

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ  
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**Кафедра иностранных языков гуманитарных факультетов**

# **ПУТИ И МЕТОДЫ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ**

*Сборник материалов  
научных конференций преподавателей и сотрудников СамГУ  
2002 – 2006 гг.  
Секция методики преподавания иностранных языков*

Самара  
Издательство «Универс групп»  
2006

*Печатается по решению Редакционно-издательского совета  
Самарского государственного университета*

Ответственный редактор С.С. Юлаева

УДК 378.147

ББК 74.560

П 90

**П 90**            **Пути и методы совершенствования процесса преподавания иностранных языков в вузе** : сборник материалов научных конференций преподавателей и сотрудников СамГУ 2002 – 2006 гг. Секция методики преподавания иностранных языков / отв. ред. С.С. Юлаева. – Самара : Изд-во «Универс групп», 2006. – 164 с.

ISBN 5-467-00092-6

В сборник включены материалы (статьи и тезисы докладов) преподавателей кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов СамГУ, представленные на научных конференциях в секции методики преподавания иностранных языков.

Затронут широкий круг вопросов по лингводидактике, межкультурной коммуникации и языковой компетенции.

Большой интерес представляют материалы, в которых рассматриваются практические вопросы организации процесса обучения иностранному языку и средства повышения его эффективности.

Уделено также существенное внимание учёту профессиональных интересов студентов в процессе усвоения иностранных языков и способам извлечения и переработки информации.

Материалы печатаются в авторской редакции.

УДК 378.147

ББК 74.560

ISBN 5-467-00092-6    © Самарский государственный университет, 2006

# **I. ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

*Л.Г. Морозкина*

## **ИНТЕГРИРОВАННЫЙ КУРС КАК САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА**

В настоящее время происходят постоянные изменения в различных сферах науки и деятельности человека, что влечёт за собой необходимость изменений в обучении подрастающего поколения.

В середине XX века процессы дифференциации и специализации наук, которые, отпочковавшись от одного ствола, далеко разошлись в своём автономном развитии и почти утратили связи с родовым деревом, привели к односторонней ориентации целого поколения специалистов на узкопрофильное знание. Сформировался новый тип интеллекта у человека постиндустриального общества. В его основе лежат технократизм и упрощённое понимание культуры.

Таким образом, возрастает потребность в специалистах широкого профиля, способных мобильно использовать знания из различных научных областей в видах деятельности, связанной с профессией. В формировании таких специалистов первостепенное значение имеет развитие системного мышления, умение видеть объект в единстве его многосторонних связей и отношений [3; 4].

Так, одной из важных задач современных образовательных учреждений стало приобщение учащихся к продуктам научной интеграции.

В конце 80-х годов XX века предпринимались попытки качественно изменить содержание образования. В научно-педагогический оборот было введено понятие «интегрированного курса». Под интегрированным курсом стали понимать учебный предмет, который включал бы в себя элементы других дисциплин, но в комплексе и на качественно ином уровне.

Иными словами интегрированный курс в идеале должен был представлять собой целостное научное знание, охватывающее широкий диапазон как смежных, так и далёких по своему предмету наук [1; 130].

Проблема интегрированного курса вызвала интерес у учителей, которые пытались внедрить в школьную практику педагогические новшества. Но такие эксперименты чаще всего не имели теоретической базы и носили субъективный характер.

Вообще, понятие «интеграции» рассматривается как методический приём, способствующий «наведению мостов» между разными предметами [1; 131]. Интеграция глубоко перестраивает содержание образования, приводит к изменению в методике работы и создаёт новые обучающие технологии. Она обеспечивает совершенно новый психологический климат для ученика и учителя в процессе обучения [2; 220].

Такая интеграция, которая основана на близости многих предметов, как, например, литература и история, физика и химия, иностранный язык и русский язык, встречается в практике любого учителя. Что касается степени интеграции, то, например, в условиях средней школы она имеет свои границы и не может подняться до уровня физической химии или биогеохимии как самостоятельных наук.

Так что же представляет собой интегрированный курс? Это самостоятельная научная дисциплина, которая имеет свой собственный предмет изучения, а не междисциплинарный комплекс [1; 131].

Во второй половине 80-х годов были предприняты попытки ввести в систему высшего и среднего образования интегрированный курс. Эта дисциплина получила название культурологии. Тогда ещё не было необходимого количества специалистов и учебных центров, которые могли бы подготовить учебные программы и пособия. В вузовской практике этот предмет преподавался как философия культуры, в школьной как – мировая художественная культура (МХК). Таким образом, в ВУЗах на кафедрах культурологии новую дисциплину стали вести преподаватели философии, а в средних школах – учителя музыки, изо, истории. Главным недостатком этого является то, что каждый преподаватель трактовал культурологию на свой лад, делая акцент на своей сфере интересов.

Эта дисциплина призвана обобщить все имеющиеся сведения о культуре. Без учёта всего объёма культуры представление будет односторонним и искажённым. Основная задача культурологии – выработать у учащихся научное мировоззрение. Мировоззрение формулирует вся совокупность учебных предметов. Культурология как интегрированный курс должна закрепить и обобщить знания, полученные в процессе предыдущего обучения, но в форме целостного образа культуры [1; 134].

В 90-х годах XX века начала формироваться новая научная дисциплина, в центре которой находятся язык и культура, – лингвокультурология.

Расширяющиеся международные контакты делают особо актуальными вопросы межкультурной коммуникации. В процесс вовлекается всё большее число специалистов, работающих в разных профессиональных областях. Сложность возникающих здесь проблем связана с тем, что ком-

муникация осуществляется, как правило, в условиях несовпадающих национально-культурных стереотипов мышления и поведения. Успешная межкультурная профессиональная коммуникация предполагает, наряду с владением иностранным языком, умение воспринимать и адекватно интерпретировать формы коммуникативного поведения во всём многообразии их варьирования от культуры к культуре [5; 7].

Таким образом, переход на антропологическую парадигму привёл к возникновению новой области гуманитарных исследований, находящейся на стыке языкознания и культурологии, – лингвокультурологии. Лингвокультурология развивается и оформляется как комплексная дисциплина, изучающая связи языка и культуры как целостных систем, в единстве их системных характеристик и функционирования [5; 6].

Предметом лингвокультурологии является соотношение языка и культуры в их синхронном взаимодействии и в национальном и общечеловеческом измерении [5; 30].

Её материал – живые коммуникативные процессы и различные источники культурной информации (литературный, философский, религиозный, фольклор) в языковых единицах и выражениях.

Задача лингвокультурологии состоит в том, чтобы разъяснить культурную значимость языковой единицы («культурные знания»). Культурные знания – это часть культурно-языковой компетенции говорящего на данном языке [4; 11].

Цель лингвокультурологии состоит в изучении способов, которыми язык воплощает в своих единицах, хранит и транслирует культуру [5; 30-31].

Таким образом, лингвокультурология – это не междисциплинарный комплекс, а самостоятельная научная дисциплина, которая имеет свой предмет исследования.

Сегодня задачей преподавателя иностранного языка является не просто обучение языку (фонетика, лексика, грамматика), а передача знаний, традиций, особенностей национального характера, быта, национальной психологии, а также знание реалий страны изучаемого языка и без эквивалентной лексики, знание правил речевого и неречевого поведения в ситуациях общения. Другими словами, речь идёт об обучении языку не просто как средству общения, а как средству межкультурной коммуникации.

Хотя такая дисциплина как лингвокультурология ещё официально не оформилась в ВУЗе, это в скором времени произойдёт. Сегодня уже вводится новая специальность «лингвистика и межкультурная коммуникация».

Поэтому чтобы избежать тех недостатков, которые возникают при преподавании новой дисциплины, появляется необходимость перестроить обучение иностранным языкам и начать подготовку преподавательских кадров нового типа.

---

1. Егоров О.Г. Интегрированный курс в инновационной школе. Культурология // Школьные технологии. – 2000. – №2. – С. 130 – 136.
2. Коложвари И., Сеченикова Л. Интегрированный курс, как его разработать// Народное образование. – 1999. – №1.
3. Максимова В.И. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. – М.: Просвещение, 1987. – С. 160.
4. Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию. – М.: Наследие, 1997 – С. 207.
5. Язык и культура: Сб. обзоров. – М.: ИНИОН РАН, 1999. – С. 109.

*Л.Г. Морозкина*

## **СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

В настоящее время социальный заказ общества предъявляет новые требования – готовить учителя к обучению лингвистическим дисциплинам с учетом социокультурного аспекта, формировать личность, вобравшую в себя ценности родной и иноязычной культуры и готовую к межнациональному общению. Эти требования находят свое отражение как в культурной политике Совета Европы, так и в концепциях межкультурного и социокультурного обучения иностранному языку.[3;91].

Важно отметить, что к дисциплинам, которые входят в состав блока предметов лингвистического цикла, мы относим родной язык, второй язык (язык межнационального общения внутри государства), иностранный язык.

На современном этапе преподавания языков международного общения в России знания культуры страны и народа изучаемого языка являются важными и значимыми, играют определяющую роль при использовании языка и тем самым влияют на иноязычную коммуникативную компетенцию учащихся. Таким образом, именно социокультурное обучение лингвистическим дисциплинам позволяет учащимся быть адекватными участниками межкультурной коммуникации.

Главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения языковым предметам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Речь идет о том, чтобы учить языку как способу познания достижений отечественной и общечеловеческой культуры, подготовить личность обучающего к толерантному восприятию чужой культуры, пробудить интерес и уважение к ней.

Что же такое общечеловеческая культура (или культура мира)? Это совокупность ценностей, ориентаций и поступков, в которых отражены уважение к жизни, личности человека, его достоинству, ко всем правам человека, а также отказу от насилия во всех его формах, приверженности принципам свободы, справедливости, солидарности, терпимости, взаимопонимания, как между группами людей, так и между разными народами или индивидами.[6;49].

В современном мире проблема взаимопонимания между народами остается острой, поэтому очень важно научиться преодолевать трудности, возникающие при столкновении разных культур, обусловленных различным историческим, политическим и культурным развитием.

Таким образом, преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого нужно преодолеть барьер культурный: национально-специфические особенности самых разных компонентов культур могут затруднить процесс межкультурной коммуникации. К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, можно отнести следующие:

- традиции (как устойчивые элементы культуры), а также обычаи и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующим в данной системе нормативным требованиям);
- бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой культурой;
- повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения), а также связанные с ним мимический и пантомимический коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности;
- «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;

– художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса.

Специфическими особенностями обладает и сам носитель национального языка и культуры. В межкультурном общении необходимо учитывать особенности национального характера носителей языка, их менталитета, их стиля жизни, системы моральных ценностей, специфику их эмоционального склада.

В новых условиях, при новой постановке проблемы преподавания лингвистических дисциплин стало очевидно, что радикальное повышение уровня обучения коммуникации между людьми разных национальностей может быть достигнуто при ясном понимании и реальном учете социокультурного фактора.

Е.М Верещагин и В.Г Костомаров, отцы лингвострановедения (теории межкультурного общения) в России, сформулировали это важнейший аспект преподавания языков следующим образом: «Две национальные культуры никогда не совпадают полностью, – это следует из того, что каждая состоит из национальных и интернациональных элементов. Совокупности совпадающих (интернациональных) и расходящихся (национальных) единиц для каждой пары сопоставляемых культур будут различными [2;64]. Поэтому необходимо вырабатывать в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не находящих аналогии в их родном языке. Следовательно, речь идет о включение в преподавание языка элементов страноведения, но это включение качественно иного рода по сравнению с общим страноведением – соединение в учебном процессе языка и сведений из сферы национальной культуры. Такой вид деятельности учителя предлагается лингвострановедческим преподаванием.

Лингвострановедческие знания входят в состав социокультурной компетенции. Таким образом, социокультурная компетенция (способность применять знания о национально-культурных особенностях стран изучаемого языка) включает в себя:

– лингвострановедческие знания (знание реалий страны изучаемого языка и без эквивалентной лексики, знание правил речевого и неречевого поведения в типичных ситуациях общения);

– страноведческие знания (знания об экономических, общественно-политических, социальных, природно-климатических особенностях страны изучаемого языка);

– культуроведческие знания (знание традиций, особенностей национального характера, быта, национальной психологии).[3;94].



Картина мира, окружающего носителей языка, не просто отражается в нем, она формирует язык и его носителя, определяет особенности речеупотребления. Вот почему невозможно изучать язык как средство коммуникации без знания мира изучаемого языка. Живой язык живет в мире говорящих на нем, и изучение его без знания этого мира превращает живой язык в мертвый, то есть лишает учащегося возможности пользоваться им как средством общения. Именно этим, по-видимому, можно объяснить все неудачи с искусственными языками: за ними нет культуры носителя.

Важно отметить тот факт, что к моменту обучения иностранному языку под влиянием социокультурного фона родной среды у учащихся уже сформированы определенные представления об изучаемой культуре. Так при изучении иноязычной культуры («второй культуры») под влиянием родной культуры и социокультурной среды, ряда индивидуальных факторов учащиеся создают определенный имидж иноязычной культуры («третью культуру»), отличающийся от оригинальной [7;16]. Поэтому при обучении иноязычной культуре в конкретном лингвистическом и культурном сообществе важно изучать и учитывать совокупность различных типов влияний как объективного, так и субъективного характера на обучаемого.

Однако, несмотря на такое влияние родного языка, межкультурная коммуникация может быть реализована только на осознанной национально-культурной базе родного языка [1;29]. «Диалог культур» возможен только при условии осознания учащимися своей собственной национальной культуры и соответственно своего родного языка. Это важное условие для взаимопонимания, взаимодействия культур, этого сложного и многогранного процесса, которым является межкультурная коммуникация.

Таким образом, при обучении иностранным языкам и культуре целесообразно обратить внимание, как на культуру страны изучаемого языка, так и на родную культуру. При изучении и работе с материалами о родной культуре важно, чтобы учащиеся получили возможность:

- обратиться к родной культуре (страны, региона, области);
- увидеть и критически осмыслить вариативность типов и видов культур, существующих в рамках определенного «родного» пространства;
- определить своё место в спектре культур в обозначенных территориальных рамках (города, региона, страны);
- проанализировать известные стереотипы о родной культуре;
- попытаться определить источник их появления и предположить их опасность при межкультурной коммуникации.

При изучении культуры страны изучаемого языка важно, чтобы учебные материалы содержали информацию не только о культуре страны изучаемого языка, но и представляли широкую палитру культур современных поликультурных сообществ стран изучаемого языка (например, при изучении французского языка важны сведения не только о культуре Франции, но и о культуре франкоговорящих стран: Швейцарии, Канады, Бельгии, Африки).

