife. But she betrays him. This is how it happened, at their manor of Tomen-y-Mur,

in the mountains near Festiniog. Llew is away, Blodeuedd hears the horns of huntsmen, finds out who they are, and (once the stag is killed and the hunt over) invites the hunter Gronw to stay. He accepts and enters the house, with dramatic consequences.

They changed their garb and sat down. Bloedeuedd looked on him, and the moment she looked there was no part of her that was not filled with love of him. And he too gazed on her, and the same thought came to him as had come to her. He might not conceal that he loved her, and he told her so. She knew great joy at heart, and their talk that night was of the affection and love they had conceived one for the other. Nor did they delay longer than that night ere they embraced each other. And that night they slept together. This rapid development of a frank and powerful love is remarkable in itself; but it is still more so in being seen from the point of view not of the man, but the woman. The emphasis is on how she encountered and fell in love with him, not the reverse. The writer was not interested in how Gronw met Blodeuedd, but in how Blodeuedd met Gronw (whom she will not allow to leave on the morning after or even the morning after that).

What is the upshot of the above? A woman's point of view, a woman's feelings, a woman's capacity to defeat patriarchy, a concern with motherhood: these are variously displayed in the words of Arawn's wife and of Teyrnnon's wife, in Branwen's stratagem, Goewin's appeal as a rape-victim, the nursing of the infant Llew, and Blodeuedd's falling in love. The obvious implication of this is that the Four Branches of the Mabinogi are the work of a woman author. The present writer has argued that she was Gwenllian (d. 1136), daughter of Gruffudd ap Cynan, king of Gwynedd, and wife of Gruffydd ap Rhys, prince of Dyfed. An author with her royal background would have the effortless knowledge of court life, politics, and state craft seen in the stories, as well as the detailed knowledge and praise of Gwynedd and Dyfed, and description of their territorial growth (not at the expense of each other, though). If the 'feminine symptoms' in these four tales are correctly analysed, might similar features be discerned as well in other anonymous writings?

The writer has already tried this experiment with the thirteenth-century Arthurian romance *L'Atre pârilleux*. The position of women in this romance of Gawain has been noted. Adamsel arrives at the court of Arthur in search of the best knight (although she is not all that she seems). Incidents follow. Gawain, being told by three damsels that Gawain is dead, pursues the culprits. In a graveyard he kills a devil and frees a damsel. He then catches a lady's hawk while her irritated lover steals Gawain's horse. In the midst of adventures the hero realizes that he has forgotten his own name. The poem ends when he triumphs over those who had murdered a knight, thinking he was Gawain, learns his name, and the victim is restored to life by a fairy.

Jane Bliss has said of the women in this eventful story that they are 'well characterized and remarkably vocal; they make powerful contributions to the plot and to the overall theme of naming.' Some of them 'even have more lines



to say than the men they belong to', while 'female characters are responsible for more than half of the mainsprings of the plot'. It did not occur to Dr Bliss that these features might be due to a female author, who would be an unknown (but well-read) thirteenth-century Norman, with an excellent knowledge of Arthurian romance. The present writer thus read *L'Atre pârilieux* in the quest for female authorship. Unfortunately, the experiment was unsuccessful. Although women occur frequently in *L'Atrepârilieux*, there is no reason to ascribe the text to a female author. The women characters are consistently seen from the outside, nothing is ever seen from a woman's point of view, nor is any interest shown in family life or other traditional women's affairs. *L'Atre pârilieux* is surely the work of a male writer.

Despite this failure, other investigators might be more successful. Armed with the clues provided by a reading of the Four Branches of the Mabinogi, they may be alerted to the possibility that other anonymous medieval texts, perhaps an Arthurian narrative of Lancelot or Gawain, may be the work of an unsuspected medieval woman author.

## **ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ**

*Е. Н. Богатырева*

*Саратовский государственный университет,  
кафедра философии культуры и культурологии*

История языка – это не только история развития лингвистических исследований. История языка есть совокупность социокультурной системы, которая включает в себя историко-культурный контекст, социальные структуры, множество воплощенных культурных форм – текстовых, речевых, художественных. Вся эта многообразная, сложная система являет себя благодаря носителю языка – человеку. Человек – создатель и носитель языка. Только человек способен перешагнуть границы природного бытия и творить бытие культурное. Культурная антропология, философия культуры как часть философского знания долгое время были сосредоточены на изучении процесса становления человека в качестве субъекта и объекта культуры. Междисциплинарная открытость проблемы бытия человека позволяет расширить когнитивные сферы познания, обозначить новые области исследования.

Исследование культурной составляющей в языке является закономерным результатом развития языкознания XIX–XXI вв. Проблема соотношения языка и культуры привлекает своей теоретической недосказанностью, отсутствием однозначного, общепринятого решения. Одни исследователи полагают, что язык относится к культуре, как часть к цело-

му. По мнению других, язык есть лишь форма выражения культуры, третьи утверждают, что язык не является ни формой, ни элементом культуры, он предельно автономен и развивается по своим собственным законам. В рамках последнего подхода язык рассматривается отдельно от культуры или в сравнении с культурой как равнозначный и равноправный феномен.

Проблема вариативности подходов связана с проблемой понимания значения языка в культуре и во времени. Обращение к истории проблемы показывает, что изменение взглядов на культуру напрямую связано с изменяющимся отношением к языку. К началу XXI в. лингвистика прошла путь от полного игнорирования внеязыковых влияний – «язык в себе самом и для себя» – до осознания необходимости тщательного анализа социально-культурных, коммуникативных, психологических, контекстных условий бытия, существования языка и языкового общения. В познавательном плане язык перестал быть гносеологической абстракцией и являет собой конкретный лингвокультурологический феномен, онтологические основания которого могут быть обозначены триадой язык – культура – личность.

Культура влияет на структуру и функциональное использование языка, в то же время и сам язык можно считать проявлением, выражением культуры. Это взаимовлияние позволяет говорить о циклической природе взаимоотношений между культурой и языком. Аксиоматично утверждение о том, что ни одну культуру нельзя полностью понять без ее языка, равно как и наоборот. Язык влияет на наше мышление и наши взгляды на мир. Понимание того, как воздействует язык на культуру и как культура воздействует на язык, обретает значимость в процессе изучения специфики культурных различий, культурного разнообразия, культурных коммуникаций. Каждая национальная, этническая культура имеет в своем базовом природном основании язык, который, по словам Д. С. Лихачева, «выступает неким концентратом культуры нации, воплощенной в различных группах данного культурно-языкового сообщества» [1, с.28].

Идея антропоцентричности языка и культуры общепризнанна. Антропоцентризм как научная парадигма, сложившаяся на рубеже тысячелетий, поставил новые задачи в исследовании языка во взаимосвязи и соотношении с культурой. Терминологическую определенность о парадигме как модели постановки проблем и совокупности приемов их решения научный мир приобретает в 1962 г., после издания книги Т. Куна «Структура научных революций» [2]. Т. Кун предлагает рассматривать парадигму как научное сообщество, которое руководствуется в своей исследовательской деятельности определенными, совокупными знаниями и подходами к объекту исследования, например, в изучении взаимодействия и соотношения языка и культуры. Известно, что в гуманитарных науках парадигмы не сменяют друг друга, но накладываются одна на другую и сосуществуют в одно и то же время, как бы дополняя или, наоборот, игнорируя друг друга.

Антропоцентрическая парадигма выводит на первое место человека, а язык считается главной конституирующей характеристикой человека, его важнейшей составляющей. Человеческий интеллект, как и сам человек, немислим вне языка и языковой способности как способности к порождению и восприятию речи. Если бы язык не вторгался во все мыслительные процессы, если бы он не был способен создавать новые ментальные пространства, то человек не вышел бы за рамки непосредственно наблюдаемого. Текст, создаваемый человеком, отражает движение его мысли, строит возможные миры, запечатлевая в себе динамику мысли и способы ее представления с помощью средств языка. Формирование антропоцентрической парадигмы привело к развороту лингвистической проблематики в сторону человека и его места в культуре, ибо в центре внимания культуры и культурной традиции была обозначена языковая личность во всем ее многообразии: «Я» – физическое, «Я» – социальное, «Я» – интеллектуальное, «Я» – эмоциональное, «Я» – речевое, «Я» – мыслящее.

Понятие «языковая личность» образовано проекцией в область языкознания соответствующего междисциплинарного термина, в значении которого преломляются философские, социологические и психологические взгляды на общественно значимую совокупность физических и духовных свойств человека, составляющих его качественную определенность. Под языковой личностью понимается человек как носитель языка, способный к речевой деятельности, обладающий комплексом психофизических свойств, позволяющих ему производить и воспринимать вербальную речь и невербальные языковые знаки. Кроме того, под языковой личностью понимается совокупность особенностей вербального и невербального поведения человека, использующего язык и жест как средство общения. И наконец, под языковой личностью может пониматься закрепленный, преимущественно в лексической системе, базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка. Языковая личность – это личность коммуникативная, участвующая в коммуникативных процессах.

Воздействуя всего лишь на одну ипостась личности, можно повлиять на все ее остальные стороны. Таким образом, языковая личность вступает в коммуникацию как многоаспектная, и это соотносится со стратегиями и тактиками речевого общения, с социальными и психологическими ролями коммуникантов, культурным смыслом информации, включенной в коммуникацию. Человек познает окружающий мир, лишь предварительно выделив себя из этого мира, он как бы противопоставляет «Я» всему, что есть «не-Я». В личностной идентификации язык выступает первичным механизмом и средством.

Субъект культуры социален. В этом контексте обретает практическую значимость в исследовательском плане социокультурный подход, который эксплицирует язык как предмет и понятие социокультурного порядка. Социокультурная детерминация языка однозначно предполагает,

что вне общественной и культурной коммуникации, в отрыве от социокультурных процессов вряд ли возможно реальное овладение им, полное его использование.

Язык фиксирует значимые для человека представления, его отношение к ним. В сфере социального взаимодействия язык выступает в качестве медиатора, проводника, посредника, средства, позволяющего придавать интересубъективное, культурное значение субъективному, индивидуальному опыту, транслировать социально значимые представления, придавать им общезначимый, разделяемый смысл. Проблема коммуникации заключена в переводе смыслов с одного языка на другой, каждый из которых имеет множество семантических и грамматических особенностей. В культурологии проблема трансляции и понимания смыслов сосредоточена на выявлении эффективности культурного диалога как по «вертикали», т. е. между культурами разных эпох, так и по «горизонтали», т. е. диалогами разных культур, существующих одновременно, между собой. Содержательные аспекты коммуникации логически выводят исследователя к осмыслению проблемы понимания иного, другого, где термин «понимание» используется в двух смыслах: гносеологическом – как фактор интеллектуальный, познавательный и психологическом – как сопереживание. Сложность понимания в системах коммуникативного общения обусловлена тем, что восприятие и поведение детерминированы многочисленными социокультурными стереотипами: идеологическими, национальными, сословными, гендерными.

С момента своего появления основные функции языка – коммуникативная и когнитивная – остались неизменными. Язык как форма бытия постулируется в качестве субъективной и объективной реальности. Со-бытие человека и языка стало началом и условием не только речевой деятельности, но и мыслительной, интеллектуальной, рефлексивной. Языковая личность в речемыслительной деятельности непрерывно распознает, фиксирует содержание и интенсивность процесса социокультурной динамики. Языковая рефлексия современного носителя языка сопряжена с общекультурными, субкультурными смыслами, которые, отражая сознание языковой личности, формируют ценностные ориентации человека в современном мире. Языковые изменения имеют своим источником социокультурные трансформации, именно поэтому важно уловить устойчивые нормативные коррелятивные отношения между языком, языковой личностью и социокультурной средой. Осознание необходимости нормативной корреляции реализуется в языковом поведении как личности индивида, так и социума в целом.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лихачев Д. С. Очерки по философии художественного творчества. СПб., 1996.
2. Кун Т. Структура научных революций. М., 2009.

## ФАКТОРЫ РЕАЛИЗАЦИИ СЛЕНГА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*Н. П. Макарова, П. В. Чужайкина*

*Мордовский государственный университет, Саранск,  
кафедра английской филологии*

Сегодня сленг – это неотъемлемая часть английского языка. Он отражает специфичность современной уникальной жизни. Существует нечто, что притягивает людей к сленговым и фразеологическим выражениям. Они могут использовать сленг в самых разных ситуациях – и для шутки, и для того, чтобы высказать свое дружелюбие и лояльность к собеседнику. Сленг может привлекать или вызывать отвращение. Он может быть популярным и его могут игнорировать.

Сленг находится в оппозиции к кодифицированному литературно-языку и принадлежит определённой профессиональной группе. Он в основном характерен для разговорного субъязыка. Сленг, переведённый в план изображения, используется в средствах массовой информации, рекламе, художественной литературе, кино, театре. Сленгизмы представляют собой синонимы общеупотребительных наименований и имеют фамильярную разговорную окраску, иногда вульгарную. Авторы статьи из Британской энциклопедии отмечают факт вхождения части сленгизмов в пласт нейтральной лексики [1].

В наше время высоких скоростей язык тоже подвергается стремительному изменению. Слова и выражения упрощаются, сокращаются, предпочтение отдали тем номинациям, которые сокращают время. Поэтому сленг получил в наше время преимущество и начинает развиваться большими темпами. Из-за своей точности, краткости, ёмкости и содержательности он становится более предпочтительным в разговоре. Очень трудно отбросить или игнорировать какое-либо сленговое выражение, если оно как нельзя полно и точно отражает идею, мысль, состояние на этот момент речи. Парадокс заключается в том, что люди смотрят на сленг свысока, с пренебрежением, но не могут без него обойтись. Сленг естественен в речи.

Сленг динамично развивается и не является статичным: в нем появляются новые единицы, которые со временем переходят в пласт общеупотребительной разговорной лексики, иногда они полностью выходят из употребления. Быстро увеличиваются различия между нормативной речью и сленгом в связи с приобретением массовой культурой глобального характера и различными процессами в обществе. «Культурный империализм» американской массовой культуры способствует проникновению американского сленга в языковое сознание многих народов. Ещё в 70-е гг. XX в., как утверждает статистика, средний американец использо-

вал в своей речи 10% сленга [2, 6–7]. По другим данным, сленг составляет 10–20 % словаря среднего американца.

Скорость, с которой сленг проникает в разговорную речь, очевидно, из словарей, маркирующих одну и ту же словарную единицу то как разговорную, то как принадлежащую к сленгу.

Сленг любого исторического пласта отражает его характерные черты, например культура hip-hop и музыка в стиле рэп 90-х гг. в США.

Источники сленга, как установлено, варьируются в разные периоды жизни общества. Например, в известный период американской истории ковбои, охотники, завоеватели новых земель производили большинство сленгизмов, в 20-е и 30-е гг. XX в. обогащали сленг бейсболисты и преступники.

Создание двуязычных словарей сленга документально фиксирует факт его развития и проникновения в европейские языки.

В лексикографической практике России значительно вырос интерес к созданию словарей американского сленга. Этот интерес обусловлен, прежде всего, безусловной американизацией молодёжной культуры нашей страны, начавшейся в 90-х гг., а также сходными социокультурными процессами и пестротой языковой картины России и США.

В зависимости от сферы употребления сленг иногда подразделяют на общий и специальный. Идея такого деления принадлежит Э. Патриджу. Общий сленг включает слова, которые не являются принадлежностью только одной профессиональной или социальной группы. Специальный сленг характерен лишь для определённой группы.

Лексическое значение сленгового слова включает, помимо денотативного компонента, ещё и эмотивный. И. В. Арнольд обращает внимание на то, что большая часть сленга приходит из американского английского. Политические, экономические и социокультурные изменения общества в различные исторические периоды придавали ускорение расширению словаря сленга: военные конфликты, этнические столкновения, экстремальные формы в молодёжном, феминистском движении и т. п. Например, источником пополнения американского сленга в разные годы были, помимо названных, джаз и другие музыкальные направления, сексуальная революция (принятие обществом ранее табуированных форм жизни), наркомания, экономическая депрессия, Вторая мировая война, социальные движения (например, хиппи в 60-х или панки 70-х), развитие науки и техники (особенно компьютерной), различные жанры литературы (детективы, фантастика).

Другим мощным источником современного сленга является стремление реинтерпретировать ранее существовавшие понятия и явления. Кроме того, новые сленгизмы возникают для описания изменений в жизни общества.

Сленг активно развивается в американском английском. Т. Ротенберг объясняет психологические и социальные причины быстрого развития

этого пласта американской лексики: «Сленг по своей сути предполагает “братство” говорящих, особенно существенное для американцев, которые не пускают корней – ни физических (они часто переезжают), ни интеллектуальных (на протяжении жизни они склонны менять род занятий). Американцы, в отличие, например, от японцев, традиционно ощущающих себя частью семьи, привыкли работать в команде, им важно “членство” в ней. Вспомним знаменитый роман К. Воннегута “Колыбель для кошки”, где писатель, сокрушаясь о ненадёжности современных связей между людьми, предлагает поделить человечество на “каркасы”, сообщества, основанные на кровном родстве или близости духовных интересов. Поскольку американец сначала опирается на своё происхождение, а потом разные социоконформы, в них он утверждает свою индивидуальность. При характерном для сегодняшнего американца ощущении собственной ненужности и неукоренённости часто ему не так важно значение сказанного, как факт общения и утверждения общности. Сленг – это стремление выразить себя, подтвердить и для самого себя свой имидж и своё удовлетворение тем фактом, что ты “принадлежишь” к “команде”. Поэтому словарь сленга и отражает такое разнообразие социальных групп, специфику “культур”. Как правило, его слова обнаруживают стремление высказать своё превосходство над чужеродным окружением, его принятие или непринятие, процесс слияния этих многочисленных “культур” с доминирующей культурой» [2, 6].

Составитель другого словаря сленга, В. С. Матюшенко, пишет: «Проницаемость для нелитературных пластов языка, особенно сленга, издавна является одной из характерных черт американского и австралийского вариантов английского языка. Именно этим объясняются различные границы между литературным английским языком в США и Австралии и различными “субстандартными” языковыми образованиями, наличие значительного числа переходных случаев, статус которых вызывает споры среди лексикографов» [3, 6].

Среди основных тенденций в развитии сленга в XX в. исследователи, прежде всего, отмечают рост уголовной лексики (например, *grass* – трава, *squeal*, *snitch* – стучать). Другим мощным источником сленга становятся секс, алкоголь и наркотики; возникает множество эвфемизмов и синонимов для их обозначения. Растёт количество слов, характеризующих личностные качества и внешний вид человека. Молодёжная культура и университетская среда обогащают сленг второй половины XX в. Возрастает военный сленг во время войн и ослабевает после их завершения.

На протяжении XX в. в разные периоды наблюдалось возвращение выражений прежних десятилетий, что было связано с изменениями в общественной и экономической жизни. Описываемый слой лексики чрезвычайно подвижен: значительно легче описать состояние и особенности сленга двадцатилетней давности, чем его сегодняшние особенности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Волошин Ю. К.* Коммуникация и сленг. Иркутск, 2004.
2. *Ротенберг Т.* Англо-русский словарь американского сленга. М., 1994.
3. *Матюшенков В. С.* Англо-русский словарь особенностей английского языка в Северной Америке, Великобритании и Австралии. М., 2002.

### **СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ НЕПОСРЕДСТВЕННОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ УМЕНИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ РАЗЛИЧНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП**

*А. Н. Писаренко*

*Саратовский государственный университет,  
кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Данная статья посвящена обоснованию важности создания ситуаций межкультурного взаимодействия, под которыми мы понимаем ситуации взаимодействия будущих специалистов. При осуществлении процесса деятельности в поликультурной среде подразумевается овладение умениями адекватной оценки собственного опыта с последующим внесением необходимых корректив.

Такого рода ситуации, на наш взгляд, целесообразно создавать в каникулярное время, организуя деятельность студентов вне образовательного учреждения. Именно тогда станет возможным достижение цели – формирование умений и навыков профессионального межкультурного взаимодействия в реальных ситуациях общения.

Для этого преподавателям совместно со студентами целесообразно разработать рекомендации по преодолению и профилактике «культурного шока» и «реверсивного культурного шока», а также «Культурный словарь», провести работу по анализу конфликтных ситуаций между участниками профессионального взаимодействия с занесением результатов в «Дневник межкультурных конфликтов».

В качестве результата деятельности преподавателя и студентов на этапе межкультурного взаимодействия выступают сформированные у студентов навыки такого взаимодействия в условиях реального профессионального общения с представителями различных этнических групп, переноса полученного опыта в новые ситуации общения, анализа собственного опыта.

В качестве примера рассмотрим ситуации, в которых студенты высших учебных заведений, работая в качестве вожатых в американских



летних детских лагерях, взаимодействовали не только друг с другом и с детьми, но и с руководством лагеря.

Несмотря на то что студенты, участвовавшие в эксперименте, являлись представителями различных направлений профессиональной подготовки, на тот момент они выступали в определенной профессиональной роли – водителя и, следовательно, взаимодействовали с представителями различных этнических групп при выполнении профессиональных обязанностей. Другими словами, на момент участия в ситуациях межкультурного общения они являлись коллегами по отношению друг к другу.

В течение первых дней пребывания в лагере студентам было предложено разработать практические рекомендации, основанные на личном опыте, по преодолению «культурного шока» для выезжающих в другую культурную среду. Это было возможно, поскольку в процессе подготовки к работе в международном лагере студенты были теоретически подготовлены к взаимодействию с представителями различных этнических групп, а в ситуации реального взаимодействия с ними уже получили некоторый опыт.

Приведем некоторые практические рекомендации студентов:

### ***Практические рекомендации по профилактике и преодолению «культурного шока» и «реверсивного культурного шока»***

#### ***1. Перед поездкой:***

– собираясь долго пробыть за рубежом, как следует подготовьтесь к поездке. Ведь нельзя знать наверняка, грозит ли вам культурный шок – от него не застрахованы даже те, кто уже бывал в других странах в коротких туристических поездках;

– отправляясь в другую страну, постарайтесь как можно больше узнать о ее истории, географии, обычаях и традициях жителей. Как наш соотечественник с презрением отнесется к иностранцу, живущему в России, но не знающему, кто такой Петр I, так и жители других стран будут смотреть с недоумением, если вы не знаете их вождей и героев;

– постарайтесь избавиться от стереотипов. Как это ни странно, но в наш век повальной глобализации многие имеют совершенно «первобытные» представления о представителях других культур;

#### ***2. Во время пребывания за границей:***

– помните, что с состоянием культурного шока можно справиться, оно не вечно;

– заранее приготовьтесь к тому, что вы, возможно, испытаете культурный шок. Знайте, что эти ощущения временные. По мере знакомства с новой окружающей средой, они постепенно исчезнут;

– возьмите с собой любимую книгу на русском языке, плёнку с любимой музыкой и фотографии, которые напомнят о своей культуре, когда вы загрузитесь по дому. Покажите фотографии вашего дома, семьи,

*работы, домашних животных тем, кто будет работать рядом, или послушайте с ними вашу любимую музыку;*

*– продумайте заранее, как вы будете проводить свой досуг;*  
*– старайтесь не критиковать всё вокруг и не концентрироваться на негативе;*

*– приготовьте ваше любимое русское блюдо;*  
*– постарайтесь завязать дружеские отношения с коллегами. Иногда оказывается достаточно небольшого общения с соотечественником;*

*– поделитесь своим психологическим состоянием с иностранным другом. Иностранцы привыкли говорить о чувствах и эмоциях и будут весьма польщены вашим доверием. Вероятнее всего, они испытывали сходные чувства во время заграничных путешествий;*

*– пытайтесь преодолеть спады в настроении и постарайтесь адаптироваться в новом окружении, впитывая как можно больше знаний и опыта;*

*– приготовьтесь к изменению своих привычек;*  
*– постарайтесь как можно больше узнать о новой культуре, расспрашивайте ваших новых знакомых о нормах и обычаях, типичных для страны или области, в которой вы живете. Изучите местный бытовой этикет: как здесь принято представляться, здороваться, пожимать ли руки при встрече, каков ритуал телефонных разговоров, как давать чаевые в ресторане, как делать покупки и т. д. Если вам некого расспросить – наблюдайте, наблюдайте и еще раз наблюдайте. Знание всего этого поможет вам обрести «почву под ногами»;*

*– пытайтесь преодолеть лингвистический шок, который не менее серьезен, чем культурный. Учите язык и старайтесь сразу же применить полученные знания. Больше общайтесь на иностранном языке, расспрашивайте местных – где угодно и о чем угодно: на автобусной остановке, в кафе, магазине;*

*– проявляйте интерес к тому, как обстоят дела у вас на родине. Находясь на территории другого государства, старайтесь следить за развитием событий в своей стране. В первую очередь вам следует знать, что происходит в областях, имеющих отношение к вашей будущей профессиональной карьере;*

*– читайте газеты и журналы, выходящие у вас на родине. Если вам не удастся найти подобные издания, обратитесь за помощью к сотруднику справочной службы библиотеки. Возможно, найдутся и другие источники интересующей вас информации. По всей вероятности, вам также захочется связаться с посольством своей страны, чтобы договориться с ним о регулярном получении интересующих вас материалов в период вашего пребывания за рубежом;*

*– свяжитесь с вашими преподавателями, кураторами или со своими родственниками. В своем письме расскажите об опыте пребывания на территории другого государства в первые дни;*

– *приготовьтесь к тому, что вам вновь и вновь будут задавать вопросы о вещах, которые кажутся вам очевидными. Пожалуйста, не обижайтесь на вопросы о Второй мировой войне, евреях и других национальных меньшинствах, Сталине, Чернобыле, Чечне и т. д.;*

– *ведите журнал или дневник.*

*Если вы почувствуете, что окружение начинает тяготить вас, помните, что проблема не в окружающих вас людях, а скорее в вашей неготовности воспринять их. Главное, постараться стать гибким, сохраняя свою культурную принадлежность и в то же время уважительно относясь к тому факту, что и люди другой культуры тоже будут сохранять свою принадлежность. Знайте, что каким бы трудным он ни был, культурный шок даёт вам бесценный опыт по расширению вашего жизненного кругозора, углублению восприятия самого себя и развитию терпимости к другим людям.*

Наряду с решением проблемы «культурного шока» студенты, проживая различные ситуации в процессе межкультурного взаимодействия, сумели на собственном опыте убедиться в том, насколько важно овладеть умениями, связанными с предугадыванием и урегулированием конфликтной ситуации, а также умениями их анализировать.

В связи с этим курирующими преподавателями была предпринята попытка помочь студентам на практике научиться ориентироваться в конфликтных ситуациях.

Так, студентам был предложен опросник, содержащий 27 конфликтных ситуаций (пример такого опросника приведен ниже). Цель опросника – определить уровень способности предвидеть подобные ситуации.

### **Анализ конфликтных ситуаций**

Перед вами ряд ситуаций, которые характеризуют отношения людей в различных сферах жизни. Пожалуйста, внимательно ознакомьтесь с ситуацией и выберите из списка ответов тот, который, по вашему мнению, является верным.

1. Алекс приходит к своему другу Марку на работу и понимает, что знает, как сделать его работу лучше. Тогда он говорит: «Марк, почему бы тебе не попробовать вот так... Я могу сделать это проще. Пожалуйста, позволь мне показать...». Но Марк не хочет слушать и рассерженно отвечает, что может справиться сам. Алекс расстроился и не может понять, почему Марк его не слушает. Пожалуйста, выберите ответ, который бы лучшим образом объяснил ситуацию.

2. Гена пришел в гости к своим новым друзьям. Он снимает туфли при входе, но никто не предлагает ему тапки. Он ждет, но видит только пустые взгляды. Как бы вы объяснили, что происходит?

3. Алекс припарковал свою новую машину рядом с баром. Когда он вышел, то обнаружил рядом со своей машиной офицера, который выписывал штрафной талон, так как Алекс сделал парковку некорректно. Алекс пытается объяснить, что он вышел всего на несколько минут, только чтобы купить пачку сигарет. Но офицер даже не повернул головы, полностью игнорируя Алекса. Алекс чувствует себя смущенным. Почему полицейский ведет себя таким образом?

Результаты опроса показали, что лишь 30% респондентов видят причины возникшей на почве культурного различия конфликтной ситуации. Это обусловило необходимость внедрения в практику межкультурного взаимодействия студентов «Дневника межкультурных конфликтов» (табл. 1).

Студентами были выделены следующие межкультурные конфликты, которые им пришлось пережить (табл. 2).

В рамках решения поставленной задачи нами был также предложен прием создания так называемого «Культурного словаря», к которому можно было бы обращаться в любое время. Словарь подразумевает включение в него культурных сходств и различий, определяемых в процессе знакомства с другой культурой.

Повторим, что на протяжении всего времени ежедневно проводились «отчетные вечера» студентов с курирующим их преподавателем. Для этого активно использовались современные средства связи, такие как электронная почта, программы быстрого обмена сообщениями, видеоконференции по Skype.

Студенты пребывали на территории США в течение 9 недель. Частью этого процесса является адаптация по возвращении домой. Участник обмена проходит несколько видов адаптации во время пребывания за границей, испытывая так называемый «культурный шок». Студенты, по-настоящему адаптировавшиеся к другой культуре, испытывают «реверсивный культурный шок» по возвращении на родину.

Этот феномен присущ процессу обмена. Период независимой жизни вдаль от дома часто затрудняет возвращение к обычному образу жизни на первых порах. Отношения с друзьями и семьей часто отличаются от тех, что сложились до отъезда учащегося. Вернувшись из-за границы, учащийся склонен рассматривать свою родную культуру, друзей, семью и даже самого себя с более критических позиций.

Курирующие преподаватели оказывали помощь студентам как в разрешении и анализе межкультурных конфликтов и в случаях с преодолением «культурного шока», проводя консультации, так и в преодолении «реверсивного культурного шока». Семья учащегося играет значительную роль в реадаптации и поэтому была включена в процесс инструктажа.

Для решения поставленной задачи была проведена работа по составлению студентами практических рекомендаций для участников междуна-

Таблица 1

## Дневник межкультурных конфликтов

| Дата             | Вид конфликта  | Описание конфликта  | Предпринятые действия   | Результат   |
|------------------|--|---|---|---|
| 3 июня 2006 года | Конфликт на почве культурно-религиозных особенностей | Студент-мусульманин, приехав в американский лагерь, отказывается от еды в течение нескольких дней, что повлекло за собой снижение работоспособности. В итоге возник конфликт с коллективом лагерного отряда | Руководство лагеря выяснило причину этого конфликта: студент отказывался от еды, так как она противоречила его вере (например, свинина) и предложило ввести в рацион лагеря продукты, которые употребляют в пищу мусульманская религия не запрещала | Альтернативную еду получили не только мусульмане, но и вегетарианцы, а также люди, имеющие пищевую аллергию |

Таблица 2

## Дневник межкультурных конфликтов

| Дата              | Вид конфликта  | Описание конфликта   | Предпринятые действия   | Результат  |
|-------------------|--|--|---|--|
| 14 июня 2007 года | Конфликт на почве культурно-религиозных особенностей | Мусульманские девушки отказываются исполнять свои трудовые обязанности, связанные с организацией досуга отдыхающих детей мужского пола   | Руководством лагеря была выяснена причина такого поведения – религиозные взгляды  | Девушки-мусульманки были переведены в отряд для девочек  |
| 23 июня 2007 года | Конфликт на почве культурно-религиозных особенностей | Молодой человек из Кореи совершил свой ежечелный молитвенный ритуал перед каждым приемом пищи. При обращении к нему сотрудников лагеря он не реагировал. В результате его стали игнорировать | Старшим вожатам была выяснена причина молчания корейца и проведена беседа о культурных и религиозных обрядах с сотрудниками | Сотрудники принесли свои извинения. Отношения наладились |

Окончание табл. 2

| Дата                | Вид конфликта                          | Описание конфликта   | Предпринятые действия  | Результат   |
|---------------------|--|--|--|---|
| 5 августа 2008 года | Дискриминация по стране проживания     | Русскоговорящие постоянно чувствовали себя дискриминированными. События в Чечне, политическая жизнь страны являлись клеймом на работавших в лагере русскоговорящих   | Старшими водителями было принято решение о проведении межкурсовых тренингов, целью которых было объяснить, что такое стереотипы и как они могут влиять на работу в поликультурном коллективе   | По наблюдениям, процесс стереотипизации продолжается, но стал проявляться в более менее сглаженной форме  |
| 2-7 июня 2010 года  | Дискриминация по языковым способностям | Англоговорящие работники лагеря испытывали явное раздражение в процессе общения с теми, для кого английский язык не был родным. Они избрали путь игнорирования последних. В результате со стороны не англоговорящих появилась боязнь вербального общения | Руководство лагеря провело беседу с англоговорящими работниками, объяснив, что для того чтобы приехать на работу сюда (в США), студенты должны пройти несколько собеседований на английском языке. И если они все здесь – это означает, что их уровень достаточен для выполнения своих трудовых обязанностей | В результате проведенной беседы англоговорящий контингент стал проявлять большее терпение при общении с представителями других языковых культур |

родного обмена, которые были направлены на преодоление реверсивного культурного шока по возвращении домой. Приведем пример таких рекомендаций.

### **Практические рекомендации для преодоления «реверсивного культурного шока»**

*1. Каждая страна обладает уникальным культурным единством, культурной идентичностью, тем, что делает отличными одни регионы планеты от других. Проявите уважение к культуре, с которой вы соприкоснулись во время пребывания за границей, и максимально используйте этот опыт в процессе реадaptации к своей культуре.*

*2. Многие, вернувшись из заграничной поездки, чувствуют, что друзья и семья не понимают их. Новый опыт в новой обстановке на протяжении продолжительного периода времени (или даже в течение нескольких недель) может оказать сильное влияние на личность. Хотя вы можете ощущать некую отчужденность со стороны вашего привычного окружения, однако находите положительные стороны в приобретенном опыте и попытайтесь поделиться с окружающими новыми мыслями, чувствами, знаниями, полученными ходе обмена.*

*3. Вы можете испытывать потребность использовать только что приобретенные языковые навыки. Практикуйтесь в языке с носителями языка. Не исключена вероятность того, что вы, продолжительное время общавшиеся на иностранном языке, можете столкнуться с трудностями в общении с друзьями и семьей.*

*4. Ваша страна может претерпеть политические, экономические и социальные перемены, пока вы находитесь за границей. Изучите обстановку своей страны и найдите ответы на все вопросы. Разъяснение непонятных моментов поможет вам в возвращении к привычному образу жизни.*

*5. Чтобы смягчить «обратный культурный шок», еще за границей постарайтесь интересоваться, как обстоят дела у вас на родине. Читайте русские газеты, журналы, смотрите новости в Интернете. Хорошим источником информации могут также стать люди, только что приехавшие из вашей родной страны за границу, или же те, кто регулярно ездят туда-обратно.*

*6. Постарайтесь следить за тем, что происходит в тех областях, с которыми вам придется сталкиваться по возвращении – будь то сфера профессиональных или будничных интересов.*

*7. Попробуйте связаться с кем-нибудь из знакомых, уже переживших «культурный шок наоборот», попросите поделиться опытом.*

*8. По приезде на родину посетите все места, в которых вы с удовольствием бывали раньше, чтобы зафиксировать в сознании произошедшие с ними изменения.*

9. Больше общайтесь с родными, близкими друзьями и даже просто с приятелями. Узнавайте, что нового произошло за время вашего отсутствия – так вы быстрее сможете вписаться в новую обстановку и принять ее.

10. Поддерживайте отношения с вашими друзьями, оставшимися за границей, – пишите письма. Это поможет вам «увязать» в вашей жизни два мира, две фазы вашей жизни – «здесь» и «там».

11. Смотрите телевизор и слушайте радио – информационный поток на родном языке поможет быстрее адаптироваться и принять новые «культурные знания».

Приезжая в другую страну и попадая в непривычное окружение, трудно ожидать постоянного ощущения счастья. Возникающий психологический дискомфорт по мере вживания в новую среду постепенно исчезает. Период адаптации – это испытание, которое даёт нам не только опыт познания языка, людей и чужой культуры, но и возможность постичь самих себя, а также открыть что-то новое – и в языке, и в культуре своей родной страны.