При обучении также необходимо создать условия для:

- сбора соответствующей информации о культуре страны изучаемого языка;
- изучения собранных данных с целью определения ценностей, отношений, поведения, характеризующих конкретную культуру;
- обобщения, классификации полученных данных.

Считаем важным рассмотреть социокультурный компонент содержания обучения лингвистическим дисциплинам по таким трем направлениям, как средства социокommunikации, национальная ментальность и национальное достояние. Выделенные компоненты представляются нами в качестве основных направлений возможной классификации и вовсе не обозначают границы этой важной концептуальной категории. Рассмотрим содержание каждого из предложенных компонентов.

*Социокommunikация.* Термин «социокommunikация» представляется как совокупность приемов и средств устной и письменной передачи информации носителями определенной культуры. Прежде всего, к ним относится язык. Рассмотрим особенности языкового сознания носителей французского и русского языков.

В данных языках существуют реалии, которые наличествуют в обеих культурах, но имеют разные ассоциации. Сравнивая слова «maison» и «дом», покажем различие ассоциаций, связанных с этими понятиями у представителей обеих культур: у французов это слово связывается, в первую очередь, с местом, где живут; у русских – на первом плане оказывается ассоциация с понятием семья [4, с. 73].

Также имеются реалии, которые наличествуют во французской культуре и отсутствуют в русской культуре. Сюда включены государственные институты, экономические структуры, общественные организации, средства массовой информации, организации из сферы образования, здравоохранения, социального обеспечения, военного дела, а также реалии из области истории, искусства и повседневной жизни. Примерами могут служить «Départements d'outre mer» (Внешние департаменты), «Grandes Écoles» (Высшие школы) [4, с. 75].

Существуют также реалии, которые имеют во французском и русском языках неодинаковые наименования. Так, сражение между войсками французской и русской армий в сентябре 1812 года для французов – битва под Москвой (Bataille de Moscou), тогда как в русской истории оно известно, как Бородинское сражение [4, с. 75].

К средствам социокоммуникации также относятся язык звуков, подсознательно используемый при общении носителями языка, язык жестов и невербального общения, письменная коммуникация. К особенностям письменной коммуникации мы относим правила написания дат, обращений, адресов, заключений, резюме, деловых писем, отчетов и т.п. В некоторых случаях отсутствие знаний средств социокоммуникации может привести к недопониманию или к культурному конфликту. Например, незнание правил написания даты (в России: день/месяц/год; в США: месяц/день/год) может привести к неверному пониманию информации [7, с. 14].

*Национальная ментальность.* Под национальной ментальностью мы понимаем способ мышления представителей определенной культуры, который определяет их поведение и ожидание подобного со стороны других. В соответствии с исследованиями в области ментальности мы предлагаем рассматривать ментальность народа страны изучаемого языка в трех измерениях: общем, ситуативном и культурном самоопределении [7, с. 14].

К общим характеристикам ментальности относятся три компонента: знания, поведение и отношения. Яркими примерами данных компонентов будут праздники, традиции, обряды и ритуалы носителей языка.

Ситуативные характеристики ментальности могут включать установку ментальности, восприятия и выражения. Сопоставим основные особенности национального характера французов и русских. Французский национальный характер базируется на рациональном отношении к миру, в то время как, для русского характерно преобладание интуитивного начала.

Эта разница менталитетов объясняется, прежде всего, различием языков. Если русское слово образно и конкретно, язык щедр, лексикон обширен, для тончайших оттенков смысла имеется особая лексическая единица, французский язык экономен: общее количество слов меньше, слово меньше привязано к ситуации. В результате выражение искомого смысла достигается не за счет годной только для этого случая лексической единицы, а путем сочетания нескольких многозначных слов, пригодных для многих случаев [5, с. 67]. Приведем пример из произведения А.С. Пушкина «Евгений Онегин»: «Monsieur прогнали со двора». Луи Арагон перевел на французский язык эту фразу следующим образом – «Monsieur s`en va comme on l`en prie».

Французский синтаксис менее подвижен: слова, связанные по смыслу, располагаются строго рядом, при этом действует правило обязательной занятости всех синтаксических позиций, например, дополнений при глаголе. Это в значительной степени удлиняет французскую фразу при переводе.

Французы воспринимают мир как целое, имеющее определенную форму и содержащее определенное множество единиц (объектов), названием этих единиц служат имена существительные, поэтому наиболее частотной языковой единицей во французских текстах являются существительные. Русское языковое мышление опирается не на именные, а на глагольные формы; в его восприятии действительность предстает как масса, которая находится в постоянном движении [5, с. 68].

Сравнение русского и французского вариантов «Сцены из Фауста» поможет понять это различие: «Мне скучно, бес» – «Démon, l'ennui me tient» (Легра). С помощью сказуемого «скучно» Пушкин рисует «скуку» изнутри, как некий постоянный признак, как состояние героя; тогда как во французском тексте «скука» является чем-то привнесенным со стороны, имеющим начало и конец, состоянием временным, от которого легко избавиться [5, с. 68].

Еще один элемент ментальности – культурное самоопределение может включать в себя вышеупомянутые общие и ситуативные характеристики. В обществе люди обычно группируются по определенным признакам: по интересам, общим ценностям, профессии, по политическим взглядам и т.п. Поэтому учащиеся могут быть ознакомлены с различными культурными группами, объединенными национальными нормами.

К национальным нормам мы относим разделяющие характеристики национальной ментальности, сформированные под воздействием национального достояния. Так, при изучении французского языка необходимо, чтобы учащиеся смогли ознакомиться наряду с традиционной французской культурой с культурой франкоговорящих народов Африки. Рассмотрение данных вопросов поможет учащимся получить более полную картину культуры страны изучаемого языка и ближе подойти к пониманию реальной иноязычной социокультурной среды.

*Национальное достояние.* Под частью национального достояния, которая входит в социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку, мы подразумеваем такие культурные направления, как наука и искусство, история и религия, национальные парки, исторические заповедники и другие места туристических маршрутов.

Целью социокультурного образования средствами иностранного языка будет ознакомление учащихся с той частью национального достояния,

которую знает и которой гордится каждый носитель языка; необходимо также показать культуроведческую ценность национального достояния [7, с. 15]. Например, говоря об истории, следует рассмотреть значение и влияние исторических событий на развитие общества; обсуждая достопримечательность, обратить внимание учащихся на архитектурное, художественное наследие народа; изучая национальные парки, показать призывы к охране окружающей среды и воспитанию нового поколения в гармонии с природой. Национальное достояние – это своего рода фон национальных социокультурных знаний, представляющий культуроведческую ценность [7, с. 15].

Национальная ментальность, социокоммуникация и национальное достояние тесно связаны друг с другом. Развитие культуры непосредственно связано с развитием общества. В связи с этим содержание социокультурного компонента будет постоянно меняться и обогащаться новым наполнением.

Таким образом, социокультурный аспект является важным и необходимым компонентом содержания обучения лингвистическим дисциплинам и должен быть отражен в программах подготовки учителей языковых предметов.

- 
1. Барышников Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе. // Иностранные языки в школе. – 2002. – №2. – С. 28-32.
  2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.-1990.
  3. Владимирова В.Г., Григорьева Е.Я. Новая программа по французскому языку для школ с углубленным изучением французского языка (X–XI классы). // Иностранные языки в школе. – 2000. – №5. – С. 91-95.
  4. Веденина Л.Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 72-76.
  5. Веденина Л.Г. Пушкин в контексте сопоставления русского и французского менталитетов // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 6. – С. 61-68.
  6. Летнева В.П. Материалы для проведения урока по теме «Международный год культуры мира» на французском языке. // Иностранные языки в школе. – 1999. – №6. – С. 48-53.
  7. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка. // Иностранные языки в школе. – 2001. – №4. – С. 12-18.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РЕЧЕВОЙ СТРАТЕГИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ – ОСНОВА ДЛЯ ВЫРАБОТКИ НАВЫКОВ ВАРИАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

В настоящее время методика преподавания иностранных языков имеет возможность черпать свои представления о речевом опыте также из новых отраслей знаний – теории общения и теории создания искусственного интеллекта. Новое направление получила и лингвистика, которая сегодня выступает как коммуникативная лингвистика или прагмалингвистика. Опираясь на данные этих наук, методика обогатилась пониманием необходимости добавить к требованиям правильности формируемой у учащихся речи (понимаемой как приближение к нормам употребления языка) требования её уместности, коммуникативной направленности, мотивированности. Сегодня в качестве конечной цели обучения рассматривается умение использовать иностранный язык в реальной ситуации общения для достижения взаимопонимания коммуникантов.

Обучение общению предполагает сознательное освоение не только лексических и грамматических единиц, но и тех психологических процессов, которые рождают речь. Обучение общению включает в качестве объекта обучения способность выражать коммуникативное намерение, а также обучение смысловому программированию текста (И.А. Зимняя).

На уроках иностранного языка формируется гибкость речевых умений и навыков, способность управлять ими с учётом коммуникативных намерений, изменяющихся условий общения. Особенно широкие возможности открывает иноязычное общение для овладения ролевым поведением.

Процесс обучения иноязычному диалогическому общению предусматривает не только усвоение разнообразных диалогических единств, но и подготовку учащихся к осознанию стратегий и тактик речевого поведения.

Стратегии и тактики речевого поведения представляют собой часть наших знаний о процессах социального взаимодействия. Языковая компетенция предполагает умение планировать результат речевой деятельности и максимально реализовать его в ходе общения. Достижение прогнозируемого результата является критерием успеха любой коммуникации, в том числе и речевой. Коммуникативный подход к анализу речевого поведения малоэффективен, если игнорируется факт успеха/ неудачи акта общения.

Знания о нормах поведения в определённых коммуникативных ситуациях можно рассматривать как интегральную структуру, вобравшую в себя

прошлую эпизодическую информацию о какой-либо ситуации и общие знания из семантической памяти.

Для того чтобы учащиеся овладели сознательным использованием разнообразных стратегий и тактик инициирования диалога и реакций на реплики собеседника, которыми они практически владеют на родном языке, но часто не отдают себе отчёта в правилах собственного речевого поведения, необходимо ставить перед ними коммуникативные задачи с варьированием компонента ситуации, влияющего на речевой выход.

В тоже время нельзя не отметить, что представления индивидуума об уместности и целесообразности тех или иных речевых действий основаны, прежде всего, на личном опыте и охватывают многие детали, от которых можно абстрагироваться при обучении.

При этом необходимо учитывать, что, обучая диалогу, вырабатывают стратегию и тактику *взаимодействия*, а не индивидуального речевого поведения. В практике моделирования речевого общения в учебном процессе мало внимания уделяется состоянию и позиции адресата сообщения, планированию его реакций. Для того чтобы активизировать его учебную деятельность, поставить его в равные с инициатором общения условия, его коммуникативные установки и конкретные задачи должны быть также четко определены. Это могут быть установки на сотрудничество, кооперацию и активное сопротивление до конца или на определенном этапе, которое сменяется затем принятием позиции партнера по общению. В ходе общения у адресата может возникнуть своя идея, влияющая на вывод решения, и он может перехватить инициативу, заставить адресата переменить свою позицию. В ходе обучения общению очень полезно проигрывать максимум возможных вариантов решения одной и той же задачи. Это обеспечивает коммуникативную гибкость, готовит к реальному общению и в то же время позволяет варьировать ситуации, обеспечивающие разговор на одну и ту же тему для разных пар учащихся.

Диалогическая форма речи типична для личностно-ориентированного общения и для общения в совместной деятельности, где она часто перерастает в полилогическую.

Таким образом, обучение стратегическому речевому поведению предполагает переход от конкретных ситуаций к моделям (сценариям и фреймам), абстрагированным от личного опыта. Методика обучения, базируясь на такой «деконтекстуализации», по возможности должна охватывать широкий спектр однотипных ситуаций с некоторыми переменными параметрами, которые – при всём желании – не в состоянии учесть даже самый опытный стратег.

Чаще всего вариативность речевого поведения обусловлена различного рода социальными ограничениями и предпочтениями, а также психологическими факторами («Это неприятно», «Это повредит моему имиджу», «С этим человеком так разговаривать нельзя»).

С лингводидактической точки зрения задача заключается в том, чтобы, во-первых, научить осознавать альтернативы речевых действий и, во-вторых, научить выбору оптимальных вариантов.

С проблемой обучения тактическому выбору непосредственно связана задача расширения репертуара тактик. Некоторые аспекты этой проблемы рассматриваются в пособиях по полемике, технике ведения переговоров и деловому общению. Однако недостаточная разработка самого описания коммуникативных тактик иноязычной речи позволяет решать эту задачу лишь фрагментарно, акцентируя внимание на наиболее актуальных речевых стратегиях и тактиках. К ним следует отнести просьбы, отказы, критические замечания, торг, уговоры и ряд других.

Обучение строится на основе моделирования коммуникативных ситуаций, причём наибольший интерес в плане освоения речевой техники представляют ситуации с «осложнёнными» параметрами – то есть имеющие значимые для говорящего последствия.

Этими проблемами занимается также Вундерлих, который высказывает очень важную мысль о наличии универсалий в построении диалога в условиях *разных культур*. Он пишет: «Последовательность ходов (в диалоге) регулируется множеством конвенций, которые являются, в силу того, что их выполнение взаимно ожидается участниками диалога, также нормами». Некоторые из таких конвенций являются специфическими для определённого *типа культуры*, но многие, несомненно, *универсальны*.

Однако стоит заметить, что на более продвинутом этапе, в частности при обучении иностранному языку для специальных целей и подготовки профессионалов в области экономики и управления, юриспруденции и ряда других областей, – успешность использования речевых стратегий и тактик во многом зависит от знания национально-культурных особенностей ведения беседы и речевого этикета.

Знание и понимание национальных особенностей всех участников общения является сегодня важнейшим условием эффективного решения возникающих проблем. Как справедливо подчёркивают исследователи, способы жизнедеятельности людей, живущих в разных условиях, не могут оцениваться по шкале какой-либо одной страны.

У каждого народа сложились особая тенденции *делового* общения, которые находят выражение в ритуалах, поведении, жестах, мимике, движе-



ниях, языке, образе мыслей и т. п. В последнее десятилетие стремительными темпами начали развиваться практически все технологии межкультурного общения, активно разрабатываются методы обучения совместной работе представителей разных культур, проводятся семинары по кросс-культурному тренингу, издаётся большое количество литературы на эту тему.

Значительный интерес в этом плане представляет книга выдающегося британского лингвиста Ричарда Д. Льюиса «Деловые культуры в межкультурном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию», которая является практическим руководством по общению с представителями различных культур и стран.

В связи с этим, говоря о формировании представлений о речевых стратегиях и тактиках в англоязычной культуре, необходимо отметить, что сам термин «англоязычная культура» – достаточно широк и абстрактен. Поскольку английский язык является официальным языком многих стран, особенности общения и речевого этикета следует рассматривать в рамках определённой культуры или страны. Подобные различия и особенности можно проследить на примере двух культур – британской и американской.

Энергия, оптимизм, независимость, предприимчивость и трудолюбие – характерные черты американской нации. Американские бизнесмены считаются самыми жёсткими деловыми людьми, однако во многих отношениях дела с ними вести легче, чем с другими партнёрами. Их философия проста. Они стремятся заработать как можно больше и быстрее. Доллар для них – всемогущая сила, которая превышает все аргументы.

*Американский стиль делового общения отличается достаточно высоким профессионализмом. В состав американской делегации включаются люди компетентные, хорошо разбирающиеся в сути обсуждаемой проблемы.*

Американцы очень демократичны в общении. Они сразу начинают себя вести неформально – снимают пиджак, обращаются друг к другу по имени, независимо от возраста и статуса, обсуждают личную жизнь. Они чрезвычайно дружелюбны, жизнерадостны и улыбкивы. Американцы берегут время, время для них всегда деньги. Их любимая фраза: «Let's get down to business». Они пользуются ежедневниками и живут по расписанию. Они не любят пауз или молчания во время беседы, переговоров, принимают решения обычно быстро.

Для англичан характерны такие черты, как сдержанность, замкнутость и необщительность с незнакомыми людьми, почитание собственности, предприимчивость и деловитость. В общении они стараются избегать категорических утверждений и отрицаний, часто пользуются оборотами типа

«мне кажется», «я думаю», «возможно». Они предпочитают не затрагивать личных тем, всего того, что может рассматриваться как вторжение в личную жизнь.

*Англичане пунктуальны. Их честному слову можно верить. И ещё одна существенная особенность англичан: их умение терпеливо выслушивать собеседника, не перебивать его, не возражать партнёру не всегда означает согласие с ним, не говорит о том, что его удалось убедить. Многословие, речь без остановок и пауз расценивается как грубое нарушение правил общения, навязывание своего мнения.*

Особенно детально рассматривается различие между речевыми этикетами разных народов в справочниках под общим названием «Речевой этикет». В них приводятся русско-английские, русско-немецкие соответствия устойчивых выражений этикета. Например, в справочнике «Русско-английские соответствия», составленном Н.И. Формановской и С.В. Шведовой, не только даются примеры приветствия, прощания, выражения благодарности, извинения, поздравления, обращения к знакомым и незнакомым людям на русском и английском языках, но и указываются *особенности употребления* тех или иных выражений в английском языке.

Кроме этого существенную роль в установлении прочных контактов с зарубежными партнёрами имеет знание национальных особенностей невербального общения.

У народов различных культур существуют разные представления об оптимальных расстояниях между собеседниками. Есть различия и в восприятии пространства. Так, американцы привыкли работать в больших помещениях или при открытых дверях. Это создаёт у служащих вполне определённый стереотип поведения, вызывая у них ощущение, что «все сообща делают одно общее дело».

В Англии американцев считают говорящими несносно громко, отмечая их интонационную агрессию. Всё дело в том, что американцев заставляет высказываться во всеуслышание их полное расположение к собеседнику, а также тот факт, что им нечего скрывать. Англичане же наоборот регулируют звук своего голоса ровно на столько, чтобы их слышал в помещении только один собеседник. В Америке подобная манера ведения делового разговора считается «шептанием» и не вызывает ничего, кроме подозрения.

Таким образом, не зная различий невербального общения разных народов, можно легко обидеть или даже оскорбить собеседника. Во избежание этого каждый предприниматель, имеющий дело с зарубежными парт-

нёрами, должен быть осведомлён о различиях в трактовке жестов, мимике и телодвижений представителями делового мира в различных странах.

---

1. Баева О.А. Ораторское искусство и деловое общение. – Минск: «Новое знание», 2001.
2. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. – Обнинск: «Титул», 2001.
3. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Деловая риторика. – Ростов н/Д.: изд. центр «Март», 2000.
4. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М.: УРСС, 2002.
5. Кузин Ф.А. Культура делового общения. – М.: «Ось», 2000.

*А.В. Горелова*

## **СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБЩЕНИЯ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ**

В процессе исследования проблемы развития речевой стратегии в качестве ведущего компонента умения общаться можно сделать вывод о том, что наличие социокультурного компонента является неотъемлемой частью планирования и выстраивания стратегически верного речевого поведения в общении с представителями других стран (культур).

В последнее время проблемы межкультурной коммуникации достаточно широко освещались на страницах научных изданий. Однако, необходимо определить, каким именно аспектам культуры стоит отдавать предпочтение при обучении деловому общению на иностранном языке в рамках межкультурной коммуникации.

Социально-экономические преобразования в мире и российском обществе, в частности, за последние годы способствовали появлению таких новых дисциплин, как корпоративный и сравнительный менеджмент, *культура делового общения*, что привело к созданию новых программ, в первую очередь, в высшей школе и в сфере *дополнительного образования*.

В своей профессиональной деятельности менеджер постоянно сталкивается с необходимостью вступать в речевую коммуникацию, и он должен уметь добиваться речевыми средствами поставленной экономической цели.

<i>Наблюдаемое поведение</i>	<i>Виды менеджерской деятельности</i>
Обмен информацией Оформление документации	ОБЩЕНИЕ
Планирование Принятие решений Контроль	ТРАДИЦИОННОЕ РУКОВОДСТВО
Общение со сторонними лицами Встречи в обществе, политическая деятельность	общение – ЗАВЯЗЫВАНИЕ И ПОДДЕРЖАНИЕ ЗНАКОМСТВ
Мотивация Наложение дисциплинарных взысканий Разбирательство конфликтов Укомплектование персонала Повышение квалификации	УПРАВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ

Поэтому обязательным условием подготовки управленцев высшего звена стало введение в гуманитарный цикл госстандарта по специальности «Менеджмент» обязательного предмета «Культура речи», призванного обеспечить приобретение обучаемыми лингвокоммуникативных навыков и умений делового общения, научить их преодолевать коммуникативный и языковой барьеры. Это относится как к родному, так и к иностранному языку.

Исследователи приходят к пониманию культуры речи как составной части практического менеджмента в качестве нравственно-экономической категории. *Культура делового общения – один из важнейших показателей культуры менеджмента.* Лингвисты и культурологи пытаются ответить на вопросы: в какой степени язык способствует эффективному развитию прикладного менеджмента и на сколько тормозит его развитие?

В связи с этим, важно осознавать, что речь – это тоже поступок. Ситуации менеджмента требуют адекватности речевого поведения менеджера на основе *лингвокоммуникативной грамотности.* Человек, ответственный за последствия принятых решений, должен знать, как произнести слово; в какую грамматическую форму поставить слово; как расположить слова в предложении и т. д.

Учёт этих особенностей поможет снять барьеры в общении:

- а) *фонетический (барьер понимания)*, т. е. (невыразительная речь, речь с большим количеством звуков паразитов);
- б) *стилистический*, т.е. несоответствие стиля речи и ситуации общения;

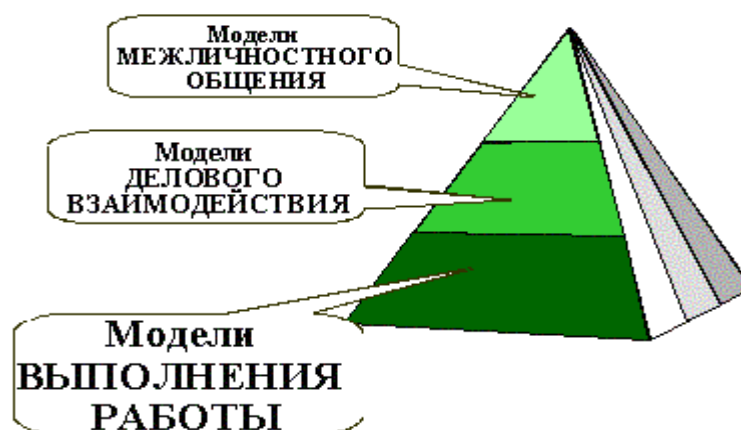
- в) *семантический* (различия в системах значений слов);
- г) *логический* (неправильная, сложная логика рассуждений).

Однако, чрезмерная ортодоксальность и отсутствие мостов между культурными платформами неминуемо оборачивается неудачами общения.

Дело в том, что культуры формируют наш образ мышления и стереотипы поведения. Однако сила культурных традиций становится очевидной только при столкновении с другими культурами. Нациям, компаниям, колледжам и общественным группам свойственна тенденция создавать собственную, отличную от других культуру. Одно из определений культуры звучит следующим образом: «*Культура – это совокупность образцов человеческого поведения и технологий, передаваемых от поколения к поколению в общности людей*». В данном определении есть три важные составляющие. Во-первых, введены элементы культуры – это модели деятельности, которые могут быть слабо формализованными образцами поведения или жестко формализованными технологиями. Во-вторых, приведен признак наличия культуры – это когда элементы культуры не теряются, а передаются следующим поколениям. В-третьих, заданы границы – культура воспроизводится только в общности людей, ограниченной в пространстве или времени.

Говоря проще, культура есть тогда, когда определенная группа людей устойчиво воспроизводит характерные для данной группы *модели деятельности и поведения*. Группа может быть выделена по самым разным основаниям, например, единых моделей речи (языка), тогда возникает понятие *русскоязычная или англоязычная культура*. По близким моделям поведения во времени, например, культура возрождения или романтизма. По моделям поведения в определенной области деятельности – *художественная культура, культура речи, культура производства*. Так, например, можно представить корпоративную культуру организации.

Схема 2. Корпоративная культура



*Модели межличностного общения* являются всего лишь верхушкой пирамиды, которая состоит из огромного числа «кирпичиков» – моделей деятельности. В пирамиде явно выделяются три слоя, как изображено на рисунке: в основании находится огромное количество моделей выполнения работы, в середине – модели делового взаимодействия. У моделей поведения есть очень интересное свойство: они не могут быть правильными или неправильными. Их «правильность» – ситуативна. Одна и та же модель поведения может быть правильной или неправильной в зависимости от ситуации.

При обучении коммуникации на иностранном языке одновременно происходит обучение цивилизации и *культурной компетенции*. Приобретение иностранцем культурной компетенции жителя страны изучаемого языка происходит постепенно и вызывает много трудностей у обучаемых, так как национальные концепты превалируют над чужеземными.

При правильно организованной работе и грамотно разработанной методике обучения иноязычной культуре формируется *«поликультурная» личность*, способная осознавать своеобразие и самобытность иных культур наравне со своей собственной и, при необходимости, адаптироваться и эффективно функционировать в другой культуре.

Однако, в силу определённых обстоятельств, в результате внезапного столкновения культур, или несформированности собственной (национальной) культуры, человек становится «полукультурным» в широком смысле этого слова, что наиболее ярко проявляется в речи.

*Полукультура, конфликтная ситуация, в которую попадает личность в результате слома традиции.* Полукультура порождает полуязычие, и существует мнение, что полуязычный индивид вообще не может выразить в речи сколько-нибудь сложную мыслительную конструкцию.

### **Выражению своих мыслей следует учить!**

Профессионализм менеджера предполагает языковую компетентность. Для этого необходимо овладеть нормативным и коммуникативным аспектом культуры речи, что включает в себя использование огромного языкового арсенала с учётом ситуаций, задач и жанров речи *для достижения стратегической цели общения.*

Менеджер, «проигрывая» разные социальные роли, вступая в общение, должен помнить, что слово – это «союзник, всегда готовый стать предателем». (П.С. Пороховщиков). Действительно, язык – сильное оружие в руках тех, кто умеет им пользоваться. Это верно вообще, это трижды верно по отношению к языковой деятельности менеджера.

Большой удельный вес значимых слов в тексте свидетельствует о росте культуры речи. Увеличивается также количество *модальных слов*, выражающих отношение говорящего к содержанию высказывания. Возрастает число предикаций высоких порядков, раскрывающих основную идею высказывания. Отмечается большая предикативная насыщенность предложений, высокая *комплексированность мысли*, увеличивается *аргументированность и критичность* доказательства.

Межкультурный подход в настоящее время является ответом на вызов, брошенный внезапным появлением социокультурных программ. Термин «культура» в данном понимании трактуется как признание ценностей, образа жизни и символических представлений об отношениях к другим людям и об их мировоззрениях. Культура общения – это всего лишь частный случай культуры вообще. *Любая культура может рассматриваться как сумма символических систем, на первом плане которых находятся: язык, экономические отношения, наука и религия, искусство, правила супружеских отношений и др.*

Американский антрополог Э. Халл различает *3 основных уровня культурных программ:*

1. *неформальные правила*
2. *формальные правила*
3. *технические правила*

Неформальные правила составляют только видимую часть айсберга. Самые многочисленные и наиболее тонкие из них находятся на уровне подсознания (например, на каком расстоянии должны держаться собеседники при первом знакомстве и т. д.). Формальные правила располагаются между неформальными и техническими и декодируются довольно легко. Речь идёт об общепринятых этических нормах поведения. К техническим правилам относятся все законы страны, технические инструкции и механизмы их функционирования (например, структура предприятия). Эту информацию легко получить в любой стране, но, тем не менее, её трудно отнести к культурным атрибутам другой страны.

*С этой точки зрения культура может быть представлена как система правил, норм и традиций.*

*Правила* – официально зафиксированные в регламентирующих документах модели поведения (стандарты деятельности), соблюдение которых контролируется надзорными органами, и нарушение жестко преследуется. Как правило, относится к юридическим или технологическим областям деятельности: законы – правосудие. Однако правилами могут регламенти-

роваться и модели проведения совещаний, и форма одежды, и поведение во время банкета и даже личная жизнь.

*Нормы* – неофициальные и, как правило, не зафиксированные, но четко соблюдаемые модели поведения, выполнение которых контролируется любым членом сообщества и нарушение преследуется общественным порицанием. Члены сообщества, которые наиболее активно хранят, распространяют и контролируют модели поведения, становятся лидерами сообщества (формальными или неформальными). *Авторитеты преступного мира – это пример хранителей и контролеров пограничного состояния между нормами и правилами, когда уже есть правила, но они не могут быть записаны в официальных документах из-за их несоответствия законам.*

*Традиции* – максимально мягкие требования к моделям поведения, когда есть некоторая модель, которую одобрило руководство, но нет ни контролирующих её соблюдение лидеров, ни официальных правил. В данном случае модель выступает в качестве эталона, но соблюдение её контролируется только самим человеком по принципу «нравится – не нравится». Традиции возникают на основе прецедентов, которые вызвали удовлетворение членов сообщества, и были затем повторены по собственной инициативе другими.