Таким образом, по результатам исследования мы делаем вывод о том, что предложенная нами идея использования ситуаций непосредственного межкультурного взаимодействия выходит за рамки исключительно подготовки студентов к профессиональной деятельности. После незначительной адаптации ее можно также использовать при подготовке людей любых возрастных групп и рода занятий как к выезду за пределы России, так и безконфликтному общению с представителями различных этнических групп в пределах Российской Федерации как многонационального государства. Последнее, безусловно, чрезвычайно актуально в современных социокультурных условиях, особенно в условиях перехода образовательной системы на новый стандарт, когда высшее профессиональное образование призвано не только вооружать студентов знаниями и умениями для успешной профессиональной деятельности, но и учить их успешно взаимодействовать с коллегами как с субъектами профессиональной деятельности и представителями различных этнических групп.



### КОГНИТИВНЫЕ СТРУКТУРЫ КАК СРЕДСТВО ОБЪЕДИНЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ И ЗНАНИЙ О МИРЕ (на примере концепта «р. Рейн»)

*О. В. Бутерина*

*Саратовский государственный университет,  
кафедра немецкого языка и межкультурной коммуникации*

Успешному осуществлению межкультурной коммуникации в значительной степени способствует осознание своих и чужих национально-культурных особенностей. Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации (концептуализации) мира, где выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов: «...язык как идеальная, объективно существующая структура подчиняет себе, образует восприятие мира его носителями»; «язык – система чистых значимостей – образует собственный мир, как бы наклеенный на мир действительный» [1, с. 50].

Представления народа о действительности фиксируются в единицах языка. Их совокупность образует языковую картину мира. В свою очередь, языковая картина мира – это лишь часть другого, гораздо более крупного, исключительно ментального явления – когнитивной картины мира. Когнитивная картина мира существует в виде концептов, образующих концептосферу народа, языковая картина мира – в виде значений языковых знаков, образующих совокупное семантическое пространство [2, с. 12].

Являясь призмой, сквозь которую происходит отражение объективной действительности человеческим сознанием, языковая картина мира обладает базовым семантическим материалом, который можно условно разделить на две зоны: имена реальных объектов окружающего мира и

имена концептов, являющихся артефактами коллективного языкового сознания [1, с. 351].

С помощью языка можно познать и эксплицировать концептуальное содержание сознания. Язык обеспечивает доступ ко всем концептам, независимо от того, каким способом они сформированы [3, с. 27]. Концепт хранится в национальной памяти носителей языка и реализуется в представлениях, знаниях и ассоциациях, выражающих национально-культурную специфику данного этноса [4, с. 15].

В нашей статье на примере географического объекта – реки Рейн – мы хотим выявить некоторые стороны этого объемного, многокомпонентного по своей структуре концепта «р. Рейн». Получение такой информации является необходимым условием для полноценной коммуникации с носителями языка. Сделать это нам представляется возможным, обратившись к теории фреймов.

Т. А. ван Дейк определял фрейм как единицу знаний, организованную вокруг некоторого концепта и содержащую данные о существенном, типичном и возможном для этого концепта в рамках определенной культуры [5, с. 16].

Н. Н. Болдырев пишет: «Чтобы проанализировать значение того или иного слова в когнитивном аспекте, необходимо установить когнитивный контекст или область знания, которая лежит в основе значения данного слова, и определенным образом ее структурировать, показав, какие участки этой области и каким образом (посредством какой схемы) “схвачены” знаком, то есть смоделировать фрейм, определяющий данное значение» [3, с. 65].

Рейн (*der Rhein*) – крупная река в Западной Европе, протекающая по территории Швейцарии, Лихтенштейна, Австрии, Германии, Франции, Нидерландов, важнейшая международная водная магистраль. Длина 1220 км. Берёт начало в Альпах. Впадает в Северное море. Притоки Рейна: Неккар (*der Neckar*), Майн (*der Main*), Вуппер (*die Wupper*), Рур (*die Ruhr*) (правые); Ааре (*die Aare*), Мозель (*die Mosel*) (левые). В Рейн впадает река Маас (*die Maas*) [6, с. 10–11].

1. Фрейм *Верхняя Среднерейнская долина (das Obere Mittelrheintal)* – участок между городами Бингеном на Рейне и Кобленцом, с 27 июня 2002 года внесен в список Всемирного наследия ЮНЕСКО как объект всемирного культурного и природного наследия. Начиная с XIX века долина является одним из важнейших туристических центров Германии. Помимо красивой природы, долины с ее речным пейзажем, холмами, утесами, виноградниками, ландшафт необычайно богат памятниками культуры – это многочисленные замки (*die Burg, das Schloss*) на вершинах холмов [7, с. 24].

По обоим берегам среднего течения р. Рейн тянутся Рейнские Сланцевые горы (*Rheinisches Schiefergebirge*). Их длина около 400 км, высота до 880 м (г. Гросер-Фельдберг). Склоны гор покрыты еловыми, дубовыми и букowymi лесами. На восточном берегу Рейна, близ городка Санкт-

Гоарсхаузен, в самой узкой части реки расположена знаменитая скала Лорелей (*der Loreleifelsen*). Сильное течение и скалистый берег в свое время приводили к тому, что здесь разбивалось множество лодок. Согласно легенде, Лорелея – имя одной из Дев Рейна (*die Nixen*) – русалка, которая своим прекрасным пением заманивала мореплавателей на скалы. Этот мотив часто используется в художественной литературе. Особенно известно стихотворение Генриха Гейне «*Ich weiß nicht, was soll es bedeuten...*». Долина представляет собой воплощение рейнского романтизма (*die Rheinromantik*). Основными героями рейнских сказаний были рыцари, драконы, одинокие девушки-русалки, сидящие на вершинах скал, прилежные гномы. Одно из известных преданий – средневековая германская эпическая поэма «Песнь о Нибелунгах» (*das Nibelungenlied*). Рейнский романтизм (конец XVIII–XIX в.) нашел выражение во всех видах искусства, прежде всего в литературе и живописи. Писатели Ф. Шлегель, И. фон В. Гете, И. Гёльдерлин, Г. фон Клейст и художники И. Л. Блойлер, Р. Бодмер, К. Мейхельт, русский пейзажист Н. Л. Астудин, английский живописец У. Тернер и другие, очарованные и вдохновленные сказочными видами Рейнской долины, многочисленными сказаниями, связанными с ней, отразили это в своих произведениях [8, с. 34–38].

2. Фрейм *Горы Зибенгебирге* (неп.: *Семигорье*) (*das Siebengebirge*) – 50 гор и возвышенностей средней высоты (*das Mittelgebirge*) – находятся на правом берегу Рейна неподалеку от Бонна. Весь регион Зибенгебирге относится к старейшему в Германии парку-заповеднику (*der Naturschutzpark*) [7, с. 42].

Существует множество легенд о Семигорье. Например, средневековое предание об отвратительном драконе (*die mittelalterliche Sage über Den fiesen Drachen*): Дракон сидел в своем логове на скале (*der Drachenfels*) и поджидал торговые корабли, которые плыли по Рейну. Как только корабль приближался, дракон изрыгал пламя и радостно наблюдал, как корабль горит и исчезает в водах Рейна. Однажды мимо Скалы дракона плыл корабль, груженный порохом. Дракон не заметил опасный груз и как обычно направил на него свое пламя. Произошел сильный взрыв, который услышали даже в Кёльне. Взрывная волна унесла дракона куда-то очень далеко. С тех пор его больше никто не видел. Драхенфельс, Скала дракона, считается среди других гор Зибенгебирге самой известной [8, с. 63].

3. Фрейм *Рейнский водопад* (*der Rheinfall*). Рейн протекает через Боденское озеро. Здесь, недалеко от города Шаффхаузен (*Schaffhausen*) (Швейцария), Рейн образует самый большой водопад в Европе, высота которого 24 м, ширина 150 м. Рейнский водопад является одним из основных объектов туризма этого региона [6, с. 54].

4. Фрейм *Разведение винограда* (*der Weinbau*). Виноделие как ничто другое определяет природное и культурное пространство Рейна. Виноделие – один из основных экономических факторов региона. Ландшафты Rheingau и Rheinhessen являются центрами разведения винограда [6, с. 17].

Так мы выявили некоторую информацию, содержащую существенные данные о концепте «р. Рейн» в рамках немецкоязычной культуры. Эта информация находится в сознании носителей языка и является необходимой для правильного понимания естественного языкового сообщения в конкретной коммуникативной ситуации и реализации определенных коммуникативных целей.

Фрейм в данном случае рассматривается как средство объединения лингвистической информации и знаний о мире, позволяющее создавать когнитивные структуры, совместимые с задачами лингвистического описания.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Апресян Ю. Д.* Избранные труды : в 2 т. Т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. М., 1995.
2. Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии. Воронеж, 2002.
3. *Болдырев Н. Н.* Когнитивная семантика : Курс лекций по английской филологии. Тамбов, 2002.
4. *Карасик В. И.* О категориях лингвокультурологии // Языковая личность : проблемы коммуникативной деятельности : сб. науч. тр. Волгоград, 2001.
5. *Ван Дейк Т. А.* Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989.
6. *Kremer B. R.* Der Rhein – Von den Alpen bis zur Nordsee. Duisburg, 2010.
7. *Hoffmann H., Keller D., Thomas K.* Der Rhein – Unser Weltkulturerbe. Dumont, Köln, 2003.
8. *Sepl-Kaufmann G., Lange H.-S.* Der Rhein. Ein literarischer Reiseführer. Darmstadt, 2006.

## ГРАФИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РЕЧЕВОЙ МАНИПУЛЯЦИИ В ЗАГОЛОВКАХ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА

*Е. В. Двойнина*

*Саратовский государственный университет,  
кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Проблемы манипулирования индивидуальным и массовым сознанием в последние годы привлекают все большее внимание психологов и лингвистов [1–3 и др.].

Разграничение речевого воздействия (РВ) и манипулирования является важным теоретическим положением в науке о РВ. Не менее важным является утверждение о том, что манипуляция часто (например, в дискурсе СМИ и Интернет) служит средством привлечения внимания [4].

Цель данной статьи – рассмотреть графические приемы речевой манипуляции (РМ), используемые англоязычными новостными сайтами. Под РМ мы понимаем скрытое воздействие на человека, которое имеет целью изменение его эмоционально-психического состояния [5].

Рассуждая о его эволюции классификации приемов и средств манипуляции, следует отметить, что в течение многих лет предпринимались многократные попытки классифицировать приемы манипуляции, их многообразие позволило некоторым исследователям сделать вывод о том, что описать все приемы и классифицировать их невозможно [6].

Проанализировав труды исследователей, мы можем выделить следующие приемы: *псевдоаргументация* [7,8], *имитация авторитетности и имитации силы* [9]; *сверхообщение, расширение, атрибуция, приведение примера* [10], *минимизация и мультиплицирование* [11], *использование прагматических и стилистических аспектов высказывания и текста, номинативных стратегий, высказываний с событийной тематикой* [12], *преувеличение значимости второстепенных проблем, переоценка фактов, игнорирование фактов, доказательство доказанного, «цепляние» за отдельные слова, использование продуманных аргументов, ссылка на авторитеты* [13].

Помимо вышеназванных приемов, следует указать собственно лингвистические приемы РМ на уровне микротекста (графические, фонетические, лексические и т. д.) и макротекста (особый подбор и размещение заголовком, мультиплицирование и т. д.).

Графические приемы РМ играют особую роль на новостных сайта, так как на графическое оформление заголовка пользователь обращает внимание прежде всего. Среди графических приемов можно выделить супраграфемическую и топографемическую. Среди супраграфемических средств – выделили подчеркивание, выбор шрифтовых гарнитур, средств шрифтового выделения, нестандартного написания слов или части слов, цифровых обозначений, латиницы, транслитерации и др. [14].

На англоязычных новостных сайтах самым популярным приемом шрифтового выделения является подчеркивание:

Bush to veto a stem cell bill (news.yahoo.com).

Авторы сообщений на англоязычных новостных сайтах отдают предпочтение цифровым обозначениям числительных: 10 ways to avoid a speeding ticket (cnnnews.com).

С использованием цифровых обозначений заголовков звучит лаконичнее, деловитее.

Следует также отметить, что на американских сайтах, наряду с общепонятными цифровыми обозначениями числительных, можно встретить обозначения, имеющие специфичные культурные ассоциации, которые вносят дополнительные оттенки в содержание заголовка:

Ex-9/11 panel: US left open for attack (news.yahoo.com).

Использование символа 9/11 гарантирует особое внимание к заголовку и статье и, учитывая яркие негативные ассоциации, связанные у американцев с 9 сентября 2001, можно смело утверждать, что в данном примере использована активная, целенаправленная, прямая, подготовленная, эмоциональная и непродуктивная разновидность манипуляции.

Символьные обозначения (\$, €, %, №, °C) занимают подчиненное положение, сопровождая количественные элементы заголовка, представленные в цифровой или буквенной форме, и не могут существовать самостоятельно. Будучи семантически однозначными, они выполняют функцию сокращения и не вносят каких-либо дополнительных оттенков в план содержания текста заголовка, однако они выделяются на фоне текста и привлекают внимание пользователей, следовательно, используются с аттрактивной функцией:

Harry Potter ... dominated the box office, conjuring up \$20.4 million... (news.yahoo.com);

Baby Jessica waits to collect \$1M fund ... (news.yahoo.com).

Заголовки англоязычных новостных сайтов содержат большое количество сокращений (каждый пятый заголовок). Самыми распространенными сокращениями – символами на англоязычных новостных сайтах – являются:

\$- 40 примеров:

Gas down again, closer to \$4 gallon (cnnnews.com);

M- 17 примеров:

NJ rejects \$450M stem cell proposal (news.yahoo.com);

&- 8 примеров:

Hilton's & H'wood's big problem: driving (news.yahoo.com);

bln- 3 и £- 2 примера:

LSE rejects Macquarie's £ 1.5 bln cash offer (news.yahoo.com);

% – 24 примера:

Poll: 57% Believe Life on Other Planets Likely (news.yahoo.com);

Следует отметить, однако, что цифровое и символьное обозначения в последнем примере выполняют не только аттрактивную функцию, они делают сообщение более конкретным и достоверным, так как ссылаются на статистические данные, хотя и сомнительные.

Обращает на себя внимание тот факт, что наряду с общеизвестными символами и сокращениями на сайтах используются малоизвестные, что в значительной мере снижает качество восприятия сообщения, особенно со стороны неанглоязычного пользователя, так как сообщение выглядит зашифрованным, но аттрактивный потенциал сохраняется и появляется желание расшифровать «код»:

Ryan, № 2 BC rally past № 8 Va. Tech (news.yahoo.com);

Xbox 360 vs PS3 (news.yahoo.com).

На англоязычных сайтах использование кавычек также является распространенным приемом для привлечения внимания пользователей:

Obama in Germany for 'substantive' speech (cnnnews.com).

Как и на русскоязычных сайтах, подобный прием используется с целью внесения в сообщение дополнительного смысла:

Chronicles 'different' from Rings (news.yahoo.com).

Использование кавычек в данном случае можно рассматривать как частный случай языковой игры. Так, этот прием позволяет получателю информации, с одной стороны, предположить, что в кавычках дается «экспертное мнение», заслуживающее доверия, а с другой – усомниться, что новый фильм «Хроники Нарнии» чем-либо отличается от известного «Властелина Колец». Вектор манипулятивного воздействия направлен, таким образом, и на реципиента, и на сам материал:

Jeddah urges Muslim nations to confront 'enemies' of Islam. (news.yahoo.com).

С одной стороны, использование кавычек выглядит как попытка придать сообщению достоверность, включив в него фрагмент авторской речи, с другой стороны, кавычки указывают получателю: Вы же понимаете, что так называемые «враги» ислама – это весь немусульманский мир, т. е. сам адресант и есть «враг» ислама со всеми вытекающими последствиями. Стоит ли говорить, что подобное сообщение формирует представление о мусульманах как врагах всего остального мира.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Шостром Э.* Антикларнеги, или человек – манипулятор. Минск, 1992. 127 с.

2. *Ермаков Ю. А.* Манипулирование личностью : смысл, приемы, последствия. Екатеринбург, 1995. 208 с.

3. *Доценко Е. Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М., 1997. 344 с.

4. *Седов К. Ф.* О манипуляции и актуализации в речевом воздействии // Проблемы речевой коммуникации : межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2003. Вып 2. С. 20–27.

5. *Сухих С. А., Зеленская В. В.* Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса. Краснодар, 1998. 317 с.

6. *Поварнин С. И.* Спор. О теории и практике спора // *Вопр. философии.* 1990. № 3. С. 60–137.

7. *Ееремен Ф., Гроотендорст Р.* Аргументация, коммуникация, ошибки. СПб., 1992. 208 с.

8. *Шейнов В. П.* Скрытое управление человеком (Психология манипулирования). М. ; Минск, 2002. 848 с.

9. *Карасик В. И.* О категориях дискурса // *Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты* : сб. науч. тр. Волгоград, 1998. С. 185–197.

10. *Базылев В. Н.* Политик – фраза и политик – текст // Языковая личность : институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. Волгоград, 2000. С. 65–71.

11. *Кормилицына М. А.* Формирование имиджа политика средствами СМИ // Проблемы речевой коммуникации : межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2004. Вып. 4. С. 65–70.

12. Власть в современной языковой и этнической картине мира / С. В. Ермаков, И. А. Ким, Т. В. Михайлова, Е. В. Осетрова, С. В. Суховольский. М., 2004. 408 с.

13. *Бакумова Е. Р.* Способы воздействия в дискурсе политиков разных институциональных типов // Аксиологическая лингвистика : проблемы коммуникативного поведения : сб. науч. тр. Волгоград, 2003. С. 124–127.

14. *Баранов А. Н., Паршин П. Б.* Языковые механизмы вариативной интерпретации действительности как средство воздействия на сознание // Роль языка в средствах массовой коммуникации. М., 1986. С. 217.

## **ОЦЕНОЧНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ ИНТЕНСИФИЦИРУЮЩИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ (на материале русского и английского языков)**

*А. В. Иванча*

*Саратовский государственный университет,  
кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Экспрессивные лексические средства охватывают пласт слов, имеющих помимо своего предметно-логического значения, значение оценочного компонента. Все эти средства обладают четко выраженной положительной или отрицательной коннотацией [1, с. 389].

Таким образом, семантика интенсивности тесно связана с выражением оценки, хотя собственно оценочная лексика (лексика общей оценки) составляет незначительную долю среди исследованных прилагательных-интенсификаторов.

В процессе интенсификации говорящий в первую очередь стремится дать оценку описываемому предмету или явлению с точки зрения различных критериев. «Оценка – это умственный акт, выражающий степень соответствия свойств предмета (явления) какому-то эталону (стандарту)» [2, с. 84]. «Структура оценки состоит из многих элементов, отражающих ее сложность. Обязательными элементами оценочной структуры является эксплицитный или имплицитный субъект оценки, обозначающий лицо или группу лиц, с точки зрения которых дается оценка, объект оценки, оценочный элемент, а также “точка отсчета”, включающая шкалу оценок и оценочные стереотипы» [2, с. 86].



Важной особенностью выражения оценки является возможность ее интенсификации и деинтенсификации, отражающих движение по оценочной шкале [3]. Так, в примерах *хороший – очень хороший – необыкновенно хороший – не очень хороший – довольно хороший* движение происходит в зоне «+» и в зоне «-», в каждой из которых возможна как интенсификация, так и деинтенсификация.

Отношения между интенсивностью и оценочностью, с нашей точки зрения, также могут быть охарактеризованы как отношения части и целого: интенсивность оценочна, интенсификация возникает как результат аксиологической интерпретации говорящим действительности и создаваемых им текстов.

В данной статье анализируются оценочные значения интенсифицирующих прилагательных русского и английского языков.

Материал исследования составили 822 интенсифицирующих прилагательных русского языка и 1010 прилагательных английского языка, отобранных из «Словаря усилительных словосочетаний русского и английского языков» И. И. Убина, а также из электронного «Словаря русской идиоматики (Сочетания слов со значением высокой степени)» Г. И. Кустановой и базы данных BNC. Единицы обеих выборок (на материале русского и английского языков) являются переводными эквивалентами.

Согласно данным нашего исследования, большая часть прилагательных-интенсификаторов (77,6% в русском языке и 69,7% в английском) являются оценочно амбивалентными (*баснословный, безграничный, беззаветный, беспредельный, веский, достойный, зычный, искусный, космический, неземной, острый, прямой, радикальный, священный, смелый, солидный, существенный, тонкий, удивительный; great, iron, irreducible, irrefutable, irresistible, keen, large, lavish, lofty, loud, meteoric, minute, old, omnipotent, particular* и т. д.), характер их оценочной семантики зависит от контекста (узкого или широкого). Ср. употребление усилительных прилагательных в нейтральном с точки зрения оценки, положительно- и отрицательнооценочных значениях:

*Вполне невинного вида приподнятые занавески. За окном беспредельная даль. В нее, в эту зовущую, влекущую, засасывающую даль, уходят какие-то столбы* (Алексеев 1983–1984);

*<...> то слезы, проступавшие у всех на глазах, смешиваются с радостью беспредельного восторга перед этими гениальными вершинами актерского мастерства»* (Анненков 1966);

*<...> уже не страх, сколь угодно страшный, охватывал гонимого, но нечеловеческий, беспредельный ужас, который он потом никак не мог забыть, – не мог и уже не сможет забыть всю свою жизнь...* (Дмитриев 1995);

*That new thing, as is recently being admitted, is connected with the change in the composition of the population of certain of our great cities* (Powell 1991);

*Richard Parker shares with us his **great love** of landscape* (Arts material, 3425 s-units, 59428 words);

*And he said he was alright over you know, that period and he said he got back to office, then two hours later he said he was in, in such **great pain!*** (7 conversations recorded by 'Christopher' (PS52T) 1992).

В исследованном материале русского языка обнаружен достаточно широкий пласт (11,3%) интенсификаторов, содержащих в своей семантике положительную коннотацию (согласно толкованиям МАС): *бесценный, блестящий, божественный, важный, великолепный, видный, высокий, гениальный, дивный, дружный, загадочный, замечательный, здоровый, золотой, изумительный* и т. д. Ср.:

*Прекратятся все войны, утихнут все распри, сами собой исчезнут границы, и будет едина земля и едино небо, и на небе Бог, а на земле этот **божественный** юноша, сверхчеловек, её хозяин; счастливое время, в которое мы живём, счастливые наши дети* (Домбровский 1978);

*Сейчас, по прошествии десяти лет, вспоминаешь, сколько **замечательных людей** сидело за столом* (Горин 1990–1998).

В английском материале значительно меньше (7,3%) интенсификаторов содержат в своей семантике положительную коннотацию: *admirable, ardent, amazing, breathtaking, celestial, considerate, cracking, ecstatic, enviable, excellent, glittering, glorious, good, gorgeous, heavenly, ideal, impeccable* и т. д. Ср.:

*'I wonder why I'm finding it difficult to believe a single word uttered by those **gorgeous lips**, 'he murmured* (Richmond 1993);

*You are the **perfect English rose*** (Falconer 1993).

11,1% интенсифицирующих средств в русском языке и 23% в английском нацелены на выражение негативной оценки: *беспардонный, бесполовый, жадный, жестокий, злобный, злостный, коварный, кровавый, мрачный, невыносимый, нещадный, отпетый, отъявленный; angry, barbarous, biting, dire, dreadful, horrible, insolent, malicious, painful, pitiless* и т. д. Ср.:

*Я ей фотоальбомчик показал с самыми **отпетыми хулиганами**, и она этих двух тут же и опознала* (Милованов 2000);

*But now, propped in his high-backed chair, he cackled with a **malicious glee*** (Hendry, Frances 1990).

У большинства прилагательных оценочная семантика, как и семантика интенсивности, развивается посредством ребрендинга – особого типа семантического перехода (сдвига), подробно описанного в работе «Оценочные значения ребрендингового типа в признаковой лексике» О. С. Карповой, Е. В. Рахилиной, Т. И. Резниковой и Д. А. Рыжовой. «К основным чертам такого типа сдвигов, – отмечают авторы, – относятся утрата («выветривание») части исходной семантики и возникновение нового значения на базе конвенционализованной импликатуры, выводимой из исходного значения» [4, с. 292].

Подобный тип семантических переходов, по наблюдениям исследователей, характеризуется регулярностью, составляет значительную долю в общей системе семантической деривации, что служит основанием для постулирования отдельного типа семантических переходов, который можно назвать «ребрендингом». Степенное значение в целом ряде случаев является значением ребрендингового типа.

Прилагательные с ребрендинговым типом оценочности естественным образом разбиваются на два класса: со значением положительной и отрицательной оценки. При этом каждый из оценочных знаков базируется на определенных классах исходных значений, имеет определенные семантические зоны-источники.

Положительная оценка развивается у прилагательных-интенсификаторов следующих лексико-семантических групп:

а) с семантическим компонентом «сверхъестественный», «редкий»: *волшебный, дивный, исключительный, невероятный, необыкновенный, необычайный, оригинальный, редкий, сенсационный, сказочный, уникальный фантастический; astonishing, divine, extraordinary, fabulous, fanciful, fantastic, improbable, inconceivable, incredible, inextricable, original, phenomenal prodigious, rare, sensational, singular, surprising, transcendent, unbelievable, unique, unusual, wonderful*. По-видимому, идея воображаемого отмечается в [4], имплицативно связана с фантазией, мечтой, что, в свою очередь, порождает положительную оценку, а идея *редкого* (мало встречающегося) порождает представление об особой ценности ситуаций/явлений, описываемых как редкие. Конвенционализация названных имплицатур приводит к стиранию исходной семантики и развитию чисто оценочного значения. Ср.:

*Как волшебная музыка звучало для маленького мальчика слово «поход», так что, когда он капризничал или баловался, стоило только бабушке пригрозить, что дядя Глеб не возьмёт его с собой, ребёнок мигом успокаивался и соглашался на любую уступку* (Варламов 2000);

*Чудесная картина – красивая река, дивная музыка, женщина в белом платье* (Тренина 2004);

*Ваня Тимашев, умеющий дружить в самых разных кругах богемы, с самым разным народом, подкупающий редким обаянием и добродушием, с большими способностями к художеству, так и не раскрытыми до конца* (Плавинская 2003);

*We're here to have your famous rum punch, and I could definitely use a portion of that fantastic coconut ice-cream, if there's any left?* (Pemberton 1993);

*There are perhaps a dozen incredible places that you must see in the Orient* (BNC);

*Things were moving so fast; she needed time, a moment's respite from the onslaught of such wonderful sensations* (Martin 1993);

б) с семантикой «прочность», «основательность», «постоянство»: *надежный, основательный, прочный; clear-cut, pronounced, set, unequivocal* и др. Ср:

*«Могучий седой капитан», команда из нескольких отчаянных одесских морских волков были надежной гарантией безопасности грандиозного путешествия, тянувшегося... три-четыре часа* (Утесов 1982);

*The examples used above to demonstrate particular approaches or methods tend to suggest that each problem has a neat and unequivocal solution* (London: British Museum Press 1991).

в) с семантическим компонентом «отвечающий норме, стандарту»: *обязательный, приличный, характерный; adequate, distinctive, essential, indispensable, stringent, tidy*. Например, лексема «приличный (и наречие прилично)» исходно относится к человеку, соблюдающему установленные правила поведения, и – метонимически – к его манерам, внешнему виду и т. п., ср. *приличный человек, прилично одевается*. Очевидно, что семантика и приличного, и правильного влечет за собой положительную оценку. Тем самым, при выветривании семантики соответствия правилам имеет место сдвиг значения ребрендингового типа» [4, с. 296]. Ср.:

*Работал он теперь за очень приличную зарплату* (Улицкая 2002);

*<...> has become an indispensable part of film culture in the English-speaking world* (Stead 1989);

г) с семантическим компонентом «лишенный рассудка»: *безумный, сумасшедший*. Изначально данные прилагательные характеризуют людей, страдающих душевной болезнью, однако в соответствующих контекстах эти лексемы выражают явно положительную оценку. Ср.:

*Они поставили ряд фильмов с Адриано Челентано, которые имели сумасшедший успех у публики* (Рязанов 2000);

*Синие влажные глаза просияли безумной радостью, и в следующий миг к изумлению дона Жуана нетерпеливые ласковые руки обвили его шею* (Лукин 1995).

Несоответствие возникающей оценки нашим ожиданиям (развитие положительной оценки на основе исходно отрицательной идеи психической болезни) О. С. Карпова, Е. В. Рахилина и другие объясняют тем, что значение интенсивности, которое также является ребрендинговым у прилагательных этой семантической группы, регулярно связано с положительной оценкой. Авторы также отмечают, что значение оценки для данных лексем является недавним (встречается в основном в интернет-дискурсе), и это служит «дополнительным подтверждением его вторичности по отношению к семантике интенсивности» [4, с. 297].

Однако в английском языке, как показывает наше исследование, прилагательные этой семантической группы значительно чаще выступают выразителями отрицательной оценки. Ср.:

*She held up her hand to shade her eyes against the fierce sun* (Pemberton1993);

*So far, only the academy has delivered its verdict, which was one of **vehement disapproval*** (London: The Economist Newspaper Ltd, 1993).

В работе «Оценочные значения ребрендингового типа в признаковой лексике» отмечается, что на материале частотной признаковой лексики зон-источников для отрицательного ребрендинга оказалось значительно меньше, чем для положительного. В нашем материале источниками для отрицательного ребрендинга как в русском, так и в английском языках являются лексемы со значением «вызывающий страх, ужас» (*ужасный, жуткий, страшный, чудовищный; atrocious, awesome, awful, cruel, dreadful, ferocious, disastrous, enormous, flagrant*). Это главная и наиболее продуктивная зона для развития семантики отрицательной оценки. Ср.:

*Мне рассказывали, что он жил в **страшном холоде**, не топил, казенные дрова на себя не хотел расходовать* (Берг 2003);

*Это был, пожалуйста, единственный парень в компании, которого она терпеть не могла: красивый, наглый, с **чудовищным самомнением*** (Нагибин 1990-1995);

*Then she had the **dreadful feeling** that he was not going to answer her anyway, for he said nothing* (Steele 1993);

*Eddie stood holding the door-knob, her face twisted in a **ferocious glare*** (Rowlands 1991).

Таким образом, аксиологический компонент играет важнейшую роль в процессе функционирования прилагательных-интенсификаторов, участвует в передаче субъективной позиции говорящего по отношению к различным фактам, явлениям и событиям.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. 683 с.
2. Харченко О. Д. К проблеме деинтенсификации оценочных конструкций в современном английском языке. URL: [http://www.yspu.yar.ru/vestnik/novye\\_Issledovaniy/16\\_4](http://www.yspu.yar.ru/vestnik/novye_Issledovaniy/16_4) (дата обращения: 18.05.2012).
3. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М., 1985. 228 с.
4. Оценочные значения ребрендингового типа в признаковой лексике (по материалам базы данных семантических переходов в качественных прилагательных и наречиях) / О. С. Карпова, Е. В. Рахилина, Т. И. Резникова, Д. А. Рыжова // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Вып. 10 (17). М., 2011. С. 292–304.

## ЭКСПАНСИЯ ДЛИТЕЛЬНОГО ВИДА ГЛАГОЛОВ В СРАВНЕНИИ С ОБЩИМ ВИДОМ

*Е. В. Кожевникова, Н. В. Родионова<sup>1</sup>*

*Саратовский государственный университет,  
кафедра английского языка и межкультурной коммуникации,  
<sup>1</sup>кафедра английской филологии*

Во второй половине XX в. продолжается наметившаяся ранее экспансия форм длительного вида. Эту тенденцию отмечал уже О. Есперсен в своей работе «On some disputed points in English Grammar». [1, с. 226]. Как известно, форма длительного вида имеет основное грамматическое значение, по линии которого она противостоит общему виду, а также дополнительные, сопутствующие значения. Основным значением формы длительного вида является обозначение действия в развитии, т. е. протекающего в ограниченный промежуток времени. Сопутствующими значениями могут являться описательность, эмоциональность, эмфатичность и т. д.

Особенностью современной тенденции развития длительных форм является то, что их экспансия происходит за счет роста стилистического употребления этих форм. В рассмотрении таких случаев употребления мы часто имеем дело с так называемыми «неправильными высказываниями», или «deviant utterances», которые можно анализировать как «любые предложения, которые отклоняются каким-либо образом от какой бы то ни было лингвистической закономерности» [2, с. 67]. В плане изучения отклонений от того, что принято считать нормой, интересна следующая мысль: «Если вообще признавать лингвистическую закономерность, то тогда нужно признавать и уже имеющее место или возможное отклонение от этой нормы» [2, с. 67].

Важным источником экспансии форм длительного вида является их употребление для выражения более мягких суждений и утверждений, в отличие от тех, что передаются формами общего вида, более категоричными и «сухими». Формы длительного вида нередко могут имплицировать неуверенность, сомнение, нежелание показаться слишком резким в суждениях. Особенно часто подобное употребление характеризует форму Future Continuous:

“I don't know where you'll be sleeping. None of us have our own rooms” [3, с. 34].

There was a long silence; then he said: “Has she asked to see you? Will you be meeting?” [4, с. 56–57].

“Well,” he added, “I shall be missing my train” [4, с. 23].

“In fact, we all hope you'll be publishing another paper soon” [5, с. 567].

“I don't suppose that I'll be coming back here” [6, с. 156].

В данное употребление все больше вовлекаются глаголы, которым в силу их лексического характера обычно не свойственно выступать в форме длительного вида, такие как see, hear, hope, need, want и др.:

“Jane, lend me a hundred pounds.” He smiled, a crooked, gentle, appealing smile. “After all, you won’t be needing it now...” [3, с. 78].

“You won’t be wanting me to wait, sir?” [7, с. 88].

“Anyway, we’ll be seeing her tomorrow” [5, с. 36].

Подобное же употребление все чаще встречается и с другими формами длительного вида, особенно с формами Present Continuous и Past Continuous:

“But perhaps you’re not liking this?” he ventured, regarding her anxiously. [8, 79]

The stranger politely doffed his dusty hat. “I’m needing a room, Ma’am” [9, с. 90].

“I’m wanting to get married,” she said [10, с. 156].

Глагол know может употребляться в Continuous, если ему предшествует модальный глагол. [11, с. 34].

The matron (at Guy’s Hospital) does not know all she should be knowing about this affair.

And how may you be knowing? [12, с. 71].

Continuous может использоваться и с глаголами, выражающими ментальное состояние говорящего, чтобы подчеркнуть, что действие является временным и нетипичным для данной ситуации, а также в случаях, когда действие находится в развитии. Например:

I’m appreciating being able to get up later than usual [13, с. 2].

I’m regretting selling my car already [13, с. 2].

Глаголы с семантикой, препятствующей их свободному употреблению в форме длительного вида (так как они не обозначают процесса, который легко может быть представлен в развитии, движении), является еще одним источником пополнения форм длительного вида). В последние десятилетия все большее число таких глаголов начинает употребляться в форме длительного вида для выражения процесса, ограниченного во времени. Помимо широко известных примеров, таких как “I’m loving it” и “I’m seeing it for the first time”, можно привести еще ряд примеров, которые свидетельствуют о еще большей экспансии этих форм:

Dwight spoke firmly enough, but Ross saw it was costing him a good deal [14, с. 54].

“She has to be very careful... She’s even having to sell the Frogual house” [6, с. 47].

“Everybody was needing the stuff and we drank it like addicts” [15, с. 25].

He said: “Mr. Acworth, you’re not understanding my question” [16, с. 163].

Еще одним источником роста числа форм длительного вида является употребление данных глаголов для придания высказыванию большей эмфазы, интенсивности чувств и эмоциональной окраски:

“You’ll be having me join a friendship club next, “I said [12, с. 89]

“There isn’t one,” he replied. “What would the monks be wanting with an old railway line...” [17, с. 46].

“ But, my dear mother, the comitee`s depending on you [18, с. 279].