Какой же культуре мы обучаем?

В англоязычной методической литературе можно встретить следующие обозначения – «С» и «с». «С» – *culture*, включает в себя историю, географию, государственное устройство страны изучаемого языка, её литературу, искусство, музыку и в какой-то мере стиль жизни народа. Это «С» имеет чёткую программу изложения, зафиксированную в ряде тем, наполняющих курсы по данному предмету во многих учебных пособиях.

*Маленькое «с» – behavioural culture.* Однако в последние годы отношение к поведенческому аспекту культуры заметно изменилось. Так называемая культура «С» составляет лишь фоновые знания о стране (или странах) изучаемого языка. А знание поведенческого аспекта культуры составляет неотъемлемую часть умения эффективно общаться на иностранном языке и предполагает развитие определённых навыков и умений, как вербального, так и невербального поведения.

*Однако, невозможно объять необъятное...*

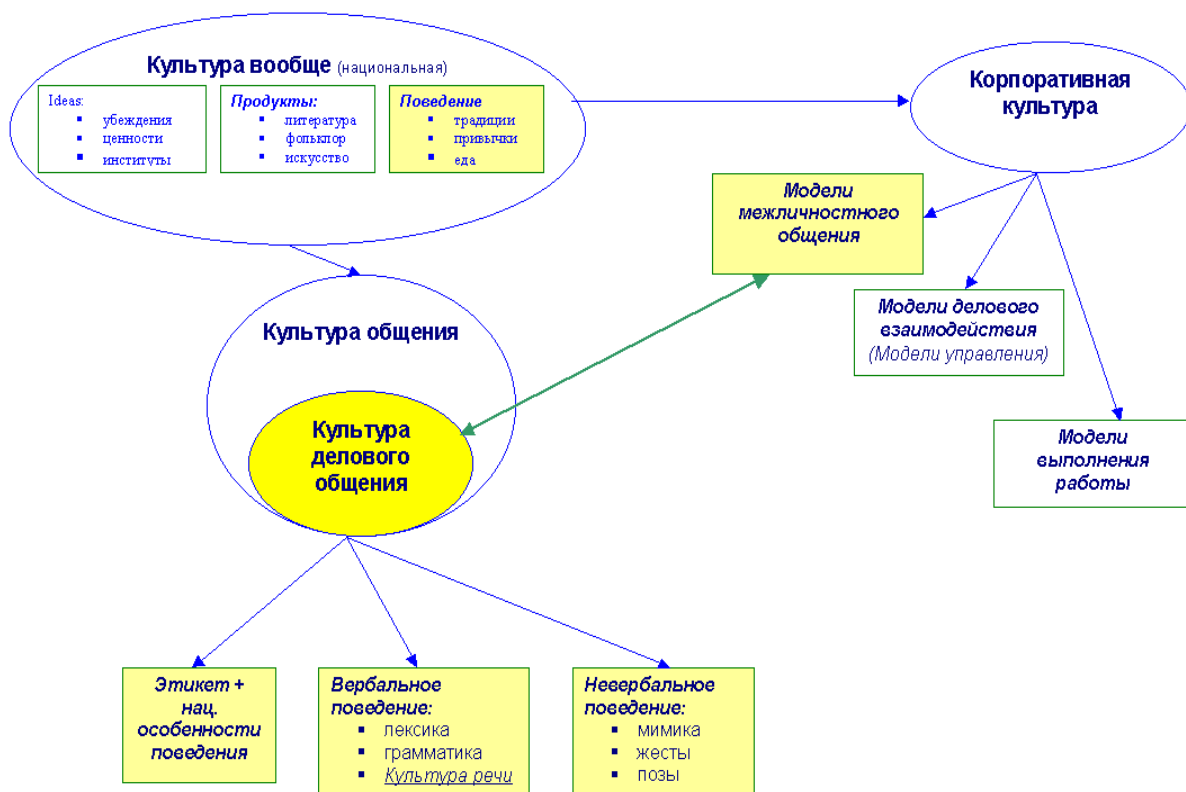
- Некоторые стороны иноязычной культуры освещаются в учебных пособиях для школы.
- Некоторые пособия целиком ориентированы на сопоставление и преодоление различий между культурами. (е. г. «Business across cultures»)



effective communication strategies., Laura M. English, Sarah Lynn // Longman 1995)

- В данной схеме сделана попытка совместить все аспекты национальной культуры и составляющие культуры *делового* общения.
- Она (схема) отражает определённые выводы о том, каким аспектам иноязычной культуры следует обучать при формировании навыков и умений выстраивания коммуникативных стратегий и тактик на иностранном языке. (На схеме они выделены серым цветом).

Схема 3. *Cultural awareness in cross – cultural communication*



Итак, в классических моделях обучения языкам культурный элемент традиционно занимает значительное место, а в моделях последних лет на первое место выступил именно поведенческий аспект, и термин «*the behavioral aspect*» стал модным клише последних лет.

Ещё один часто употребляемый термин «*cross-cultural awareness*», что означает способность воспринимать поведение с точки зрения культуры изучаемого языка и охватывает (в данном случае) американскую и британскую действительность, устройство политической и общественной жизни, морально-этические ценности и убеждения, а также ежедневные проявле-

ния отношений, чувств и эмоций., передаваемых не только вербально, но и через паралингвистические средства, такие как одежда, жесты и мимика.

Ned Selley в своей работе «*Teaching Culture*» (1988) предлагает схему работы, которая способствует развитию навыков межкультурного общения.

«7 goals of cultural instruction»

1. помочь студентам развить в себе осознание того факта, что все без исключения люди демонстрируют культурно – обусловленное поведение;

2. помочь студентам в понимании того, что такие социальные категории как возраст, пол, социальное положение, место жительства оказывают влияние на то, как люди говорят и ведут себя;

3. помочь студентам начать различать условности в поведении в самых простых ситуациях изучаемой культуры;

4. помочь студентам воспринимать культурные коннотации слов и фраз в изучаемом языке;

5. помочь студентам развить способность оценить обобщения в изучаемой культуре и, вдаваясь в детали, изучить частности;

6. помочь студентам развить необходимые умения находить и организовывать информацию об изучаемой культуре;

7. стимулировать интеллектуальную любознательность студентов по отношению к изучаемой культуре и поддерживать их в дружелюбном отношении к носителям этой культуры.

Подводя итог сказанному, необходимо отметить, что, говоря о развитии навыков стратегического планирования речи (в частности на иностранном языке), следует помнить, что успешность коммуникации во многом зависит от степени развитости *культуры делового общения*. Владение культурой общения включает в себя культуру речи, знание национальных особенности поведения (в том числе и речевого), норм этикета, по мере возможностей владение информацией о корпоративной культуре организации партнёров и т. д.

---

1. Потапова Р. К. Речь: коммуникация, информация, кибернетика: Учебное пособие. Изд. 3-е стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 568 с.

2. Фрумкина Р. М. Психоллингвистика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 320 с.

3. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 284 с.

4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

5. Баева О. А. Ораторское искусство и деловое общение: Учеб. пособие. – 2-е изд., исправл. – Мн.: Новое знание, 2001. – 328 с.

*И.Н. Герасимова*

## **СИТУАТИВНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЧАСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В процессе коммуникации как особого вида речевой деятельности (РД), направленной на установление и поддержание связи и используемой для передачи информации между людьми, взаимодействуют две стороны – лингвистическая и социальная, поскольку любое высказывание, произведенное в конкретной ситуации общения, имеет за собой весьма широкий фон предварительных условий, влияющих на его организацию:

1) язык используется с учетом ситуации обучения и влияния на вербальную стратегию говорящего, слушающего, т.е. с учетом прагматического эффекта, что исключает возможность существования изолированных высказываний, созданных вне коммуникативного контекста;

2) единицей коммуникации (а соответственно и обучения) являются определенного рода действия, так называемые речевые акты: утверждение, просьба, вопрос, извинение, благодарность и т.п. Коммуникативная значимость структурных элементов речевого акта (слов, словосочетаний, предложений) выявляется в связном тексте, который определяет их функции и отношения;

3) порождению речевого акта предшествует формирование речевого намерения говорящего, в котором учитываются предварительные знания о партнере по общению, цель, предмет, место и время высказывания;

4) наиболее естественными являются устные виды общения – слушание и говорение, проявляющиеся чаще всего в диалогической форме;

5) при исследовании и преподавании языка следует идти от функций и условий общения к системообразующим признакам, а не наоборот.

Успешность речевого общения, с учетом вышесказанного, зависит:

а) от наличия желания вступить в контакт, т.е. реализовать возникшее намерение;

б) от умения реализовать речевые намерения, позволяющие установить контакт и взаимоотношения с другими людьми, информировать и

убеждать их, воздействовать на их знания и умения, доказывать и аргументировать, выразить эмоциональное отношение к передаваемым фактам;

в) от степени владения структурно-системными образованиями на разных уровнях языка и от умения употреблять их в соответствующих ситуациях общения;

г) от владения набором речеорганизующих формул, необходимых для совершения «вербальных процедур» – начинать, продолжать/завершать диалог, перехватывать инициативу, изменять тему разговора и т.д.

Коммуникативная лингвистика оказала большое влияние на методику преподавания иностранных языков, выдвинув в центр внимания такие проблемы, как ситуативно-обусловленное обучение устным видам речевой деятельности, типология ситуаций, разработка коммуникативно-ориентированных упражнений, широкое использование ролевых игр.

Представляется более обоснованным в дидактико-методическом плане, чтобы экстралингвистическое содержание обучения иностранному языку описывалось не с помощью тем, а на базе перечня типовых ситуаций общения.

Следует учитывать, что речевые ситуации в различных сферах общения неоднородны по своей структуре. Так, в социально-бытовой сфере (например, приобретение билета в кассе) они монотемны, то в социально-культурной они политемны (общение друзей, одноклассников). Из этого следует, что, создавая модели общения во втором случае, методист должен снабдить описание ситуаций инвентарем основных тем-мотивов, которые реальны или типичны для подобного рода контактов.

Возможно, и рационально предоставлять ситуацию и тему в виде ситуативно-тематического атласа, в котором относящиеся к разным сферам общения ситуации дополнялись бы соответствующими речевыми клише, а на лингвистическом уровне – грамматическим и лексическим инвентарем (структурами, речевыми образцами, словами, выражениями, разговорными формулами и т.д.).

### ***Отбор материала***

Прежде всего, мы должны снабдить студентов лексическим, грамматическим материалом.

Формирование лексической базы происходит на основе словаря-минимума.

1) занятия организуются на основе словаря-минимума, лексики, которая распределяется по этапам обучения с учетом ее функций; слова, выполняющие в предложении грамматическую функцию, слова-заместители,

слова с положительной и отрицательной дистрибуцией, знаменательные слова.

2) на начальном этапе лексическая база ограничивается.

Методика работы со словарем включает:

- а) слушание слова, изолированно и в предложении;
- б) произнесение слова учащимся;
- в) семантизацию слова беспереводным методом;
- г) сообщение примеров, иллюстрирующих функционирование слова в контексте (учащимся) повторяет услышанные примеры;
- д) тренировку в употреблении слов;
- е) чтение слова вслух, запись;
- ж) более свободное употребление слова в различных контекстах.

Необходимо снабдить студентов разговорными клише: формулы выражения согласия, несогласия, одобрения, удивления, формулы привлечения внимания, начала разговора, советы и т.д.

Работа с грамматическими структурами. Овладение структурными моделями языка считается основой начального обучения языку. Выделяются следующие этапы работы над структурами: заучивание путем подражания, сознательный выбор новой модели, тренировка в применении моделей. Эти этапы определяют построение всего курса обучения.

На стадии тренировки рекомендуются следующие упражнения: слушание с целью подготовки к говорению, устное повторение за преподавателем, устные подстановки, трансформация, вопросно-ответные задания, завершение предложения, расширение модели, разговорная практика, сочинение.

Мы можем выделить следующие принципы – принцип личностной направленности обучения и принцип коллективного взаимодействия обучающихся в процессе учебной деятельности (interaction).

**Прием преднамеренного создания различий в объеме информации у потенциальных партнеров по общению.** Этот принцип основан на неравномерном распределении между партнерами по общению информации, которой им надлежит объясняться на иностранном языке, что и является стимулом для общения. Учащимся предлагается задание – заполнить таблицы недостающей информацией, обращая друг к другу на иностранном языке.

Student A	Student B
Gr.Br.	USA
Location	
Area	
Population	
Main Industries	
Capital	

При использовании данного приема учащиеся общаются на иностранном языке, побуждаемые психологическим реальным мотивом – потребностью обменяться информацией, необходимой каждому для выполнения поставленной задачи.

На базе описываемого приема можно предложить выполнить (true-false) тест, чтобы установить, истинны ли утверждения или может нужно обменяться информацией.

1. Gr.Britain and Russia situation not for from each otter.
2. Gr.Britain is a little bigger than Switzerland.
3. The population of Gr. Britain.

На основе этих таблиц ученикам можно предложить задание составить небольшие монологические высказывания о каждой из стран и обменяться аналогичными сведениями.

При помощи атласа составить самостоятельно карты по другим странам Европы: Италия, Франция и т.д.

Каждому обучаемому дается страничка дневника, разделенная на семь граф – по количеству дней недели. Учитель предлагает каждому выбрать 4 дня недели и записывать, что ученик собирается делать в эти дни и в какое время, ориентируясь на свои реальные или воображаемые планы.

Затем учащиеся работают в парах. Или предлагается пригласить друг друга провести три свободных вечера. Принимая или отвергая приглашение, они должны свериться со своими записями и в случае отказа указать причину. При этом отрабатываются, записываются на доске следующие речевые образцы:

Приглашение. Would you Refuse: I'm sorry.

И будущее время.

Если преподаватель увидит, что соответствующий языковой материал усвоен, и его надо лишь тренировать в употреблении в речи, учащимся можно предложить опереться на функционально-семантическую опору.

Student A

Пригласите своего друга куда-нибудь, называя время и место.

Выясните причину отказа, предложите другое время и место.

Закончите вежливо разговор.

Student L

Принимает, не принимает, консультируется с дневником

Во втором примере делается попытка не только создать условия для обмена информацией, но и сделать обучение личностно-ориентированным.

### **Прием использования различий в точках зрения.**

В соответствии с этим приемом стимулом для иноязычного общения являются естественные различия в жизненном опыте и точках зрения на проблемы, обсуждаемые учащимися в процессе обучения.

Каждому учащемуся дается список незавершенных предложений, дополнить их той информацией, которая соответствует его жизненному опыту.

Темы: My working Day

- 1) The first thing when I come home after classes.
- 2) Just before I go to sleep.
- 3) Before Lesson.