В целом можно сказать, что в основном экспансия форм длительно-го вида происходит за счет их употребления с эмоциональным оттенком значения, который в той или иной форма длительного вида выражает, наряду с уже установленными правилами нормативной грамматики, эмоциональную окраску, интенсивность восприятия, оттенок скромного, вежливого обращения; извинения, действия, подразумеваемого отрицания с иронической окраской; многократно повторяющегося действия, мыслимого как временное, неожиданного, случайного действия, привычного действия, если оно носит временный характер; как исключение встречается значение для передачи постоянного действия [11]. Присутствие оттенка эмоциональности часто придает всему высказыванию большую живость и неформальность, стремление к которым характерно для современного поколения людей.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Jespersen O.* On some disputed points in English Grammar. Oxford, 1926.
2. *Путнам Х.* Некоторые спорные вопросы теории грамматики // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1967.
3. *Danby M.* The best of friends. London, 1975.
4. *Durrel L.* The Revolt of Aphrodite. London, 1974.
5. *Tomalin R.* Away to the west. London, 1973.
6. *Weldon F.* Femail friends. London, 1973.
7. *Christie A.* Dead man`s folly. London, 2012.
8. *Allingham M.* Look to the Lady. London, 2000.
9. *Reid A.* The Goddaughter. Scranton, 1982.
10. *Cleeve B.* The dark side of the Moon. London, 1973.
11. *Вейхман Г. А.* Новое в английской грамматике : учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. М., 1997.
12. *Bermant Ch.* The second Mrs. Witberg. London, 1977.
13. *Hewings M.* Grammar for CAE and Proficiency. Cambridge, 2009.
14. *Graham W.* The tumbled house. Essex, 1960.
15. *Murdoch I.* The Black Prince. London, 1999.
16. *Honeycomb G.* Adam`s tale. London, 1979.
17. *Anderson G.* Until the greyhound comes. London, 1976.
18. *Гордон Е., Крылова И.* A grammar of every-day English. М., 1980.



# ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

---

## СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Р. М. Базылева*

*Саратовский государственный университет,  
кафедра английского языка для гуманитарных направлений  
и специальностей*

В связи с модернизацией российского образования и переходом на двухуровневое образование (бакалавриат и магистратуру) возникает необходимость пересмотра образовательных программ, технологий и средств их реализации.

Выделяют программы, основанные на предметном принципе, т. е. на развитии знаний, умений и навыков в различных областях знаний, и на деятельностном принципе, базирующемся на формировании компетенций. Предметный тип программы является традиционным и необходимым, но не достаточным. Деятельностный подход предполагает формирование таких компонентов компетенций, которые будут в дальнейшем требоваться в различных видах профессиональной практической деятельности [1, с. 7–8]. От того, какими компетенциями должен обладать в своей профессии будущий специалист в той или иной области, будет зависеть перечень предметов и тем, необходимых для освоения и приобретения соответствующих знаний и умений.

В ряду обязательных предметов, подлежащих обучению, находится и иностранный язык, так как в условиях развивающегося международного сотрудничества, большого количества информации на иностранных языках успех специалиста во многих видах деятельности зависит и от уровня владения им иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией, которая является частью профессиональной компетенции специалиста.

Целью обучения иностранному языку в вузе в зависимости от специализации является формирование профессиональной компетенции,

строящейся на овладении профессиональными и языковыми средствами, характерными для данного специального языка, и развитие на этой основе навыков и умений во всех видах речевой деятельности: чтения, говорения, письма, аудирования и перевода как ее особого вида.

Профессиональная коммуникативная компетенция состоит из ряда компонентов и может варьироваться в зависимости от цели обучения. Например, А. К. Крупченко выделяет следующие компоненты в качестве общих для всех специальностей: стратегический, лингвистический, дискурсивный, информационный, социокультурный, бизнес-компонент (деловой) и специальный компонент для различных профессиональных групп [3, с. 103].

*Стратегическая* компетенция позволяет специалисту выбрать свой путь достижения поставленной цели с учетом своих способностей и профессиональных потребностей.

*Лингвистическая* компетенция проявляется в развитии умений и навыков всех видов речевой деятельности в профессиональной сфере общения.

*Дискурсивная* компетенция предполагает способность логично излагать свои мысли в различных ситуациях профессионального общения в устной и письменной форме.

*Информационная* компетенция заключается в умении собирать и обрабатывать информацию для различных целей.

*Межкультурная* компетенция дает возможность общения с представителями иноязычной культуры в различных сферах деятельности с учетом специфики данной национальной культуры, касающейся страноведческих знаний, норм и традиций поведения, речевого этикета и т. д.

*Бизнес-компетенция* формирует умения делового общения в устной и письменной форме.

*Специальная* компетенция предполагает развитие способностей профессионального общения в специальных видах деятельности со своим языком и ситуациями взаимодействия и усвоение новых профессиональных ролей [2, с. 103–130].

При работе над программой по иностранному языку в первую очередь выделяются умения и навыки, необходимые для осуществления речевой деятельности, которые в то же время могут являться и профессиональными умениями и навыками. Иными словами, содержание курса обучения должно определяться целями, которые ставит перед собой обучающийся для выполнения определенной социальной роли [3, с. 217]

Так, например, по специальности «История» предполагается, что основные виды профессиональной деятельности выпускника, получившего степень бакалавра, будут связаны с работой в качестве преподавателя, научного работника, сотрудника архивов, музеев, библиотек, эксперта и аналитика, государственного и муниципального служащего, работника СМИ, специалиста по историко-культурному и познавательному туризму [4, с. 3]. Это означает, что студент должен приобретать навыки поиска

необходимой информации для научно-исследовательской работы, подготовки обзоров, аннотаций, рефератов, обработки аналитической информации, обеспечения историко-культурной и историко-краеведческой информации, информации для аналитических центров, государственных учреждений и средств массовой информации.

Исходя из задач, стоящих перед специалистами в области истории, можно предположить, что среди всех компонентов профессиональной коммуникативной компетенции, подлежащих формированию, приоритетными будут информационный, дискурсивный, межкультурный и специальный.

**Информационно-коммуникативную компетенцию** можно охарактеризовать как способность использовать информационно-коммуникативные технологии для поиска информации, ее критической оценки и обработки, координации совместных действий в процессе коммуникации, умения работать с книгой, использовать справочную литературу, ориентироваться в источниках и т. д.

Сбор информации происходит при чтении текстов различных жанров и функциональных стилей, использовании интернет-ресурсов, что также включает развитие компьютерной компетенции, аудио- и видеоматериалов. Для обработки информации необходимо владеть всеми видами чтения (ознакомительного, поискового, изучающего) и навыками аудирования.

Формирование информационной компетенции происходит через развитие иноязычной коммуникативной компетенции по видам речевой деятельности [5, с. 101–103]. Так, при чтении текстов можно предлагать задания на выделение необходимых фактов или сведений, нахождение основной и второстепенной информации, определение временной и причинно-следственной взаимосвязи событий, прогнозирование развития или результата излагаемых фактов, обобщение фактов или явлений, оценивание важности и достоверности информации и т. д.

При говорении студенты могут запрашивать информацию, обмениваться ей и уточнять, принимать участие в обсуждении, высказывать свою точку зрения, подробно или кратко излагать прочитанное, давать характеристику фактам, делать выводы.

В упражнениях на аудирование студентам даются задания на определение темы или проблемы прослушиваемого или просматриваемого материала, выделение фактов, примеров или аргументов в соответствии с поставленным вопросом, обобщение информации, определение своего отношения к ней.

Очень важным видом речевой деятельности на данном этапе является письменная речь. На основе собранной информации можно описывать события и факты, выражать собственное мнение, кратко передавать содержание текста, составлять тезисы или развернутый план выступления, обобщать информацию, полученную из разных источников.

Формирование **дискурсивной компетенции** происходит в процессе обучения общению с использованием различных типов дискурса (обсужде-

ние, сообщение, беседа, расспрос и т. д.), основанном на адекватном речевом и неречевом поведении в соответствующей ситуации. Следовательно, необходимо знакомить студентов с особенностями вербального и невербального поведения в конкретных ситуациях общения у представителей разных культур, в том числе делового общения. Очень эффективны предъявление видеоматериалов с образцами различных типов дискурса и дальнейший их анализ с точки зрения лингвистических и экстралингвистических факторов. Затем возможны разыгрывание ситуации, представленной в видеосегменте, и ролевая игра по заданной ситуации общения. Что касается делового общения, то здесь можно практиковать языковые умения, направленные на установление личных контактов, написание деловых писем, беседу по телефону, проведение встреч, переговоров, подготовку к конференциям и т. д.

Успех в общении невозможен без взаимопонимания и знаний национальных и культурных особенностей коммуникантов, поэтому необходимо формирование такого уровня **межкультурной компетенции**, при котором было бы возможно профессиональное общение с представителями других культур, а для этого нужны как общие страноведческие знания, так и представления о стране с точки зрения достижения профессиональных целей. Студентам можно предлагать, помимо тем по истории, географии и культуре страны изучаемого языка, и такие темы, как профессия, работа, типы взаимоотношения профессионального характера, выставки, конференции, симпозиумы, семинары, конгрессы, каналы связи, сфера услуг, социальные, политические и экономические проблемы. Сюда же можно отнести и владение этикетной компетенцией, т. е. знанием и умением пользоваться образцами и нормами речевого этикета и паралингвистики (жестами и мимикой) для адекватного понимания культуры носителей изучаемого языка [2, с. 117].

Каждый человек, вовлеченный в трудовую деятельность, выполняет определенную профессиональную «роль» и, следовательно, должен обладать **специальной (профессиональной) компетенцией**.

Профессиональная коммуникация осуществляется только среди людей, обладающих общими знаниями в какой-то определенной области, владеющих понятийно-категориальным аппаратом определенной сферы деятельности и соответствующей ему системой терминов. Это узкопрофессиональное содержание выражается специальным «подязыком» с характерным для него терминологическим составом, определенным типом текстов, особой морфологической и синтаксической структурой.

Владение профессиональной коммуникативной компетенцией предполагает умение пользоваться профессиональной лексикой, передавать в языковой форме свои коммуникативные намерения и адекватно понимать намерения собеседника, а также следовать правилам речевого этикета в соответствующей ситуации общения.

Развитию профессиональной компетенции способствуют ролевая игра, дискуссия, проведение экскурсий по городу и в музеях, подготовка презентаций, выступление на конференциях, написание аннотаций и рефератов,

выполнение проектной работы. Студентам должны предлагаться задания, связанные с сопоставлением, анализом, синтезом, обобщением и прогнозированием, выдвижением своих собственных идей и их аргументированным обоснованием. Активные методы обучения являются наиболее эффективными: известно, что в памяти человека сохраняется до 90% того, что он делает, до 50% того, что он видит, и до 10% того, что он слышит [2, с. 172].

Таким образом, в соответствии с компетенциями, необходимыми будущему специалисту в конкретной области деятельности, выстраивается содержание учебного процесса при обучении иностранному языку. Выделяются компоненты иноязычной профессиональной компетенции, развитие которых сможет обеспечить адекватную межкультурную коммуникацию. Формирование данных компонентов происходит на всех уровнях речевой деятельности с использованием различных приемов и методов обучения иностранному языку.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения / Т. П. Афанасьева, Е. В. Караваева, А. Ш. Канукова, В. С. Лазарев, Т. В. Немова. М., 2007.

2. *Крупченко А. К.* Введение в профессиональную лингводидактику. М., 2005.

3. *Гвишиани Н. Б.* Язык научного общения : Вопросы методологии. М., 2008.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030600 История от 16 декабря 2009 г. URL: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/3/20111115115310.pdf> (дата обращения: 15.05.2012).

5. *Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н.* Развитие информационной компетенции специалистов в области обучения иностранному языку. URL: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/04/image/04-096.pdf> (дата обращения: 15.05.2012).

### **ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Т. Ю. Боргунова*

*МОУ «СОШ № 41», г. Саратов*

В современную эпоху глобализации развитие навыков устной речи приобретает всё большее значение в обучении иностранному языку в школе. Если принять во внимание, что обучить устной речи – значит обучить, с одной стороны, выражать свои мысли на иностранном языке в устной форме, с другой стороны, понимать речь, воспринятую на слух, то

станет понятным, насколько важна в этом процессе роль диалогической речи, поскольку именно в ней сочетается устное выражение мыслей говорящего и восприятие им на слух мыслей собеседника.

Чтение и перевод, анализ текста и даже умение пересказать прочитанный текст вовсе не обеспечивают возможность свободного разговора. Наблюдения показывают, что даже учащиеся, имеющие хорошие знания по иностранному языку, затрудняются вести беседу, иногда даже самую простую [1]. Объясняется это в значительной мере тем, что книжные фразы, книжный язык зачастую не находят у учащихся применения при выражении мыслей, которые были бы связаны с их повседневной жизнью и бытом.

При обучении диалогической речи учителя сталкиваются с рядом трудностей [2]. Они появляются на самом начальном этапе обучения иностранному языку. Цель данной статьи – осветить некоторые приёмы развития навыков диалогической речи на уроках английского языка.

Диалогическая речь требует специального обучения, потому что она характеризуется целым рядом особенностей. Эти особенности касаются как грамматических конструкций, так и словаря. Вот почему при обучении диалогической речи большое внимание следует уделять отбору языкового материала [3].

Одной из наиболее характерных особенностей диалогической речи является наличие оборотов с опущением (эллипсисом) отдельных частей предложения. В качестве примеров подобного рода эллиптических оборотов, которые закрепились в языке как типичные нормы непосредственного, живого общения, можно привести следующие выражения:

*Glad to see you. (I am glad to see you.)*

*Pleased to meet you. (I am pleased to meet you.)*

*Pardon. (I beg your pardon.)*

*Ready? (Are you ready?)* и др.

Другой характерной чертой диалогической речи является наличие сокращённых форм (*don't, it's, he's, we're, won't, can't, shouldn't* и др.).

Диалогическая речь отличается своим эмоциональным характером, поэтому в диалогах необходимо употреблять междометия (*oh, well*), вводные слова и предложения (*perhaps, certainly, of course, to tell the truth, being honest, to be sure* и др.).

Выбор диалога должен преследовать следующие цели: 1) повторение пройденного лексического материала; 2) введение и закрепление нового лексического и грамматического материала. Диалоги должны быть разнообразными по тематике с учётом возрастных особенностей обучающихся. Они не должны быть слишком длинными.

Обучать диалогической речи очень важно уже на первом этапе обучения языку, так как оно характеризуется краткостью, а в связи с этим большой лёгкостью по сравнению с длинными высказываниями монологической речи. Кроме того, обучающиеся видят реальную возможность практического применения знаний, полученных на уроках английского языка.

При работе над диалогом учитель прежде всего обращает внимание обучающихся на ударение и интонацию, для чего рекомендуется фонетическая разметка диалога, что сделать не трудно при наличии аудиоматериалов, входящих в практический во все современные УМК. Диалог заучивается только после тщательной фонетической отработки. Здесь хочется остановиться именно на том положении, что диалог должен *заучиваться*. В современной методике обучения иностранному языку в последнее время всё чаще озвучивается мнение, что заучивание наизусть материала не есть хорошо, ученики де «не попугаи». Однако именно заучивание наизусть слов, словосочетаний, целых предложений и диалогов является неотъемлемой частью изучения иностранных языков. По словам Л. Н. Толстого, «для изучения иностранных языков дети выучивали наизусть по учебнику диалоги» [4, с. 17].

Диалоги не только способствуют закреплению лексического материала, но и являются хорошими фонетическими упражнениями, беседа учителя с дежурным учеником в начале урока является хорошей языковой разминкой, вводом в языковую среду.

Беседа учителя с дежурным может носить различный характер, её содержание в зависимости от ступени обучения может расширяться. Хорошо построенная беседа, протекающая в естественной обстановке, отличается тем, что она сразу же вводит обучающихся в атмосферу английского языка. Однако чтобы беседа была естественной и ученики не теряли интереса к ней, учитель должен избегать штампов, из урока в урок не повторять одни и те же вопросы.

Примером подобной беседы учителя с дежурным учеником 5–6-х классов может служить следующий диалог:

Teacher. *What's the date today?*

Student. *Today is the 4<sup>th</sup> of April.*

Teacher. *What's the weather like today?*

Student. *The weather is fine. The day is not sunny but it is rather warm.*

Teacher. *It is the best time for a walk, isn't it?*

Student. *Yes, it is.*

Teacher. *How many lessons have you got today?*

Student. *Today we have got five lessons.*

Teacher. *What lessons?*

Student. *Maths, Literature, the English language, the Russian language and Art.*

Teacher. *Thank you. Sit down.*

Диалог учителя с дежурным учеником 7–8-х классов может быть более объёмным, с привлечением к участию в нём других учеников:

Teacher. *What's the date today?*

Student 1. *Today is the 9<sup>th</sup> of February.*

Teacher. *Will you describe the weather?*

Student 1. *Well, I think the weather is unpleasant. Though it is sunny the frost is sharp.*

Teacher. *I don't like such weather either.*

Student 2. *I'd like to add. The frost is sharp but the day is quiet and snowy. Tiny snowflakes sparkle in the sunshine.*

Teacher. *Right you are. I think everybody likes snow. Yet it's too cold today.*

Student 2. *Yes, it's frosty, but I don't afraid of frost.*

Teacher. *You are lucky. That'll do. Thank you both.*

Тематика диалогов может быть самой разнообразной в зависимости от лексического материала программы учебника: “*My school*”, “*Traveling*”, “*About Myself*”, “*About London*” и др.

Диалогической речью можно пользоваться не только при работе над лексическим материалом, но и при введении и закреплении некоторых грамматических явлений. Преимущество введения нового грамматического материала в составленном учителем диалоге заключается в том, что учитель имеет возможность составить его на полностью известном обучающимся лексическом материале. Тем самым внимание обучающихся будет сосредоточено лишь на одной трудности – на новом грамматическом явлении. Например, в 5-м классе, чтобы наглядно показать разницу в употреблении грамматических времён *The Past Simple* и *The Present Perfect*, можно предложить обучающимся выучить следующий диалог:

A. *Have you ever been to Moscow?*

B. *Yes, I have. I have been there twice. And have you been to Moscow?*

A. *Yes, I have been there too.*

B. *When did you go to Moscow?*

A. *I went there last spring.*

B. *Did you stay there long?*

A. *Three days. And you?*

B. *Last time when we visited Moscow, we stayed there two weeks.*

Подобное применение диалогической речи при введении и закреплении нового грамматического материала помогает учителю в какой-то мере избавиться от обычно наблюдаемых недостатков в обучении грамматике в школе. Эти недостатки заключаются, прежде всего, в том, что учителя подчас ограничиваются объяснением того или иного правила и выполнением нескольких упражнений. Эти упражнения в основном письменные, а потому нередко представляются обучающимся несколько абстрактными. Кроме того, по своему характеру грамматические упражнения, как правило, очень однообразны. Между тем психолингвистами признано, что усвоение грамматики иностранного языка требует большой и разнообразной работы [1]. Только выполнив это условие, можно обеспечить укрепление соответствующих связей в коре головного мозга.



Таковы некоторые приёмы работы над диалогической речью. Самой собой разумеется, что они не исчерпывают всех возможностей использования диалогической речи на уроках английского языка.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. *Зимняя И. А.* Лингво-психология речевой деятельности. М. ; Воронеж, 2001.
2. *Колкер Я. М., Устинова Е. С., Еналиева Т. М.* Практическая методика обучения иностранному языку : учеб. пособие. М., 2004.
3. *Хорохорина Г. А.* Методологические подходы к обучению иноязычному общению // Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования : материалы III Всерос. (с международным участием) конф. М., 2009.
4. *Толстой Л. Н.* Детство, отрочество, юность. М., 1989.

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Л. А. Горелова*

*Саратовский государственный университет,  
кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Одним из условий обеспечения адекватного восприятия и оценки роли инноваций будущими специалистами является стимулирование преподавателей и студентов к разработке и применению новшеств. При этом мы исходим из того, что стимулирование может осуществляться через внутренние механизмы развития у участников образовательного процесса эмоционально-ценностного отношения к инновационной деятельности и рефлексии.

Инновационная деятельность человека неразрывно связана с его эмоциями и ценностными ориентациями, так как человек ничего не делает без потребностей, без мотивов, без соответствия предстоящего дела системе его ценностей. Ценностью может быть не только то, что существует, но и то, что ещё надо осуществить. Ценности, следовательно, могут быть и существующими, и желаемыми, и идеальными. Ценность есть единство объективного и субъективного. Совершенно очевидно, что необходимо стремиться к тому, чтобы объективные ценности стали субъективно значимыми, устойчивыми жизненными ориентирами личности, её ценностными ориентациями [1].

Любое проявление активности человека сопровождается, безусловно, эмоциональными переживаниями. Особенность человеческих эмоций состоит в том, что они непосредственно отражают отношение между мотивами и реализацией отвечающей этим мотивам деятельности. Эмоции в деятельности человека выполняют функцию оценки её хода и результатов. Они организуют деятельность, в том числе инновационную, стимулируя её и направляя. Эмоции человека связаны, прежде всего, с его потребностями. Они отражают состояние, процесс и результат удовлетворения потребности. По эмоциям можно судить о том, что в данный момент времени волнует человека, какие потребности и интересы являются для него актуальными.

Таким образом, ценности и эмоции характеризуют и обозначают собой ту сферу деятельности, ту область жизни человека, которая для него наиболее значима и через отношения к которой он определяет и формирует своё «Я». Через эмоционально-ценностное отношение личностью выделяются предпочтительные содержательные области действительности, от этого отношения зависит, в каких системах связей, насколько полно, целостно и творчески человек будет взаимодействовать с миром, реализовывать себя.

Поэтому на основе эмоционально-ценностного отношения формируются:

- ценностные ориентации личности, её инновационный опыт, жизненные установки;
- направленность потребностей и познавательных интересов, творческое отношение к окружающей действительности; способность к сотрудничеству, взаимодействию в инновационном процессе, личная значимость инновационной деятельности;
- увлечённость, жажда познания и инновационного поиска, желание самосовершенствоваться.

Немаловажное значение в контексте включения студентов в инновационную деятельность имеет и рефлексия. Естественно, если целью обучения является развитие инновационного потенциала личности обучаемого, то просто вооружить студентов знаниями, умениями, навыками и включить их в инновационную деятельность недостаточно. Необходимы периодический «выход» личности в рефлексивную позицию, осознание собственной деятельности.

Рефлексия порождает две цели и соответственно две стороны отношения человек – мир: выразить, воспроизвести мир в себе и выразить, воспроизвести себя в мире. Известны различные типы и уровни рефлексии: мировоззренческая, методологическая, нормативная, аксиологическая, психологическая, которые реализуются в таких операциях, как проверка, обоснование, выбор, предпочтение и т. д. Рефлексирующее сознание контролирует процесс получения, построения, проверки знаний, критически осмысливает все этапы деятельности [2, с. 17].

В качестве форм проявления рефлексивных процессов выделяют критичность мышления субъекта деятельности, стремление к доказательности, к обоснованию своей позиции, способность ставить вопросы, вести дискуссию, а также готовность к адекватной самооценке.

На наш взгляд, в студенческом возрасте важно сохранить и развить те рефлексивные новообразования, которые появились в школьном периоде и определили качественный скачок в развитии самооценки, превращении её в тот феномен, который Л. С. Выготский назвал «подлинной» самооценкой, отражающей «уровень наших запросов к самим себе, к нашему успеху, нашему положению» [3, с. 231].

Культурный, гуманитарный, коммуникативный фон занятий по специальным дисциплинам открывает широкие возможности для развития инновационного потенциала студента, при условии создания определенных условий для раскрытия творческой индивидуальности каждой личности. Для оптимального достижения поставленной цели необходимо включить студентов в гуманистически ориентированную творческую учебную деятельность, осуществляемую преподавателем, посредством которой можно осуществить сотворческое субъект-субъектное взаимодействие между преподавателем и студентами, выработать у них эмоционально-ценностное отношение к инновационной деятельности, стараясь поддерживать индивидуальный стиль деятельности студента, создавать ситуации успеха.

В рамках такой деятельности:

- возникают и дифференцируются другие, новые формы деятельности;
- осуществляется процесс расширения знаний, их систематизация, усвоение новых способов деятельности;
- активно развиваются произвольность, внутренний план действий, рефлексия, что проявляется в регуляции студентом своей деятельности и поведения;
- интенсивно развиваются активность и самостоятельность личности.

Мы считаем, что сотворческое субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов, создание ситуаций успеха на занятиях, стимулирование педагогов и студентов к разработке и применению инноваций способны создать необходимые условия для реализации инновационной деятельности.

Сотворчество – предметный процесс совместного поиска истины как способа развития самих его участников, их самосознания. Сотворчество разрабатывалось и разрабатывается в отечественной педагогике и психологии преимущественно в контексте идей сотрудничества, что нашло своё отражение в работах А. А. Бодалева, В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандрова, В. А. Сухомлинского, В. С. Шубинского и др. Вместе с тем, очевидно, что сотрудничество, выступая необходимым условием сотворчества, не определяет полностью специфики последнего. Разница здесь наблюдается не только в характере решаемых задач, но и в особенностях

позиций субъектов взаимодействия. Так, в частности, в ситуациях сотрудничества личность может выступать как исполнитель, отвечающий лишь за собственный «участок», тогда как связь его с общим делом и общими целями может быть лишь декларирована. В этом случае, как подчёркивает К. А. Абульханова-Славская, неизбежно будет продуцироваться и соответствующий способ и стиль общения [4, с. 179].

Из сотворчества педагога и обучаемого в учебном процессе следует, что учение принимает форму диалога, где кругозор преподавателя неизбежно взаимодействует с кругозором студента и процесс обучения протекает на личностно-значимом уровне, превращаясь в межличностный процесс. Данный процесс может представлять собой только субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента, превращая учебное сотворчество в фактор развития человеческих отношений, где обучаемый становится соавтором педагогического процесса, который творит педагог.

Подтверждением сказанному выше служат слова В. А. Сластенина о том, что самые оригинальные решения дают желаемый эффект в той мере, в какой они опираются на сотворчество обучаемого. Педагог выступает как активатор процесса обмена информацией, познания личности; он организует его и управляет им, утверждая сотрудничество, взаимопомощь, самостоятельность как доминирующие формы совместной творческой деятельности и в самой структуре учебного материала, выражая её диалогичность. Только в таком случае каждая минута занятия будет наполнена ёмкой, духовно концентрированной работой, ибо ясна творческая позиция – общаться через знания, получать знания через общение [5].

Воспринимая каждую стоящую перед ним задачу как уникальную и предлагая оригинальные способы её решения, педагог, тем самым, передаёт («транслирует») свой инновационный потенциал обучаемым. С таким преподавателем студенты более самостоятельны, инициативны, способны к поиску неординарных решений, нежели с педагогом, придерживающимся стандартных функционально-ролевых приёмов воздействия.

Итак, резюмируя вышесказанное, можно констатировать, что сотворчество в учебной деятельности предполагает:

- субъект-субъектное взаимодействие, когда за каждым участником творческого процесса признаются право и способность на собственное решение (вне зависимости от возраста и опыта творческой самореализации). Организация деятельности, в основе которой лежат субъект-субъектные отношения, обеспечивает гармонию, единство «знания и отношения, интеллектуального и эффективного». Субъект-субъектные отношения стимулируют развитие инновационного потенциала обучаемых, поскольку они характеризуются демократичностью коммуникативных позиций участников, активностью сторон;

- создание и сохранение у участников инновационного процесса атмосферы творчества;

– формирование индивидуального стиля деятельности и самовыражения каждого из субъектов взаимодействия.

Необходимость такого взаимоотношения в системе «педагог–студент» определяется ещё и тем, что становление личности будущего специалиста как инноватора возможно не иначе как через сотворчество с такой же личностью педагога.

Таким образом, сотворчество на основе субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студентов способно влиять на формирование эмоционально-ценностных установок всех участников образовательного процесса, создавать необходимую среду для инновационной деятельности, способствовать эффективному развитию инновационного потенциала будущих специалистов.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Антропологическая катастрофа – причина и следствия (беседа с профессорами Н. Мухелишвили и Ю. Шрейдером) // Вестн. высш. шк. 1990. № 6. С. 62–69.

2. *Золотнякова А. С.* Личность в структуре педагогического общения. Ростов н/Д, 1979. 80 с.

3. *Выгодский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М., 1991. 480 с.

4. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. М., 1980. 360 с.

5. *Сластенин В. А.* Теория и практика высшего педагогического образования. М., 1991. 142 с.

#### **РАСКРЫТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ УЧАСТИЕ В КОНФЕРЕНЦИЯХ ФОРМАТА *PECHA KUCHA***

*Л. А. Горелова, Л. Р. Сабитова*

*Саратовский государственный университет,  
кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

В переводе с японского «Печа Куча» (звучание очень приближительное) обозначает «разговор», или (с эмоциональным оттенком) «бла-бла-бла». Есть две легенды происхождения данного понятия. По первой версии, формат Печа Куча был изобретен японскими завсегдагаями караоке-клубов, не умеющими петь, зато очень любящими поговорить.

По второй легенде, этот метод изобрели два архитектора, которые живут и работают в Токио. Они часто присутствовали на самых различных презентациях, в которых участвовали сами и слушали других. Ар-

хитекторы – будущие изобретатели – заметили, что во время таких мероприятий никто из участников не задумывается о времени, отведенном на презентацию. «Послепрезентационные» обсуждения часто шли до изнеможения. В результате, архитекторы задумались над этой проблемой и поняли, что нужно сделать некое ограничение для презентаторов – так появилась Печа Куча!

В 2006 году этот метод приобрел характер массовой эпидемии и впервые был замечен ведущими СМИ. Сейчас чемпионаты по Печа Куча проводятся по всему миру: от Нагано до Вены и от Мельбурна до Токио. Чаще всего Печа Куча посещают художники, архитекторы и дизайнеры. Всем участникам этого «события» дается по шесть минут на то, чтобы они представили зрителям свою презентацию, в которой должно быть только двадцать слайдов, каждый из которых сменяется через 20 секунд. За время показа слайдов нужно грамотно и увлекательно рассказать о том, что изложено в презентации, неважно, что это будет – презентация себя, сложной компьютерной программы или способа нарезки колбасы, правила для всех одинаковы. В итоге, получается, что вся презентация длится 6 минут 40 секунд, а следующие 6 минут 40 секунд даются для вопросов, ответов и обсуждения.

Итак, Печа Куча дает следующее: значительно сокращается время на презентацию, соответственно презентаторы говорят только по существу, малое количество времени для презентации заставляет спикера очень хорошо подготовиться к своему выступлению перед публикой, в рамках одной конференции все выступающие успевают «презентовать».

По-нашему мнению, особенности организации Печа Куча презентаций способствуют раскрытию личностных особенностей ее участников и раскрывают творческие способности за счет вариативности способов подачи материала.

Изучив требования формата, было решено заимствовать основную его концепцию для подготовки студентов к участию в неформальных конференциях Печа Куча с целью формирования у них позитивной мотивации на участие в исследовательской деятельности и развития навыков публичных выступлений.

Для повышения степени автономности студентов при подготовке выступления нами был разработан чек-лист для оценки качества презентации и ее соответствия заявленному формату.

1. В презентации есть главный эмоциональный момент, который создает главное запоминающееся впечатление (**да/нет**).

2. Вы используете хотя бы 3 из 6 приемов по «оживлению» презентации: убедительные заголовки, три ключевые идеи сообщения, метафоры, актуальные аллюзии, демонстрации, реквизит (**да/нет**).

3. Текст выступления написан живым языком, не перегруженным научной терминологией (**да/нет**).

4. Для выражения своих идей вы используете больше образы на слайде, чем слова (**да/нет**).

5. Вы сделали 3–4 прогона выступления перед мини – аудиторией (родители, друзья) (**да/нет**).

Первое мероприятие, организованное в СГУ в формате Печа Куча, было посвящено проблеме дискриминации в мире. Мы предложили участникам порассуждать на тему «Why discrimination in the world?» Студентов познакомили с требованиями формата и на первом этапе подготовки предложили определиться с типом дискриминации, который они будут комментировать. Надо отметить, что уже на этом этапе участники стремились нестандартно подойти к выбору темы своей презентации. Одни предложили рассмотреть механизмы так называемой «обратной дискриминации», когда интересы большинства ущемляются меньшинством. Так появилась презентация под названием «Vanishing Britain». Другие обратились к области мультипликации и привели примеры того, как отражена данная проблема в популярных американских мультсериалах «South Park» и «The Simpsons». Самым популярным типом дискриминации оказалась дискриминация по половому признаку, но и здесь участники проявили свою индивидуальность и три доклада на одну тему оказались абсолютно не похожими друг на друга.

Приведем пример того, как раскрываются способности и таланты обучаемых при предоставлении им свободы выбора способа презентации материала.

Студентка 4 курса Института истории и международных отношений Сабитова Лилия выбрала темой своего выступления обратную дискриминацию и рассмотрела данный тип на примере ущемления интересов коренного населения Великобритании иммигрантами из арабских стран. В качестве иллюстраций к слайдам студентка Сабитова выбрала карикатуры из известных английских таблоидов на тему «Vanishing Britain», а главным «эмоциональным моментом» выступления участницы стали комментарии к слайдам в форме лимериков (коротких английских стихотворений). Лилия покорила аудиторию слушателей столь необычным способом изложения академической информации. Ниже мы приводим текст ее выступления.



I don't mean to seem politically incorrect in this presentation. The problem it raises is really very important both for Britain and for the European community on the whole. Still, today my primary task is not to discuss it from a serious point of view. Let humor be our main guide, with the help of the traditional British poems, the so called limericks.

Traditional religious views:



The forms of religious beliefs  
Used to go down in hist'ry like this.  
And a rather big part  
Of exceedingly smart  
Believed in incredible things!  
To worship them wasn't a sin:  
It looked like a quite common thing.  
When the Soviets collapsed  
The Dollar relaxed.  
Now the world's going on turning Green.



The danger that Europe is in  
Can be rather clearly seen.  
The forecast indicates  
That in sev'ral decades  
The West will put on Eastern skin.  
The faces of states that we knew  
Are now looking so terribly new!  
And we realize  
That we can recognize  
From all of them only a few.



There was Britain that used to be Great,  
Intervened in the other states' fate,  
What the map didn't lack  
Was the flag Union Jack:  
In this empire the sun didn't fade.  
For a long time the only intention  
Of Britain was its expansion.  
Colonies made her strong,  
But then something went wrong...  
It collapsed, I'm sorry to mention.



So, how can we distinguish such race  
As Britishness of the face?  
A conservative look  
Like in some old book  
That's what we can expect in this case!  
Time went on, and it could be observed,  
That traditions were fully preserved.  
Now we are amazed  
How changed Britain's face!  
Did they get what they really deserved?



|  |  |
|--|--|
|  | <p>In quantity of Muslims Britain<br/>Will be by other countries beaten.<br/>But this population<br/>Is a part of the nation,<br/>Of this multicultural Britain.<br/>They are noticed for their actions,<br/>And for their distinguished reactions<br/>On the government course<br/>(whatever it would be, of course)<br/>Anyway, they attract much attention</p>      |
|  | <p>What you really should see in this land<br/>Are the mosques. Everywhere at hand.<br/>They are here and there<br/>Some are far, some are near,<br/>It is more that some people can stand!<br/>Some mosques, I suppose I must say<br/>Were churches at first, by the way.<br/>And what we see now<br/>Are mosques all around.<br/>Not everyone thinks it's okay.</p>  |
|  | <p>They say they are discriminated,<br/>Offended and all that's related.<br/>But what nice affairs!<br/>Two were created Mayors!<br/>They're really discriminated,<br/>And on a very large scale.<br/>However, there isn't any veil<br/>On the face of the lady<br/>Who looks quite ready<br/>To fulfill her duty as a mayor</p>                                       |
|  | <p>Homeini cursed this man for his book<br/>That had really a non-muslim look.<br/>And this scandalous writer<br/>In Britain was knighted<br/>And thus he lives happily with his book.<br/>After thirty years of being terrorized<br/>For his books he received a prize<br/>Now he's proudly called "Sir"<br/>How could this occur?<br/>We don't believe our eyes!</p> |

**Members of the royal family involved**



Still, what do you want if the Queen  
Has just to the Emirates been,  
And the heir to the throne  
With his wife, not alone,  
In Cairo was recently seen?  
The visits that they both paid  
Were to the clergy, by the way.  
Thus, there is a plan  
That the residence can  
Be called Buckingham Mosque, some day!