Ученики делятся на группы по 3 человека и предлагают каждой группе угадать, что делал ученик А в ситуациях представленных в незавершенных предложениях. Это упражнение можно использовать для тренировки в употреблении глаголов в Present и Future Simple.

**Прием перекодирования информации.** Данный прием основан на переводе информации из одной формы в другую, например из графической в вербальную и наоборот.

Преподаватель рисует на доске или демонстрирует задание на таблице родословное дерево и предлагает ученикам прослушать текст о некоей семье, заполняя во время первого прослушивания соответствующие ветки родословного дерева именами членов семьи. Или у студентов-юристов при работе над темой English Law and the English Judicial System рисуется пирамида, после прочтения текста они должны запомнить эту пирамиду, что на вершине, по сторонам и у подножия. Заполненная схема может служить опорой для устного монологического высказывания.

**Прием ранжирования.** В основе этого приема лежат различия в точках зрения при ранжировании информации, предлагаемой учащимся для ознакомления и обсуждения в процессе иноязычного общения.

Рассматриваемые примеры использования данного приема полезно приурочить к тренировке в употреблении грамматического материала (Present Perfect; Conditional sentences, modal verbs)

Учащиеся делят лист пополам:

Things I can do  
or must do

Things I can't do  
or mustn't do

### **Прием ролевой игры (Role play)**

Начиная такую игру, преподаватель сообщает учащимся, в каких «ролях» он выступает в жизни: брата, сестры, сына, студента, будущего специалиста и т.д.

Затем преподаватель просит учащихся задать ему уточняющие вопросы

- 1) Do have you a Brother
- 2) What faculty do you study at?

Студенты выбирают соответствующие роли, я прошу заполнить анкету и по анкете воспроизвести свое родословное дерево.

**Прием использования вопросников.** Вопросники являются эффективным способом стимулирования устных высказываний учащихся на всех этапах обучения. Они проецируются на любую изучаемую тему и отвечают всем принципам коммуникативного обучения: речевой направленности, личностной индивидуализации, функциональной ситуативности, новизны.

Преимущество вопросника состоит также и в том, что с их помощью можно легко обеспечить любую требуемую грамматическую направленность устного высказывания.

Упражнения с высказываниями.

«Найди кого-то, кто...»

Find who

- 1) plays the guitar
- 2) often goes to the cinema
- 3) has brothers
- 4) was born in December

**Прием использования языковых игр: деловой, ролевой.** Пример ролевой игры у студентов-юристов:

Организация переговоров по контракту доставки товаров между сторонами.

Преподаватель предлагает ситуацию, ставит определенные задачи, студенты сами распределяют роли. Преподаватель должен снабдить их соответствующим языковым материалом. Например, списком фраз, которые они могут использовать:



I'm sure we can settle this.  
May I suggest that we agree an agenda first?  
How long do we have together today?  
I would propose ...  
What other points will you want to raise ...?  
Before we discuss that in detail, can you tell us ...?  
What if ...? Suppose we ...? Why don't you ...?  
If you were to ..., then we might consider ...  
As things stand, we couldn't ...  
Could you tell us quite what you mean by ...  
So what you are saying is ...  
What special problems would you have if ...?  
My boss wouldn't let me ...  
You wouldn't seriously expect us to ...  
That would seem to us to be a rather hostile proposal. Could you please explain why you think it is reasonable to ask us to ...?  
If we could settle this point, would we be in a position to do a deal?  
Would it be helpful if we summarized what has been said so far?  
What would you say were the key issues which divide us?

Такого рода задания предлагаются на начальном этапе в первом и втором семестре. Эффективность работы будет зависеть от умения правильно организовать процесс и вызвать интерес.

*А.В. Щетинина*

## **ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АДАПТАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИ ОКРАШЕННОЙ ЛЕКСИКИ**

На сегодняшний день большое внимание уделяется не столько проблемам переводческой эквивалентности, сколько прагматике текста, точнее, вопросу ее достижения. Что понимается под прагматикой?

Знаки языка могут производить на людей определенное впечатление (положительное, отрицательное или нейтральное), оказывать на них какое-то воздействие, вызывать ту или иную реакцию. Способностью оказывать на читателя определенное прагматическое воздействие обладает любой текст. По мнению В.Н. Комиссарова, характер такого воздействия определяется тремя основными факторами. Во-первых, это – содержание высказывания. Во-вторых, восприятие сообщения в зависимости от характера

составляющих высказывание знаков. Говорящий отбирает языковые средства при построении высказывания в соответствии со своим намерением произвести определенное воздействие. В-третьих, прагматическое воздействие высказывания зависит от воспринимающего его рецептора [Комиссаров; 2000]. Из этого факта следует важный вывод, что прагматическое воздействие, определяемое содержанием и формой высказывания, может реализоваться не полностью или вообще не реализоваться по отношению к какому-то типу рецептора. Таким образом, можно говорить, что высказывание обладает прагматическим потенциалом, который может реализоваться по-разному в конкретных актах коммуникации.

Всякое высказывание создается с целью получить какой-то коммуникативный эффект, поэтому прагматический потенциал составляет важнейшую часть содержания высказывания. Отсюда следует вывод, что в тексте перевода важную роль играет его прагматика. Следовательно, переводчику необходимо заботиться о достижении желаемого воздействия на рецептора в зависимости от цели перевода, либо воспроизведя прагматический потенциал оригинала, либо видоизменяя его.

Следует подчеркнуть, что соотношение между прагматикой оригинала и перевода может быть различным, и прагматическая адекватность перевода необязательно заключается в сохранении прагматики исходного текста.

Особый интерес представляют собой прагматические адаптации при переводе юмористических произведений, так как элементы юмора при передаче на другой язык чаще всего бывают утрачены. Несмотря на то, что юмор – явление общечеловеческое, в то же время оно является глубоко национальным, поскольку реализуется в конкретных формах, определяемых особенностями национального характера, культурных традиций, социального устройства. Все вышесказанное относится и к культурологически окрашенной лексике, перевод которой представляет собой значительные трудности.

Данное исследование проводилось на материале текста романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев», переведенный на английский язык Джоном Ричардсоном в 1960 году. Были проанализированы отрезки текста, создающие комический эффект и содержащие культурологически окрашенную лексику.

Как показал анализ, для достижения прагматического эффекта автор перевода прибегает к различным типам прагматических адаптаций, внося в текст перевода необходимые изменения, а именно:

- 1) авторские пояснения (Пример 1):

Ипполита Матвеевича за большой рост, а особенно за усы, прозвали в учреждении Мацистом, хотя у настоящего Мациста никаких усов не было.

Because of his great height, and particularly because of his moustache, Ippolit Matveyevich was known in the office as Maciste, although the real Maciste had no moustache (*Maciste was an internationally known Italian actor of the time*).

2) включение в текст перевода дополнительной информации (Пример 2):

Путники шли над *Арагвой*...

The companions passed above the *Aragva river*...

3) опущение неизвестных читателю перевода деталей (Пример 3):

Следующим номером нашей концертной программы выступит мировая исполнительница русских народных песен, хорошо известная в *Марьиной роще*, Варвара Ивановна Годлевская.

Next on our programme we have the well-known Russian folk-singer Barbara Godlevsky.

В основном в пояснениях и в переводческих трансформациях нуждаются культурно-бытовые реалии, а также географические названия. Однако, в прагматических адаптациях нуждаются и те отрезки текста, которые создают комический эффект. Отсутствие подобных трансформаций нередко приводит к прагматической неадекватности перевода, что мы и наблюдаем в следующем Примере 4:

Я видела покойную Мари с *распущенными волосами* и в золотом кушаке....Сегодня золотую девушку видела, *распущенную*.

I dreamed of the deceased Marie *with her hair down*. And wearing a golden sash...Last night she saw a golden girl *with her hair down*.

Юмор плохо передается переносу в иноязычную культуру, и его элементы утрачены при переводе.

К сожалению, не всегда переводчик правильно понимает текст, что может привести к разного рода ошибкам. Наиболее типичные ошибки, встречающиеся при переводе художественного текста, обычно связаны с отсутствием у переводчика достаточных фоновых знаний и объясняются культурными различиями представителей той или иной страны. Так, Пример 5 иллюстрирует ошибку, связанную с незнанием автором перевода эмфатической разговорной конструкции *Только я его и видел*:

Тут поднялся ветер и унес в реку картузик брата твоего, булочника. *Только я его и видел*.

**Suddenly a wind came up and blew my cap into the river. It was your brother's, the baker's, I was the only one to see it.**

Сюда же можно отнести ошибки, при которых «черное» в оригинале становится «белым» в переводе, а утверждение чего-то становится его отрицанием или наоборот (Пример 6):

**Она думала о своей счастливой и бедной жизни.**

**She was thinking about her poor, unhappy life.**

Переводчик скорее внутренне не принял оксюморон, отражающий противоречивость русского сознания, и дал в переводе обычную сочетаемость слов «poor» и «unhappy».

В продолжение рассмотрения вопроса о непереводе в переводе и необходимости переводческих адаптаций анализируется культурологически окрашенная лексика и способы ее передачи на английский язык. Как известно, данная лексика представляет определенные сложности для переводчика. В частности, перевод советизмов, которые в романе представляют собой, в основном, сложносокращенные слова, нельзя назвать удачным (Пример 7):

**А остальные моторы – харьковская работа. Сплошной госпромцветмет.**

**And the other engines are from Kharkov. Made entirely by the State Non-Ferrous Metallurgy Industry.**

или (пример 8):

**Совработники, вышедшие на службу в ватных пальто, задыхались...**

**And workers in Soviet government offices on their way to work in padded coats breathed heavily...**

Использование калькирования и описательного перевода слов, которые естественно вписываются в текст оригинала, привело к тому, что перевод перегружен громоздкими, порой малопонятными англоязычному читателю, предложениями. Использование функциональных аналогов также не всегда помогает донести до читателя истинное значение слова или выражения (Пример 9):

**А я, кстати, не видел вашего красного уголка.**

**By the way, I didn't see your recreation room.**

Одно из центральных мест в романе занимают географические наименования, перевод которых тоже не всегда можно назвать удачным (Пример 10):

**...со стороны деревни Чмаровки в Старгород вошел молодой человек лет двадцати восьми.**

**...a young man aged about twenty-eight entered *Stargorod* from the direction of the village of *Chmarovka*.**

*Старгород* ассоциируется у русского читателя со словом *старый* (в значении *противоречащий новому*) в то время, как рецептору перевода навязана ассоциация со словом *star*, которое придает городу некий романтический, зовущий, «блестящий» облик, что в корне противоречит идее авторов романа. Мы считаем, что перевод названия города можно отнести к самой крупной неудаче переводчика.

Трудности, возникающие в процессе перевода, обусловлены в основном жанровыми особенностями произведения. Юмористические тексты имеют отчетливо выраженную культурную и этнопсихологическую специфику: в них отражены ценностные приоритеты и ориентации, культурные установки и стереотипы, типичные для той или иной страны. В связи с этим переводчику приходится решать проблему культурной адаптации юмористического текста при переводе. Причины трудностей, возникающих в процессе переводе таких текстов, можно свести к трем типам:

- несовпадение семантических структур слов в разных языках;
- несовпадение коннотативных компонентов их значений;
- несовпадение объема фоновых знаний у носителей разных языков.

Следовательно, при переносе в иноязычную культуру необходимо прибегать к прагматической адаптации перевода, внося в текст необходимые изменения. Они могут представлять подбор более или менее эквивалентных языковых средств или специальный страноведческий и/или культурологический комментарий, а также лингвистическое толкование, позволяющее понять смысл текста.

Однако адаптации текста не всегда дают возможность воспроизвести его прагматический потенциал. Идеального перевода юмористического произведения, абсолютно адекватного оригиналу в прагматическом аспекте, быть не может.

**СОЧЕТАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО,  
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО И ПРАВОВОГО КОМПОНЕНТОВ В  
ОБУЧЕНИИ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ  
ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА САМГУ**

В последние годы наметилась стойкая тенденция трансформации высшей и средней школы в гуманитарном направлении. Гуманитарные дисциплины включаются в настоящее время в программное обучение даже технических, медицинских и других учебных заведений в качестве обязательных или факультативных курсов с различной степенью отчетности.

Совершенно особая роль отводится дисциплинам классической филологии. Не случайно, что большая часть пособий и учебников, опубликованных по линии Программы обновления гуманитарного образования в России и в других издательствах страны, представляют собой издания классического цикла: серия учебников А.В. Подосинова и Н.И. Щавелевой «Введение в латинский язык и античную культуру», Учебник древнегреческого языка М.Н.Славятинской (изд. МГУ), неоднократные переиздания Учебника древнегреческого языка А.Ч. Козаржевского (изд. «Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина». «Via Latina ad ius» Н.И. Нисенбаума (изд. «Юристь») и др.

Однако возрождение лучших традиций русской гимназической школы не приводит автоматически к обновлению и гуманизации современного учебного процесса: изменились цели и условия обучения, приходится заново решать вопросы об объеме и формах преподавания древних языков, возникает необходимость в создании новых учебных программ, учитывающих профессиональную направленность учебной аудитории и уровень ее возможного приобщения к изучению античности.

В предыдущие годы основное внимание в обучении латинскому языку студентов юридического факультета уделялось чисто лингвистическому компоненту курса, и это не случайно, т.к. изучение латыни самоценно тем, что в этом языке запечатлелась совершенная и логическая языковая модель, которая обнаруживается и в стройной системе склонения, и в математической точной структуре глагола, и в схематически четком соотношении времен в строении сложного предложения. Эта обозримая языковая система дает наглядное и компактное представление об организации языка вообще и позволяет в дальнейшем сознательно подходить к изучению любого другого языка мира.

Кроме того, именно в латинском языке была выработана вся лингвистическая терминология, употребляемая до настоящего времени для описания любого языка, (консонантизм, префикс, суффикс, ассимиляция, супплетивизм и др.).

При освоении всех аспектов латинского языка у студентов параллельно формируются понятия об индоевропейской семье языков, о сравнительно-историческом методе в языкознании, о латинском языке, как источнике новообразований на базе латинских корней и словообразовательных элементов для обозначения новых реалий и понятий современности.