What's the future then for the UK?  
Democratic state isn't okay.  
They have made a decision,  
They have their firm position,  
And on this position they stay.  
Their views, they say, must dominate.  
Law and order are things that they hate.  
They want their law  
And promise a war  
To those whom they discriminate.



The problem's acute. It exists.  
The British snobs have to resist.  
They are really shocked  
Such things should be stopped!  
They should show these bad guys a fist!  
These guys can't be sent to the moon.  
They'll conquer this land very soon!  
But there is a way out:  
A weapon was found  
With the help of a common... cartoon!

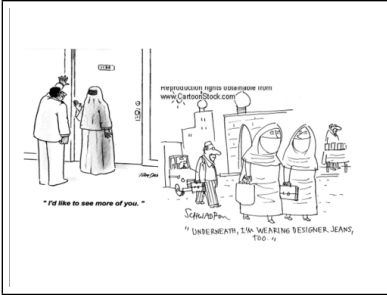
**The cartoon war, or scenes from multicultural Britain**



They queued at the citizenship class  
And successfully got their "pass".  
Now we must remember  
That they all are members,  
Participants of all this fuss.  
They look like one big swaying mass,  
I'm afraid that we have to confess  
That they differ a lot  
From the men we have got  
Or just used to have here, in old days.



Now they try to participate  
 In social life, at any rate.  
 They have celebrations  
 They go to elections...  
 It's useless to enumerate!  
 If some time these ones can devote  
 To show themselves and to vote,  
 It really means much  
 If women as such  
 Go out in all their coats!



Who could say that a possible passion  
 Of ladies as such could be... fashion?  
 Their view we respect,  
 But who could expect  
 From these beauties such a confession?  
 They are much more cute than it seems,  
 If they're wearing designer jeans.  
 But hiding their beauty  
 Is part of their duty.  
 It's done by all possible means!



Into what are these two men involved?  
 What are things which these gentlemen solve?  
 It seems they are VIP,  
 So, it's better to keep  
 Apart from these two men involved.  
 And so it is really better  
 To see what here really matters:  
 If you've got a turban  
 You need not to be urban,  
 You'll be anyhow respected!



So, here is a plan, it is written  
 To cope with good old Britain.  
 A rather wide range  
 Of cities will change.  
 Real Britain will be simply smitten.  
 Has the project already begun?  
 London will be Londonistan,  
 And the good old flag  
 Will be called "crescent-jack",  
 Don't you think it will be real fun?

|  |   |
|--|---|
|  | <p>This the government hasn't yet fixed,<br/>         These are things that are now being missed!<br/>         Because these smart guys<br/>         Can still recognize<br/>         The houses of parliament, at least!<br/>         One day two young ladies will look<br/>         At a picture in Arabic book:<br/>         Nothing left but a rag<br/>         From the old union jack.<br/>         But this isn't written in this book.</p> |
|  | <p>This is the possible map of Europe, after signing the peace treaty between the European and Muslim cultures in about 50 years. Fortunately, Russia will stay, with some satellites. Then there comes a demilitarized zone of muslim states partly inhabited with non-muslims. And Europe will be green. That's the peaceful conquest, which has been the main aim of all the khalifs and sultans since the beginning.</p>                        |
|  | <p>That's what we'll have if people stay idle and don't do anything to protect their identity. And what have we personally done to prevent cultural invasion? Beware, it is already at the door, it has crept into the house! Isn't it better to get rid of it?</p>   |

Таким образом, несмотря на неформальный характер Печа Куча конференции, мы можем отметить качественные изменения в подготовке и реализации выступлений студентами. Во-первых, те студенты, которые ранее не принимали участия в научных конференциях, возможно из-за «слишком академического» характера их проведения, нашли удобный для себя формат. Им представилась возможность проявить свои способности и таланты, а также привлечь внимание аудитории к области своих научных интересов. Во-вторых, те студенты, которые регулярно докладывают о результатах своих исследованиях в рамках семинаров, круглых столов и т. д., познакомились с альтернативным способом построения публичных выступлений и смогли оценить несомненные плюсы формата Печа Куча.

## **ИЗ ОПЫТА ВНЕДРЕНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ В ПРАКТИКУ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»**

*Н. И. Иголкина*

*Саратовский государственный университет,  
кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Модернизация системы высшего образования подразумевает введение в педагогическую практику новых форм организации учебного процесса. Одно из таких нововведений – это балльно-рейтинговая система (БРС) оценки знаний студентов. На данный момент разработана нормативная основа введения кредитной системы в российских вузах, что ставит перед кафедрами задачу разработки и внедрения в учебный процесс БРС [1–6]. Данная система позволяет повысить объективность оценки успеваемости студентов, стимулировать студентов к систематической работе, а также эффективно решать вопросы их общей и предметной аттестации на разных этапах и уровнях обучения.

Необходимость внедрения новой формы оценки успеваемости обосновывается рядом преимуществ, которыми обладает балльно-рейтинговая система. Среди этих преимуществ есть такие, которые имеют особую актуальность при реализации в системе высшего образования практических курсов, к ним относятся дисциплина «Иностранный язык» и другие смежные дисциплины. Анализ публикаций, отзывов студентов и преподавателей, а также опыт использования БРС при обучении студентов английскому языку позволяет выделить следующие преимущества [7–10]:

1. Происходят активизация систематической работы студентов при освоении учебных дисциплин и повышение объективности оценивания знаний студентов преподавателями.

2. Повышается мотивация студентов вести активную и систематическую учебную работу в течение всего семестра по усвоению знаний и формированию необходимых умений.

3. Студенты учатся планировать и организовывать свою самостоятельную работу.

4. Уменьшается фактор случайности и предвзятого отношения преподавателя к студенту при сдаче экзамена или зачета.

5. Вводится элемент состязательности через замену усредненных категорий оценки знаний (отлично, хорошо, удовлетворительно) более дифференцированной оценкой. Важно, что в этом случае студенты могут ориентироваться не только на достижения одноклассников, но и на свои собственные успехи и неудачи.

6. Балльно-рейтинговая система позволяет повысить конкурентоспособность образовательных услуг.

Однако введение балльно-рейтинговой системы сопровождается рядом трудностей, как для преподавателей, так и для студентов. По мнению преподавателей, одним из недостатков данной системы является то, что на реализацию этой формы оценки успеваемости у преподавателей вузов уходит больше времени, чем при традиционной системе. Им приходится больше времени тратить в начале семестра на разработку модулей, в которых учебная деятельность обучаемых должна быть оценена в баллах, и на арифметические подсчеты в конце семестра, когда необходимо оценить успешность освоения дисциплины на протяжении всего семестра каждым студентом.

Еще один недостаток рейтинговой системы преподаватели связывают с недостаточной пластичностью модульной системы, которая заключается в необходимости заранее не только планировать порядок освоения дисциплины, но и прогнозировать и оценивать уровень сложности освоения материала для студентов. Успешность освоения учебного материала и трудности, с которыми сталкиваются студенты, зависят от большого количества факторов, поэтому часто в ходе учебного процесса преподавателю приходится вносить существенные коррективы в заранее разработанные модули, что, в свою очередь, осложняет подсчет баллов и, следовательно, аттестацию студентов.

В то же время студенты жалуются, что в рамках балльно-рейтинговой системы в большей степени оцениваются присутствие в аудитории, факт выполнения заданий, а не фактические знания, которыми обладает студент. Основной упрек связан с тем, что решающее значение при выставлении итоговой оценки имеет не уровень знаний и умения студентов, а количество посещений и выполненных заданий. Имея отличные знания по предмету, но не всегда посещая занятия, студент не может получить отличной оценки, так как модульная система этого не предусматривает. Более того, творческие достижения учащихся не находят должной оценки со стороны преподавателя, так как не закладываются изначально при планировании модуля.

Таким образом, главная задача кафедры и преподавателей при разработке и реализации БРС – уйти от излишней технологизации, формализации учебного процесса и системы оценки успешности освоения содержания дисциплины и постараться предусмотреть возможность реализации творческого потенциала студентов. Для этого можно разработать систему бонусов, когда за выполнение определенных видов заданий студенты могут получить дополнительные баллы, например выполнение заданий повышенной сложности, участие во внеаудиторных мероприятиях (конференции, олимпиады, викторины и т. д.), выполнение дополнительных заданий. При этом о системе бонусов студентов также необходимо информировать заранее.

Изучив опыт коллег мы разработали следующий алгоритм создания модуля (табл. 1–3):

1. Определить содержание модуля или выбрать главу в учебнике (в примере это Unit 7 из учебника Headway Upper Intermediate).

## Модуль к учебнику «Headway Upper-Intermediate» (Unit 7)

| ACTIVITY                         | THEME                                       | LOCATION                          | POINTS (MAX) | COMMENTS |
|----------------------------------|---|-----------------------------------|--------------|----------|
| Speaking                         | We can work it out                          | 1. SB pp 62 Ex.1-3                | 1            |          |
|                                  | Negotiating                                 | 2. SB pp 63 Ex. 1-3               | 1            |          |
|                                  | Discussing grammar                          | 3. SB pp 64 Ex. 5-6               | 2            |          |
|                                  | Exiting news                                | 4. SB pp 64 Ex. 7-9               | 2            |          |
|                                  | Getting married                             | 5. SB pp 65 Ex. 1-4               | 3            |          |
|                                  | Meet the Kippers                            | 6. SB pp 65-66 Ex. 1-4            | 2            |          |
|                                  | Exaggeration and understanding              | 7. SB pp 69 Ex. 1-5.              | 2            |          |
|                                  | What do you think? Getting married          | 8. SB pp 65                       | 3            |          |
|                                  | What do you think? Meet the Kippers         | 9. SB pp 66                       | 3            |          |
|                                  | Arguing your case – For and against         | 10. SB pp 118 Ex. 1-4             | 1            |          |
|                                  | Arguing your case – For and against         | 11. P. 118, Ex 5                  | 10           |          |
|                                  | Writing                                     | 12. Class activity                | 10           |          |
| Translation and other activities | Translation                                 | 1. T 7.1 E-R-E                    | 4            |          |
|                                  |   | 2. T 7.4 E-R-E                    | 4            |          |
|                                  |   | 3. T 7.5 E-R-E                    | 4            |          |
|                                  |   | 4. T 7.9 E-R-E                    | 4            |          |
|                                  |   | 5. SB pp 50 E-R-E one of the text | 4            |          |
| Language work                    | Workbook / grammar and vocabulary exercises | 1. SB Test your grammar pp 62     | 1            |          |
|                                  |   | 2. SB pp 68 Voc. Work Ex.1-3      | 3            |          |
|                                  |   | 3. SB pp 66-67 Voc. Notebook      | 3            |          |
|                                  |   | 4. WB pp 37-42                    | 9            |          |
|                                  |   | 5. Word quiz                      | 1            |          |
|                                  |   | 6. Additional ex-s                | 3            |          |
| Test                             |   |                                   | 20           |          |

Таблица 2

## Баллы студентов

|                     | Speaking    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  | Writing                           |  |  |  |  |  |      |
|---------------------|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|-----------------------------------|--|--|--|--|--|------|
|                     | 1.          | 2.  | 3.  | 4.  | 5.  | 6.  | 7.  | 8.  | 9.  | 10. | 11. | 12. |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 1. Гавриленко Настя |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 2. Гуськов Артем    |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 3. Егوشина Надя     |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 4. Ефанов Алексей   |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 5. Жигунов Сергей   |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 6. Жукова Дарья     |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 7. Крупнов Игорь    |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 8. Ларцева Саша     |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 9. Межуева Ольга    |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 10. Михайлов Артем  |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 11. Попов Антон     |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 12. Потапов Костя   |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 13. Щетинин Илья    |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
|                     | Translation |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  | Workbook and additional exercises |  |  |  |  |  | Test |
|                     | 13.         | 14. | 15. | 16. | 17. | 18. | 19. | 20. | 21. | 22. | 23. |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 1. Гавриленко Настя |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 2. Гуськов Артем    |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 3. Егوشина Надя     |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 4. Ефанов Алексей   |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 5. Жигунов Сергей   |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 6. Жукова Дарья     |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 7. Крупнов Игорь    |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 8. Ларцева Саша     |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 9. Межуева Ольга    |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 10. Михайлов Артем  |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 11. Попов Антон     |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 12. Потапов Костя   |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |
| 13. Щетинин Илья    |             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |                                   |  |  |  |  |  |      |



## Посещаемость и домашние задания

| ФИО                 | Дата |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---------------------|------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|                     |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1. Гавриленко Настя |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2. Гуськов Артем    |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3. Егوشина Надя     |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 4. Ефанов Алексей   |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 5. Жигунов Сергей   |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 6. Жукова Дарья     |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 7. Крупнов Игорь    |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 8. Ларцева Саша     |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 9. Межуева Ольга    |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 10. Михайлов Артем  |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 11. Попов Антон     |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 12. Потапов Костя   |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 13. Щетинин Илья    |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| ДОМАШНЕЕ<br>ЗАДАНИЕ |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

2. Разделить все содержание на части (блоки). В примере это следующие части:

– Speaking (задания в классе, основанные на чтении и/или прослушивании текстов, просмотре видео, подготовленные и спонтанные высказывания);

– Writing (в примере два письменных задания);

– Translation and Other Activities (разные виды заданий с текстами);

– Language Work (домашние задания и языковые упражнения);

– Test (тест по окончании модуля или главы).

3. Оценить каждую часть (блок) в 20 баллов, что в сумме за 5 частей составляет 100.

4. Описать конкретные задания с указанием того, где они находятся в учебнике или других учебных материалах. Каждому заданию присвоить определенное количество баллов в зависимости от сложности и объема времени, затрачиваемого на его выполнение. Как показывает практика, для облегчения подсчета баллов после прохождения модуля желательно, чтобы количество заданий в тесте было либо 10 баллов, при этом каждое задание оценивается в 2 балла, либо 20 баллов, при этом каждое задание оценивается в 1 балл, либо 40 баллов, при этом каждое задание оценивается в 0,5 балла.

5. Всем заданиям следует дать сквозную нумерацию, что позволит преподавателям и студентам без труда ориентироваться в описании модуля и в таблице с баллами.

6. Последнюю колонку предназначить для комментариев, которые возникают в процессе освоения материала. Например, там можно записывать сроки выполнения заданий, рекомендации для последующих групп, которые будут работать по данному модулю и т. д.

7. Составить таблицу со списком студентов и с пронумерованным перечнем заданий. В эту таблицу по мере прохождения модуля вносятся баллы, которые заработал каждый студент.

Если за один семестр осваивается несколько модулей, каждый из которых оценивается в 100 баллов, то в конце семестра рассчитывается среднее арифметическое. Для получения зачета достаточно набрать 50 баллов. Для дифференцированного зачета или экзамена используется следующая шкала, обеспечивающая сопоставимость с международной системой оценок (табл. 4):

Таблица 4

| Шкала | Оценка                | Балл     |
|-------|-----------------------|----------|
| A     | «Отлично»             | 85–100   |
| B     | «Хорошо»              | 71–84    |
| C     | «Удовлетворительно»   | 50–70    |
| D     | «Неудовлетворительно» | Менее 60 |

При переходе к балльно-рейтинговой системе как элементу, пришедшему к нам из европейской системы образования, можно первоначально ориентироваться на соотношение европейской и российской оценок [9]. Эта информация полезна как преподавателям, так и студентам, поскольку позволяет быстрее адаптироваться к новой системе оценок и адаптировать разные системы оценок друг к другу (табл. 5).

Таблица 5

**Соотношение европейских и российских оценок успеваемости студентов**

| Рубежные баллы | Оценка  |             | Соотношение европейской и российской оценок |
|----------------|---------|-------------|---|
|                | русская | европейская |   |
| Менее 50       | 2       | F           | 2   |
| 50–60          | 3       | E           | 3-  |
| 61–65          |         |             | 3   |
| 66–70          |         | D           | 3+  |
| 71–75          | 4       | C           | 4-  |
| 76–80          |         |             | 4   |
| 81–85          |         | B           | 4+  |
| 86–90          | 5       | A           | 5-  |
| 91–95          |         |             | 5   |
| 96–100         |         |             | 5+  |

Для удобства мы отмечали посещаемость студентов и традиционно, так как это можно сочетать с оперативным календарным планированием учебного процесса. Опоздание студентов не отмечается, но влияет на общее количество баллов, так как обучаемые не получают баллы за невыполненные задания. Так как в течение семестра могут возникать самые разные учебные ситуации, то по мере прохождения модуля преподавателю при необходимости приходится добавлять, исключать или менять задания или количество заранее установленных баллов. В этой ситуации важно, чтобы необходимость подобных изменений была аргументирована и своевременно доведена до сведения студентов.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. О высшем и послевузовском профессиональном образовании : закон РФ. URL: <http://consultant.ru> (дата обращения: 02.05.2012).
2. Об образовании : закон РФ. URL: <http://consultant.ru> (дата обращения: 02.05.2012).

3. Методика расчета трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах : письмо Минобразования РФ от 28.11.2002 № 14–52-988 ин/ 13. URL: <http://consultant.ru> (дата обращения: 02.05.2012).

4. О реализации эксперимента по использованию зачетных единиц в учебном процессе : приказ Министерства образования РФ № 2274 от 20.05.2004. URL: <http://consultant.ru> (дата обращения: 02.05.2012).

5. Примерная программа «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов. Авторы концепции: С. Г. Тер-Минасова и Е. Н. Соловова. 2006. URL: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/ppd/20110329000911.pdf>. (дата обращения: 18.05.2012).

6. Примерное положение об организации учебного процесса в высшем учебном заведении с использованием системы зачетных единиц (рекомендовано Минобразования и науки РФ № 15–55-357 ин/15 от 09.03.2004). URL: <http://consultant.ru> (дата обращения: 02.05.2012).

7. *Латыпова Х. Ш.* Балльно-рейтинговая система как фактор повышения конкурентоспособности образовательных услуг // Изв. Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. СПб., 2007. С. 195–200.

8. *Соловова Е. Н.* Модульно-рейтинговая система контроля как условие усиления учебной автономии студентов // Учитель, ученик, учебник : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. : сб. ст. М., 2007. С. 24–31.

9. Факультет социальной работы Поморского государственного университета. Балльно-рейтинговая система. Нормативные документы. URL: <http://social.pomorsu.ru/kms/norm.html> (дата обращения: 18.05.2012).

10. Открытый класс. Сетевые образовательные сообщества. URL: <http://www.openclass.ru/forums/76634> (дата обращения: 18.05.2012).

## **ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ МОТИВОВ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*А. И. Капичников*

*Саратовский государственный аграрный университет,  
кафедра педагогики и психологии*

Международное сотрудничество в различных областях человеческой деятельности вызвали необходимость создания единого мирового образовательного пространства. Наличие глобальных и региональных проблем обусловило постановку вопроса о модернизации высшего образования в нашей стране.

Современный этап педагогической науки в условиях модернизации характеризуется появлением новой парадигмы образования, которая ос-

новывается на осмыслении педагогики прежней, базирующейся на информационном типе образования. Новая лично-ориентированная парадигма соответствует ведущим тенденциям российского и зарубежного образования. Определена важная из них, которая состоит в изменении характера взаимодействия обучающегося и педагога: усиливается значимость познавательной деятельности учащегося, способствующая самообразованию личности, её всестороннему и гармоническому развитию. Выделенные тенденции соответствуют общей ситуации образования в России и принципам её реформирования, в частности принципу интеграции образования, предполагающему объединение всех учебно-воспитательных сил общества, органическое сочетание специальных институтов с целью воспитания и образования подрастающих поколений.

В настоящее время осуществляются переход от педагогики грамотности к педагогике развития, обновление содержания, форм и методов обучения, создание новых образовательных технологий. Целью образования определено свободное развитие разносторонней, творческой личности с учётом индивидуальных способностей, личностных смыслов, ценностей, высокоразвитых мотивов учебной деятельности.

Ослабление традиционных систем передачи знаний, увеличение свободы выбора личности, рост разнообразия форм жизнедеятельности стали причиной возникновения различных типов учебных заведений, вариативного образования на разных уровнях образования. Идея вариативного образования, по существу, превратилась в исходную ценностную методологическую установку модернизации современного образования в нашей стране.

Анализ существующих концепций и практика вариативного современного образования позволяют выделить следующие его компоненты: деятельностьную структуру, состоящую из совокупности мотивов, целей, задач, содержания, методов, результатов, и субъективную структуру, включающую инновационную деятельность участников учебно-воспитательного процесса – педагогов, методистов, организаторов производственных практик, кураторов, родителей. Содержательная структура соотносится с отбором предметно-содержательного материала по различным дисциплинам, разработкой и апробацией разных инновационных подходов и образовательных технологий.

Управленческая структура образования связана с планированием, организацией, руководством и контролем учебно-воспитательного процесса. Перечисленные компоненты вариативного образования взаимосвязаны между собой, при этом возможна автономная реализация каждого из компонентов.

Мотивация учебной деятельности составляет важнейший компонент современного высшего образования. Мотивация учебной деятельности состоит из мотивов, к которым можно отнести познавательные и социальные мотивы. Если у студента в ходе учения преобладает направлен-

ность на содержание учебного предмета, то можно говорить о наличии у него познавательных мотивов. Если у студента выражена направленность на другого человека в ходе учения, то говорят о социальных мотивах. И познавательные, и социальные мотивы могут иметь разные уровни: широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями, фактами, закономерностями), учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний), мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования).

Социальные мотивы могут быть широкими (долг, ответственность, понимание значимости учения) и узкими (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение).

Различные мотивы имеют неодинаковые проявления в учебном процессе. Например, широкие познавательные проявляются в принятии решения задач, в обращении к преподавателю за дополнительными сведениями; учебно-познавательные – в самостоятельных действиях по поиску разных способов решения, в вопросах к преподавателю о сравнении разных способов работы; мотивы самообразования обнаруживаются в обращении к преподавателю по поводу рациональной организации учебного труда. Социальные мотивы проявляются в поступках, свидетельствующих о понимании студентом долга и ответственности; узкие социальные – в стремлении к контактам с однокурсниками и получении их оценки, в помощи товарищам. Мотивы, даже самые положительные и разнообразные, создают лишь потенциальную возможность развития студента, поскольку реализация мотивов зависит от процессов целеполагания.

Видами целей в учении могут быть конечные цели (например, получить правильный результат решения) и промежуточные (например, различить способ работы и результат, найти несколько способов решения и др.). Уровень целей связан с уровнем мотивов: широкие познавательные, учебно-познавательные цели, цели самообразования и социальные цели. Проявление целей: доведение работы до конца или постоянное ее откладывание, стремление к завершенности учебных действий или их незавершенность, преодоление препятствий или срыв работы при их возникновении, отсутствие отвлечений или постоянная отвлекаемость.

Формирование мотивов учебной деятельности играет важную роль в характеристике психологического образа обучающихся; она соотносится с их готовностью к выполнению различных видов учебной деятельности, её спецификой. Представляется важным воспитывать устремлённость к познанию, потребность в получении знаний, приобретение умений и навыков учебного труда. Правильная организация учебного процесса стимулирует познавательный интерес. Можно выделить следующие этапы формирования мотивов учебной деятельности.

*Этап формирования мотивов учебной деятельности* совпадает с 1–2 курсами; особенно важным требованием, предъявляемым к формированию мотивов учебной деятельности, является правильная организация учебно-воспитательного процесса, различных видов познавательной деятельности, что отмечается, как правило, появлением эмоционального подъёма в процессе учебной деятельности.

*Этап зрелости и преобразования* мотивов учебной деятельности наступает на старших курсах обучения, когда познавательные интересы у обучаемых преобразуются, меняется само восприятие учебной информации, оно становится устойчивым и глубоким; значительно преобразуется память обучаемых, она приобретает более логический характер, наряду с произвольным, значительно совершенствуется произвольное внимание. Использование традиционных и инновационных форм, методов и средств обучения оказывает благотворное влияние на формирование познавательных интересов, что в значительной степени обеспечивает глубокое усвоение программного материала. Важное значение для целенаправленного формирования мотивов учебной деятельности играют отбор предметно-содержательного материала на модульной основе, выделение ключевых идей изучаемых дисциплин, профессиональная направленность самого процесса обучения.

На данном этапе может осуществляться коррекция мотивов учебной деятельности под влиянием двух видов мотивов – внутренних (познавательных) и внешних (социальных). Прохождение различных видов производственных практик на старших курсах, выполнение заданий, связанных с будущей профессиональной деятельностью, способствуют совершенствованию мотивов учебной деятельности. Социальные мотивы, связанные со стремлением получить прочные навыки и умения в будущей профессии, адаптироваться на существующем рынке труда, приводят к тому, что возрастает значимость внутренних стимулов к учебной деятельности, связанных с процессом обучения. Разработка и использование комплекса дидактически оправданных средств, форм, методов обучения, значение каждой изучаемой дисциплины в профессиональном становлении будущих специалистов, доминирование среди них специальных дисциплин, систематическое усложнение изучаемого материала, повышение сложности учебных заданий, изменение способа учебной деятельности – её максимальное приближение к профессиональной деятельности приводят к достижению высокого уровня развития мотивов учебной деятельности обучаемых.

## ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

*О. Б. Капичникова*

*Саратовский государственный университет,  
кафедра педагогики*

Педагогическая деятельность как феномен принадлежит к числу вечных, неисчерпаемых и актуальных. Как известно, данный вид деятельности имеет многокомпонентный состав, включает профессионально-значимые умения, носит традиционный и инновационный характер.

Рассмотрение инновационной педагогической деятельности с позиций социокультурного анализа предполагает выявление роли данного феномена как решающего фактора поступательного развития общества. В современном мире функция общеобразовательной школы не ограничивается только выполнением социального заказа – подготовить личность, востребованную в данный момент жизнедеятельности общества.

Образование призвано опережать другие сферы общественной жизни человека и быть фактором его эффективного поступательного развития. Именно сейчас, в переходный период, необходимо формировать личность, способную целенаправленно осуществлять инновационные преобразования. Тогда общество быстрее выйдет из кризиса, а человек будет готов к продуктивной деятельности. Вот почему в ряде исследований, касающихся методологических проблем современного образования (В. И. Загвязинский, И. А. Колесникова, М. В. Кларин, В. В. Краевский, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, В. В. Сериков, В. Е. Шукшунов, П. Г. Щедровицкий и др.), одной из главных целей, стоящих перед современным обществом, называется развитие у каждой личности потребности в самоизменении, готовности осуществлять инновационную деятельность, творчески преобразовывать мир.

Современное российское общество вплотную подошло к многоаспектной проблеме: создать условия для развития и саморазвития личности, воспитания у нее способности принимать самостоятельные нетрадиционные решения, поскольку:

1) сложившаяся в прошлом система «поддерживающего обучения» уже не соответствует требованиям формирующейся постиндустриальной цивилизации;

2) чтобы стать творцом и организатором социальной жизни, человек должен в процессе образования развить способность к проективному взгляду на будущее, а этого можно достичь только с помощью инновационного образования;

3) коренные изменения в системе образования не могут быть достигнуты в рамках традиционной педагогической парадигмы.



На современном этапе центром новой государственной образовательной политики становится личность человека – в полном соответствии со «Всеобщей декларацией прав человека». Реализация этого права требует реформирования образования, т. е. внесения принципиальных изменений в систему обучения и воспитания, основанную на традиционной образовательной парадигме, для которой характерно:

1) формирующее воспитание, согласно которому ученику целенаправленно прививают идеологически ориентированные качества (дисциплинированность, исполнительность, общественная направленность, коллективизм и др.), что являлось основным содержанием социального заказа;

2) стандартизация образовательного процесса, при которой обучение ориентируется на возможности среднего ученика;

3) догматический подход к отбору содержания образования, технократизм в построении методик обучения и воспитания;

4) императивный стиль управления деятельностью учащихся, для которого характерно авторитарное воздействие, пресечение инициативы, творчества воспитанников;

5) представление ученика объектом педагогических воздействий, а учителя исполнителем директивных указаний управленческих органов;

6) монологизированное воздействие, при котором содержание образования транслируется только в одном направлении: от педагога к ученикам;

7) ролевое взаимодействие в педагогическом процессе, когда каждому из его участников предписываются определенные функциональные обязанности, отход от которых рассматривается как нарушение нормативных основ поведения и деятельности;

8) игнорирование внутреннего мира личности, произвол, навязывание своих законов при осуществлении педагогического воздействия.

Вместе с тем, последние десятилетия отмечены качественно новыми явлениями и процессами, охватывающими различные аспекты жизнедеятельности современного общества. Ускорение научно-технического прогресса и радикальные изменения в социальной, экологической, экономической и культурной сферах привели к тому, что на рубеже XX и XXI веков произошла кардинальная смена типа культурно-исторического наследования. Проблемы, характерные для сегодняшней действительности, предъявляют повышенные требования к поколению, вступающему в жизнь, существенно меняют социальный заказ, адресованный школе. Вместо прежней установки на подготовку дисциплинированного исполнителя возник заказ на формирование инициативной личности, способной к опережающей созидательной деятельности на основе творческой активности, умеющей жить и работать в новых социокультурных условиях.

В связи с этим в российском обществе начали создаваться предпосылки для переориентации школы на организацию качественного иного уровня учебно-воспитательной работы и перевода ее в режим развития и

саморазвития творческой личности обучаемого. В качестве наиболее общей тенденции перестройки образования выступает решительный поворот к человеку, выражающийся в стремлении заложить основы личности, готовой активно, сознательно, творчески преобразовывать различные сферы социальной жизни.

Таким образом, условия современной жизни предъявляют новые требования к качеству образования, которое, как отмечается в ряде психолого-педагогических исследований, опирается на три ключевые аспекта:

- 1) цели и содержание образования;
- 2) уровень профессиональной компетенции преподавательского состава и эффективность организации их деятельности;
- 3) состояние материально-технической и научно-информационной базы процесса обучения.

Что касается целей и содержания образования, то они всегда строятся в контексте исповедуемых социокультурных ценностей, идеалов и целей общественного развития, а также определяются уровнем развития науки и культуры в данном обществе.

Новые образовательные ценности основываются на следующих принципах: учиться познавать, учиться делать, учиться жить вместе. Осмысление перечисленных принципов приводит к выводу, что современное образование должно органично включать творчество в образовательный процесс, формировать мировоззрение, основанное на многокритериальности решений, терпимости к инакомыслию и нравственной ответственности за свои действия. Оно должно обеспечивать междисциплинарную организацию содержания обучения, развивать гармоничность в способах мышления, готовить подрастающее поколение к новым видам деятельности.

Многие из перечисленных требований нашли отражение в государственных образовательных стандартах. Однако их воплощение в образовательную практику зависит от того, сможет ли школа как главный институт социокультурного наследования перейти на инновационный режим функционирования.

Общество, сталкивающееся с возрастающим числом нерешенных проблем, прямо или косвенно побуждает свои социальные институты искать оптимальные способы их решения через раскрытие резервов творческого человеческого потенциала. В ряде исследований само существование цивилизации ставится в прямую зависимость от наличия у современного человека инновационного, творческого потенциала. Изменение социальной и образовательной ситуации в стране в настоящее время актуализировало необходимость поиска эффективных, оригинальных и надежных способов решения обострившейся проблемы становления творческой личности, разработки образовательных системных моделей, выводящих современную школу в иной режим функционирования и развития.

Существующая в России система образования, хотя и является одной из лучших в мире, все же серьезно отстает от быстроизменяющихся условий жизнедеятельности общества и поэтому должна быть реформирована. В последние годы в нашей стране активно обсуждаются различные варианты концепции реформирования системы образования. Вместе с тем, требуется огромная работа по переводу социальных институтов из режима обслуживания господствующих структур власти и производств в режим развития самого человека, а значит, и социокультурной сферы в целом. Главное условие такой трансформации – превращение ведомственной системы образования в культурно-образовательную сферу, где образовательные процессы соотносятся с другими социокультурными процессами. Как указывает И. Д. Фрумин, мы нуждаемся в построении модели школы в социальном и культурном контексте, в историческом видении школы как меняющегося, обновляющегося института, что, в свою очередь, требует рефлексии базовых представлений о человеке, его развитии, о знании, о культуре.

Потребность создания новой практики образования диктуется не только своеобразием исторической ситуации, сложившейся в мире, но и осмысливанием роли образования при переходе от индустриального к постиндустриальному обществу. Все большей критике подвергается многовековая установка образования на подготовку человека к определенному типу производства, к устойчивому настоящему, а не к будущему. Сегодня разрабатываются концепции подлинно развивающегося образования, идеалом которого становится «человек творческий» и «человек свободный». Субъектом образования в этом случае выступает личность, способная ориентироваться во всем многообразии противоречий современного мира, а не только в конкретном пространстве социально-хозяйственной системы. Меняются ценностные установки в обществе и образовании: обсуждается переход от «школы памяти» – к «школе мышления» (Э. В. Ильенков) и далее к «школе развития». Складывается новая парадигма в гуманитарных науках – парадигма проектирования образования, способного к саморазвитию.

Результаты системного анализа процесса развития глобальных проблем современности и тех основных качеств, которыми должны обладать люди для их успешной социальной адаптации в новых условиях стремительно формирующегося постиндустриального общества, показывают, что перспективная система образования должна обладать рядом принципиальных отличий. Как одно из важных качеств можно выделить готовность к инновационным, творческим преобразованиям, которая является не только необходимым условием успешного развития системы образования, но и важным фактором достижения ее главных целей: повышение уровня образованности и воспитанности людей, формирование у них нового мировоззрения, которое должно соответствовать условиям развития общества в XXI веке.

Эффективное решение проблемы зависит от содержательных, структурно-функциональных изменений, нацеленных на поиск условий, механизмов и средств обновления современной школы, требует пересмотра общепедагогических аспектов с позиций лично-ориентированного образовательного процесса, что открывает огромные возможности для организации процесса становления творческой личности, под которой понимается активный субъект жизнедеятельности, способный к опережающему мышлению, нацеленный на преобразующую деятельность в нестандартных ситуациях. Осознание данного факта поставило педагога перед необходимостью пересмотра сложившейся ранее в ней традиционной (технократической) парадигмы и образовательной модели, ориентированной на авторитарную передачу знаний.

Появилась настоятельная необходимость поиска новой парадигмы образования, в которой происходит пересмотр ориентиров и приоритетов с прагматических узкоспециализированных целей на приобретение обобщенных знаний о глубинных, сущностных основаниях и связях между процессами окружающего мира, с примата знаний на развитие общей культуры и творческих возможностей личности, с исторического контекста становления научного знания на современные представления о структурном и целостном содержании науки, с установки на управление формированием личности на процессы становления творческой, самоорганизующейся и саморазвивающейся личности.

В процессе создания новой парадигмы образования наметились пути обновления школы и достаточно четко сформулировались принципы общего среднего образования:

- гуманизация, выражающаяся в приоритете общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, нацеленная на воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

- развивающий характер образования, предполагающий ориентацию на личность, выдвижение целевой установки на овладение ею способами продуктивного мышления и деятельности;

- дифференциация и индивидуализация обучения, предусматривающая развитие ученика в соответствии со своими склонностями, интересами и возможностями;

- демократизация образования, выражающаяся в праве учеников на выбор своей траектории развития, на участие в управлении всеми педагогическими процессами;

- гуманитаризация, предполагающая поворот знаний от технократической к целостной картине мира.

Как отмечается в ряде исследований (В. П. Беспалько, Е. В. Бондаревская, М. В. Кларин, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.), новая парадигма образования создает условия для эволюционной смены менталитета общества через школу, поскольку ориентирована:

- на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации;
- развитие гражданского общества;
- укрепление правового государства;
- формирование у обучающихся адекватного современному уровню знаний и уровня образовательной программы (ступени обучения) картины мира;
- формирование адекватного мировому уровню культуры;
- интеграцию личности в мировую и национальную культуры;
- формирование человека-гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;
- воспроизводство и развитие творческого, инновационного потенциала общества.

Модель школы, адекватно отражающей идеи личностно ориентированной парадигмы образования, должна характеризоваться значительной степенью многовариантности в организации различных аспектов жизнедеятельности: самостоятельным определением форм и методов организации учебного процесса, внедрением прогрессивных педагогических технологий и различных форм контроля знаний учащихся, применением широкого спектра программ дополнительного образования. Только при этих условиях современная школа может реализовать образовательные системы и принципиально новые модели обучения, преимущественно ориентированные на становление творческой личности. В основе такой модели должна лежать целостная философская концепция, детерминирующая всю систему функционирования образовательного учреждения.

Главной целью современного высшего профессионального образования является развитие творческой личности на основе индивидуальных способностей, обладающей личностными ценностями.

## **РАСШИРЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО РЕПЕРТУАРА СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ. КАКИМ ОБРАЗОМ?**

***Т. В. Потапова***

*Саратовский государственный университет,  
кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Как учить слова? Это вечный вопрос, который задают студенты. Ответ простой: учить. Однако, конечно, существуют разные способы и приёмы, помогающие студентам овладеть лексикой.

Студент узнаёт слово в письменной или устной речи и думает: «Я знаю это слово». Но может ли он:

- быстро вспомнить его, когда это необходимо;
- использовать его в правильной грамматической форме;
- произнести его правильно;
- правильно записать это слово;
- использовать его правильно в сочетании с другими словами?

У обучающихся возникает немало проблем в связи с этим. Студенты более продвинутого уровня обучения обычно могут достаточно легко общаться, изучив все основные структуры языка. Однако им необходимо расширять свой словарный запас, выражать мысли яснее, уметь общаться в самых разных ситуациях и при различных обстоятельствах.

Студенты, скорее всего, владеют довольно хорошим словарным запасом, а это значит, что они вычлениют лексические единицы в речи и догадываются об их значении. Тем не менее продуктивное использование этого хорошего словарного запаса обычно ограничено, что является ещё одной проблемой при обучении лексике, которой надо уделять больше внимания. На этом этапе студенты должны не только понимать значение слов, но и уметь правильно использовать их, учитывая, письменная речь или устная, формальная или неформальная, стиль и т. д. Это дополнительные вопросы к тем, что были перечислены выше. Кроме того, при обучении лексике надо учитывать следующие языковые явления:

- полисемия – умение установить различие между значением отдельного слова и несколькими другими, но тесно связанными значениями (e.g. head: of a person, of a pin, of an organisation);

- омонимия – разделение значения отдельной словарной формы и нескольких других значений, не связанных тесно (e.g. a file: used to put papers in or a tool);

- омофоны – понимание слов, имеющих одинаковое произношение, но разное написание и значение (e.g. extend, expand, increase);

- синонимия – понимание различных оттенков значения синонимов (false cognates);

- грамматика – знание правил, которые дают возможность студентам строить разные формы слова и даже разные слова (sleep, slept, sleepy; use, misuse, disuse useless, user);

- произношение – способность узнавать и воспроизводить услышанное в разговорной речи [1].

Обучение лексике традиционно предполагает длинный список слов, значения которых надо найти в словаре и постараться запомнить. При этом студенты пользуются своей хорошей фотографической памятью или запоминают слова, многократно повторяя их. Но и это не работает, как правило, после очередного теста или экзамена большая часть из этих слов успешно забывается. Возникает вопрос, зачем требовать от студентов заучивания перед экзаменом такого количества слов?

Целесообразнее и лучше, если студенты будут учить слова через язык и примеры, которые они уже хорошо знают, и чем больше в их па-

мяти будет знакомых образов, с которыми они смогут связать новую лексику, тем больше вероятности, что эта лексика сохранится в их долгосрочной памяти.

Безусловно, слова надо просто учить, чтобы их знать, но в арсенале каждого преподавателя есть разные приёмы. Они помогают понять и запомнить новые слова (термины), важные названия, события, места и т. д.

Остановимся на некоторых приёмах.

1. Предлагать и тренировать в качестве активной лексики следует слова, связанные с темой изучаемого урока; побуждать студентов к обсуждению и подводить их к использованию этой новой лексики. На каком-то этапе студенты могут составлять свои собственные предложения с тренируемой лексикой. Это хорошее задание, поскольку студенты должны вспомнить это слово, его значение и создать контекст, в котором оно было бы уместным. Кроме того, чтобы записать свое предложение, студенты опираются на знание грамматических конструкций [2].

Чтобы на подобные задания не уходило слишком много времени и при этом запоминание было более эффективным, не следует тренировать более семи-восьми новых слов и словосочетаний. Кроме того, отбор лексических единиц должен быть достаточно строгим. Новые слова не только связаны с темой урока и их вводится небольшое количество, они являются наиболее частотными на протяжении всего семестра [2]. Не следует относить к активной, тренируемой лексике все каким-либо образом выделенные в тексте слова и фразы или слова, с которыми студенты будут очень редко встречаться.

2. Очень хорошо, если студентам предлагается дать определение или объяснение новым словам, перефразировать их, вспомнить синонимы.

3. Следует создавать связь уже имеющихся знаний с новым словом и давать возможность самим студентам находить и устанавливать ее. Они, например, могут идентифицировать, каким образом новый термин соотносится с предыдущей темой, т. е. в каком контексте он мог бы там использоваться; студенты могут предложить ситуации из личной жизни, термин, возможно, напоминает о чём-то и т. д. Важно, чтобы студенты умели объяснить связь и правильно пользоваться новыми терминами.

4. Студенты должны понимать значение того или иного слова и правильно употреблять его в контексте. Простой пример: слово «узнавать» и два варианта в английском языке “learn”, “recognise”. Часто ошибки появляются именно при переводе с русского языка на английский, но если при введении новой лексики обращать на это внимание и предлагать разные задания, то ошибок можно избежать.

5. Не всегда студенты надолго запоминают новую лексику, некоторые причины упоминались выше, но есть и такие случаи, когда тренировка идет только на уровне обсуждения, т. е. устно «услышал – повторил» и наоборот. Хотя, конечно, такие задания, как короткие диалоги, описание картинок, ролевая игра, очень хороши и должны обязательно присутство-

вать на уроках. Но выполнение письменных заданий представляется особенно важным. Именно здесь происходит анализ выученного, есть возможность показать, насколько хорошо знаешь значение нового слова и умеешь правильно употребить его в контексте, который сам и создаёшь. На этом этапе происходит продуцирование – задача, которую мы ставили перед собой изначально, приступая к обучению лексике.

Надо учитывать, что лексическая единица будет успешно выучена, когда студент почувствует в этом личную потребность. Следовательно, решение занести то или иное слово в свой активный словарь – целиком и полностью личное дело каждого и зависит от мотивации и потребности каждого студента.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Solange M., Sao C.* Teaching Vocabulary to Advanced Students : A Lexical Approach. Brazil, 2001.
2. *Edwin S. E.* The Clarifying Routine : Elaborating Vocabulary Instruction. Oxford, 2002.

### **ВЫБОР КНИГ И ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ДОМАШНЕМУ И ИНДИВИДУАЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ**

*А. Ю. Смирнова*

*Саратовский государственный университет,  
кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

При изучении иностранного языка аспект домашнего и индивидуального чтения, предполагающий чтение группой студентов или индивидуально, анализ и обсуждение книг на английском языке, очень важен. Подобные занятия позволяют, помимо изучения английского языка (усвоения литературной нормы языка, грамматических и синтаксических конструкций), получить ценную информацию о культуре и жизни людей англоязычных стран различных периодов, их быте, менталитете, традициях, истории.

На современном этапе развития образования, когда количество учебных пар сокращается и возрастает роль самостоятельного обучения, опять-таки очевидна практическая польза от чтения художественной литературы на изучаемом языке.

Занятия по домашнему чтению проводятся у студентов неязыковых специальностей раз в семестр и предполагают прочтение группой сту-



дентов произведения на английском языке по выбору преподавателя. Мы предлагаем студентам короткие рассказы, такие как О'Генри «Последний лист», Моэма «Мистер Всезнайка» и др. Мы стараемся также, чтобы рассказы в некоторой степени перекликались с темами учебника, по которому занимается группа. Например, в рассказе «Мистер Всезнайка» даётся описание внешности и характеров героев с использованием лексических единиц из тематических групп «Внешность и характер».

Далее следует выполнение заданий на проверку понимания текста, активное усвоение новых лексических единиц и грамматических элементов и обсуждение прочитанного. Здесь студенты следуют выработанному совместно с преподавателем плану:

1. Информация об авторе.
2. Название (почему так названо).
3. Главная мысль произведения.
4. Время и место действия.
5. Сюжет и герои.
6. Характеристика героев.
7. Анализ изобразительных средств, используемых автором.
8. Интересные факты.
9. Мнение.

Презентация предполагает не простой краткий пересказ содержания книги, а анализ произведения, что формирует и повышает читательскую культуру студентов.

Занятия по домашнему и индивидуальному чтению при правильном подходе пользуются большой популярностью у студентов. Главное, как это почти всегда бывает в обучении, да и в любом деле, для достижения положительного результата необходимо заинтересовать аудиторию или, как сейчас принято говорить, создать положительную мотивацию. Контингент студентов бывает разный, от этого конечно тоже зависит их реакция на чтение произведений, и здесь на этапе домашнего чтения преподавателю важно уловить «настроение» и предложить рассказ, который, с одной стороны, демонстрирует ценность языкового материала, а с другой – интересен группе.

Важно также учитывать уровень владения языком. Сейчас литературные произведения на иностранном языке адаптированы при издании для читателей с разным уровнем языковой компетенции.

На следующем курсе студенты выбирают книгу самостоятельно. Теперь это уже не короткий рассказ, а роман. На занятии по индивидуальному чтению каждый студент демонстрирует презентацию «своей» книги по вышеизложенному плану и отвечает на вопросы одногруппников. Перед презентацией выступающий раздаёт материал с активным вокабуляром другим студентам. Таким образом, происходит активный и продуктивный обмен опытом.

Выбор книги можно целиком и полностью предоставить студенту. Если чтение не входит в круг его интересов и он делает это, чтобы получить зачёт, то он пойдёт в магазин и купит первую попавшуюся книгу или же возьмёт её в библиотеке. Если у него есть какие-то особенные предпочтения касательно автора и жанра, то тут, естественно, он будет следовать своим вкусам. Однако в первом случае выбор книги может оказаться абсолютно ошибочным, во втором случае уровень языка может оказаться слишком высоким или низким для студента.

Поэтому целесообразней обсудить со студентом, что ему следует выбирать и на что нужно обратить внимание, для того чтобы индивидуальное чтение приносило и пользу и удовольствие.

Мы, как правило, предлагаем список из 200 лучших книг (англ. The Big Read) по версии BBC. Он был составлен в 2003 г. в результате опроса, в котором приняли участие около 750 тыс. жителей Великобритании. Книжки, вошедшие в топ-21, были представлены телезрителям в телепередаче, транслируемой между 18 октября и 13 декабря 2003 года (доступен по ссылке – [http://ru.wikipedia.org/wiki/200\\_лучших\\_книг\\_по\\_версии\\_BBC](http://ru.wikipedia.org/wiki/200_лучших_книг_по_версии_BBC)).

В данный список, во многом из-за того, что составляли его, по сути, жители Великобритании, вошло большинство книг на английском языке. Здесь преобладают английские и американские писатели, встречаются также представители канадской и австралийской литературы.

Из русской литературы в список вошли только 4 книги («Война и мир», «Анна Каренина» – Лев Толстой; «Преступление и наказание» – Федор Достоевский; «Мастер и Маргарита» – Михаил Булгаков), ещё сюда с натяжкой можно отнести писателя-билингва Набокова (однако, думается, BBC имело в виду англоязычную версию романа).

Здесь встречаются книги XIX, XX, XXI веков, но предпочтения читатели отдают литературе XX века, так как она наиболее близка им по представленной там эпохе и проблематике.

Жанры книг также разнообразны. Одно из первых мест принадлежит фэнтези, занявшему центральное место в современной библиотеке: «Гарри Поттер и Кубок огня» – Джоан Роулинг; «Властелин колец» – Джон Р. Р. Толкин; «Цвет волшебства» – очень популярного в последнее время писателя Терри Пратчетта и др.

Там есть как Чарльз Диккенс, Джейн Остин, Ширлотта и Эмили Бронте, Оскар Уайлд, Джон Голсуорси, Скотт Фицджеральд, Эрнест Хемингуэй и др., так и современные авторы Паоло Коэльо, Ричард Бах, Жаклин Уилсон, Терри Пратчетт.

Многие книги российскому читателю стали известны благодаря нашумевшим экранизациям: «Мемуары гейши» – Артур Голден, «Дневник Бриджит Джонс» – Хелен Филдинг, «Зеленая миля» – Стивен Кинг, «Крестный отец» – Марио Пьюзо.

Подобный список предоставляет студентам богатый по своему разнообразию во всех отношениях выбор.

Если говорить о литературе XIX века, то наибольшей популярностью у читателей пользуется, бесспорно Чарльз Диккенс – мы видим в списке 7 его книг: «Большие надежды», «Дэвид Копперфильд», «Рождественская песнь», «Повестие о двух городах», «Холодный дом», «Посмертные записки Пиквикского клуба», «Оливер Твист».

Популярен также так называемый «женский роман» XIX века. Сюда отнесём «Джейн Эйр» – Шарлотта Бронте, «Гордость и предубеждение» «Эмма» – Джейн Остин, «Грозовой перевал» – Эмили Бронте, «Женщина в белом» – Уилки Коллинз, «Маленькие женщины» – Луиза Мэй Олкотт.

Но если Диккенс может быть интересен всем студентам, то книгу «Джейн Эйр» выбирает всё же женская аудитория. Мужчин больше интересуют приключенческие, детективные книги, такие как «Остров сокровищ» и «Истории о Шерлоке Холмсе».

Читательский интерес молодой аудитории вызывают романы на социальные темы: «Скотный двор» – Джордж Оруэлл, «Повелитель мух» – Уильям Голдинг, «О дивный новый мир» – Олдос Хаксли.

Часто выбирают философские произведения и произведения, где герои близки им самим: «Старик и море» – Эрнест Хемингуэй, «Над пропастью во ржи» – Джером Сэлинджер, «Алхимик» – Пауло Коэльо, «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» – Ричард Бах.

Некоторые студенты следуют и другим рекомендациям: например, одна из студенток освоила несколько книг из списка, озаглавленного 27 книг, которые необходимо прочитать «до 27 лет (по версии журнала «Seventeen»)».

После презентации, если какая-то из книг особенно понравилась группе, можно посмотреть экранизацию данного произведения.

В ознаменование юбилея Чарльза Диккенса в 2012 г. было принято решение взять для домашнего чтения повесть «Рождественская песнь в прозе» (A Christmas Carol in Prose, 1843). Группой студентов была разработана очень яркая презентация книги с использованием полнометражной мультипликационной экранизации 2009 г., послужившей видеорядом. Студентами была собрана и представлена информация об авторе, очень красочно и живо воссоздана викторианская эпоха. Основная же часть презентации велась не от третьего лица, а от лица главного героя и трёх призраков, явившихся ему: Прошлого Рождества, Нынешнего Рождества и Будущего Рождества.

После чтения повести «Рождественская песнь в прозе» студентами был сделан общий обзор и проведено обсуждение англоязычной литературы XIX века. Что особенно привлекает молодых людей в романах XIX века? Здесь стоит выделить и особенно подчеркнуть именно «традиционность», устойчивость форм литературы XIX века. Для романов Диккенса характерны последовательное развитие сюжета, логика повествования, использование литературной нормы английского языка. Однако как раз с языковой точки зрения те, кто учит английский язык, сразу же

чувствуют, что это устаревшие стиль языка и норма – «сейчас так не говорят». Естественно, и реалии принадлежат совершенно к другой эпохе. Но если языковые единицы могут устаревать и выходить из употребления, то те идеи, которые находят своё отражение в романах, являются двигателем сюжета и мотивируют поступки героев, всё так же актуальны! Мы как раз и видим в этом первостепенный фактор, привлекающий студентов к английскому роману XIX века. Литературные произведения века XX эту целостность формы и содержания утрачивают – поиск новых форм ведёт к экспериментам, результат которых вызывает разную реакцию у читательской аудитории. В романах Диккенса герои чётко делятся на положительных и отрицательных, финал действительно несёт в себе ощущение завершенности, мы ясно видим «мораль». Ясная «мораль», «вывод», помогает сформировать у студентов ключевые, основополагающие ценностные ориентиры. Романы XX–XXI веков часто оставляют после прочтения ощущение незавершенности: проблемы, поставленные в них, часто так и не находят своего разрешения. Соответственно литература XIX века – это тот необходимый этап, который нужно пройти каждому человеку, чтобы иметь некий остов, прочную основу для восприятия литературы последующего времени.

## **АННОТИРОВАНИЕ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: КАК УЧИТЬ И КАК УЧИТЬСЯ?**

*А. Ю. Смирнова, М. В. Феллер, О. О. Дорофеева, А. О. Медведева*

*Саратовский государственный университет,  
кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

### **I**

Проект написания аннотации на английском и русском языках на англоязычную специализированную литературу в группах переводчиков юридического факультета Саратовского государственного университета (СГУ) им. Н. Г. Чернышевского был начат в 2010/11 учебном году [1]. Он осуществляется кафедрами английского языка и межкультурной коммуникации, английского языка для гуманитарных направлений и специальностей и кафедрой уголовного, уголовно исполнительного права и криминологии Саратовского государственного университета.

Проект осуществляется в течение одного учебного семестра, включает в себя несколько этапов и реализуется в качестве самостоятельной работы студентов, которая сопровождается периодическими групповыми и индивидуальными консультациями.

Во многом подобный проект стал возможен благодаря существованию фонда Оксфордской библиотеки Саратовского государственного

университета, насчитывающей около 2500 наименований коллекции, тематически сосредоточенной в основном вокруг гуманитарных дисциплин [2].

Можно назвать сразу несколько целей, которые делают проект ценным в обучении иностранному языку. Кроме формирования умения оформлять стилистически грамотно высказывания на иностранном языке (что является неотъемлемой частью профессиональной коммуникативной компетенции), проект позволяет развивать умение работать с научной специализированной литературой. Все это является важной составляющей профессиональной деятельности выпускников вузов и не может игнорироваться в педагогическом процессе.

Объем информации в современном мире настолько велик, что невозможно подробно изучить всё то, что уже написано по той или иной, пусть даже довольно узкой тематике. Однако незнание и/или непринятие во внимание какого-либо научного труда может повлечь за собой «изобретение велосипеда» или же просто ошибку. Поэтому умение аннотировать научную литературу по своей специальности существенно помогает студентам научиться понимать ключевые моменты материала и излагать сжато и ёмко его суть.

Аннотирование также оказывает существенную помощь тем учёным, которые при составлении библиографии по изучаемой теме могут использовать данную аннотацию в своём обзоре, а также для того, чтобы решить, нужно ли им прочитать интересующую книгу полностью.

Первый этап проекта можно обозначить как подготовительный. Премущественность проекта позволяет студентам познакомиться с работами своих предшественников. Для этой цели одним из преподавателей, под руководством которого осуществлялся данный проект, был специально подготовлен и представлен в форме презентации теоретический материал, а также даны практические советы по написанию аннотации, что позволило студентам получить первое представление о том, какую работу им предстоит выполнить. В презентации были рассмотрены особенности научного стиля и место аннотации среди научных речевых жанров, краткие рекомендации по написанию аннотации сопровождались разбором удачных и неудачных примеров, важное внимание было уделено оформлению работы, а также студентам был представлен краткий обзор книг, содержащихся в фонде Оксфордской библиотеки.

Так как одной из составляющих проекта является написание аннотации на русском языке либо перевод на русский язык, рекомендации преподавателя содержали указания на особенности текстов научного стиля.

Следующий этап начинается с изучения каталога представленных в фонде Оксфордской библиотеки книг. Преподавателями составлен список, в котором литература сгруппирована по тематике различных отраслей права, политологии и таможенного дела (Criminal Law, Family Law, Labor Law и т. д.). Возможность выбрать книгу, которая входит в сфе-

ру их научных интересов (особенно это касается студентов-бакалавров, которые уже начинают работу над дипломным исследованием), воспринимается студентами как важный момент для создания положительной мотивации: «На мой взгляд, ключевым фактором является интерес учащегося к теме книги. Мой выбор пал на исследование Рональда Коуза “Фирма, рынок и право” потому, что я, будучи студенткой юридического факультета, активно интересуюсь и экономикой. Исследовав главу “Природа фирмы”, я пришла к выводу, что именно сочетание знаний из двух смежных отраслей науки привело меня к ясному пониманию сути излагаемого вопроса» (Дорофеева Оксана, студентка 3-го курса юридического факультета СГУ).

Основной этап – написание аннотации на англоязычную книгу – начинается с похода в библиотеку. Студенты уже примерно представляют, на какую книгу они будут составлять аннотацию, им только предстоит скорректировать свой выбор. Средний объем книг составляет 700–800 страниц, большинство из них представляют собой учебные пособия. После изучения выходных сведений и оглавления студентам необходимо для успешного «вхождения в материал» понять его структуру. Например, каждая глава учебного пособия «Уголовное право: статьи, дела, материалы» Джонатана Херринга («Criminal Law: Text, cases and materials» by Jonathan Herring) имеет четкую структуру и состоит из двух частей. Первая часть посвящена описанию действующего законодательства, а во второй приводятся конкретные примеры из юридической практики.

Иногда книга представляет собой сборник статей. Например, книга «Права человека в обществе: на пути к переменам» под редакцией Колина Харви («Human Rights in the Community Rights as Agents for change» edited by Colin Harvey) сравнительно небольшая по объёму, однако она состоит из статей двенадцати авторов, что создаёт определенные трудности в связи с пониманием особенностей индивидуального стиля каждого из них.

Важным моментом является составление плана работы над книгой, который разрабатывается совместно преподавателем и студентом. Как показал опыт, отсутствие четкого плана (как собственно при любом виде деятельности) создаёт проблемы, связанные с распределением времени, необходимого на выполнение различных этапов работы.

Преподаватель должен следить за соблюдением плана путём осуществления промежуточного контроля, обсуждать со студентами возникающие затруднения, достигнутые результаты и их последующую корректировку.

При работе над написанием аннотаций следует также учитывать уровень владения студентами английским языком. Обе кафедры английского языка СГУ не первый год практикуют деление студентов на группы по уровню языковой компетенции. Такое деление позволяет преподавателям успешно осуществлять программу обучения, исходя из уровня подготовки студентов. В данном проекте участвовали две группы студентов-пере-

водчиков с разной языковой подготовкой. Согласно международной шкале определения уровня владения иностранным языком уровень первой группы можно охарактеризовать как пограничный между Pre-intermediate и Intermediate, уровень второй группы – Upper-intermediate.

От языкового уровня групп зависели подход преподавателя и степень подготовки к проекту. Так, студентам первой группы для написания аннотаций не хватало словарного запаса и знания языковых конструкций, характерных для научного стиля. Для решения этой проблемы (на подготовительном этапе и при непосредственной работе над аннотациями) преподаватель использовал учебник «Academic English in Use» [3], что позволило студентам накопить достаточный вокабуляр для последующей работы, научиться понимать особенности стиля (характерные конструкции, выражения, позволяющие установить логическую связь между различными отрезками текста). Выполнение упражнений учебника помогло студентам усвоить основы научного стиля и подобрать адекватную научному стилю лексику.

Студентам второй группы, владеющим базовыми конструкциями, характерными для научного стиля и более обширной лексикой, требовалось закрепление и развитие определенных навыков – быстрой и продуктивной работы с текстами различной тематики, расширение инструментов письменного изложения прочитанного на английском языке. Во второй группе преподавателем для повышения навыков письменной речи было использовано учебное пособие И. А. Уолш и А. И. Варшавской «A Course in Written English» [4].

Студенты обеих групп пользовались различными типами словарей: толковыми, переводными, терминологическими, справочными, словарями синонимов. Это помогало им подобрать адекватный перевод терминов и синонимы. Например, если в изначальном (черновом) варианте аннотации студенты раз за разом повторяли «The chapter ... **consists of** ...», то затем стали использовать синонимы: вместо глагола to consist – to include, to be divided into, to contain и др.

Студентам было предложено два пути написания русскоязычного варианта аннотации: перевести уже готовый текст с английского на русский или составить новую аннотацию на русском языке.

Большинство студентов выбрали первый вариант. Подобный опыт важен и интересен тем, что он позволяет попрактиковаться в переводе научного текста по специальности, применить различные переводческие трансформации, которые дают возможность передать исходный англоязычный материал адекватным способом на родном языке.

Как показывает практический опыт предыдущих лет, при переводе аннотаций с английского языка на русский студенты совершают большое количество ошибок, которые для продуктивности анализа и устранения можно разделить на несколько групп:

– ошибки, связанные с незнанием особенностей научного стиля в русском языке;

– ошибки, вызванные недостаточным опытом применения переводческих трансформаций.

Во избежание подобных проблем предварительно или в ходе работы по написанию аннотации были выполнены некоторые упражнения на технику перевода (например, перевод пассивных конструкций с английского на русский, столь характерных для научного стиля, по учебнику «Сборник упражнений по переводу гуманитарных текстов с английского языка на русский» Т. Н. Мальцевской [5]).

В реальной ситуации многие ошибки вызваны простой невнимательностью и недостаточно серьёзным подходом к проекту, когда студент подчас не перечитывает и не проверяет сам свою аннотацию перед сдачей преподавателю. Поэтому первая проверка выявила большое количество стилистических ошибок и тавтологию («**необходимость** наказания за превышение средств **необходимой** защиты»), ошибки на согласование («Эта глава о сексуальном насилии, **приготовление** к совершению такого преступления, о преступлениях на сексуальной почве, а **так же о** основных направлениях защиты детей от таких преступлений»). Преподавателю в таком случае нужно постоянно напоминать студенту о неприемлемости подобного отношения.

Другой вариант этапа состоял в написании отдельной аннотации на русском языке, что освобождает русский вариант от заведомого влияния иностранного, однако лишает студентов возможности попрактиковаться в переводе. Такой вариант выбрали несколько студентов. В результате подобный путь, на первый взгляд показавшийся студентам более трудоёмким, позволил сэкономить время, так как доработки после первой проверки преподавателем были незначительными.

На этапе рефлексии студентами были отмечены следующие положительные результаты проделанной работы: «Благодаря написанию аннотации, я отточила навыки по восприятию английского языка в сфере экономики и права»; «Теперь, благодаря полученному опыту, мне гораздо легче работать с литературой при написании курсовой работы и подготовке к научным конференциям»; «Отличать главное от второстепенного – необходимый для юриста навык, сформировавшийся у меня за период обучения в университете. При написании аннотации я продолжила развивать в себе способность концентрироваться на сути вопроса и еще раз “прошла практику” в данном виде логического мастерства» (Дорофеева Оксана, студентка 3-го курса юридического факультета СГУ).

Наши методические рекомендации могут быть использованы преподавателями вузов для реализации подобных проектов. Однако взгляд преподавателя – это взгляд с одной стороны: как научить писать аннотацию, пользоваться научным стилем, осуществлять переводческие трансформации. Но нам хотелось бы также представить и взгляд студентов, уже имеющих опыт написания аннотации, который будет особенно ценным для тех учащихся, которым подобная работа ещё предстоит. Поэтому вторая



часть нашей статьи содержит некоторые практические советы студентов студентам по работе со специализированной научной литературой.

## II

Учась в школе, я не практиковала написание данного вида работ, так как основной упор делался на написание изложений и сочинений. Лишь в университете я по-настоящему открыла для себя мир аннотаций. Теперь, благодаря опыту, полученному в ходе их составления, мне гораздо легче работать с литературой при написании курсовой работы и подготовке к научным конференциям.

Итак, что же помогает студенту написать качественную аннотацию?

На мой взгляд, ключевым фактором является интерес учащегося к теме книги. Второй фактор, на который стоит обратить внимание, – общие правила написания аннотаций. Чтобы правильно использовать термины из книги, нужно понимать их суть. И в этом опять-таки помогает знание темы и, собственно, интерес к ней. Чтение дополнительных источников информации по вопросу исследования автора также помогает облегчить задачу уяснения сути книги и соответственно написания аннотации.

В процессе составления аннотации я руководствовалась принципом «краткость – сестра таланта». Это значит, что, прочитав всю книгу, мною были составлены 3–5 предложений по каждой главе, выражающие их самую суть. Отличать главное от второстепенного – необходимый для юриста навык, сформировавшийся у меня за период обучения в университете. При написании аннотации я еще раз «прошла практику» в данном виде логического мастерства.

Итак, какова же ценность аннотации для меня?

Помимо того что благодаря ее написанию я отточила навыки по восприятию английского языка в сфере экономики и права, я продолжила развивать в себе способность концентрироваться на сути вопроса. Отныне написание работ в рамках научных мероприятий будет проходить быстрее! (Оксана Дорофеева, студентка 3-го курса юридического факультета СГУ).

Мне хотелось бы более подробно остановиться на опыте использования дополнительной литературы и ресурсов при работе с англоязычной книгой Индиры Карра «Международное торговое право» (Indira Carr “International Trade Law”).

Полезным и удобным источником для нахождения русскоязычных соответствий англоязычным юридическим терминам, названиям нормативно-правовых актов, наименованиям органов власти и международных организаций может быть многоязычный интернет-ресурс «Википедия – свободная энциклопедия», благодаря тому, что статьи, доступные более чем на одном языке, имеют «интервики» – ссылки, связывающие статьи с их копиями в других языковых разделах. Проиллюстрируем данное утверждение следующими примерами.

1. Требуется выяснить, имеется ли устоявшееся русскоязычное наименование межправительственной организации *International Institute for the Unification of Private Law* и аббревиатуры *UNIDROIT*. Воспользовавшись строкой поиска на главной странице англоязычной Википедии [6], находим страницу, посвящённую данной организации [7]. В столбце слева расположен раздел «*Languages*», содержащий ссылки на аналогичные статьи в других языковых разделах. Воспользовавшись соответствующей ссылкой «Русский», переходим на страницу в русскоязычной Википедии, согласно которой указанная выше межправительственная организация называется на русском языке «*Международный институт по унификации частного права*» – аббревиатура *УНИДРУ* [8].

2. Таким же способом находим русскоязычный аналог наименования вспомогательного органа Генеральной Ассамблеи ООН «*United Nations Commission on International Trade Law*» (*UNCITRAL*) [9] – Комиссия ООН по праву международной торговли, сокр. ЮНСИТРАЛ [10]. Кроме того, прочитав тексты обеих статей, мы найдём соответствия наименованиям правовых актов, для которых в Википедии пока не создано собственных страниц:

– *UNCITRAL Model Law on International Commercial Arbitration (1985)* – *Типовой закон ЮНСИТРАЛ о международном торговом арбитраже*;

– *UNCITRAL Model Law on International Credit Transfers (1992)* – *Типовой закон ЮНСИТРАЛ о международных кредитовых переводах*;

– *UNCITRAL Model Law on Procurement of Goods, Construction and Services (1994)* – *Типовой закон ЮНСИТРАЛ о закупках товаров, работ и услуг и Руководство по его принятию*;

– *UNCITRAL Model Law on Electronic Commerce (1996)* – *Типовой закон ЮНСИТРАЛ об электронной торговле*;

– *UNCITRAL Model Law on Cross-border Insolvency (1997)* – *Типовой закон ЮНСИТРАЛ о трансграничной несостоятельности*;

– *UNCITRAL Model Law on Electronic Signatures (2001)* – *Типовой закон ЮНСИТРАЛ об электронных подписях*.

Так как Википедию отличает открытый характер модели редактирования и статьи не проходят формального процесса экспертной оценки [11], всю полученную информацию требуется проверять путём сопоставления с информацией из других источников. При этом использование интернет-энциклопедии является очень удобным для студента, так как существенно ускоряет и упрощает процесс поиска: нахождение в Википедии и проверка правильности наименования нормативно-правового акта по печатному сборнику таких актов занимают намного меньше времени, чем изначальный поиск в сборнике.

Для получения более глубокого знания терминологии можно использовать русскоязычную учебную, научную и справочную литературу схожей тематики. Предварительно изучив выбранную тему на русском

языке, студент более подготовлен к восприятию информации на английском языке.

Ошибочное толкование терминов приводит к неверным выводам и суждениям и, следовательно, неправильному восприятию информации в целом. Во избежание подобных ситуаций рекомендуется прежде всего осуществить поиск законодательно закреплённого или установленного обычаями делового оборота определения, так как содержание юридических терминов зачастую не определяется значением отдельных слов.

Например, в среде участников внешнеэкономической деятельности, таможенных служащих, юристов и экономистов употребляются такие выражения, как «FAS contracts», «FOB contracts», «C&F contacts», «EX works», «DAF» и др. У студента могут возникнуть трудности в понимании перечисленных терминов. Обратившись к англо-русскому юридическому словарю [12], мы можем найти такой перевод:

*FOB (free on board) – франко борт, фоб; амер. франко вагон;*

*FAS (free alongside ship) – франко вдоль борта судна, фас;*

*C&F (cost and freight) – стоимость и фрахт;*

*CIF (cost, insurance, freight) – стоимость, страхование, фрахт; сиф;*

*EX works – франко завод, с предприятия;*

Нельзя утверждать, что, получив такой перевод, студент правильно уяснит толкование подобных терминов. Можно предположить обратную ситуацию: после нахождения толкования термина возникнет еще больше вопросов.

В действительности все эти термины характеризуют стандартные условия контрактов, т. е. соглашений гражданско-правового характера, заключаемых участниками внешнеэкономической деятельности. Значения указанных выше терминов определяются в сборнике международных торговых терминов с толкованиями, составленными на основании опыта мировой торговой практики «Incoterms» («International Commercial terms»). Правила Incoterms© (Инкотермс) [13] представляют собой сокращенные по первым трем буквам торговые термины, отражающие предпринимательскую практику в договорах международной купли-продажи товаров. Правила Инкотермс определяют в основном обязанности, стоимость и риски, возникающие при доставке товара от продавцов к покупателям.

Для уяснения значения терминов необходимо обратиться к официальному переводу Incoterms® Международной торговой палаты (International Chamber of Commerce) на русский язык.

Рассмотрим расшифровку вышеприведённых терминов с помощью Инкотермс:

*EXW (EX Works (... named place)) – франко завод (...название места).*

Термин «франко завод» означает, что продавец считается выполнившим свои обязанности по поставке, когда он предоставит товар в распоряжение покупателя на своем предприятии или в другом названном месте

(например, на заводе, фабрике, складе и т. п.). Продавец не отвечает за погрузку товара на транспортное средство, а также за таможенную очистку товара для экспорта. Использование данного термина предполагает, что на продавца возлагаются минимальные обязанности и покупатель должен нести все расходы и риски в связи с перевозкой товара от предприятия продавца к месту назначения.

*FAS (Free Alongside Ship (... named port of shipment)) – франко вдоль борта судна (... название порта отгрузки).*

Термин означает, что продавец выполнил поставку, когда товар размещен вдоль борта судна на причале или на лихтерах в указанном порту отгрузки. Следовательно, с этого момента все расходы и риски потери или повреждения товара должен нести покупатель. По условиям термина «франко вдоль борта судна» на продавца возлагается обязанность по таможенной очистке товара для экспорта.

*FOB (Free On Board (... named port of shipment)) – франко борт (... название порта отгрузки).*

Термин «франко борт» означает, что продавец выполнил поставку, когда товар перешел через поручни судна в названном порту отгрузки. Следовательно, с этого момента все расходы и риски потери или повреждения товара должен нести покупатель. По условиям термина «франко борт» на продавца возлагается обязанность по таможенной очистке товара для экспорта. Данный термин может применяться только при перевозке товара морским или внутренним водным транспортом.

*CFR (Cost and Freight (... named port of destination)) – стоимость и фрахт (... название порта назначения).*

Термин «стоимость и фрахт» означает, что продавец выполнил поставку, когда товар перешел через поручни судна в порту отгрузки.

Продавец обязан оплатить расходы и фрахт, необходимые для доставки товара в названный порт назначения, однако риск потери или повреждения товара, а также любые дополнительные расходы, возникающие после отгрузки товара, переходят с продавца на покупателя.