Но такой перекокс в сторону практической цели обучения латинскому языку привел к тому, что стали игнорироваться общеобразовательная и развивающие цели курса, связь языка с античной культурой, наличие которой способствует и более глубокому усвоению языка и гарантирует интерес студентов к предмету

Для каждой эпохи характерно свое видение античности, в различные периоды истории особое значение приобретают те или иные ее аспекты и достижения. Рассматривая восприятие античного наследия в России XIX-XX вв., Ю.Г.Чернышов сформулировал следующие моменты, вызывающие интерес в современном обществе и способные найти отклик и понимание в душе нашего поколения:

- сформировавшиеся уже в античности основные признаки и атрибуты правового государства: демократия, верховенство закона, свобода слова, политический плюрализм, право частной собственности;
- характерное для античного мировоззрения признание самоценности свободной человеческой личности;
- исконный смысл понятия «гражданин», подразумевающий полную правое и ответственность свободного члена общества, добровольно берущего на себя обязанности перед обществом;
- неоднократно проявленные древними греками и римлянами рационализм и чувство меры в политической практике, здоровый скептицизм в отношении к утопическим прожекам;
- возвышенный культ прекрасного, воспитывающий не ненависть, а доброту и гармонию души, не варварское отношение к прошлому, а уважение к традициям предшествующих столетий [1]

Изучение латинского языка с его афоризмами, вобравшими мудрость всей античности, и неторопливое чтение античных авторов с соответствующей интерпретацией их текстов немало способствуют повышению культурного уровня обучаемых. Поэтому, несмотря на ограниченное количество учебных часов, мы нашли возможность расширить базу чтения

- и многими адаптированными текстами общекультурного характера (частично и на русском языке) такими, как «De deorum antiquorum», «De exercitu Romano», «De servis Romanorum», «De domo Romano», «De regibus Romanorum», «De theatro antiquo», «De diebus et mensibus» и серией текстов по античной мифологии и легендам Древнего Рима;

- и знакомством с цитатами классиков римской литературы Цицерона. Горация, Вергилия, Сенеки, особо с сентенциями Публия Сира, литературными объектами восхищения и подражания в течение многих веков;

- и включением в программу извлечений из латинского перевода Библии – Вульгаты.

Сделаны соответствующие подборки неадаптированных текстов с учетом постепенного возрастания уровня грамматических знаний студентов

Кроме того, большой интерес студентов вызывает работа с цитатами римских юристов, подобранными нами или по тематическому, или по персональному, или по методологическому принципу. Например, о личных и вещных исках, о договорах, о свидетелях. представление о человеческом индивиде в Римском праве. При подготовке такого материала мы широко используем отрывки из работ Гая, Паула, Ульпиана, Юстиниана, Это способствует совершенно логичной и необходимой интеграции курса латинского языка с курсом римского права и росту мотивации студентов в изучении обеих дисциплин.

Увеличение объема чтения, расширение и углубление работы с лексикой приводит к переосмыслению методики обучения грамматике латинского языка, к необходимости ее более быстрого усвоения для практического применения. Для этого нами разработаны грамматические таблицы, позволяющие студентам системно усваивать грамматические явления. Существенно помогают сократить начальный этап формирования навыков перевода с латинского языка на русский использование блок-схем, соответствующих подсистемам языка, а также выделение в текстах опорных точек, конкретных ориентиров.

Сближение собственно лингвистических аспектов презентации языка с историко-литературной, культурологической характеристикой народа, создавшего этот язык, учет профессиональных интересов обучаемых является главными тенденциями развития современной методики обучения иностранным языкам.

---

1. Чернышов Ю.Г. Особенности восприятия античной культуры в России // Античный вестник. Сборник научных трудов Вып. 1. Омск, 1993. С. 4-11.



## РАБОТА С ИНФОГРАФИЧЕСКИМ ДОКУМЕНТОМ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Практической целью обучения иностранным языкам сегодня является овладение учащимися коммуникативной компетенцией, понимаемой как способность и готовность осуществлять общение на иностранном языке. Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам рассматривает язык и как лингвистическую систему («язык») и как социально-исторический продукт («язык – культура»).

Являясь аутентичным документом, инфографический документ (иллюстрация, рисунок, который изображает, имитирует что-либо, устанавливая связь на основе аналогии с объектом окружающего мира) несет в себе гораздо больше элементов страноведческого и культуроведческого аспекта, чем лингвистического, и поэтому может быть использован на дотекстовом этапе работы, служа средством для повышения мотивации к изучению текста. Либо же, наоборот, может использоваться в качестве средства контроля сформированности коммуникативных навыков.

Составными элементами инфографического документа являются:

– *референт* (реальный предмет / модель). Однако, изображение не обязательно строится в соотношении с визуальным или материальным референтом. В качестве референта может выступать воображаемый предмет, продукт мысли. Степень схожести изображения с референтом может быть большой, маленькой, схожесть может отсутствовать;

– *композиция / построение*, созданное автором (инструмент, материалы, непосредственно сама композиция (совокупность планов, перспектива, точка схода и т.д.));

– *взгляд наблюдателя* (просмотр, прочтение иконографического документа);

– *означаемое в плане денотации* (т.е. в плане собственного значения), что предполагает узнавание наблюдателем того, что изображено (например, «пляж» – низкий, плоский берег, омываемый волнами);

– *означаемое в плане коннотации* (т.е. в плане дополнительного значения), что предполагает интерпретацию инфографического документа (например, «пляж» – спасение для потерпевшего кораблекрушение, каникулы, солнце и т.п.).

Таким образом, инфографический документ может просто представлять реалии и может также нести дополнительное значение. При этом,

изображенное редко имеет один единственный смысл, значение, поэтому логично говорить о полисемии изображения, что особенно характерно для рисунка прессы.

Цель работы с инфографическим документом – понимание, анализ, интерпретация. Работа с инфографическим документом строится в несколько этапов. Вводя в первый раз данный вид работы на уроке, целесообразным представляется:

- 1) дать учащимся определение «инфографического документа»;
- 2) определить типы инфографического документа (*картинка, полотно, рисунок, набросок, эскиз, графика, голограмма, схема, фото...*), определить их различия (техника исполнения, материалы, инструмент);
- 3) ввести новую терминологию, связанную с описанием инфографического документа.

Первый этап работы: анализ документа без экспликации (подписи под рисунком) и текста.

- 1) свободная дискуссия (кто автор, дата создания, технические данные (тип документа, размер, происхождение);
- 2) формулировка гипотез, их запись и, может быть, классификация;
- 3) детальное описание: планы, цвета, композиция (главный мотив / второстепенные мотивы, равновесие / неравновесие, симметрия / асимметрия, неиспользуемое пространство), передача движения (статика / динамика), перспектива и глубина изображения;
- 4) анализ инфографического документа:
  - сопоставить, как графические элементы и композиция документа выражают мнение автора (дистанцирование по отношению к событию, участие / замешанность в нем, критика и т.п.;
  - выделить различные уровни понимания: фактический, культурный, символический;



фактический	→	приветствие
культурный	→	теплые отношения
символический	→	соглашение, консенсус

– выявить расхождения, при необходимости дать дополнительную информацию, сформулировать новые гипотезы, установить изменения.

Второй этап работы: анализ инфографического документа вместе с текстом:

1) найти название текста, экспликацию (подпись под рисунком); найти информацию, проиллюстрированную данным иконографическим документом;

2) сравнить полученную информацию с выработанными гипотезами, установить различия;

3) проанализировать соотношение текста и иконографического документа (инфографический документ служит для иллюстрации эмоций? признания фактов? их оценки?)

Среди множества возможных значений инфографического документа текст дает одно, привнося иногда то, что не выражено или слабо выражено в иконографическом документе.

Послетекстовый этап: подвести итоги в выстраивании понимания смысла документа (в устном или письменном виде).

*О.А. Кузина*

## **КОМИКС КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ (ФРАНЦУЗСКОМУ) ЯЗЫКУ.**

На современном этапе развития теории и практики преподавания иностранных языков приоритетное значение приобретают проблемы, связанные с взаимодействием языка и культуры в процессе обучения.

Социокультурный подход наиболее наглядно демонстрирует процесс межкультурного взаимодействия, поскольку связан не только с понятиями общей или национальной культуры, но и с обычаями социальной сферы, стереотипами повседневной жизни.

Комикс (*la bande dessinée*, BD) – многокадровый рисунок, своеобразный симбиоз литературы и живописи, признан во Франции девятым видом искусства (*neuvième art*). Являясь типично «французским» явлением культуры, он зарекомендовал себя как одно из любимейших развлечений молодых и образованных людей. Так, по опросам, опубликованным в прессе в сентябре 2004 года, 84% молодых людей прочитали за год как минимум один альбом комиксов.

Более того, комикс официально является частью образовательной программы Франции (с 1995 года – в новых учебных программах колледжей). Очень часто комиксы используются в обучении иностранным языкам (как классическому – латыни и греческому, так и живым, в том числе французскому языку как иностранному).

В России в методике обучения иностранным языкам комикс используется очень мало. По мнению Э.М. Береговской и Н.Н. Цурцилиной, это обусловлено отчасти тем, что в доступных учителю учебных пособиях комиксов почти нет, отчасти же тем, что преподаватель не очень хорошо представляет себе, как работать с комиксом.

Комикс как компонент обучения иностранному языку имеет ряд достоинств, поскольку является образцом французской речи с одной стороны, и носителем культурологической информации с другой.

Благодаря наличию вербального ряда, комикс способен точно и образно отразить различные стороны социальной жизни народа страны изучаемого языка. Благодаря же наличию графического ряда – воздействовать на эмоции, образно-художественную память.

Использование комиксов стимулирует мотивацию учащихся и поэтому способствует лучшему усвоению языкового материала благодаря действию механизмов непроизвольного запоминания, позволяющих увеличить объем и прочность запоминаемого материала.

По мнению авторов пособия «La BD» Annette Runge и Jacqueline Sword, комикс заслуживает своего включения в курс преподавания французского языка как иностранного в силу следующих причин:

- комикс является одним из самых живых аутентичных материалов;
- комикс представляет собой явление культуры Франции, своеобразный страноведческий элемент;
- комикс в юмористической форме знакомит с ментальностью и образом жизни французов;
- возможности использования комикса на занятиях безграничны;
- язык комикса является языком повседневного общения.

Использование комикса на уроке не только мотивирует речевую деятельность, но и является базой для развития различных аспектов коммуникативной компетенции.

Социокультурная компетенция предполагает знание социокультурной специфики страны изучаемого языка, и умение строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой. С помощью комиксов учащиеся расширяют свои познания культурных реалий Франции: жизнь, учеба, досуг, беседы, праздники, предпочтения в еде...

Лингвистическая компетенция есть знания словарных единиц и владение определенными правилами, посредством которых эти единицы преобразуются в осмысленное высказывание. Комикс и различные виды работ с ним развивают умения адекватно использовать языковые средства для

структурирования высказывания в соответствии с нормой изучаемого языка в устной и письменной формах.

Социолингвистическая компетенция предполагает умение использовать языковые средства в соответствии с целями, местом, временем и сферами общения, а также адекватно социальному статусу партнера по общению. Разнообразные задания, ролевые игры, проигрывание «социальных ролей» на основе комикса побуждают учащихся использовать языковой аутентичный материал, речевые клише в соответствии с контекстом и коммуникативными намерениями участников. В этом плане комикс особо ценен тем, что знакомит с живой разговорной французской речью, что, на наш взгляд, усиливает мотивацию овладения общением в условиях межкультурной коммуникации.

Стратегическая или компенсаторная компетенция представляет собой умение пользоваться собственным речевым опытом (вербальными и невербальными элементами) для компенсации имеющихся пробелов в знании иностранного языка. Лексические задания на базе комикса («Des mots qu'on peut comprendre sans dictionnaire», «reformulez», «donnez le synonyme», «dites autrement», «commentez», «expliquez») формируют языковую догадку и умение обходить непонятные элементы. Сформированность стратегической компетенции расширяет речевые возможности учащихся, снимает психологический барьер.

Комикс развивает и учебную компетенцию, которая позволяет удовлетворять познавательные интересы, побуждает к самообразованию. Проблемные задания по комиксу стимулируют речемыслительную деятельность, в ходе которой учащиеся привлекают знания, полученные из других дисциплин, пользуются различными источниками информации.

Также работа с комиксом тренирует и развивает умения конструировать и интерпретировать тексты, передавать информацию в связных, логичных, аргументированных высказываниях, т.е. развивает дискурсивную компетенцию.

По мнению Никитенко З.Н., Осияновой О.М., при отборе содержания национально-культурного компонента из всего многообразия лингвострановедческого материала выделяется то, что имеет педагогическую ценность, что способно содействовать не только обучению общению на иностранном языке, но и приобщению к культуре страны изучаемого языка.

При отборе комиксов как учебного материала должны быть учтены следующие принципы:

1. принцип аутентичности, обеспечивающий расширение лингвострановедческого кругозора обучаемых;

2. принцип воздействия на эмоциональную и мотивационную сферу личности с учетом возрастных особенностей и интересов обучаемых;

3. принцип методической ценности для формирования и совершенствования базовых речевых навыков и умений обучаемых, который обеспечивается соответствием учебного материала тематике устной речи и чтения на данном этапе обучения с учетом действующих учебных программ, а также методических условий данного урока.

Кроме того, при отборе учебного материала одним из основных являются требования разнообразия и репрезентативности. В соответствии с требованием разнообразия учебные материалы должны предоставлять обучаемому широкий выбор примеров различных типов речи, стилей, жанров, представляя разные сферы и ситуации коммуникации. Множество жанров комиксов – от приключений для младшего возраста до классических произведений, изданных в виде BD; разнообразный язык – от молодежного сленга и псевдоинтеллектуальных оборотов в сатирических комиксах для взрослых, до классики – все это делает комикс незаменимым учебным материалом.

Материалы для обучения должны обладать также репрезентативностью, т.е. ярко и четко демонстрировать типичные свойства образцов определенного типа, стиля, жанра. Репрезентативность в качестве требования к учебным материалам имеет 2 аспекта: интралингвистический и экстралингвистический. Интралингвистический аспект касается чисто лингвистических характеристик материала, экстралингвистический аспект обнаруживается в степени проявления социокультурных особенностей и традиций коммуникации страны изучаемого языка.

Варианты использования комиксов на занятиях многообразны и во многом зависят от методической задачи отдельного этапа урока. Так, комикс может быть применен:

- как своего рода релаксация в середине или конце урока, когда учащимся необходима разрядка, снимающая напряжение и восстанавливающая их работоспособность;
- на этапе введения, первичного закрепления, а также тренировки в употреблении лексического и грамматического материала;
- на любом этапе урока как стимул для развития речевых навыков и умений.

Очень часто работу с комиксом отождествляют с работой с картинкой. Это неверно:

Во-первых, по определению, комикс – это не просто рисунок, а рисунок, содержащий слова или мысли фигурирующих в нем героев, заклю-

ченные в своеобразное «облачко», «шарик» (bulle) и соединенные «ниточкой» со своим автором.