По условиям термина «стоимость и фрахт» на продавца возлагается обязанность по таможенной очистке товара для экспорта. Данный термин может применяться только при перевозке товара морским или внутренним водным транспортом.

*CIF (Cost, Insurance and Freight (... named port of destination)) – стоимость, страхование и фрахт (... название порта назначения).*

Термин «стоимость, страхование и фрахт» означает, что продавец выполнил поставку, когда товар перешел через поручни судна в порту отгрузки. Данный термин имеет схожее значение с предыдущим, однако здесь нужно иметь в виду дополнительное условие, возлагающее на продавца также обязанность приобретения морского страхования в пользу покупателя против риска потери и повреждения товара во время пере-

возки. Следовательно, продавец обязан заключить договор страхования и оплатить страховые взносы.

Таким образом, усвоение терминологических значений с помощью дополнительной литературы позволило нам разобраться в терминологических тонкостях одной из глав книги, справиться с процессом написания аннотации и добиться положительного результата всей работы (Медведева Алина, студентка 3-го курса юридического факультета СГУ).

С итогами проекта за 2010/12 учебный год можно ознакомиться на кафедре английского языка и межкультурной коммуникации и на кафедре английского языка для гуманитарных направлений и специальностей СГУ им. Н. Г. Чернышевского.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Иванова Д. В., Кубракова Н. А.* Пишем аннотации на английском и русском языках : проект на стыке технологий // Вопросы современной лингвистики и методики обучения иностранным языкам в школе и вузе. Комсомольск-на-Амуре, 2011. С. 265–272.

2. Фонд Оксфордской библиотеки. URL: <http://www.sgu.ru/node/57522> (дата обращения: 25.05.2012).

3. *McCarthy M., O'Dell F.* Academic English in Use. Cambridge University Press, 2008. 176 p.

4. *Уоли И. А., Варшавская А. И.* A Course in Written English. Письменная практика : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.». М., 1983. 208 с.

5. Википедия – свободная энциклопедия // Википедия. URL: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Заглавная\\_страница](http://ru.wikipedia.org/wiki/Заглавная_страница) (дата обращения: 25.03.2012).

6. Википедия // Википедия. URL: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Заглавная\\_страница](http://ru.wikipedia.org/wiki/Заглавная_страница) (дата обращения: 25.03.2012).

7. Wikipedia. the free encyclopedia // Wikipedia. URL: [http://en.wikipedia.org/wiki/Main\\_Page](http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page) (дата обращения: 25.03.2012).

8. International Institute for the Unification of Private Law // Wikipedia. URL: [http://en.wikipedia.org/wiki/International\\_Institute\\_for\\_the\\_Unification\\_of\\_Private\\_Law](http://en.wikipedia.org/wiki/International_Institute_for_the_Unification_of_Private_Law) (дата обращения: 25.03.2012).

9. Международный институт по унификации частного права. URL: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Международный\\_институт\\_по\\_унификации\\_частного\\_права](http://ru.wikipedia.org/wiki/Международный_институт_по_унификации_частного_права) (дата обращения: 25.03.2012).

10. United Nations Commission on International Trade Law // Wikipedia. URL: [http://en.wikipedia.org/wiki/United\\_Nations\\_Commission\\_on\\_International\\_Trade\\_Law](http://en.wikipedia.org/wiki/United_Nations_Commission_on_International_Trade_Law) (дата обращения: 25.03.2012).

11. Комиссия ООН по праву международной торговли // Wikipedia. URL: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Комиссия\\_ООН\\_по\\_праву\\_международной\\_торговли](http://ru.wikipedia.org/wiki/Комиссия_ООН_по_праву_международной_торговли) (дата обращения: 25.03.2012).

12. Википедия // Википедия. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 25.03.2012).

13. Инкотермс 2000 / Тамогня.ру. URL: <http://www.tamognia.ru/incoterms/> (дата обращения: 25.03.2012) ; Инкотермс 2010 (Incoterms 2010) / Тамогня.ру. URL: [http://tamognia.ru/incoterms\\_2010/](http://tamognia.ru/incoterms_2010/) (дата обращения: 25.03.2012).

## **ИНТЕРАКТИВНЫЕ ВИДЫ ЗАДАНИЙ В ЛЕКЦИОННОМ КУРСЕ**

*А. А. Сосновская*

*Саратовский государственный университет,  
кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Присоединение России к Болонскому процессу существенно повлияло на цели и содержание образовательных реформ. Освоение нового содержания образования требует использования адекватных ему технологий, формы организации учебного процесса, методов обучения студентов. Отличительными признаками современных образовательных технологий является акцент на характере работы преподавателя, который выступает в роли организатора различных видов деятельности обучаемых, педагога-менеджера обучения, а не транслятора учебной информации. Обучаемый же является субъектом деятельности, наряду с преподавателями, а его личностное и профессиональное развитие выступает одной из главных образовательных целей. Информация в технологиях используется как средство организации деятельности, а не как цель обучения.

Переход высшей школы на работу по новым стандартам затронул все виды деятельности. В частности, лекционная система обучения претерпевает ряд существенных изменений. Задача лекционной системы обучения в условиях инновационного образования состоит в формировании за счет лекций готовности студентов к профессиональной деятельности. В связи с необходимостью реализации новых образовательных целей функциональное назначение, виды и методика ведения лекций должны будут измениться.

Доминирующая до недавнего времени лекционная система обучения была преимущественно нацелена на усвоение знаний, умений и навыков. Степень усвоения материала составляет от 30% (при использовании наглядных пособий) до 50 % (при использовании аудиовизуальных средств обучения). Кроме того, она не может обеспечивать обучаемых условиями для перехода от усвоения «готовых» знаний к самостоятельному их приобретению на практике [1, с. 53]. Как отмечал Л. С. Выготский: «Само по себе заучивание слов и связывание их с предметами не приводят к образованию понятия, только в процессе какой-то осмысленной целесообразной

деятельности, направленной на достижение известной цели или решение определенной задачи, может возникнуть и оформиться понятие» [2, с. 127].

Для преодоления недостатков традиционных лекций информационного характера современные исследователи в области инновационного образования предлагают использовать их модернизированные варианты [1, с. 55], основной целью которых является обеспечение условий мотивации студентов для принятия ими ценностей профессиональной деятельности и необходимых для ее осуществления знаний.

Учитывая подобные инновации, нами был разработан курс «Морфология английского языка» в рамках программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», реализуемой на кафедре английского языка и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и лингводидактики, а также на ряде других факультетов. Курс лекций построен таким образом, что в него включены элементы современных форм инновационного образования, в частности большой акцент сделан на разработку практических заданий интерактивного характера.

Поскольку современная система образования предполагает предоставление обучающимся возможности размышлять, сопоставлять разные точки зрения, разные позиции, формулировать и аргументировать собственную точку зрения, опираясь на знание фактов, законов, закономерностей науки, на собственные наблюдения, свой и чужой опыт, чрезвычайно актуальной на данном этапе становится технология «Критическое мышление», в частности один из методов критического мышления – «Синквейн». «Синквейн» – это прием, позволяющий в нескольких словах изложить учебный материал на определенную тему [3].

По правилам составления синквейна в первой строке одним словом обозначается тема (именем существительным), во второй строке – описание темы двумя словами (прилагательные), в третьей строке – описание действия в рамках этой темы тремя словами (глаголы, причастия), в четвертой строке – фраза из четырех слов, выражающая отношение к теме (разные части речи), в пятой строке – одно слово, синоним темы.

*Пример синквейна для курса «Морфология английского языка»<sup>1</sup>.*

1. Тема – существительное.
2. Исчисляемые, неисчисляемые.
3. Называет, обозначает, характеризует.
4. Легко выделить в предложении.
5. Предмет.

Это задание можно использовать до прочтения лекции «Имя существительное», для того чтобы преподаватель смог определить, что из-

---

<sup>1</sup> Подобный синквейн может быть применим к любой заданной теме курса.

вестно студентам о данной части речи и на что необходимо обратить особое внимание.

С методом синквейна непосредственно перекликается метод «Таблица-ЗХУ» – таблица «знаю – хочу знать – узнал». Если преподавателю необходимо на лекции собрать уже имеющийся по теме материал, расширить знания по изучаемому вопросу, систематизировать их, тогда следует прибегнуть к данному приему.

*Пример приема «ЗХУ» для курса «Морфология английского языка».*

1. Определяется тема лекции: «Глагол. Классификация глаголов».
2. Студенты заполняют первую графу в таблице.
3. Студенты определяют, что нового они хотели бы узнать по данной теме, заполняя вторую графу в таблице.
4. Студенты знакомятся с текстом лекции.
5. Студенты отвечают на сформулированные ими вопросы и заполняют третью графу в таблице.

| З – что мы знаем                                 | Х – что мы хотим узнать            | У – что мы узнали и что нам осталось узнать                               |
|--|------------------------------------|---|
| Глагол – часть речи                              | Какая это часть речи?              | Глагол – знаменательная часть речи  |
| Подчеркивается двумя чертами                     | Каким членом предложения является? | В предложении является сказуемым  |
| Делится на две группы: правильные и неправильные | Какие еще бывают глаголы?          | Служебные, глаголы действия и глаголы состояния, предельные, непредельные |

У этой формы работы есть еще один резерв – третья часть таблицы. Студенты на лекции получают задание заполнить новую таблицу, которое может быть использовано в качестве домашней работы.

Следует отметить, что для продуктивного освоения прочитанной лекции студентами преподаватель может использовать еще один метод критического мышления – «Инсерт».

Применяя этот метод, необходимо сформулировать некоторые правила: «Как читать лекцию, сохраняя интерес к теме?». Во время чтения лекции студенты должны делать на полях пометки, а после ее прочтения заполнить таблицу, где значки станут заголовками граф таблицы. В таблицу кратко заносятся сведения, почерпнутые из лекции. Существует несколько вариантов пометок: 2 значка «+» и «V», 3 значка «+», «V», «?», или 4 значка «+», «V», «-», «?». Студенты ставят значки по ходу чтения лекции на полях. Когда преподаватель закончил читать лекцию, студенты просматривают свой конспект. Прочитав один раз, студенты должны вернуться к своим первоначальным предположениям, вспомнить, что они знали или предполагали по данной теме раньше, возможно, количество



значков увеличится. Следующим шагом может стать заполнение таблицы («Инсерт»), количество граф которой соответствует числу значков маркерки.

**Таблица «Инсерт»**

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| «V» – студенты ставят «V»(да) на полях, если то, что написано у них в конспекте лекции соответствует тому, что они знают или думали, что знают | «+» – студенты ставят «+»(плюс) на полях, если то, что у них написано в конспекте лекции, является для них новым | «-» – студенты ставят «-»(минус) на полях, если то, что у них написано в конспекте лекции, противоречит тому, что они уже знали, или думали, что знают | «?» – студенты ставят «?» на полях, если то, что у них написано в конспекте лекции, непонятно или же они хотели бы получить более подробные сведения по данному вопросу |
|--|--|--|---|

Технологический прием «Инсерт» и таблица «Инсерт» позволяют сделать зримыми процесс накопления информации, путь от «старого» знания к «новому». Важным этапом работы становится обсуждение записей, внесенных в таблицу, или маркерки текста.

Первой лекцией курса заявлена тема «Морфема», на которой преподаватель подробно трактует понятие морфемы и характеризует основные типы морфем, подчеркивая важность данного явления, поскольку морфема является частеречным показателем, необходимым при переводе в устной и письменной формах. Для закрепления материала по этой теме могут активно использоваться следующие интерактивные задания [4].

#### *Отработка префиксов*

1. Студенты работают в парах.
2. Преподаватель раздает карточки с префиксами и карточки, на которых отмечены значения этих префиксов. Но карточки перепутаны, и студенты должны найти соответствия между префиксом и его значением.
3. Затем студенты рисуют в тетрадях табличку, в которой должно быть четыре столбца и четыре строки. Она должна выглядеть следующим образом:

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

4. Преподаватель диктует префиксы, а студенты в разбивку записывают их в таблицу. Затем преподаватель зачитывает значения префиксов, а студенты зачеркивают те префиксы, значения которых были названы.

Студенты должны крикнуть BINGO!, если в их табличке один столбец, строка или строка по диагонали будут зачеркнуты.

В курсе «Морфология английского языка» особое внимание уделяется теме «Части речи», в которой прослеживается мысль о многозначности частей речи. Следующее задание акцентирует внимание студентов на способности слова выступать в качестве не одной части речи и позволяет активно использовать англо-английский словарь при выполнении данного задания.

*Пример упражнения «Части речи»*

1. Преподаватель выбирает слово, которое может являться больше, чем одной частью речи. Например, слово *open* или *stand*. Далее преподаватель просит студентов найти данные слова в словаре и определить, какими частями речи выступают данные слова. Прежде чем выполнить это задание, студенты должны знать сокращения, которые используются в словаре для обозначения частей речи: *n – noun* (существительное), *v – verb* (глагол), *adv – adverb* (наречие) и т. д.

2. Преподаватель раздает студентам заранее подготовленную таблицу со словами, в которой студенты должны определить, к какой части речи относятся представленные слова. Студенты активно используют словарь и делают отметку в графах таблицы.

3. Студенты работают в паре. Они выбирают пять слов из таблицы и составляют два предложения, чтобы выбранные слова выступали разными частями речи.

| Word   | Noun | Verb | Adjective | Adverb |
|--------|------|------|-----------|--------|
| Coat   |      |      |           |        |
| Drink  |      |      |           |        |
| Flat   |      |      |           |        |
| Head   |      |      |           |        |
| Junior |      |      |           |        |
| Slow   |      |      |           |        |

Можно несколько усложнить студентам задачу и предложить им определить, какой частью речи являются слова, не прибегая к словарю. Студенты получают таблицу со словами, в которой они должны не только определить часть речи представленных слов, но и выяснить, существует ли это слово в действительности или оно является вымышленным. Подобное задание позволяет научить студентов определять части речи, даже в тех случаях, когда они не знают перевод данного слова и тем более когда это слово нельзя найти в словаре, потому что оно вымышленное.

| Word       | Real (R) / Invented (I) | Part of speech |
|------------|-------------------------|----------------|
| Abject     |                         |                |
| Bast       |                         |                |
| Betray     |                         |                |
| Communion  |                         |                |
| Eyrie      |                         |                |
| Haggle     |                         |                |
| Notch      |                         |                |
| Smattering |                         |                |
| Snuggle    |                         |                |
| Warble     |                         |                |

Тема «Глагол» занимает основную содержательную часть лекционного курса «Морфология английского языка». Для закрепления материала прочитанной преподавателем лекции студентам следует выполнить следующее задание.

*Отработка инфинитива и герундия*

1. Преподаватель раздает студентам предложения с герундиальными и инфинитивными конструкциями.
2. Студенты выбирают правильную форму в предложении, работая самостоятельно.

*Примеры предложений*

We've been invited to go / going to a party.

I offered to download / downloading some music for the party.

Are we allowed to bring / bringing guests?

What time did you arrange to meet / meeting?

I dislike to dance / dancing – I'm a terrible dancer.

I overheard him to say / saying that they are leaving soon.

They have to hurry to catch / catching the last train.

There were lots of people queuing to get / getting tickets at the station.

Please consider to take / taking a taxi.

He asked me to ring / ringing when I got home.

3. Далее студенты работают в парах или в группах из трех человек. Используя словарь, они проверяют правильность выбранных ими форм в предложениях.

На заключительном этапе прочтения курса лекций или когда нужно немного отвлечь студентов от теории и в то же время закрепить пройденный материал, можно предложить задания развлекательного типа.

#### *Задание «Мини-истории»*

1. Студенты работают в парах или группах из трех человек. Им предлагается придумать и записать небольшую историю (история должна иметь начало, середину и конец, т. е. это должен быть связный текст), используя предложения-заготовки.

#### *Примеры предложений-заготовок*

Do you think Tim's avoiding me? I haven't seen him all day.

He concocted a story about working late at the office.

He was the very worst sort of slimy salesman.

Incredibly, no one was hurt in the accident.

The highs and lows of life tend to average out in the end.

2. Студенты должны использовать максимальное число предложений-заготовок.

3. Преподаватель просит студентов обменяться своими историями и зачитать историю, придуманную другой группой.

#### *Грамматическая игра «Аукцион»*

1. Студенты делятся на три или четыре команды и придумывают название команды.

2. Преподаватель рисует на доске следующую таблицу:

| Team name | Number of correct sentences | Money left |
|-----------|-----------------------------|------------|
|           |                             | £1,000     |
|           |                             | £1,000     |

3. Преподаватель пишет на доске слова *auction*, *bid*, *bidder* и просит студентов посмотреть значение этих слов в словаре. Можно также спросить у студентов, знают ли они знаменитые аукционные дома Кристис и Сотбис в Лондоне.

4. Преподаватель объявляет студентам, что у него есть прекрасные предложения на аукционе. У студентов есть возможность предложить цену этим предложениям. Каждая команда начинает с 1000 фунтов. Минимальная цена предложения 100 фунтов. Выигрывает та команда, которая купит больше всего правильных предложений. Студенты могут пользоваться словарями и могут исправлять ошибки в предложениях.

5. Преподаватель начинает аукцион и пишет первое предложение на доске. Можно начать с предложения без ошибок, например: *I would like some information about the course* или с предложения с ошибками: *I would like some informations about the course*.

6. Когда закончился торг, преподаватель объявляет: «Продано команде X».

7. В конце преподаватель задает вопрос студентам, является ли это предложение верным грамматически. Если это грамматически правильное предложение, то его «владельцы» получают очко. Если ни одна команда не выбрала неправильное предложение, преподаватель может присудить очко команде, исправившей это предложение.

Таким образом, приоритетным направлением науки стало инновационное образование, которое представляет собой комплекс методов и современных разработок для подготовки высококвалифицированных кадров. Новаторство в этой сфере предполагает не только наличие технической базы, но и особое внимание к развитию человеческой личности, соответствующей своей профессии и времени, в котором она живет. Человек должен быть подготовлен к взаимодействию со сложной техникой и новыми формами обучения. Задача преподавателя в условиях инновационного образования заключается в индивидуализации образовательного процесса, развитии мотивации студентов в отношении будущей профессии и продолжении профессионального образования после окончания университета, расширении возможностей перехода от образования к самообразованию.

Лекционные курсы и практические задания в рамках данного курса должны быть построены с учетом перехода на инновационное образование. Обучаясь с использованием инновационных технологий, студенты развивают способность организовывать совместную деятельность, основанную на принципах сотрудничества. Студент самым непосредственным образом включен в активный познавательный процесс, самостоятельно формулирует учебную проблему, планирует возможные варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность. Интерактивные задания не только повышают интерес студентов к читаемому преподавателем курсу, но и способствуют более глубокому усвоению изученного материала, побуждая студентов активно пользоваться справочными материалами.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентностного подхода образовательных программ ВПО, ориентированного на ФГОС третьего поколения / Т. П. Афанасьева, Е. В. Караваева, А. Ш. Канукова, В. С. Лазарев, Т. В. Немова. М., 2007.

2. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. М., 1983. Т. 2.

3. Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо». URL: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met49/node22.html> (дата обращения: 15.05.2012).

4. *Cindy Leaney.* Dictionary Activities. Cambridge Handbooks for Language Teachers. Cambridge University Press, 2007. 150 p.

# ПРОБЛЕМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРИКЛАДНОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

---

## К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПЕРЕВОДА

*О. В. Морозова*

*Саратовский государственный университет,  
кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Как известно, совершенные, идеальные переводы попадаются крайне редко. Считается, что хороший перевод (помимо полной передачи всех особенностей смысла, структуры и стиля подлинника) должен быть безупречным с точки зрения языка и служить полноценной заменой оригинала, создавая у читателя полную иллюзию того, что текст изначально создан на языке перевода.

В данной работе мы попытались выяснить основные критерии, по которым можно оценить перевод, а также привели примеры переводческих ошибок.

Необходимо отметить, что ни один из существующих стандартов не содержит в себе чётких критериев оценки перевода. Одни в большей степени затрагивают сам процесс перевода и включают в себя те или иные нормы, предъявляемые к тексту, другие являются своеобразными схемами аккредитации для поставщиков переводческих услуг. Существенным является и то, что для эффективного применения стандартов качества перевода необходимо создание набора точных критериев и параметров оценки этого качества.

В связи с формированием теории перевода как отдельной науки (70-е гг. XX в.) область оценки перевода начинает интересовать западных лингвистов. Первым теоретиком переводоведения, который обратил своё внимание на оценку качества перевода, был Ю. Найда [1]. Его труд – это первая серьёзная попытка разработать собственно лингвистический подход к переводческой проблематике. Он утверждал, что первостепенную роль в оценивании перевода играет реакция читателей. По его мнению,

перевод может быть оценен как хороший, если он провоцирует у читателей ту же реакцию, что и текст оригинала. Такое понимание проистекает из выдвинутой Найдой концепции «динамической эквивалентности».

Интересный подход к проблеме можно найти у Катарины Райс, которая подробно останавливается на вопросах критики перевода [2]. По её мнению, критик перевода должен в первую очередь учитывать тип переводимого текста при вынесении оценки, так как именно это обуславливает переводческую стратегию, а следовательно, задает критерии и параметры качества перевода.

При оценке качества любого перевода необходимо учитывать такие критерии, как эквивалентность и адекватность. Вслед за Швейцером под эквивалентностью мы будем понимать состояние функционального соответствия тех или иных отрезков оригинала отрезкам перевода [3]. Текст перевода никогда не может быть абсолютным эквивалентом текста подлинника; задача переводчика заключается в том, чтобы сделать эту эквивалентность как можно более полной, т. е. добиваться сведения потерь до минимума, но требовать стопроцентного совпадения значений, выраженных в тексте подлинника и тексте перевода, совершенно нереально [4]. Эквивалентность может быть достигнута на трех уровнях: синтаксическом, семантическом и прагматическом.

Говоря об адекватности как соответствии перевода условиям коммуникации, нужно подчеркнуть, что цель коммуникации (перевода) как лингвокультурного посредничества не сводится к простому перекодированию знаков. Межъязыковое преобразование текста сопровождается переносом его в среду другой культуры, что порождает дополнительную прагматику. Текст перевода, заменяя текст оригинала в другой культуре, должен быть адаптирован к ней в целом, а при необходимости и к конкретным условиям восприятия, которые могут отличаться от условий восприятия оригинала.

Адаптироваться к культуре в целом означает соблюдение на языковом уровне норм принимающей культуры, учет культурно-обусловленных особенностей восприятия. Адаптация к новым конкретным условиям восприятия означает, что при изменении формы предъявления (устная/письменная форма, рабочий или официальный документ), а также целевой аудитории следует вносить в текст перевода соответствующие изменения, которые будут касаться также нормостилевых факторов.

Важное место в оценке качества перевода занимает понятие нормы. Это понятие в переводе вызывает множество дискуссий. М. П. Брандес и В. И. Провоторов в своей работе «Предпереводческий анализ текста» предприняли попытку четко структурировать понятие нормы. Здесь под нормами понимается некоторый набор конкретизированных требований и предписаний, который авторы концепции разделяют на строгие, детерминативные и нестрогие, статистические [5].

Понятие нормы в переводе подчеркивает тот факт, что переводные тексты, являясь функциональными заменителями текстов иностранного языка в культуре языка перевода, обязаны соответствовать нормам языка перевода [6].

Под нормой перевода следует понимать ту сложившуюся на данный момент традицию или практику способов передачи в переводе тех или иных языковых явлений, которые определяют действия переводчика. Норма перевода носит объективный характер, хотя законодательно редко бывает закреплена, однако исторически изменчива, так как в переводе могут возникать тенденции, которые со временем ставят новую его норму.

В настоящее время проблема качества оценки перевода рассматривается переводчиками и специалистами в области переводоведения всех стран мира. Тем не менее почти каждый перевод содержит какие-либо погрешности, ошибки и, недочеты.

Для практических целей обучения переводу необходима такая система критериев, которая исходила бы из градации ошибок, основанной на степени искажения содержания оригинала при переводе. Преподаватели перевода нуждаются в инструменте оценивания работ своих студентов, но, к сожалению, до сих пор в методике обучения переводу нет четкой классификации переводческих ошибок, хотя попытки ее создания неоднократно делались.

В переводоведении ошибка рассматривается как отступление от содержательного соответствия перевода оригиналу (А. Д. Швейцер), как мера несоответствия перевода оригиналу (Р. К. Миньяр-Белоручев) и мера дезинформирующего воздействия на читателя (В. Н. Комиссаров).

Мы будем рассматривать ошибку как необоснованное отступление от нормативного требования эквивалентности, приводящее к несоответствию содержания перевода оригиналу, принимая во внимание все недочеты, погрешности и шероховатости, допущенные переводчиком при передаче текста с одного языка на другой.

Анализ переводческих ошибок – это анализ отрицательных переводческих прецедентов, в ходе которых у обучаемых должен постепенно быть выработан иммунитет к наиболее типичным и грубым ошибкам [7]. Для реализации данной цели преподавателям необходимо проводить анализ ошибок, допущенных студентами при переводе. Для этого необходимо иметь определенный объем текстов, в которых при переводе были допущены ошибки. Подбор подобных текстов должен вестись целенаправленно и систематически. Источниками примеров ошибок могут являться как переводы произведений художественной литературы, так и переводы различных технических текстов и текстов общего характера.

Приведем несколько примеров неудачного перевода специальных текстов. Под специальными текстами мы будем понимать тексты, имеющие узкую и конкретную тематическую направленность и привязанные к узким конкретным областям человеческой деятельности.



Пример 1.

Оригинал: *Return operating control (s) to neutral **or Off** position after verifying the isolation of the equipment.*

Перевод: *После проверки отключения оборудования вернуть орган (ы) управления в нейтральное положение.*

Данный перевод ввиду явной неполноты передачи информации на лексическом уровне нельзя признать эквивалентным на семантическом уровне, так как подобное опущение релевантной информации приводит к тому, что текст перевода не может в полной мере выполнять функции текста оригинала.

Рекомендуемый вариант перевода: *После проверки отключения оборудования вернуть орган (ы) управления в нейтральное положение или положение ВЫКЛ.*

Пример 2.

Оригинал: *We can ship products with “bugs” because **there are some** that customers will accept.*

Перевод: *Мы можем поставлять на рынок продукцию, содержащую «ошибки», так как покупатель согласен на это.*

В данном переводе опущена информация о том, что покупателю приемлемыми представляются только некоторые «ошибки» (*bugs*). Таким образом, в переводе происходит снижение точности передачи смыслового содержания текста: покупателю приписывается согласие не с некоторыми недостатками продукции (программного обеспечения), а со всеми.

Рекомендуемый вариант перевода: *Мы можем поставлять на рынок продукцию с недочетами, так как есть такие недочеты, против которых покупатель не возражает.*

Пример 3.

В переводе иногда используются языковые средства, вызывающие нейтрализацию объективно выраженной оценочности, искажение свойств той или иной характеристики (замена положительной оценки на отрицательную, ироничной на критическую и т. п.).

Оригинал: *The more you read and observe about this **politics** thing, you got to admit that each party is worse than the other.*

Перевод: *Чем больше читаешь о **политике** и наблюдаешь за ней, тем лучше понимаешь, что каждая из двух партий хуже другой.*

П. Р. Палаженко поясняет различия слов *politics* и *policy*: *Politics* – это политическая борьба (не всегда в отрицательном значении), а *policy* – это политическая линия, политическая стратегия. В рассматриваемом примере негативная оценка явствует не только из смысла высказывания, но и из непосредственного окружения слова *this politics thing*.

Рекомендуемый вариант перевода: *Чем больше читаешь о **политической возне** и наблюдаешь ее в действительности, тем лучше понимаешь, что каждая из двух партий хуже другой.*

В заключение следует отметить, что критический разбор чужих ошибок является крайне эффективным средством обучения переводу и повышения его качества. Мы считаем, что учиться лучше на чужих ошибках, допуская меньше своих. Ведь основная задача – научить переводчиков не как переводить, а как не переводить [8]. Идеальным вариантом стало бы создание учебного пособия (печатного или электронного), содержащего большой корпус текстов, а также аудио- и видеоматериалов с допущенными при переводе ошибками. Такое пособие было бы чрезвычайно полезно с точки зрения умения находить, анализировать и классифицировать переводческие ошибки.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Найда Ю.* К науке переводить. Принципы соответствий // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике : сб. ст. М., 1978.
2. *Reiss K.* La critique des traductions. Ses possibilites et ses limites : cathegories et criteres pour une evaluation pertinente des traductions. Artois, 2002.
3. *Швейцер А. Д.* Теория перевода (статус, проблемы, аспекты). М., 1988.
4. *Бархударов Л. С.* Язык и перевод : Вопросы общей и частной теории перевода. М., 1975.
5. *Брандес М. П., Провоторов В. И.* Предпереводческий анализ текста. Курск, 1999.
6. *Комисаров В. Н.* Современное переводоведение. М., 2002.
7. *Цатурова И. А., Каширина Н. А.* Переводческий анализ текста. СПб., 2008.
8. *Шевнин А. Б.* Эрратология. Екатеринбург, 2004.

#### О ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКОЙ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

*Л. М. Сидорова*

*Саратовский государственный технический университет,  
кафедра «Иностранные языки и профкоммуникация»*

Качество перевода определяется степенью его соответствия переводческой норме и характером невольных или сознательных отклонений от этой нормы. Языковая норма пропускает то, что реально существует в языке и признается обществом правильным и задерживает те элементы системы, которые в языке реально не существуют и в речи не употребляются.

Точность и выразительность слова – необходимое условие для соблюдения лексических норм. Значение такого слова полностью соотносено со смысловой и предметной сторонами контекста. Точность слова позволяет переводчику верно выразить свои мысли, связывать их с

действительностью. Степень точности и выразительности слова зависит от нескольких факторов: индивидуальности автора речи, особенности адресата, ситуации, в которой используется то или иное слово. Точность и выразительность слова находят свое выражение в коммуникативном аспекте речи. Сложность перевода заключается в том, что переводчику необходимо донести до читателя то, что было заложено в тексте изначально.

Лексические нормы (нормы словоупотребления) проявляются в том, что слово употребляется с учетом его лексического значения, стилистической окраски, лексической сочетаемости. Лексические трудности могут быть созданы характером структуры слова: простые, сложные или производные слова. Простые слова легче усваиваются. Лексико-семантические особенности слов проявляются в наличии различных типов лексических единиц, использующихся в научно-технической литературе; 1) интернациональные слова и заимствованные слова, объем значений, которых совпадает в родном и иностранном языках; 2) производные и сложные слова, а также сочетания слов, компоненты которых знакомы человеку, читающему текст, либо переводчику; 3) слова, специфические по своему содержанию для изучаемого языка; 4) слова общего с родным языком корня, но отличающиеся по содержанию; 5) словосочетания и сложные слова, отдельные компоненты которых не схожи с компонентами соотнесенных с ними лексических единиц в родном языке (При введении таких слов необходимо опираться на специально созданный контекст.); 6) лексические единицы, объем значений которых шире объема значений соответствующих слов в родном языке; 7) лексические единицы, объем значений которых уже объема соответствующих слов в родном языке. Основной чертой научно-технического текста является точное и четкое изложение материала при полном отсутствии выразительных элементов. С точки зрения словарного состава основная особенность научно-технического текста заключается в предельной насыщенности специальной терминологией, характерной для данной отрасли знания [1]. Термины, относящиеся к определенной отрасли знаний, образуют систему, члены которой находятся в определенных взаимоотношениях. «Соседние» термины существуют в рамках терминосистем.

Терминологическая лексика дает возможность наиболее точно, четко и экономно излагать содержание данного предмета и обеспечивает правильное понимание существа трактуемого вопроса. В специальной литературе термины несут основную семантическую нагрузку, занимая главное место среди прочих общелитературных и служебных слов. В обычной речи слова, как правило, полисемантчны, т. е. они передают целый ряд значений, которые могут расходиться порой довольно широко, например: *der Satz* – набор, комплект; агрегат; осадок; тарифная ставка; пята (чулка); фраза, предложение; магазин или *der Ton* – тон, звук; глина. Такая многозначность слов в общелитературном языке является

фактором, свидетельствующим о богатстве языковых изобразительных средств [2]. Лексическая многозначность придает речи гибкость и живость и позволяет выражать тончайшие оттенки мысли. В научно-техническом языке главным требованием оказывается предельная точность выражения мысли, не допускающая возможности различных толкований. Поэтому важным требованием, предъявляемым к термину, становится однозначность, т. е. наличие только одного раз и навсегда установленно-го значения.

Терминосистемы различных языков обычно совпадают и служат для классификации соответствующих понятий, что облегчает понимание иноязычных терминов и их перевод. Так, в немецкой и русской технической терминологии одинаково классифицируются детали, например *die Schrauben* – «винты». По форме их головки различают *Vierkantschrauben* – «винты с квадратной головкой», *Sechskantschrauben* – «винты с шестигранной головкой», *Zylinderkopfschrauben* – «винты с круглой головкой» и т. д.

В ряде случаев термины одной и той же терминосистемы классифицируются в немецком и русском языках по-разному, тогда прибегают к переводу по способу аналогии, например: электрический термин *der Drehstrom* переводится как «трехфазный ток», а не как «вращающийся ток». В таких случаях критерием правильности перевода может быть лишь логика предмета. В немногих случаях используется описательный перевод, если в русском языке не утвердился термин для обозначения нового понятия, например: *der Schulterdeckel* – слово, состоящее из компонентов «плечо» и «моноплан», – означает «моноплан с высоко-расположенным крылом». Описательный перевод точно передает смысл иноязычного слова в определенном контексте, например: *der Knickstab* (образец для испытания на продольный изгиб).

Несмотря на некоторые лексические трудности, немецкий язык точен и удобен и его распространение в разных странах это подтверждает. Таким образом, переводческая деятельность становится все более востребованной во всех областях жизни общества, особенно ярко это проявляется в сфере научно-технической литературы. Немецкий язык имеет особую, неповторимую и не полностью проницаемую для других языков внутреннюю форму, которая не всегда может быть передана средствами другого языка, поэтому очень важно достигать адекватности переводного научно-технического текста оригиналу и максимально точно передавать его содержание.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Николушкин Ю. Е.* Опыт преподавания технического перевода // Иностранные языки в школе. 1995. № 6.
2. *Ольшанский И. Г.* Лексикология. Современный немецкий язык. М., 2008.

## **ВЫПУСКНИКИ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ: КАК УЛУЧШИТЬ ПОДГОТОВКУ В ВУЗЕ?**

*И. Н. Тупицына*

*Российский государственный торгово-экономический  
университет, Москва,  
кафедра перевода и межкультурной коммуникации*

В конце 90-х гг. XX в. профессии переводчика предрекали скорую гибель. Однако реальная ситуация доказывает обратное, и мрачные прогнозы, к счастью, не сбываются. Услуги переводчиков оказываются чрезвычайно востребованными, вследствие чего неуклонно растет число вузов, готовящих данных специалистов.

Нельзя не согласиться с мнением проф. С. Г. Ваняшкина, что в современных условиях, совершенствуя процесс подготовки квалифицированных специалистов, необходимо не только внедрять новые методики и обучающие технологии, стремиться к тому, чтобы приобретаемые студентами знания соответствовали последним достижениям науки, но и учитывать меняющиеся запросы рынка [1].

Для решения этой задачи необходимо учитывать мнение потенциальных работодателей. Но не менее важно, поддерживая связи с выпускниками, которые работают в соответствии со специальностью, полученной в вузе (что далеко не всегда происходит в наши дни), проводить их опрос относительно готовности к выполнению профессиональной деятельности.

На протяжении нескольких лет мы проводили такие опросы своих выпускников, учитывали мнение коллег из других вузов по данному вопросу, а также результаты исследований, опубликованных в профессиональных переводческих журналах «Мир перевода» и «Мосты». В результате мы пришли к следующим выводам, на которые и ориентируемся при подготовке будущих переводчиков.

По признанию многих выпускников университет им дал:

- хорошую базовую подготовку по специальности;
- знание двух иностранных языков;
- общую лингвистическую подготовку;
- общие переводческие компетенции.