Во-вторых, из самого названия «многокадровый рисунок» следует, что речь идет не об одном, а о нескольких изображениях, соответствующих различным этапам одного и того же события: комикс содержит конкретное, динамически развивающееся действие, цельный рассказ, который можно прогнозировать, комментировать, анализировать. Перед читателем предстают два информативных ряда – графический и лингвистический – которые дополняют и обогащают друг друга.

Французские методисты Annette Runge и Jacqueline Sword предлагают следующую схему возможных вариантов использования комиксов на уроке:

Тема	→	обсудить, провести дебаты
Ситуация	→	сыграть роль
Изображение	→	проанализировать графические приемы
Юмор	→	различать степени смешного во французском юморе (rire on sourire)
Культура	→	познать современную жизнь, ментальность французов
Сценарий (сюжет)	→	<ul style="list-style-type: none"><li>• рассказать историю (например, с различных точек зрения)</li><li>• подобрать название</li><li>• придумать, что было до, что будет после предложенных событий.</li></ul>
«Облачко»	→	<ul style="list-style-type: none"><li>• придумать реплику</li><li>• найти финальное слово</li></ul>
Лексика	→	<ul style="list-style-type: none"><li>• повторить лексику</li><li>• обогатить свой словарь</li></ul>
Грамматические конструкции (формулы речевого общения)	→	Реагировать в предложенных ситуациях

Работа с лингвистическим содержанием подразумевает следующее:

- отгадать пропущенные реплики;
- подобрать заглавие;
- работа с лексикой (в частности, подобрать синонимы, антонимы);

- проработка грамматических конструкций (например, повелительного наклонения возвратных глаголов, сравнительной степени прилагательных);
- работа с формулами речевого общения (например, выражениями, обозначающими приказ, просьбу, совет...);
- беседа – учащиеся и учитель делятся личным опытом по теме, проблеме, затронутой в комиксе;
- ролевая игра – развивает воображение и креативные способности, стимулирует спонтанную речь;
- дебаты.

Что касается графического ряда, он является мощным стимулом речевой и речемыслительной деятельности (как устной, так и письменной ее формы) и потому также не может быть опущен в процессе обучения иностранному языку посредством комикса.

Работая с картинкой–кадром и комиксом в целом, важно обратить внимание учеников на одну из его жанровых особенностей – повествование посредством изображения. По мнению Н. Бунтман, работа с комиксом начинается с комментирования изображения. Анализ иллюстративного ряда включает изучение следующих моментов:

- рисунки-кадры комикса: их качество; распределение и размер отдельных рисунков на странице; композиция – последовательность «кадров», пропуски; «преемственность» кадров; техника чтения<sup>1</sup>
- организация поля каждой картинки: чередование общих, крупных, панорамных и др. планов; разнообразие видов – сверху, сбоку, снизу...; [взаимное] расположение героев
- анализ персонажей: карикатурность (реалистичность изображения); внешность, одежда, жесты;
- «облачка»: форма, размер, количество; шрифт; особенности, значение
- цвет: семантика цвета

Важен и увлекателен для всех возрастных групп поиск и анализ графических знаков, позволяющих изображать движение, скорость, звуки, запахи, слова, мысли, чувства...

---

<sup>1</sup> В отдельных случаях комикс может читаться по кругу, по диагонали или по стрелкам, указывающим направление чтения, но в большинстве случаев он читается как обычный текст: слева направо по «строчкам» – уровням, на которых расположены рисунки (9, с.52)



Что касается звуков, комикс является неисчерпаемым источником междометий и звукоподражаний, которые практически не затрагиваются методикой обучения французскому языку, но существование которых очевидно. Помимо определенных буквенных обозначений, звук может передаваться с помощью шрифта: маленький – шепот, огромный – крик; увеличивающийся к концу слова шрифт свидетельствует о повышении силы звука. Слова и мысли изображаются в облачках, только если слова соединены с автором высказывания линией, то мечты – помощью маленьких кругов.

Наиболее интересны графические знаки, которые наряду с выражением лица, жестами и цветом, позволяют выражать чувства и эмоции героев. Так, сердце означает влюбленность, нож – злобу, агрессивность, туча – негодование, звезды вокруг головы – ревность...

При анализе иллюстративного ряда стоит обратить внимание учащихся на невербальные средства общения (НСО), попросту жесты, которые помогают выразить то же, что и речь (повествовательный ряд), предвосхитить высказывание, акцентировать, эмоционально окрасить сказанное. Они помогают понять культурные особенности страны изучаемого языка, т.к. часто не совпадают с русскими.

Кроме того, комикс, как явление, интегрированное в повседневную жизнь французов и отражающее их ментальность и быт, является незаменимым материалом для обсуждения страноведческого аспекта. Сюда можно отнести социальные стереотипы, гастрономические привычки, увлечения, взаимоотношения в семье... Важным является тот факт, что при работе в данном аспекте учащиеся обмениваются знаниями, полученными при изучении других дисциплин, что способствует формированию умений соотносить отечественную культуру с культурой Франции (франкоязычных стран), развивает способности к реальному аутентичному общению в контексте диалога культур.

Таким образом, ценность комикса как учебного материала неоспорима, также как и его значительное влияние на развитие речемыслительной деятельности учащихся, что обусловлено многообразием вариантов работы с ним, а также его специфическими особенностями, обеспечивающими эффективность работы, а именно:

- Комикс вызывает у обучаемых любого возраста самые положительные эмоции и, таким образом, его введение в учебный процесс стимулирует работоспособность учащихся;

- Зрительный ряд наглядно поясняет каждый эпизод и связь между ними. Для создания связной истории достаточно примитивного текста;

– Текст в комиксе делится на мелкие смысловые фрагменты, что существенно облегчает его восприятие;

– Комикс, по определению представляющий собой серию рисунков, является прекрасной опорой для воспроизведения текста по памяти, стимулирует дальнейшую активизацию знакомой лексики, развитие диалогической и монологической речи.

На наш взгляд, использование комикса в методике обучения иностранному языку имеет перспективы, что связано с направленностью преподавания иностранного языка на формирование коммуникативной компетенции, способности вступать в равноправный диалог с представителями других культур и традиций.

Кроме того, комикс, как неотъемлемая часть культуры страны изучаемого языка, идеально соответствует концепции обновления содержания обучения иностранному языку, основополагающими принципами которой являются усиление социокультурного компонента и повышение роли иностранного языка как источника знаний о своей и франкоязычных странах.

---

1. Береговская Э.М., Цирцулина Н.Н. Работа с комиксом на уроке французского языка // Иностраный язык в школе, 1994. №6. С.39-42.

2. Карамышева Т.В., Иванченко А.И. Уроки французского языка. СПб.: Каро, 2001.

3. Мильруд Р.П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке // Иностраный язык в школе, 1996. №6. С. 6-12.

4. Никитенко З.Н., Осиянова О.М. О содержании национально-культурного компонента в обучении английскому языку младших школьников // Иностраный язык в школе, 1994. №5.

5. Шашурина А.Ю. Комиксы и применение их на уроках французского языка // Иностраный язык в школе, 1993. №4. С. 46-52.

6. Abensour C. Image et expression // Nouvelle Revue pédagogique, 1999-2000/ № 9. С. 29-30.

7. Abensour C. Mettre un récit en images // Nouvelle revue pédagogique, 1999-2000. №9. С. 31-33.

8. Bountman N. Les bandes dessinées pour les cours de français // La langue française / 2001 / №21. С. 16.

9. Decoo W. La bande dessinée: un art, une force culturelle et une pédagogie à découvrir // La langue française, 2001 №15. С. 8-9.

10. Demers T. Stimuler l'imaginaire grâce à la BD // Francophonies du Sud, 2002. № 2. С. 23-24.

11. Gal A. La bande dessinée, mine d'or éducative // Francophonies du Sud, 2002. №2. C. 22-23.
12. La langue française, 2001. №4. C. 21.
13. La langue française, 2001. №21. C. 1.
14. Runge A., Sword J. La BD. La bande dessinée satirique dans la classe de FLE. Clé international, 1996.
15. Tayeb G. Des vignettes pour argumenter // Le français dans le monde, 2001. № 312. C. 51-52.

## **II. ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Н.В. Агеенко*

### **ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ**

Курс обучения иностранному языку в неязыковом вузе носит коммуникативный, профессионально ориентированный характер и ставит целью развитие у студентов способности обмена информацией в сфере профессиональной деятельности, первостепенное значение имеет при этом понимание, передача содержания и выражение смысла [3]. Под коммуникативной компетенцией следует понимать высокую степень обученности выпускника вуза определенным видам иноязычной речевой деятельности: чтению, письму, аудированию, говорению в целях профессионального общения.

Чтение играет исключительную роль и жизни и деятельности специалиста: посредством чтения, как на родном, так и на иностранном языке выпускник неязыкового вуза может пользоваться различными источниками информации – книгой, журналом, патентом, рекламным проспектом и т.н. Чтение в период профессиональной деятельности служит специалисту средством удовлетворения как его коммуникативных, так и познавательных потребностей [5].

Коммуникативный подход предполагает, что процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе должен учитывать и сочетать в себе обучение структуре иноязычной речевой деятельности и подготовку будущего специалиста к конкретной профессиональной деятельности, включающей формирование профессиональных умений, связанных с поиском информации, то есть просмотром и отбором журнальных статей, книг, патентов, рекламных сообщений, каталогов, выделением и сопоставлением информации с уже имеющимися данными [2]. Задачи, которые решает специалист в процессе профессионального чтения в той или иной ситуации, предполагают наличие определенных умений. В соответствии с Программой по иностранным языкам для вузов неязыковых специальностей выделяются три уровня владения иностранным языком студента неязыкового вуза, в том числе в чтении – приобретения умений в соответствии с тремя этапами многоуровневой подготовки студентов неязыкового вуза по иностран-

ному языку. Первый уровень владения иностранным языком (специалист с неполным высшим образованием) предполагает владение студентом всеми видами чтения адаптированной литературы. Конечным требованием второго уровня владения иностранным языком (бакалавр) является владение студентом всеми видами чтения оригинальной литературы. Третий уровень владения иностранным языком в качестве конечной цели обучения чтению ставит зрелое владение всеми видами чтения литературы разных функциональных стилей и жанров [4].

Каждый этап подготовки ставит целью формирование у студентов определенных умений в чтении для осуществления профессионального общения. В соответствии с этим должны быть определены структура и содержание курса обучения иностранному языку, обеспечивающие формирование коммуникативной компетенции чтения. Чрезвычайно важна в данном курсе роль методического обеспечения, включающего текстовый материал, и задания, выполнение которых помогает обучаемым овладеть различными видами чтения.

При отборе текстового материала необходимо учитывать, прежде всего, профессионально направленный характер вузовского курса обучения иностранным языкам, что требует использования текстов из научно-популярной, общетехнической литературы по специальности в зависимости от уровня подготовки студентов неязыкового вуза по иностранному языку [4].

Поскольку конечной целью первого уровня подготовки студентов (обучение иностранному языку специалиста с неполным высшим образованием) применительно к обучению чтению является развитие у них способности работать с адаптированными текстами, в качестве текстового материала рекомендуется использовать на данном этапе обучения иностранному языку тексты из учебной, страноведческой, научно-популярной и научной литературы.

Второй уровень владения иностранным языком (подготовка бакалавра) нацелен на развитие у обучаемых умений, необходимых для иноязычной деятельности по изучению и творческому осмыслению зарубежного опыта в профилирующей и смежных областях науки и техники. Для этой цели используется оригинальная иноязычная литература, в том числе специальная и страноведческая: обзоры, техническая документация, эксплуатационные характеристики, описания экспериментов и научные статьи.

Третий уровень владения иностранным языком специалистом с полным высшим образованием, включая магистра, предполагает приобретение умений осуществлять творческий поиск и обработку информации в ходе работы с оригинальной иноязычной литературой по специальности. Наряду с

литературой научного характера (статьями, монографиями, рефератами) в качестве текстового материала на данном уровне подготовки используются также контракты, патенты, реклама. Безусловно, при этом требуется от выпускника зрелое владение всеми видами чтения литературы разных функциональных стилей и жанров.

При отборе текстового материала для обучения иностранному языку необходимо учитывать и тот фактор, что вузовский курс иностранного языка ставит также образовательные и воспитательные цели, реализация которых предполагает повышение общего уровня культуры будущих специалистов, их готовность содействовать налаживанию межкультурных и научных связей. Важным является приобретение знаний о культуре страны изучаемого языка. В этой связи на первый план выдвигается задача повышения соответствующей культурной осведомленности студентов в процессе формирования межкультурной компетенции на протяжении всего курса вузовского обучения [3]. В целях формирования межкультурной компетенции следует целенаправленно отбирать и использовать тексты, содержащие информацию о культуре страны изучаемого языка в соответствии с реальными коммуникативными потребностями и сферой интересов специалиста.

Ориентация обучения на межкультурное общение требует пересмотра содержания обучения иностранному языку, создания учебных материалов, имеющих определенную информационную направленность, а именно на изучение национальной культуры, тех ее компонентов, которые содействуют успешному осуществлению коммуникации.

Вторым важным фактором, обеспечивающим формирование умений иноязычного, профессионального общения, являются задания, используемые при обучении чтению на базе отобранных текстов. Задания, используемые на разных этапах (уровнях) подготовки специалистов, отличаются по своему назначению и характеру, что обусловлено конечной целью обучения специалиста соответствующего уровня подготовки иностранному языку [1]. На первом этапе обучения чтению большое место необходимо отвести выполнению упражнений на овладение языковым материалом, что способствует развитию у обучаемых умений точного понимания значения и смысла единиц текста, так называемых базовых умений. На последующих этапах от таких «языковых» упражнений не следует отказываться. Но данные упражнения будут носить уже подчиненный, вспомогательный характер. На первом этапе обучения необходимо также выполнение заданий, способствующих овладению различными видами чтения, что обеспечивает как точность, так и полноту понимания при чтении, а значит закрепление языковых знаний, формирование и совершенствование речевых умений чтения.

В соответствии с основной целью обучения иноязычному, чтению на втором этапе, цель которого – овладение всеми видами чтения оригинальной литературы, рекомендуется использовать задания, отражающие реальные ситуации профессиональной деятельности будущего специалиста. Это может быть написание аннотации статьи (резюме текста), объяснение заголовка или заключения статьи, прочтение части статьи (текста) по интересующему вопросу, подбор текстов для решения предложенной проблемы (задачи). Выполнение подобных заданий способствует формированию умения выводить суждение на основе изложенных в тексте фактов, умения оценить и интерпретировать эти факты, что обеспечивает глубину понимания читаемого а, следовательно, и коммуникативную компетенцию чтения.