Некоторые ребята признались, что после окончания вуза им пришлось много работать, прежде чем они почувствовали себя действительно квалифицированными переводчиками. По общему мнению выпускников, преподавание перевода должно быть ближе к реальной действительности: переводить следует не только учебные, но и реальные тексты, в том числе «несовершенные», учебный перевод необходимо сравнивать с профессиональным.

Для реальной работы подготовки, полученной в вузе, оказалось недостаточно и до многого приходилось доходить самим. Некоторые отличали чувство беспомощности, когда впервые сели за настоящие переводы. Письменный перевод должен быть по большей части основан на текстах, реально существующих на рынке. Затем можно дать студентам сравнить их переводы с переводом, выполненным профессионалом.

В учебном процессе обучаемым приходится, как правило, иметь дело с учебными отредактированными текстами. Но в реальной жизни нередко встречаются так называемые несовершенные тексты, до смысла которых надо докапываться. К подобным ситуациям будущих переводчиков тоже надо готовить.

Многие выпускники высказали свои предложения по совершенствованию процесса обучения и просили уделять больше внимания знакомству студентов с новейшими технологиями, применяемыми в работе переводчиков, выработке навыков их практического использования: поисковым системам, системам машинного перевода, электронным словарям, корпусу текстов, стилистическим справочникам, автоматическому редактированию текста перевода, мобильным устройствам, электронным библиотекам и др.

Проф. В. Н. Шевчук справедливо отмечает, что за последние 20 лет переводческая профессия радикально изменилась. Фактически, произошла настоящая революция в переводческой индустрии. Она заключается в том, что арсенал переводчика пополнился вполне доступными электронными инструментами, которые в значительной степени облегчают поиск необходимой лингвистической информации и соответственно сам процесс перевода. В настоящее время гигантскими темпами растут объем выполняемых переводов, требования, предъявляемые заказчиками к срокам выполнения и качеству перевода. Решение этих сложнейших задач невозможно без использования электронных средств и программ [2]. Их можно разделить на 3 группы. Первая включает общеупотребительные программы и функции текстового редактора Word, рассчитанные на широкий круг потребителей и позволяющие переводчику решать многие вспомогательные задачи Spellchecker, Stylechecker, Thesaurus, Word Count для определения объема текста перевода и др. Сюда входит и формирование компетенций по использованию Интернета, различных поисковых систем (Yandex, Google), корректному составлению запроса в поисковой строке и др. Ко 2-й группе относятся программы, предназначенные только для переводчиков. Они охватывают электронные словари, глоссарии, энциклопедии, справочные издания, стилистические справочники, онлайн-газетные и журнальные архивы в электронном формате и другие ресурсы, которые, как правило, имеют альтернативу в виде бумажных носителей, но в отличие от них позволяют быстро осуществлять поиск регулярно и оперативно обновляющейся информации. К 3-й группе мы относим переводческие электронные ресурсы, но не имеющие альтер-

нативы в форме бумажных словарей и справочников: системы класса Translation Memory (в частности, SDL Trados), системы машинного перевода, компьютеризованные корпуса текстов, конкордансеры, системы автоматического редактирования и проверки качества (StyleWriter, TransCheck), терминологические базы данных и многие другие.

Выпускники также советуют больше внимания уделять текстам юридической и экономической, а не общеполитической направленности: «Следует больше изучать язык делового мира (экономическую и финансовую лексику), юридическую лексику, а не лексику общеполитической направленности. Необходимо также составлять глоссарии к текстам, включающим популярный современный словарь, полезные клише и стандартные конструкции, что может пригодиться начинающему переводчику».

Некоторые выпускники, занимаясь в настоящее время техническим переводом, жалеют, что не получили предварительной подготовки в этом направлении, обучаясь в вузе. Они рекомендуют для совершенствования подготовки будущих переводчиков больше заниматься в вузе техническим переводом, хотя бы общетехническим, наиболее востребованным в настоящее время. Они уверены, что именно этот вид перевода «будет кормить будущих переводчиков».

В процессе изучения практического курса перевода не всегда продуктивно обсуждение большого числа вариантов перевода. В целях эффективного обучения переводу обязательно объяснять студенту, почему не подходит предложенный им вариант, вооружать студента различными стратегиями, тактиками и конкретными приемами перевода.

Такой подход в преподавании дисциплины «Практический курс перевода» позволит исключить переводческие ошибки студента в будущем. Преподаватель не должен изначально считать свой вариант перевода единственно верным, и нужно давать студенту возможность защищать свою точку зрения.

По признанию выпускников, важен переводческий профессиональный опыт преподавателя перевода, которым необходимо делиться со студентами, погружая их в реальные ситуации; необходимо также привлекать к участию в преподавании и профессиональных переводчиков.

Таким образом, выпускники высказались за необходимость использования профессионального переводческого опыта как самих преподавателей, так и переводчиков, что позволит применять и обсуждать сложные для перевода термины и конструкции из личного опыта, реальные ситуации, возникающие при переводе, приемы редактирования реальных текстов.

Вышеуказанные рекомендации в большей мере касались подготовки в области письменного перевода. Многие пожелания выпускников также относятся к совершенствованию подготовки устных переводчиков. При тренировке навыков устного перевода следует по возможности прибли-

жать ситуацию к реальному сценарию работы устного переводчика, когда переводчик узнаёт тему и формат мероприятия заранее и получает определённые материалы в разных форматах (полные тексты выступлений, слайды, проекты документов и т. д.); для подготовки к мероприятию он самостоятельно знакомится с темой и готовит себе глоссарий. Итак, студентов, обучающихся по специальности «Перевод и переводоведение», необходимо учить, как заранее готовиться к устному переводу, посещать с ними в процессе учебы реальные мероприятия (конференции, круглые столы и др.) с переводом на зал. Преподавателям устного перевода на занятиях следует чаще «играть» в реальную ситуацию перевода, изображая стандартные виды работы с делегациями и т. д. Необходимо регулярно приглашать студентов к доске, формируя психологическую готовность будущего переводчика к выполнению устного перевода.

Общеизвестно, что переводчики работают в самых разных местах и сталкиваются с различными ситуациями, в том числе стрессовыми. Такая особенность профессиональной деятельности обуславливает необходимость в учебном процессе заниматься психологической подготовкой переводчика, активно использовать ролевые и деловые игры. Психологическая подготовка (моделирование и анализ различных переводческих ситуаций, ролевые игры, стажировка у профессиональных переводчиков в рабочих ситуациях и т. п.), безусловно, поможет лучше справляться с возникающими трудностями.

При подготовке к устному переводу необходимо совершенствовать культуру речи будущего переводчика, учить говорить его четко и понятно, обучать его ораторскому искусству и риторике, повышать эрудицию обучаемых. Важная роль этому отводится при изучении курсов «Стилистика русского языка и культура речи», а также «Родной язык в профессиональной деятельности переводчика», обеспечивающих профессионально-ориентированное владение современным русским языком и включающими трудные случаи употребления фонетических, морфологических и синтаксических средств современного русского языка, разбор типичных ошибок при переводе на родной язык [3].

Глубже взглянуть на свою будущую профессию, основные аспекты в деятельности переводчика (межкультурные, лингвистические, психологические, этические и др.) помогает курс «Введение в специальность». Его разумнее проводить с привлечением профессиональных переводчиков, готовых объяснить как преимущества данной профессии в современном глобальном мире, так и трудности, с которыми могут встретиться переводчики.

Во время подготовки в вузе у будущих переводчиков необходимо формировать умения объяснять и отстаивать свое мнение. Для этого их следует познакомить с правовыми аспектами деятельности переводчика, способам регулирования отношений с работодателями. Переводчики, как правило, работают с заказчиками, и они должны уметь разбираться в за-



конах даже лучше, чем представители многих других профессий, например врачи, учителя, инженеры. Представители указанных профессий в большинстве своем работают в организациях, которые служат своеобразным юридическим щитом для них, а переводчик – зачастую одиночка, который должен защищать себя сам.

Этому может во-многом способствовать специальный курс «Правовые основы деятельности переводчика», раскрывающий юридические нормы, действующие на рынке переводческих услуг, способы взаимоотношения с заказчиками, реальные конфликтные ситуации и способы их решения.

Студентов необходимо информировать о существующих в нашей стране и за ее пределами профессиональных организациях переводчиков, знакомить с основами корпоративной этики, вырабатывая у студентов ответственный подход к будущей работе – залог профессионального успеха.

Выпускники факультетов иностранных языков или переводческих факультетов могут получать различную специализацию в зависимости от профильности вуза или собственных предпочтений. Но часто этого бывает недостаточно при столкновении с более узкой сферой, когда знания приходится «собирать буквально по крупицам». Но таким особенностям вряд ли можно научить в университете, большинству из них они вряд ли когда-нибудь пригодятся. А те, кому это понадобится, найдут способ и время, чтобы их освоить. Таким образом, необходимо объяснять студентам, что они не выходят готовыми специалистами, должны постоянно учиться, совершенствуя языки, перевод, получая знания из различных областей.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Ваняшкин С. Г.* Спросим у выпускников // *Мосты*. 2009. № 3 (23).
2. *Шевчук В. Н.* Электронные ресурсы переводчика. М., 2010.
3. *Тупицына И. Н.* Совершенствование подготовки переводчиков : вызовы 21 века. М., 2012.

#### НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ СОСТАВЛЕНИЯ ОТЧЕТА ПО ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

*Е. В. Ушакова, Д. Н. Целовальникова*

*Саратовский государственный университет,  
кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Переводческая практика студентов 5-го курса дает возможность им применить полученные во время лекционных курсов и практических занятий знания и закрепить навыки работы над текстом в условиях, максимально приближенных к реальной работе переводчика. Однако при

оформлении отчета по практике возникает ряд трудностей, которые мы и постараемся решить в данной статье.

Анализ результатов перевода занимает важное место в работе любого переводчика, особенно на этапе обучения будущего специалиста переводу в сфере профессиональной коммуникации. Поэтому, помимо обычной сверки оригинала и перевода с целью выявления фактических ошибок и упущений, а также стилистической правки, в отчет по практике следует включить оформленный в виде таблицы небольшой фрагмент текста (примерно в 2000 – 3000 знаков), в котором студент осуществит анализ произведенных им переводческих трансформаций. В таблице должно быть три колонки – оригинал, перевод и подробный комментарий произведенных переводческих трансформаций.

Использование переводческих трансформаций является неотъемлемой частью работы любого переводчика, поскольку иначе на выходе получается дословный перевод, с которым вполне успешно справляются и различные компьютерные программы. Они пока не видят многих стилистических различий и не способны распознать случаи, когда отсутствует словарное соответствие, либо оно существует, но не может быть использовано в данном контексте, как, впрочем, не могут пока и многие студенты.

Следует оговорить, что мы подразумеваем под переводческими трансформациями. В настоящее время в переводоведении существует множество определений и классификаций переводческих трансформаций, наиболее известные принадлежат Л. С. Бархударову, Р. К. Миньяр-Белоручеву, Я. И. Рецкеру, А. Д. Швейцеру, В. Е. Щетинкину, Л. К. Латышеву, В. Н. Комисарову и В. Г. Гаку.

Однако основополагающим принято считать определение Л. С. Бархударова, поскольку оно наиболее точно отражает сущность вопроса: Переводческие трансформации – это те многочисленные и качественно разнообразные межъязыковые преобразования, которые осуществляются для достижения переводческой эквивалентности («адекватности перевода») вопреки расхождению в формальных и семантических системах двух языков [1].

Исходя из многочисленных определений [2], можно заключить, что переводческие трансформации – это некие преобразования при переводе с одного языка на другой, которые подразумевают перестройку элементов текста оригинала, и выражение смысла или перефразирование на языке перевода с целью достижения переводческого эквивалента.

В настоящее время существует множество классификаций переводческих трансформаций, некоторые исследователи выделяют от двух до двенадцати типов. Для удобства студентов мы воспользуемся концепцией В. Н. Комиссарова, которая сводится к трем видам трансформаций: лексические, грамматические, комплексные (лексико-грамматические).

К основным переводческим приемам лексических трансформаций относятся: генерализация, конкретизация, компенсация, добавление и

опущение слов, прием смыслового развития, прием целостного преобразования, антонимический перевод (отдельные слова).

К основным типам грамматических трансформаций относятся: членение предложений, объединение нескольких предложений, функциональная замена, переводческая конверсия, нулевой перевод, уподобление, стяжение (компрессия).

К основным видам лексико-грамматических трансформаций относятся: антонимический перевод (более крупных единиц текста), экспликация (описательный и пояснительный переводы), компенсационный перевод.

Теперь рассмотрим основные ошибки студентов при оформлении текста в виде таблицы и укажем правильные варианты. Для примера мы взяли текст для студентов нанотехнологов «Recognition of Kawasaki disease» [3]. При проверке студенческих переводов оказалось, что выявление лексических трансформаций вызвало наиболее значительные трудности, поскольку из 35 предложений текста грамматические трансформации найдены в 27 предложениях, лексико-грамматические – в 8, а лексических трансформаций не было вовсе.

В данной статье лексические и лексико-грамматические трансформации мы рассмотрим вместе, поскольку в студенческих работах они зачастую ошибочно смешиваются. Кроме того, при работе с данным текстом в группу лексико-грамматических трансформаций ошибочно попали некоторые лексические трансформации. Мы проанализируем также допущенные ошибки и предложим свой вариант перевода и комментарий к нему.

#### Пример 1.

*Kawasaki disease (KD) was first described by Tomisaku Kawasaki in 1967 when he reported 50 children with a distinctive clinical illness.*

Перевод студента: Впервые синдром Кавасаки был описан в 1967 году Томисаку Кавасаки. Тогда он сообщил о 50 детях с явными признаками этого заболевания.

Комментарий студента: Лексико-грамматическая трансформация (объединение предложений; опущение, перестановка).

В комментарии нет подробных примеров, лишь названы приемы, вдобавок ошибочно. Так, объединение предложений (в нем не было насущной необходимости), которое относится к грамматическим трансформациям, ошибочно отнесено к лексическим. Перестановка (не указано, чего именно) также относится к грамматическим трансформациям. Прием опущения упомянут без конкретного примера.

Рекомендуемый вариант.

Впервые о болезни Кавасаки (БК) узнали в 1967 году, когда доктор Томисаку Кавасаки опубликовал клинические наблюдения 50 детей с ярко выраженными признаками клинического заболевания.

Комментарий: Лексические трансформации: прием смыслового развития («узнали» вместо «described» – замена процесса следствием), компенсация («с ярко выраженными признаками клинического заболевания» вместо «distinctive clinical illness»).

Лексико-грамматические трансформации: экспликация (пояснительный перевод «доктор Томисаку Кавасаки» вместо «Tomisaku Kawasaki», «опубликовал клинические наблюдения» вместо «reported»).

Пример 2.

*The etiology of KD remains elusive. However, the seasonal nature of KD and the three nationwide epidemics in Japan during which a wave like spread of the disease occurred strongly support an infectious agent.*

Перевод студента: Причины болезни остаются не выясненными, однако сезонный характер синдрома Кавасаки и три эпидемии в Японии, распространявшиеся волнообразно и охватившие всю страну, подтверждают предположение о наличии инфекционного агента.

Комментарий студента: Лексико-грамматическая (объединение предложений; синонимические замены, перестройка).

В комментарии отсутствуют примеры, что не позволяет судить об усвоении студентом материала, и разные виды трансформаций ошибочно отнесены к одному типу. Непонятно, что подразумевается под «синонимическими заменами». Так называемая «перестройка» тоже весьма туманна, можно предположить, что имелся в виду прием целостного преобразования.

Рекомендуемый вариант.

Этиология болезни Кавасаки до сих пор неясна. Однако сезонный характер БК и три эпидемические вспышки в Японии с волнообразным распространением болезни позволяют говорить о существовании инфекционного агента.

Комментарий: Лексические трансформации: конкретизация и опущение («три эпидемические вспышки» вместо «three nationwide epidemics»), прием смыслового развития «сезонный характер» вместо «seasonal nature» – замена причины следствием).

Лексико-грамматические трансформации: экспликация (пояснительный перевод «позволяют говорить о существовании» вместо «support»), антонимический перевод (снимается отрицание и противопоставление второго предложения первому).

Пример 3.

*Bilateral conjunctival injection occurs early in the illness usually within the first week. It is non-purulent and affects the bulbar conjunctivae more than the palpebral or tarsal conjunctivae.*

Перевод студента: В начале заболевания, в течение первой недели, проявляется двустороннее воспаление лимфоузлов, протекающее без гноения и поражающее яремную вену в большей степени, чем пальпебральную или тарзальную конъюнктиву.

Комментарий студента: Лексико-грамматическая (объединение предложений; синонимические замены).

В комментарии отсутствуют примеры, разные виды трансформаций ошибочно отнесены к одному типу. Грубые ошибки при переводе терминологии («лимфоузлы», «яремная вена», «пальпебральная конъюнктива»).

Рекомендуемый вариант.

На ранней стадии заболевания (первая неделя) проявляется двусторонняя инъекция конъюнктив без гнойных выделений, которая поражает тарзальную конъюнктиву и конъюнктиву век, но в большей степени – конъюнктиву глазного яблока.

Комментарий: Лексические трансформации: конкретизация («на ранней стадии заболевания») вместо «*early in the illness*»).

Лексико-грамматические трансформации: экспликация (пояснительный перевод: подчеркивается, что воспаление охватывает все три типа конъюнктив, а не только конъюнктиву глазного яблока).

Пример 4.

*Slit lamp examination may reveal anterior uveitis which occurs in the majority of patients within the first week.*

Перевод студента: Начальную стадию увеита, появляющегося у большинства больных в течение первой недели, можно обнаружить при помощи щелевой лампы.

Комментарий студента: Лексико-грамматическая (объединение предложений; синонимические замены, перестановка, перестройка).

В комментарии отсутствуют примеры, разные виды трансформаций ошибочно отнесены к одному типу. Ошибки при переводе терминологии («*anterior uveitis*»).

Рекомендуемый вариант.

При обследовании щелевой лампой у большинства пациентов на ранней стадии выявляется передний увеит.

Комментарий: Лексические трансформации: опущение («*within the first week*» упомянуто в предыдущем предложении, поэтому повтор убирается, также опущен модальный глагол «*may*»), прием смыслового развития («при обследовании щелевой лампой» вместо «*Slit lamp examination*» – замена причины процессом).

Лексико-грамматические трансформации: компенсация (вместо опущенного модального глагола «*may*» используем безличное предложение со сказуемым «выявляется»).

Пример 5.

*The diagnosis of KD is based on clinical criteria. However, coronary artery aneurysms may occur with fewer than the five features normally required to make the diagnosis and this is sometimes referred to as 'atypical' or 'incomplete KD'.*

Перевод студента: Синдром Кавасаки обычно диагностируется при наличии хотя бы пяти симптомов, однако известны случаи «нетипично-

го» или «неполного» синдрома Кавасаки, когда аневризмы коронарной артерии возникают и при меньших количествах симптомов.

Комментарий студента: Лексико-грамматическая (объединение предложений; синонимические замены, перестановка).

В комментарии отсутствуют примеры, разные виды трансформаций ошибочно отнесены к одному типу. Смысловые ошибки («диагностируется при наличии хотя бы пяти симптомов» вместо «*based on clinical criteria*») и ошибки при переводе терминологии («нетипичный» синдром вместо «*atypical*», «синдром» вместо «*disease*»).

Рекомендуемый вариант.

Для постановки диагноза клинические критерии учитываются в первую очередь. Присутствие у больного аневризмы коронарной артерии и частичной симптоматики БК свидетельствует об атипическом, так называемом «неполном» случае БК.

Комментарий: Лексические трансформации: конкретизация («учитываются в первую очередь» вместо «*based on*»), генерализация («частичная симптоматика» вместо «*fewer than the five features*»), опущение (вводное «*However*» пропущено и компенсируется целостным преобразованием предложения), прием смыслового развития (исключения из правил подается как частный случай болезни – замена следствия причиной).

Лексико-грамматические трансформации: компенсация и антонимический перевод (в связи с лексической трансформацией – опущением союза «*However*» потребовалось изменить смысл предложения на противоположный, сделав акцент на наличии аневризмы коронарной артерии как обязательном признаке).

В рассмотренных примерах отсутствует прием антонимического перевода, поэтому приводим его отдельно:

*It was initially thought to be a benign illness but early death following this disease in young children led to the autopsy findings of coronary artery aneurysms and myocardial infarction.*

Первоначально заболевание не считалось опасным, однако преждевременная смерть пациентов и результаты последующей аутопсии выявили аневризмы коронарной артерии и инфаркт миокарда.

Комментарий: Лексико-грамматическая трансформация. Замена «*thought to be a benign illness*» на противоположное значение «не считалось опасным» является случаем антонимического перевода.

Теперь рассмотрим грамматические трансформации. Следует отметить, что грамматика, как и лексика, вызывает у студентов много трудностей при переводе из-за различия в грамматическом строе русского и английского языков. Среди грамматических приемов отечественные ученые Р. К. Миньяр-Белоручев, В. Н. Комиссаров, Т. А. Казакова, А. М. Фитерман, Я. И. Рецкер выделяют разные виды приемов. Возьмем за основу классификацию, предложенную Т. А. Казаковой в книге «Практические приемы перевода» [4], в которой она рассматривает морфологические

преобразования в условиях сходства и различия грамматических структур в английском и русском языках.

Грамматические трансформации мы покажем на примере студенческого перевода того же текста «*Recognition of Kawasaki disease*».

Пример 1.

*Recognition of Kawasaki disease.*

Перевод студента: Распознавание синдрома Кавасаки.

Комментарий студента: Грамматическая трансформация (перестановка).

В данном случае следует сделать акцент не на перестановке слов как основном приеме (грамматическая перестановка – изменение порядка слов в рамках словосочетания [4]), а на замене значения слов «*recognition*» и «*disease*», которые переданы неверно.

Рекомендуемый вариант.

История возникновения болезни Кавасаки.

Комментарий: В данном предложении производим лексическую трансформацию, осуществив семантическую модификацию (конкретизацию) при переводе слова «*recognition*». Грамматическая трансформация: перестановка («*Kawasaki disease*» – «болезнь Кавасаки»).

Пример 2.

*This was characterized by fever, rash, conjunctival injection, redness and swelling of the hands and feet and cervical lymphadenopathy.*

Перевод студента: Симптомами были жар, сыпь, неоднородное покраснение конъюнктивы, покраснение и опухлость конечностей и увеличение лимфатических узлов.

Комментарий студента: Грамматическая (перестановки, перестройка, синонимические замены).

В этом комментарии не указано, в чем именно заключается перестановка. Ошибочный перевод термина «*conjunctival injection*».

Рекомендуемый вариант.

В числе характерных симптомов лихорадка, сыпь, инъекция конъюнктив, покраснение и опухание конечностей, шейная лимфоаденопатия.

Комментарий: Грамматические трансформации: конверсия («*characterized*» – «характерных»), «*conjunctival*» – конъюнктивы), перестановка («инъекция конъюнктивы), функциональная замена («*This was characterized by*» – «В числе характерных симптомов»), добавление «симптомов».

Пример 3.

*The clear racial differences with an increased incidence in the Asian population and the significant immunoregulatory abnormalities support the theory that an infectious trigger leads to an immune mediated reaction in a genetically predisposed child.*

Перевод студента: Очевидные расовые различия, заключающиеся в повышенной заболеваемости среди азиатов, и значительные иммуноре-

гуляторные аномалии поддерживают предположение о том, что инфекционные возбудители вызывают у генетически предрасположенных детей иммунно-опосредованное заболевание.

Комментарий студента: Грамматическая (перестройка, замена одной части речи другой).

В данном случае неточно передан смысл части предложения (*«The clear racial differences with an increased incidence in the Asian population»*), не обоснована замена значений слов *«theory»* и *«reaction»* на «предположение» и «заболевание» соответственно. Не указано, где и в чем произведена замена частей речи, слово «азиаты» не соответствует научному стилю текста; также произведена ненужная перестановка в конце предложения («вызывают у генетически предрасположенных детей иммунно-опосредованное заболевание»); расовые различия и аномалии «поддерживают предположение», что также не соответствует научному стилю.

Рекомендуемый вариант.

Повышенная предрасположенность к инфицированию азиатского населения (расовые различия) вкупе с иммунорегуляторными расстройствами соответствует теории инфекционного триггера, провоцирующего иммунно-опосредованную реакцию у генетически предрасположенных детей.

Комментарий: Грамматическая трансформация: функциональная замена глагола *«leads to»* на причастие «провоцирующего», *«and»* на «вкуче с», опущение слова *«clear»*, добавление «к инфицированию».

Пример 4.

*Mucositis is characterized by sore, cracked lips and inflammation of the oral cavity.*

Перевод студента: Проявлениями мукозита являются сухие, потрескавшиеся губы и воспаление ротовой полости.

Комментарий студента: Грамматическая (перестройка). В данном случае студент не уточняет, где именно изменен порядок слов.

Рекомендуемый вариант.

Красные потрескавшиеся губы и эритема ротовой полости характеризуют воспаление слизистой оболочки.

Комментарий: Грамматическая трансформация: функциональная замена пассивной конструкции *«is characterized»* на действительный залог «характеризуют»; нулевой перевод (глагол *«is»*) и переводческая конверсия причастия *«characterized»* на глагол с сохранением морфологической формы «характеризуют».

Пример 5.

*Myocardial infarction is very rare in the acute phase and more commonly arises secondary to thrombosis of stenotic lesions that develop in the chronic phase.*



Перевод студента: Даже при обострении заболевания инфаркт миокарда очень редок и возникает вследствие тромбоза сосудов, сузившихся во время хронического течения заболевания.

Комментарий студента: Грамматическая (перестройка, синонимическая замена).

Расплывчатый перевод («вследствие тромбоза сосудов, сузившихся во время хронического течения заболевания») указывает на непонимание текста. Словосочетания «при обострении заболевания» и «во время хронического течения заболевания» являются ненужным повтором. Не обоснована синонимическая замена «*phase*» на «заболевание». Замена прилагательного «*stenotic*» на причастие «сузившиеся» не соответствует научному стилю текста.

Рекомендуемый вариант.

Осложнения редко приводят к инфаркту миокарда. Последний является реакцией на стенотические поражения в хронической стадии.

Комментарий: Грамматическая трансформация: опущение (используется при наличии в исходном тексте избыточных элементов [4]) «*more commonly arises secondary to*», грамматическая перестановка («*myocardial infarction*» – «инфаркт миокарда»), функциональная замена («*myocardial*» на существительное «миокарда»), опущение («*that develop*»).

Из рассмотренных примеров видно, что студенты ограничиваются в основном грамматической перестановкой и синонимической заменой, забывая о других приемах. Это свидетельствует о недостаточном владении материалом, а также об отсутствии дополнительных источников, по которым можно ознакомиться с приемами перевода. Поэтому мы решили перечислить несколько учебников, которые при желании студенты могут найти как в кафедральной библиотеке, так и в Интернете.

По теории перевода можно порекомендовать:

1. Казакова Т. А. Практические основы перевода : учеб. пособие. СПб., 2005 (в нем очень доступно объясняются все приемы перевода с примерами и практическими упражнениями).

2. Кривых Л. Д. Технический перевод : учеб.-метод. пособие. М., 2011 (в нем рассматриваются возможные лексические, грамматические и синтаксические трудности перевода, включая хороший список литературы, в котором даются названия других книг и ссылки на американские сайты).

3. Рубцова М. Г. Чтение и перевод английской и технической литературы : лексико-грамматический справочник. М., 2010 (включает 34 темы с примерами перевода грамматических конструкций и практическими упражнениями).

4. Мухомтов Д. С. Практика перевода : английский – русский. М., 2012.

Можно также воспользоваться англоязычными учебниками по переводу технической и художественной литературы, которые находятся в библиотечном фонде кафедры (эта литература есть в свободном доступе в библиотеке, мы не будем указывать выходные данные):

1. Bill J. The theory and practice of translation.
2. Douglas Robinson. The translator's turn.
3. Douglas Robinson. Becoming a translator.
4. Teaching translation and interpreting (edited by Cay Dollerup and Annette Lindegaard).
5. Text typology and translation (edited by Anna Trosborg).
6. Wolfram Wills. Knowledge and skills in translator behavior.
7. Basil Hatim and Ian Mason. The translator as communicator.
8. Basil Hatim and Ian Mason. Discourse and the translator (1990).
9. Frederick Fuller. The translator's handbook (1973).
10. Geoffrey Samuelsson-Brown. A practical guide for translators.

И наконец, студенты должны свободно пользоваться многочисленными интернет-ресурсами, где в широком доступе имеется литература по переводу известных русских авторов-лингвистов (в частности, на сайте [linguists.narod.ru](http://linguists.narod.ru) есть возможность познакомиться с трудами многих российских лингвистов).

#### Рекомендуемая литература

1. Пумпянский А. Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский.
2. Пумпянский А. Л. Чтение и перевод английской научной и технической литературы (лексика, грамматика, фонетика, упражнения)
3. Белякова Е. И. Translating from English: Переводим с английского (материалы для семинарских и практических занятий по теории и практике перевода)
4. Левицкая Т. Р., Фитерман А. М. Теория и практика перевода с английского языка на русский.
5. Рецкер Я. И. Учебное пособие по переводу с английского на русский.
6. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) и т. д.

При оформлении отчета по переводческой практике студентам очень полезно попрактиковаться в аннотировании и реферировании прочитанного текста.

Напомним, что аннотация – это предельно сжатая характеристика материала. В отличие от реферата аннотация не может заменить самого материала, так как она призвана дать лишь общее представление о содержании книги или статьи. Именно поэтому для аннотирования важно определить, что является самым главным. В аннотации, как правило, дается библиографическое описание и общие сведения. Рекомендуемый объем 3–4 предложения.

А вот реферат обязательно включает библиографическое описание, выделение главной мысли текста, краткое (обобщенное) изложение содержания (реферат-конспект или реферат-резюме, когда обобщаются

только основные положения, а второстепенные упускаются), а также выводы (логическое заключение содержания). Рекомендуемый объем 1–2 страницы.

Итак, давайте выделим общие требования к оформлению отчета переводческой практики для студентов старших курсов:

1. Переводческий анализ должен быть представлен в виде таблицы, состоящей из трех колонок: оригинал, перевод и подробный комментарий произведенных переводческих трансформаций. Объем текста для анализа – 2000–3000 знаков.

2. Надлежащее оформление: редактор Microsoft Word, шрифт Times New Roman, кегль 12. Межстрочный интервал 1,5 (для удобства проверки и комментариев). Поля по 2 см. Выравнивание по ширине и нумерация страниц обязательны.

3. Если в отрывке текста, представленном в виде таблицы, отсутствуют некоторые виды переводческих трансформаций, следует найти в тексте перевода соответствующие примеры и сделать ссылки на те страницы, откуда они взяты, а также выделить их в тексте оригинала. Это позволит исключить использование чужих примеров произведенных трансформаций.

4. Список литературы должен включать все использованные словари, энциклопедии, справочники и научные статьи как на русском, так и на английском языках (не менее 10–15 источников).

5. Аннотацию и реферат текста в письменном виде следует приложить к документам, составляющим отчет по практике.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бархударов Л. С.* Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М., 1975.

2. Портал переводчиков. URL: <http://translations.web-3.ru> (дата обращения: 5.05.2012).

3. Перевод А. А. Петрушиной. URL: [http://lang.mrsu.ru/per\\_asp/p3\\_english\\_pa2011.pdf](http://lang.mrsu.ru/per_asp/p3_english_pa2011.pdf) (дата обращения: 5.05.2012).

4. *Казакова Т. А.* Практические основы перевода : учеб. пособие. СПб., 2005.

# **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

## **МЕЖДУНАРОДНЫЕ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ**

*Е. Н. Захарова*

*Саратовский государственный университет,  
кафедра английского языка для гуманитарных направлений  
и специальностей*

Телекоммуникационные проекты появились сравнительно недавно, но уже прочно вошли в практику школьного и вузовского образования. Однако при всей популярности и разнообразии проектов само понятие «телекоммуникационный проект» до сих пор не имеет точного определения в отечественной академической литературе. Пожалуй, наиболее точная трактовка встречается в работах исследователей Института содержания и методов обучения Российской академии образования (г. Москва). Так, под учебным телекоммуникационным проектом понимается «совместная учебно-познавательная, исследовательская, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющая общую проблему, цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение совместного результата деятельности» [1, с. 234]. Организация телекоммуникационных проектов целесообразна в том случае, если в ходе проектной деятельности происходит длительное наблюдение и сбор данных в разных регионах, предполагаются сопоставление и анализ полученных данных с целью выявления общих тенденций, в итоге планируется поиск наиболее эффективного решения проблемы, а также подразумевается активная творческая деятельность участников из разных городов и даже стран [2, с. 205].

Очевидно, что для преподавания английского языка именно международные телекоммуникационные проекты имеют большое значение.

Ведь в ходе данных проектов студенты не просто учатся общаться на иностранном языке, но и имеют возможность моделировать ситуации профессионального общения, собирать практический материал для курсовых и дипломных работ, знакомиться с культурой других стран. Особенно интересны и полезны проекты на английском языке, тематика которых перекликается с другими предметами основной специальности студентов. Еще одним достоинством международных телекоммуникационных проектов является то, что они могут организовываться и на занятиях, и в качестве дополнительной работы, нередко это требует помощи специалистов по другим предметам. Таким образом развиваются межпредметные связи, а вместе с ними – сообщества педагогов и студентов из разных стран [3, с. 7]. Важно и то, что студенты работают на занятии по английскому языку при непосредственном контроле преподавателя, от них также требуется большого объема самостоятельной работы, как индивидуальной, так и групповой.

На сегодняшний день существуют различные международные телекоммуникационные проекты, действующие постоянно либо в течение определенного времени, в сети Интернет. Во Всемирной паутине вы можете встретить сайты, на которых размещена информация о проектах на английском языке, где могут участвовать студенты из разных стран. Расскажем о некоторых ресурсах, которые мы плодотворно использовали в нашей работе.

Например, сайт «Global Schoolnet» (<http://www.globalschoolnet.org/GSH/pr/index.cfm>) предлагает пользователям целый каталог онлайн-проектов, которые классифицированы по возрасту участников, по датам начала и окончания, тематически, возможен поиск по ключевым словам. Вы также можете загрузить информацию о вашем собственном телекоммуникационном проекте.

На веб-портале «Edutopia» (<http://www.edutopia.org/international-cooperation-online-projects>) размещены ссылки на телекоммуникационные проекты, которые способствуют, как утверждают создатели сайта, пониманию и дружеским отношениям между странами и народами.

Преподавателей и студентов несомненно заинтересует сайт американского Университета Восточной Каролины <http://www.globalclassroom.esu.edu/>. Здесь вы попадаете в дистанционный учебный центр, цель работы которого в рамках длительного международного телекоммуникационного проекта соединять учебные группы из разных стран. Однако для участия в проекте необходимо заранее оформить заявку и при наличии технической возможности получить одобрение координаторов.

Австралийский портал «Global Education» (<http://www.globaleducation.edna.edu.au/globaled/go/pid/1497>) предлагает пользователям выбрать подходящий проект, связанный с изучением окружающей среды и экологических проблем во всем мире.

Интернет-проект «One World Project» объединяет всех, кто изучает и преподаёт английский язык. Учебные группы, зарегистрированные на сайте, имеют возможность участвовать в онлайн-мероприятиях и выкладывать результаты своей работы непосредственно после выполнения. В разделе «International Projects» можно познакомиться с результатами других международных проектов.

Раздел сайта Британского Совета «Schools Online» (<http://schoolsonline.britishcouncil.org/>) сам по себе является единым телекоммуникационным проектом, работающим по разным направлениям. На данном веб-портале учебные заведения могут найти постоянного или временного партнера для совместных проектов, отдельные учебные группы строят партнерские отношения с похожими университетскими и школьными группами по всему миру, в зависимости от целей и задач своей работы. Интересно, что можно подать заявку на получение специальной премии за лучший международный проект – International School Award.

Аналогичным представляется и сервер Европейской школьной сети (European Schoolnet) <http://www.eun.org/>. В меню сайта вы найдете раздел «Projects», который позволяет пользователям либо выбрать для участия какой-либо текущий проект, либо оценить опыт уже законченной совместной работы групп из разных стран.

В заключение хотелось бы еще раз обратить ваше внимание на возможности недавно появившегося, но уже положительно зарекомендовавшего себя ресурса – международные телекоммуникационные проекты. Очевидно, что их важными достоинствами для преподавания английского языка являются, во-первых, формирование естественной среды онлайн-общения на иностранном языке, а во-вторых, повышение автономности работы студентом при большом объеме самостоятельной работы.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Полат Е. С., Бухаркина М. Ю.* Современные педагогические информационные технологии в системе образования. М., 2008.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. М., 2002.
3. *Савелова С. Б.* Интернет-проекты и современное образование // *Вопр. интернет-образования.* 2001. № 1.

## ОБЗОР ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-БИОЛОГОВ

*Н. А. Калинина*

*Саратовский государственный университет,  
кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

В современном мире для обучения и изучения английского языка успешно используются не только многочисленные учебные пособия с аудио- и видеоматериалами, но и электронные ресурсы, предоставляемые различными сайтами.

Проанализировав информацию на этих сайтах, мы можем условно разделить их на следующие категории:

- публикации научных статей;
- новости мира науки;
- поиск информации;
- тематические глоссарии;
- лекции и другие учебные материалы;
- тесты;
- эксперименты и лаборатории;
- выставки и музеи;
- аналитические инструменты;
- чаты и форумы.

### **Публикации научных статей**

Такие сайты являются важным источником для студентов, активно занимающихся наукой, так как многие исследования в области биологии проводятся по всему миру, а результаты издаются на английском языке. Найти подобную информацию на русском языке не представляется возможным. Статьи могут быть использованы для индивидуального домашнего чтения, а также для работы с разными видами чтения на занятиях со студентами одной специализации. По рекомендации преподавателей биологического факультета были выбраны следующие сайты:

<http://www.sciencedaily.com>  
<http://www.biology-online.org>  
<http://jbiol.com>  
<http://www.scientificamerican.com/bilogy>  
<http://www.kn.att.com>  
<http://sciencedirect.com>  
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov>  
<http://www.pubmed.com>  
<http://plosbiology.org>

<http://genetics.rusmedserv.com>  
<http://www.ebi.ac.uk>  
<http://www.nig.ac.jp>  
<http://www3.interscience.wiley.com>  
<http://serc.carleton.edu>  
<http://evolution.berkeley.edu/evolibrary>  
<http://www.biologynews.net>

### **Новости мира науки**

На следующих сайтах можно найти научно-популярные статьи и новости о животном и растительном мире. Кроме того, для некоторых текстов доступны и аудиозаписи. Таким образом, материалы могут быть использованы как для работы с разными видами чтения, так и для аудирования:

<http://voanews.com/english>  
<http://nytimes.com/pages/science>  
<http://www.sciencedaily.com>  
<http://www3.interscience.wiley.com>  
<http://www.bbc.co.uk>

**Поиск информации** возможен при работе со следующими сайтами. Материалы могут быть использованы для работы над проектами и презентациями.

<http://onestopenglish.com>  
<http://aquaplant.tamu.edu>  
<http://aquat1.ifas.uf.edu>  
<http://attractwildbirds.com>  
<http://www.wildbirds.com>  
<http://ngm.nationalgeographic.com>  
<http://www.botany.com>  
<http://www.dolphin.com>  
<http://www.aos.org>  
<http://www.rspb.org.uk>  
<http://www.pwrc.usgs.gov/bbl>  
<http://worms.zoology.wisc.edu>  
<http://www.bbc.co.uk>  
<http://www.biochem4schools.org>  
<http://www.ucmp.org>

**Тематические глоссарии**, представленные на следующих сайтах, являются англо-английскими или используют схемы и картинки. Названия растений даны на английском языке с указанием научных названий на латинском. Такие глоссарии могут быть использованы для работы над проектами и презентациями, а также при работе с текстами и составлении глоссариев:

<http://attractwildbird.com>



<http://www.wildbirds.com>

<http://aquaplant.tamu.edu>

<http://aquatlifas.uf.edu>

<http://www.ucmp.org>

**Лекции и другие учебные материалы** будут интересны и полезны преподавателям английского языка, работающим со студентами-биологами. Следующие сайты предоставляют материалы для занятий:

<http://exchanges.state.gov/education/engteaching/onlineca.htm>

<http://www.biology-online.org>

<http://www.hhmi.org>

<http://serc.carleton.edu>

<http://www.ucmp.org>

### Тесты

Для успешного выполнения тестов по биологии студенты используют английский язык как инструмент. На некоторых сайтах после тестирования объясняются ошибки. Вот некоторые из них:

<http://www.biology.ualberta.ca>

<http://www.bbc.co.uk/schools/websites>

### Эксперименты и лаборатории

Сайты, подобные следующим, предоставляют уникальную возможность увидеть проведение экспериментов или «посетить» лаборатории зарубежных университетов. Материалы могут быть использованы для аудирования, составления глоссариев или работы над проектами.

<http://www.youtube.com>

<http://www.biology.ualberta.ca>

<http://www.hhmi.org>

<http://www.jove.com>

<http://www.jove.com>

### Выставки и музеи

На следующих сайтах даны не только информация и «экспонаты» музеев зарубежных университетов, но и примеры аннотаций, составленные для гербария. Эти материалы могут использоваться для работы над проектами.

<http://www.flmnh.ufl.edu/herbarium>

<http://www.ucmp.org>

**Аналитические инструменты** заинтересуют студентов, занимающихся научными исследованиями. Английский язык в данном случае работает как инструмент.

<http://www.pubmed.com>

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov>

<http://serc.carleton.edu>

**Чаты и форумы** позволят студентам пообщаться на английском языке со своими коллегами, применяя свои профессиональные знания и навыки письменной и устной речи.

<http://www.wildbirds.com>

<http://aquaplant.tamu.edu>

<http://www.biologynews.net>

<http://www.biology-online.org>

<http://voanews.com/english>

Другие полезные сайты расскажут о различных профессиях в области биологии, предоставят аудиоматериалы, презентации, квесты, карты, игры, основанные на знаниях биологии. Можно найти нужную информацию, а также оставить свои вопросы на сайте. Сайты могут быть использованы для работы над проектами, работы с лексикой и грамматикой английского языка.

<http://askbiologist.asu.edu>

<http://askascientist.org>

<http://www.knowledgecontext.org/activities>

<http://bibme.org>

<http://www.worldmapper.org>

<http://www.bbc.co.uk/schools/websites>

<http://www.hhmi.org>

<http://www.jove.com>

<http://voanews.com/english>

<http://kn.att.com>

Удачи вам и вашим студентам!

## **К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ: ОБЗОР ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ**

***Е. Е. Пастухова***

*Саратовский государственный университет,  
кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

В процессе освоения английского языка для специальных целей (ESP) у студентов предполагается формирование коммуникативной компетенции и исследовательских умений, необходимых для решения социально-коммуникативных задач в различных областях профессиональной, научной и культурной деятельности в ситуации межкультурного общения. Поэтому одним из ключевых факторов развития такой компетенции является готовность учащихся работать с информацией из различных

источников: библиотечных фондов, периодической печати, электронных баз данных.

Данная статья представляет собой краткий обзор некоторых полнотекстовых англоязычных интернет-ресурсов, дающих доступ к математическим журналам и книгам. Все исследованные электронные источники расположены в порядке их информационного содержания: от более полных к менее насыщенным.

***JSTORE*** (<http://www.jstore.org>)

Возможно, это один из самых богатых электронных ресурсов, предлагающих доступ к полным текстам по всем научным дисциплинам. Список математических журналов, представленных на этом сайте, насчитывает 71 наименование. Более того, здесь можно ознакомиться с самыми первыми выпусками журналов Королевского Общества Великобритании с 1665 года. Последние выпуски журналов в представленном списке датируются 2011 годом. Данный электронный архив имеет огромную ценность не только для ученых, работающих над созданием диссертаций, но и для студентов-математиков, лишь начинающих свой исследовательский путь.

***ScienceDirect*** (<http://www.sciencedirect.com>)

Электронный портал *ScienceDirect* предоставляет доступ к 10 млн научных статей по всем разделам. Данный ресурс принадлежит одному из крупнейших издательских домов *Elsevier*, который ежегодно выпускает около четверти всех статей из издаваемых в мире научных журналов. На сайте представлено свыше 130 математических журналов и более 200 книг. Для того чтобы найти тот или иной журнал, необходимо vybrать его название в разделе «Математика».

***Taylor & Francis Online*** (<http://www.informaworld.com>)

Этот полный архив по всем разделам науки составлен международным книжным издательством *Taylor & Francis Group*, которое было основано еще в 1852 году Уильямом Фрэнсисом и Ричардом Тейлором. Специализируясь на публикации академической литературы, компания ежегодно издает более 1800 новых книг и 1000 научных журналов, последние из которых и представлены на сайте. Данный электронный ресурс очень прост в использовании, так как все дисциплины распределены по разделам. Полный архив из 77 математических журналов находится в разделе «Математика и статистика» (*Mathematics and Statistics*), который, в свою очередь, содержит несколько подразделов: «Высшая математика» (*Advanced Mathematics*), «Прикладная математика» (*Applied Mathematics*), «Основы и теоремы» (*Foundations and Theorems*), «История и философия математики» (*History and Philosophy of Mathematics*), «Математическое образование» (*Mathematics Education*) и «Статистика и вероятность»

(*Statistics and Probability*). Все подразделы разбиты по темам, с каждой из которых соотносится тот или иной научный журнал.

### **Cambridge Journals** (<http://www.journals.cambridge.org>)

Издательство *Cambridge University Press* выпускает не только книги и учебники по различным областям науки, но и публикует свыше 300 академических журналов. Практически все они находятся на данном электронном ресурсе. Поиск по сайту осуществляется несколькими способами. Во-первых, можно загрузить список со всеми журналами по математике. Для этого необходимо выбрать опцию «Загрузить по дисциплине» (*Browse by Subject*), и на экране появится перечень из 27 периодических изданий. Если требуется найти какой-то определенный журнал, то поиск осуществляется с помощью опции «Загрузить по названию» (*Browse by Title*). В результате будет представлен полный список всех журналов по всем дисциплинам. Третий способ позволяет найти конкретную статью в журнале. Для этого нужно ввести название данной статьи в поисковой строке. Именно такой способ предоставляет самый быстрый доступ к полнотекстовым документам, хранящимся в этом архиве.

### **Oxford Journals** (<http://www.oxfordjournals.org>)

Данный электронный ресурс разработан издательством еще одного старейшего английского университета. *Oxford University Press* публикует свыше 230 академических и исследовательских журналов различной направленности, многие из которых представлены на данном сайте. Аналогично предыдущему электронному архиву здесь можно по-разному найти необходимую статью или журнал по математике. Для поиска журнала нужно выбрать раздел «Математика и физические науки» (*Mathematics and Physical Sciences*), в котором хранится свыше 20 журналов. Для того чтобы найти статью, следует ввести ее название в поисковой строке. Этим же методом можно воспользоваться, если необходимо найти статьи по какой-то определенной теме, например по математическому анализу или теории множеств. Данный электронный ресурс выдаст все имеющиеся в нем статьи по запрашиваемой тематике.

### **Sage Journals** (<http://online.sagepub.com>)

Международное издательство *SAGE Publications* выпускает более 460 журналов по бизнесу, общественным наукам, гуманитарным отраслям знания, естественным наукам, медицине и технике. Данный электронный ресурс предлагает 247 полнотекстовых журналов по различным гуманитарным, общественным и естественно-научным проблемам. Самым удобным способом поиска информации в данном архиве является запрос по какой-либо математической теме. Благодаря тому, что результаты поиска не будут ограничиваться только математическими журналами, эти статьи могут заинтересовать студентов на любом этапе обучения языку.

**SpringerLink** (<http://link.springer.de>)

Этот сайт создан одним из крупнейших мировых издательств *Springer*. Здесь можно найти более 2000 журналов и свыше 50000 книг по всем разделам науки. Для поиска полнотекстовых статей по математике следует ввести необходимую тему или проблему в поисковой строке. Количество предложенных научных и научно-популярных публикаций обрадует любого исследователя.

**Project Euclid** (<http://projecteuclid.org/ReasonableUse>)

Данный электронный ресурс предоставляет доступ к более чем 60 полнотекстовым журналам по математике и статистике. К каждому журналу прилагается краткое описание с указанием периода публикации и места издания.

**Scientific Research Publishing** (<http://www.scirp.org>)

*Scientific Research Publishing* – это издательство, выпускающее академические журналы, книги и протоколы конференций по естественным, медицинским и техническим наукам. Данный сайт предоставляет открытый доступ к более чем 200 полнотекстовым журналам.

**High Wire Press** (<http://highwire.stanford.edu/lists/freeart.dtl>)

Это самый большой в мире полнотекстовый архив открытого доступа. Свыше 2 млн статей в основном посвящены медицинским наукам, но есть среди них и публикации по математике. В частности, их можно найти в журнале *Philosophical Transactions of The Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences* и *Proceedings of The Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*.

**Directory of Open Access Journals** (<http://www.doaj.org>)

Директория журналов открытого доступа представляет собой коллекцию полнотекстовых, проверенных, научных журналов практически по всем областям знания. Поиск осуществляется по названию журнала или статьи. Если же название неизвестно, то в поисковой строке можно запросить любую тему по математике. В большинстве случаев на такой запрос будет предложено большое количество журналов на разных языках.

**Find Articles** (<http://www.findarticles.com>)

Данный сайт предоставляет доступ к академическим, научно-популярным и развлекательным журналам. В настоящий момент на этом электронном ресурсе насчитывается свыше 3000 журналов и 11 млн статей, опубликованных с 1998 года.

**OAster** (<http://www.oclc.org/oaister/>)

Этот электронный ресурс позволяет осуществлять поиск по научным архивам, построенным по принципу открытого доступа. Отличие его от всех предыдущих сайтов заключается в том, что на запрос по той или иной математической теме данный электронный ресурс выдает самые разнообразные документы в различных форматах. Это могут быть упражнения, программы конференций, таблицы, статьи и т. д. Возможно, такой архив не вполне удовлетворяет учебным потребностям студентов, но, безусловно, представляет огромный интерес для исследователей.

## **К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ПО ПЕРЕВОДУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОГРАММЫ DÉJÀ VU X2**

***С. В. Пыжонков***

*Саратовский государственный университет,  
кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

В рамках реализации образовательного процесса в любом высшем учебном заведении студентов неязыковых направлений и специальностей обучают иностранному языку. Зачастую это английский язык, который студенты изучают на первом – втором курсах. Некоторые специальности предусматривают более глубокое изучение иностранного языка, обучение навыкам перевода. Кроме того, обучающиеся имеют возможность получения дополнительной квалификации по языку, что немаловажно на современном рынке труда. Говоря об углубленном изучении иностранного языка, нельзя не затронуть такой аспект, как перевод.

С древнейших времен существовало две формы перевода: устный и письменный. Спустя века устный перевод в отличие от письменного не претерпел существенных изменений. А вот об истории развития письменного перевода стоит поговорить подробнее. На самом раннем этапе письменный перевод осуществлялся исключительно вручную. Поэтому процесс перевода занимал большое количество времени. Затем появление пишущей машинки позволило ускорить работу и облегчить чтение и восприятие конечного результата перевода. Наконец, компьютер стал прорывом в переводческой деятельности. Текстовый редактор, электронный словарь, возможность хранить все необходимые документы в памяти компьютера помогли значительно ускорить процесс перевода и улучшить его качество. Но развитие программного обеспечения не стоит на месте – возникли технологии и инструменты совершенно нового уровня. В Интернете, например, можно обнаружить различных автоматических переводчиков. Однако, те, кто сталкивался с переводом Интернета или любой компьютерной программы (Prompt, Сократ 98 и др.), знают, что качество

оставляет желать лучшего, и текст перевода необходимо править или вовсе переводить заново.

Хотелось бы отметить, что для людей, владеющих в той или иной степени иностранным языком, есть другие помощники в переводе. Это так называемые системы автоматизированного перевода (CAT tools), работающие на базе технологии Translation Memory. Данные системы представляют собой комплекс технологий и инструментов для перевода документации, локализации программного обеспечения, ведения терминологических глоссариев, проверки качества перевода, создания и распределения переводческих проектов. С их помощью решаются задачи по созданию качественного перевода в рамках кратчайшего производственного цикла, что является актуальным в современном мире. Наиболее известными из таких программ являются SDL Trados, Deja vu, StarTransit и Wordfast.

В основе любых современных CAT tools обычно лежит 3 основных технологии:

1. Память (или База) переводов (Translation Memory, TM).
2. Управление терминологией (Terminology Management).
3. Управление проектами (Project Management, Translation Management System, TMS).

База Translation Memory – это лингвистическая база данных, в которой переводы сохраняются в рамках определенной структуры по мере их создания человеком-переводчиком. Обычный состав базы TM – исходные сегменты и эквивалентные им целевые сегменты (как правило, за сегмент принимается предложение). При обработке нового текста, поступившего на перевод, система сравнивает каждое его предложение с сохраненными в базе и извлекает соответствующие совпадения. В результате не требуется многократно переводить одно и то же предложение, напротив, при необходимости можно использовать ранее переведенные фрагменты текста.

Возвращаясь к вопросу о преподавании переводческих дисциплин в высших учебных заведениях, хотелось бы отметить, что студентам зачастую приходится переводить тексты по своей специальности. Как правило, такие тексты содержат схожие слова, словосочетания. Имея под рукой программу с технологией Translation Memoгу, такие тексты можно переводить в более короткие сроки. С одной стороны, данные программы рассчитаны на коммерческое использование: в компаниях, для переводческих бюро, переводчиков-фрилансеров. С другой стороны, используя такие программы на занятиях, преподаватель может внедрить новые формы заданий, отчетов. Следует отметить, что в России всё большую популярность приобретает программа Déjà vu (последняя версия X2), разработанная компанией Atril. Она представляет собой значительно усовершенствованную версию TM программы, функции которой будут полезны и на занятиях со студентами. Одной из таких функций является возможность сохранения перевода в том же формате, что и оригинал.

Например, преподаватель может дать студентам какой-либо документ в Excel, Power Point и других форматах и получить перевод в формате оригинала. Особенно это важно, когда речь идёт о документе, содержащем ряд таблиц, графиков или рисунков.

Следующим плюсом данной программы является наличие терминологической базы. Эта функция позволяет студенту самостоятельно составлять свой словарь терминов и выражений. В дальнейшем, имея такой словарь, не возникнет необходимости использовать другие программы и онлайн-словари.

В целом, говоря о программе Déjà vu X2, следует отметить, что она обладает рядом полезных встроенных автоматических функций:

1. AutoAssemble – сборка той ячейки, на которую мы переходим после нажатия Ctrl-вниз или Alt-вниз.

2. AutoPropagate – подстановка перевода ячейки, с которой мы переходим после нажатия Ctrl-вниз или Alt-вниз, во все ячейки в проекте, имеющие такой же оригинал. Подстановка выполняется только в ячейки без перевода или ячейки, имеющие статус Propagated или Assembled. В ячейки, помеченные как Finished, а также со статусом Exact, в ячейки, которые были переведены вручную, подстановка автоматически не выполняется.

3. AutoSend – автоматическое занесение ячейки, с которой мы переходим после нажатия Ctrl-вниз или Alt-вниз, в память переводов. Если данный параметр выключен, запись в базу данных не идет. В этом случае по окончании перевода необходимо воспользоваться функцией «Send project to Translation memory».

4. Autocheck – проверка ячейки, с которой мы переходим после нажатия Ctrl-вниз или Alt-вниз, на единство терминологии в соответствии с проверками, указанными во вкладке General-> Terminology Checks.

5. Enable AutoSearch – включает/выключает окно AutoSearch – поиск по базам данных.

Резюмируя вышесказанное, хотелось бы ещё раз отметить основные плюсы ТМ программ. Во-первых, они помогают ускорить процесс перевода тематических текстов в несколько раз. Во-вторых, применение таких программ в учебном процессе позволяет увеличить лексический запас обучаемых. В-третьих, есть возможность сохранить формат переводного документа и перевода. В-четвёртых, исчезает необходимость отдельно пользоваться словарём во время процесса перевода и, наконец, в-пятых, студент делает перевод самостоятельно, не пользуясь при этом онлайн-переводчиками или похожими программами.



## ПОЛНОТЕКСТОВЫЕ БАЗЫ ДАННЫХ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Е. В. Ушакова, О. В. Павлова*

*Саратовский государственный университет,  
кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Сегодня студентам не приходится задумываться над тем, где найти научную информацию на английском языке, поскольку разного рода материалы можно в свободном доступе читать и скачивать в Интернете. Однако студенты зачастую не умеют заниматься поиском нужных источников, поэтому часто обращаются к преподавателю с вопросом, где и как искать. Как правило, они просто не осведомлены о многочисленной периодике, издаваемой в разных странах. Необходимо упомянуть, что студенты зачастую пренебрегают библиотечным фондом университета, считая что в нем не будет того разнообразия, которое представлено в Интернете.

Чтобы помочь студентам в самостоятельном поиске источников информации, рассмотрим полнотекстовые базы данных на английском языке для студентов факультетов естественных наук (физического, химического, биологического, КНиИТ), которые находятся на сайте библиотеки Саратовского государственного университета.

Итак, на сайт [sgu.ru/library](http://sgu.ru/library) можно обнаружить большое количество электронных ресурсов на английском языке в разделе «Полнотекстовые базы данных на иностранных языках». В некоторых базах данных можно не просто прочитать, но и скачать необходимую литературу. Вот что преподаватели и студенты вышеуказанных специальностей могут найти познавательного и интересного в электронной библиотеке как для научной деятельности, так и для выполнения заданий на занятиях по английскому языку (например, для индивидуального чтения или переводческой практики):

1. *Journal of Physical Society of Japan*: в нем представлены все новейшие разработки в области физики и нано-технологий, последние новости, графики, архивные данные. Есть возможность онлайн-поиска по датам, автору или названию статьи.

2. *Журналы издательства Annual Reviews (1932—2007, 2010)*: аннотации статей по биомедицине, физике и общественным наукам. Огромная тематика последних новостей в таких областях, как биофизика, биохимия, психология, экономика, право, политология и др.

3. *Springer+Kluwer (1997—2007)*: научный сайт с большим количеством научных журналов и книг по физике и астрономии, компьютерным наукам, химии, экологии и т. д. Для быстроты нахождения нужного источника дается поиск по алфавиту.

4. *Журналы издательства Taylor&Francis*: обзор аннотаций научной литературы по всевозможным областям.

5. *Журналы Оксфордского университета*: обзор журналов от А до Я. Содержит такие журналы, как The computer Journal, Journal of Electron Microscopy, Journal of Logic and Computation, Acta Biochimica et Biophysica Sinica, Molecular Biology and Evolution, Progress of Theoretical and Experimental Physics и другие естественно-научные публикации.

6. *Журналы изд-ва Кембриджского университета*: огромный каталог журналов и книг по всем областям науки с кратким изложением статей.

7. *Американское физическое общество*: обзор публикаций по физике с 1893 года.

8. *Optical Society of America*: включает более 200000 статей из 360 конференций по оптике и фотонике.

9. *Американский Институт Физики*: обзоры статей и последних новостей в области физики.

10. *SPIE* – журналы и трактаты конференций по оптике, фотонике, нанотехнологиям: электронный журнал,

11. *Американское Химическое Общество*: коллекция мировых публикаций в области химии и смежных наук. Алфавитный поиск журналов и книг.

12. *Journal storage*: электронная библиотека, содержащая около 1500 научных журналов по всем областям знаний, для студентов и научных исследователей. В архиве библиотеки встречаются издания начала XX века.

13. *Science of Synthesis*: информационно-справочный ресурс по органической и металлоорганической химии, в котором представлен справочный материал по истории развития данной области с 1800-х годов до настоящего времени.

14. *The Electrochemical Society*: журналы американского электрохимического общества, основанного в 1902 году. В состав общества входят более 8000 ученых из 70 стран. Последние разработки, теории, эксперименты в области электрохимии.

15. *Журналы Nature Publishing Group*: журналы и публикации по всем естественно-научным областям, алфавитный поиск, ссылки на другие вебсайты, свободный доступ к подкастам.

16. *Журнал Science*: мировые новости, статьи из научных журналов Science Signaling, science Express и др., аудиоресурсы в свободном доступе.

Особенно хотелось бы обратить внимание студентов и преподавателей на собрание баз данных EBSCO, в котором содержатся несколько баз данных по разной тематике. Список названий представлен в алфавитном порядке. Поиск необходимых материалов можно совершать по алфавиту, теме, описанию или ключевым словам.

Базы данных общей направленности/новостные – Academic Search Complete, которая является на данный момент самой богатой полнотек-

стовой базой научных текстов по нескольким дисциплинам и включает полные тексты более 7 900 периодических журналов. Кроме материалов, представленных в полном объеме, база данных предоставляет указатели и рефераты более чем для 11 900 журналов, а также чем более 12 000 публикаций, включая монографии, отчеты, материалы конференций и прочее. База данных содержит PDF-материалы за период с 1887 г. по настоящее время, для большинства из которых поддерживается поиск. Ссылки на цитаты доступны более чем для 1 400 журналов.

Студенты факультета КНИИТ могут обнаружить для себя много полезной информации в «Базе данных по компьютерной науке и технике». Сюда входят:

1. *Computers & Applied Sciences Complete*, которая охватывает материалы по компьютерным и прикладным наукам для исследователей и разработчиков. *CASC* содержит указатель и рефераты более чем 2000 академических журналов, профессиональных публикаций и других справочных источников из различных коллекций. Имеются также полные тексты более чем 950 периодических изданий.

2. *Library, Information Science & Technology Abstracts (LISTA)*, в которой проиндексировано более 560 основных журналов, почти 50 приоритетных журналов и 125 выборочных журналов. В ней имеются книги, отчеты исследований и протоколы, охвачены такие тематики, как поиск информации в сети, управление информацией и др. Самые ранние материалы датируются серединой 1960-х годов.

3. *Inspec* – ведущая библиографическая база данных, созданная институтом IET (*Institution of Engineering and Technology*), содержит рефераты и указатель научной и технической литературы, издаваемой во всем мире. Включает более 11 млн записей, охватывает свыше 5000 журналов, более 2500 трудов конференций, а также множество книг, диссертаций, патентов и отчетов.

Студенты биологического факультета для поиска необходимых материалов могут обратиться к базе данных *GreenFILE*, которая предлагает подробную информацию о всех аспектах влияния человека на окружающую среду. Это собрание научных, государственных и популярных работ включает информацию о глобальном потеплении, экологическом строительстве, загрязнении окружающей среды, устойчивом развитии сельского хозяйства, возобновляемых источниках энергии, переработке отходов и многом другом. База данных предоставляет предметный указатель и рефераты приблизительно для 384000 записей, полные тексты доступны более чем для 4700 записей.

В базе данных свободного доступа можно также найти архив Стэндфордского университета – *High Wire*, полнотекстовые публикации онлайн. Журналы представлены в алфавитном порядке по различным областям науки, включая биологию, физиологию, ботанику и др. Раздел свободного доступа также включает *Open Access Journals* – сайт для по-

иска научных журналов любой направленности. Поиск осуществляется как по названию журналов и статей, так и по автору, ключевым словам и областям науки. *Theses Canada Portal* – Канадский архивный портал, в котором студенты и исследователи могут найти тезисы диссертаций и авторефераты в формате PDF, задав поиск по названию, автору или ключевым словам, а также ссылки на сайты, откуда взят текст.

Таким образом, многочисленные ресурсы библиотеки СГУ дают возможность студентам и преподавателям находить все интересующие их данные, тексты, статьи, которыми они могут свободно пользоваться как для самостоятельного изучения, так и для научных исследований.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*Breeze Andrew Charles* – Cambridge PhD, Professor, University of Navarre, Pamplona, (Spain). E-mail: abreeze@unav.es

*Базылева Розалия Михайловна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных направлений и специальностей Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. E-mail: rmb@renet.ru

*Богатырева Елена Николаевна* – кандидат философских наук, доцент кафедры философии культуры и культурологии Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. E-mail: ebogatyreva@yandex.ru

*Боргунова Татьяна Юрьевна* – учитель английского языка высшей квалификационной категории МОУ «СОШ № 41» г. Саратова

*Бутерина Ольга Викторовна* – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры немецкого языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. E-mail: buterina@mail.ru

*Горелова Лариса Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. E-mail: gorelovi@ Rambler.ru

*Двойнина Екатерина Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. E-mail: dvoynina@mail.ru

*Дорофеева Оксана Олеговна* – студентка 3-го курса юридического факультета Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского.

*Захарова Екатерина Николаевна* – кандидат исторических наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных направлений и специальностей Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. E-mail: bazanova@yandex.ru

*Иванча Александра Валерьевна* – преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. E-mail: av.iv@inbox.ru

*Иголкина Наталья Ивановна* – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. E-mail: nataigolkina@mail.ru

*Калинина Наталья Александровна* – старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. E-mail: natalia-kalinina@mail.ru

*Капичников Александр Иванович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Саратовского государственного аграрного университета им. Н. И. Вавилова. E-mail: alexSGAU@yandex.ru

*Капичникова Ольга Борисовна* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского

*Коженикова Елена Владимировна* – кандидат социологических наук, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. E-mail: Stepmom@yandex.ru

*Макарова Наталья Пантелеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева. E-mail: nataliesapri@mail.ru

*Медведева Алина Олеговна* – студентка 3-го курса юридического факультета Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского.

*Морозова Оксана Васильевна* – преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. E-mail: mov9393@yandex.ru

*Павлова Ольга Вячеславовна* – преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. E-mail: oliaravl@pochta.ru

*Пастухова Елена Евгеньевна* – преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. E-mail: pastookhova@mail.ru

*Писаренко Алла Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. E-mail: allanik80@mail.ru

*Потапова Татьяна Васильевна* – старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. E-mail: tatyana11\_09@mail.ru

*Пыжонков Сергей Владимирович* – старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского.

*Родионова Наталья Владимировна* – старший преподаватель кафедры английской филологии Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского.

*Сабитова Лилия Равильевна* – студентка 5-го курса Института истории и международных отношений Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. E-mail: sabitovaliliya90@mail.ru

*Сидорова Людмила Михайловна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и профкоммуникации Саратовского государственного технического университета им. Гагарина Ю. А.

*Смирнова Анна Ювенальевна* – преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. E-mail: smirnovaanna@mail.ru

*Сосновская Анна Александровна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. E-mail: annasosn1803@gmail.com

*Тулицына Ирина Николаевна* – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и межкультурной коммуникации Российского государственного торгово-экономического университета. E-mail: tupitsynain@mail.ru

*Ушакова Евгения Владимировна* – старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. E-mail: jane2782@mail.ru

*Феллер Маргарита Викторовна* – преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. E-mail: fellermv@mail.ru

*Целовальникова Дарья Николаевна* – старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. E-mail: tselovalnikovadn@mail.ru

*Чужайкина Полина Владимировна* – студентка 5-го курса факультета иностранных языков Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева. E-mail: polina.chuzhaikina@rambler.ru

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

|  |    |
|--|----|
| <i>Breeze A. C.</i> The Family in the «Four Branches of the Mabinogi» the Mabinogion .....   | 3  |
| <i>Богатырева Е. Н.</i> Языковая культура личности: методологические аспекты изучения .....  | 9  |
| <i>Макарова Н. П., Чужайкина П. В.</i> Факторы реализации сленга в межкультурной коммуникации .....  | 13 |
| <i>Писаренко А. Н.</i> Создание ситуации непосредственного межкультурного взаимодействия при формировании у студентов умений взаимодействия с представителями различных этнических групп ..... | 16 |

### ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЯЗЫКА

|   |    |
|---|----|
| <i>Бутерина О. В.</i> Когнитивные структуры как средство объединения лингвистической информации и знаний о мире (на примере концепта «р. Рейн») ..... | 25 |
| <i>Двойнина Е. В.</i> Графические приемы речевой манипуляции в заголовках англоязычного интернет-дискурса .....                                       | 28 |
| <i>Иванча А. В.</i> Оценочные значения интенсифицирующих прилагательных (на материале русского и английского языков) .....                            | 32 |
| <i>Кожевникова Е. В., Родионова Н. В.</i> Экспансия длительного вида глаголов в сравнении с общим видом .....   | 38 |

### ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

|  |    |
|--|----|
| <i>Базылева Р. М.</i> Средства реализации деятельностного подхода при разработке программ нового поколения в профессионально ориентированном обучении иностранному языку ..... | 41 |
| <i>Боргунова Т. Ю.</i> Обучение диалогической речи на уроках английского языка .....   | 45 |
| <i>Горелова Л. А.</i> Психолого-педагогические аспекты формирования инновационного потенциала личности в системе высшего образования .....                                     | 49 |
| <i>Горелова Л. А., Сабитова Л. Р.</i> Раскрытие творческого потенциала студентов через участие в конференциях формата <i>Pecha Kucha</i> .....                                 | 53 |
| <i>Иголкина Н. И.</i> Из опыта внедрения балльно-рейтинговой системы в практику преподавания дисциплины «Иностранный язык» .....   | 61 |
| <i>Капичников А. И.</i> Формирование учебных мотивов студентов в условиях модернизации современного образования .....  | 68 |
| <i>Капичникова О. Б.</i> Инновационная педагогическая деятельность как социокультурный феномен .....   | 72 |
| <i>Потапова Т. В.</i> Расширение лексического репертуара студентов старших курсов: каким образом? .....  | 77 |
| <i>Смирнова А. Ю.</i> Выбор книг и формы проведения занятий по домашнему и индивидуальному чтению для студентов неязыковых специальностей: из опыта работы .....               | 80 |
| <i>Смирнова А. Ю., Феллер М. В., Дорофеева О. О., Медведева А. О.</i> Аннотирование научной литературы на английском языке: как учить и как учиться? .....                     | 84 |
| <i>Сосновская А. А.</i> Интерактивные виды заданий в лекционном курсе .....  | 94 |

### ПРОБЛЕМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРИКЛАДНОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

|  |     |
|--|-----|
| <i>Морозова О. В.</i> К проблеме оценки качества перевода .....  | 102 |
| <i>Сидорова Л. М.</i> О лексико-семантических особенностях перевода немецкой научно-технической литературы ..... | 106 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Тупицына И. Н.</i> Выпускники переводческих факультетов: как улучшить подготовку в вузе?.....                                     | 109 |
| <i>Ушакова Е. В., Целовальникова Д. Н.</i> Некоторые методические рекомендации для составления отчета по переводческой практике..... | 113 |

**ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ  
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

|   |     |
|---|-----|
| <i>Захарова Е. Н.</i> Международные телекоммуникационные проекты в преподавании английского языка в вузе.....                     | 124 |
| <i>Калинина Н. А.</i> Обзор электронных ресурсов для студентов-биологов.....  | 127 |
| <i>Пастухова Е. Е.</i> К вопросу об обучении английскому языку для специальных целей: обзор информационных ресурсов.....          | 130 |
| <i>Пыжонков С. В.</i> К вопросу о преподавании дисциплин по переводу с использованием программы DEJA VU X2.....                   | 134 |
| <i>Ушакова Е. В., Павлова О. В.</i> Полнотекстовые базы данных на английском языке для студентов естественных специальностей..... | 137 |
| Сведения об авторах .....   | 141 |

Научное издание

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Межвузовский сборник научных трудов

ВЫПУСК 9

Под редакцией *Н. И. Иголкиной*

Редакторы *Е. А. Малютина*  
Технический редактор *Л. В. Володина*  
Корректор *Е. Б. Крылова*  
Оригинал-макет подготовила *Н. И. Степанова*

---

Подписано в печать 25.12.2012. Формат 60x84 1/16.  
Усл. печ. л. 8,37 (9,0). Тираж 100 экз. Заказ 93.

---

Издательство Саратовского университета.  
410012, Саратов, Астраханская, 83.  
Типография Издательства Саратовского университета.  
410012, Саратов, Астраханская, 83.