На третьем этапе обучения чтению целесообразно использовать задания, отражающие реальные ситуации работы будущего специалиста с оригинальной иноязычной литературой, что отвечает конечным требованиям третьего уровня его подготовки. В качестве таких заданий могут быть использованы: составление реферата или аннотации; контрактов и др. Выполнение подобных заданий способствует развитию у обучаемых умений не только извлекать из текста интересующую их информацию, но и подвергать ее различным формам переработки.

Что касается заданий, направленных на формирование межкультурной компетенции, то они, представляют собой сочетание известных и широко распространенных форм работы с текстом. Следует при этом помнить о том, что текст в учебной ситуации представляет собой не только источник информации, но является также средством формирования продуктивного словаря, представляя новую лексику в контексте ее употребления. Поэтому задания к тексту должны выполнять целый ряд задач. Прежде всего, задания призваны подготовить обучаемых к прочтению текста (а именно: обратить их внимание на новые лексико-грамматические структуры в тексте), создать смысловые опоры, выделить новые понятия. Далее, с помощью заданий к тексту следует ориентировать обучаемых в процессе чтения: задать цель при чтении, помочь выделить смысловые куски текста, определить характер текста, выделить проблему. Наконец, задания должны спровоцировать на высказывание по содержанию прочитанного: побудить высказать собственное мнение, выразить свое понимание прочитанного, вовлечь в дискуссию, побудить создать свой текст и т.д.

В качестве общих требований к заданиям, направленным на формирование межкультурной компетенций в современной методической литературе названы следующие:

1) задания, способствующие тому, чтобы обучаемые могли выразить свои мысли и рассказать об окружающем их мире;

2) задания, побуждающие обучаемых к постановке вопросов о новом для них и непонятном.

Для выполнения заданий в ходе работы над текстом рекомендуется использовать дополнительные материалы, в том числе тексты и иллюстрации, с помощью которых обучаемые сами смогут понять содержание текста и найти ответы на свои вопросы.

Подводя итог изложенному, хотелось бы еще раз подчеркнуть важность решения вопросов, связанных с отбором текстового материала, с созданием и использованием специальных заданий, которые обеспечили бы коммуникативно ориентированный и профессионально направленный характер обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе.

---

1. Багрова А.Я. Обучение чтению в рамках многоуровневой подготовки специалистов в неязыковом вузе // Оптимизация обучения иностранным языкам в системе многоуровневой подготовки специалистов (неязыковые вузы). – М., 1996. – С.32-38 (Тр./МГЛУ; вып. 431).

2. Долматовская Е.Ю. Подготовка к профессиональной деятельности при обучении иностранному языку специальности в неязыковом вузе // Пути повышения эффективности обучения иностранному языку в неязыковом вузе. – М., 1990. – С. 65 (Тр./МГИИЯ им. М.Тореза; вып. 366).

3. Иностранные языки для студентов неязыковых специальностей / Под ред. Е.В.Мусницкой, Н.И.Гез // Примерные и авторские программы для системы высшего образования. – М.: Изд-во МОПО, 1998. – 134 с.

4. Программа по иностранным языкам для вузов неязыковых специальностей. Методические указания к Программе. – М.: УМО по лингвистическому образованию, МГЛУ, 1995. – 157 с.

5. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 1987.-208 с.

*А.Н. Гаврилова*

## **НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ В КУРСЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА**

При подготовке слушателей дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» на прак-



тический курс профессионального перевода (ПКПП) отводится 176 часов (80 – в IV и 96 – в V семестрах).

**Цель этого курса** – формирование у слушателей умений создания письменного и устного перевода, а также продуктов языкового посредничества.

**Основные задачи преподавателя** заключаются в том, чтобы:

*во-первых*, сформировать у слушателей умения флексибельного чтения аутентичной литературы в соответствии с поставленной целью как ценного практического умения, востребуемого в будущей профессиональной деятельности. Для этого необходимо:

1. Выработать алгоритм использования основных переводческих технологий.

2. Развивать умение видеть исходный текст как целое, т. е. определять тип текста, его жанровую принадлежность, стилистическую тональность, умение создавать перевод по закономерностям исходного текста.

3. Следить за правильностью выбора эквивалентных средств при создании переводного текста.

4. Научить выбирать оптимальные переводческие решения, используя различные приемы, обеспечивающие смысловую, стилистическую и прагматическую адекватность перевода тексту-оригиналу.

5. Выбатывать навыки работы со словарем, умение находить наиболее подходящие лексические варианты.

6. Развивать умение объективного, безоценочного, безличностного подхода к исходному и переводному текстам, не допускать корректировку смысла и другие отступления от исходного варианта.

7. Формировать умения редактировать полученный перевод при сохранении его особенностей.

*Во-вторых*, развивать умения создания вторичного научного текста (реферата, аннотации, резюме, тезисов) на основе анализа первичного текста. Для этого необходимо:

1. Объяснять сущность, особенности и основные отличия всех видов языкового посредничества на основе создания сопоставительных образцов.

2. Выработать алгоритм учебных действий по созданию продукта каждого вида языкового посредничества.

3. Научить реферативному (аннотационному и т.д.) стилю изложения, основным операциям, помогающим вести информационный поиск в публикации.

Как известно, большинство студентов работают со спецлитературой так: даже если это целая книга или, в лучшем случае, несколько страниц

книги, все равно прорабатывается каждая строчка, слово за словом (значение каждого незнакомого слова отыскивается в словаре). На это уходят часы, а то и дни доставляющей мало радости работы. Несмотря на усилия, результат такой работы бывает, как правило, весьма скромным. Едва ли что-то из прочитанного остается в памяти. Поэтому студент вынужден обращаться к тексту еще раз. Конечно, повторное чтение повышает эффективность запоминания содержания текста, но даже и в этом случае в памяти остается не более половины материала. Такой результат тоже нельзя считать удовлетворительным. Поэтому необходим совершенно другой подход к работе над спецлитературой. Нужны такие приемы работы, которые позволят легче, лучше и быстрее осваивать читаемый материал.

Те приемы, которые позволили моим переводчикам повысить эффективность работы со спецлитературой, и о которых я хочу рассказать, известны: их разработал американский ученый Робинсон. На первый взгляд эти приемы могут показаться сложными, однако тот, кто освоит их, будет располагать инструментарием, с помощью которого он сможет успешно открывать для себя в любое время новые знания в учебе, а также позже в своей профессиональной деятельности. Свой метод Робинсон назвал методом SQ3R. Это 5 учебных шагов.

**Первый шаг** при работе со спецлитературой заключается в том, чтобы получить общее представление, обзор (по-английски – **S (survey)**, по-немецки – *Überblick*) о материале, который содержится в читаемой книге. То есть студент начинает свою работу не сразу с чтения книги, а пробегает ее глазами сначала. Листая книгу, он знакомится с названием и структурой этой книги (статьи, главы, текста), просматривает названия глав, а также оглавление в конце книги и, в случае необходимости, разыскивает в словаре незнакомые понятия. Он получает информацию об авторе (лучше всего в соответствующей энциклопедии) и о том, для кого предназначена книга. Первый шаг предполагает также знакомство с предисловием, из которого студент может получить представление о тематике и стиле автора.

Цель первого шага состоит в том, чтобы вызвать интерес, активизировать уже имеющиеся у студентов знания по данной теме. Это, кстати, облегчает процесс восприятия книги.

Этот шаг занимает не много времени, но он очень важен, потому что студент получает представление о содержании книги и выясняет уровень своих собственных знаний по предложенной теме.

Подготовившись, таким образом, студент переходит ко **второму шагу** учебного метода, шагу **Q (question)**. Теперь он должен обдумать вопросы ко всему тексту в целом, а затем постепенно к отдельным его разделам. То

есть, прежде чем начать читать книгу, студент должен сформулировать и записать вопросы, на которые он собирается получить ответ при чтении. Благодаря этому шагу создаются предпосылки для более активного восприятия учебного материала. Таким образом, студент не просто прочитывает текст, но и активно его прорабатывает. Вопросы служат при этом проводниками или, лучше сказать, путеводными линиями собственных интересов. Благодаря им заметно повышается концентрация внимания и мотивация. Студентам, которые спонтанно не могут сформулировать вопросы, можно помочь: можно предложить им попробовать преобразовать названия разделов текста (глав) в вопросы.

Завершив первые два шага, можно переходить **к третьему**, шагу **R (read)**, первому из трех R, то есть к чтению. Читая текст, раздел за разделом, студент ищет ответы на свои вопросы, функция которых заключается в том, чтобы помочь студенту в оценке содержания текста, сконцентрировать его внимание в процессе чтения и с помощью заранее составленной структуры облегчить восприятие и запоминание материала. Чтобы вопросы постоянно находились под рукой, лист бумаги, на котором они записаны, лучше всего положить при чтении рядом с книгой.

Именно первые три шага обеспечивают оптимальное восприятие информации, потому что оставшиеся два шага служат тому, чтобы повысить эффективность запоминания материала.

**Третий шаг** – (**resite**, по-немецки *wiedergeben* или *aufsagen*) – воспроизведение (пересказ). Пересказ главного из того, что прочитано, дает возможность студенту еще раз проверить, усвоил ли он в самом деле (фактически) учебный материал, понял ли его. Выполняя этот шаг, студент проверяет, способен ли он пересказать главные мысли прочитанного текста или все же память подводит, и какие-то важные моменты текста остаются вне поля его зрения. Может быть, даже эти моменты текста вообще не поняты им.

Как функционирует на практике этот шаг? Здесь есть много возможностей. Либо студент повторяет про себя (мысленно) важные моменты текста и, таким образом пытается ответить на заранее сформулированные им вопросы, или же все ответы начитывает на магнитофон. Правда, самый эффективный способ пересказа заключается в том, чтобы своими словами письменно зафиксировать самые важные моменты текста, т.е. сделать для себя заметки. Преимущество этого способа заключается в том, что позже в случае необходимости к этим записям можно будет вернуться.

Конкретно четвертый шаг выглядит так: прочитав большой отрывок текста, студент откладывает книгу в сторону. Вспоминая содержание прочитанного, он пытается передать его своими словами. Если это ему легко

удается, и он уже в состоянии ответить на свои же, заранее сформулированные к тексту вопросы, то работа была до сих пор успешной. Если это не так, то соответствующие выдержки из текста следует прочитать еще раз и попытаться выполнить данный шаг снова.

Опыт подсказывает, что именно этот шаг (воспроизведение текста) существенно влияет на продуктивность запоминания: и в самом деле, пересказ текста один раз по результативности запоминания информации текста во много раз превосходит просто многократное перечитывание текста. Поэтому данному шагу следует уделять больше внимания и времени.

В **пятом шаге** (**review**, по-немецки Rückblick – взгляд назад – повторение или дополнительная проверка) речь идет о том, чтобы повторить выученный материал, а также дополнительно проверить продуктивность запоминания. Пятый шаг – это что-то вроде подведения итогов, обобщение всех предшествующих шагов.

В конце главы или нескольких глав вопросы и письменные обобщения откладываются в сторону. Под рукой остается только сама книга.

Теперь можно еще раз просмотреть заголовки, воспроизвести по памяти (вспомнить) вопросы к тексту и вновь попробовать пересказать основные моменты текста. Затем по своим записям проверить, все ли полностью удалось воспроизвести.

Таким образом, пятый шаг – это контрольный шаг, который позволяет студенту проверить, сумел ли он достичь желаемого результата, и где, соответственно, следует еще доработать.

Думаю, что такие приемы работы с книгой полезны и очень эффективны. Особенно если приходится работать в группе, где собраны студенты разных специальностей. В моей группе были, к примеру, биологи, химики, физики, психологи, филологи и историки. Эти приемы работы с книгой можно использовать не только в группах переводчиков, но и в аспирантских и обычных студенческих группах.

*Т.В. Морозова*

## **СОДЕРЖАНИЕ КУРСА ДРЕВНЕГРЕЧЕСКОГО ЯЗЫКА НА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «КУЛЬТУРОЛОГИЯ»**

Осознание того, что ни одна профессиональная деятельность современного человека немыслима без знакомства с научной терминологией латинского и греческого происхождения, привело к появлению в учебных

планах профессионального обучения (и не только гуманитарного направления) курсов латинского и древнегреческого языков.

Вопрос о содержании курса древнегреческого языка является отнюдь не риторическим. Сам термин древнегреческий язык является весьма условным, поскольку им обозначают:

- язык собственно древний, язык классического периода с его различными диалектами (ионический, дорийский, аттический), накладывающими свой отпечаток на различные сферы литературного языка (VIII – IV вв. до н.э.);

- так называемый общегреческий диалект «койне»
- греческий язык византийского периода (IV – XV вв. н.э.)

В условиях обновления и гуманизации современного образования приходится также заново решать вопросы об объеме и формах преподавания древних языков и сопряженных с ними курсов. Возникает необходимость в создании новых учебных программ, учитывающих профессиональную направленность учебной аудитории.

В курсе с небольшим количеством часов а priori не стоит вопрос о том, чтобы выучить язык, поэтому приоритетной целью обучения древнегреческому языку является *общеобразовательная цель*, включающая:

- грамотное пользование терминологией науки и культуры
- расширение общего и языкового кругозора
- облегчение изучения современных языков генетически связанных с древнегреческим языком

С другой стороны, содержание курса должно определяться также специфическими интересами контингента студентов. На специальности «культурология» древнегреческий язык должен строиться как предмет антиковедческого цикла, целью которого является познание античной истории и культуры через язык, осмысление сути античной цивилизации и её рецепции в современную культуру.

Общеобразовательная направленность курса и малое количество учебных часов требуют пересмотра логики курса и методики обучения.

- Прежде всего, изменяется последовательность значимости учебного материала: фонетика, лексика, синтаксис, морфология.
- Изучение древнегреческого языка должно осуществляться обязательно в сопоставлении с латинским, русским и изучаемым иностранным языками.

- Преподавание древнегреческого языка должно вестись обязательно с привлечением культурологического материала, преимущественно на русском языке с использованием отдельных древнегреческих терминов.
- Малое количество аудиторных занятий должно компенсироваться интенсификацией процесса обучения:
  - Морфология изучается системно
  - Легализуется пользование справочными материалами, как в процессе обучения, так и на экзамене
  - Вводятся лексические задания с использованием словарей различных языков. Отдаётся предпочтение комплексным заданиям, позволяющим решать одновременно несколько задач обучения и т.д.
  - Тексты для чтения выполняют двойную функцию – служат средством формирования навыков перевода и знакомят с античной культурой. Принцип подбора текстов – каждое слово древнегреческого языка в контексте мировой культуры.
  - Обучение древнегреческому языку осуществляется на базе ранее усвоенных знаний в области латинского языка. Ради простоты и ясности применяется латинская грамматическая терминология, ставшая международной

Для реализации поставленных целей обучения необходимо решить следующие задачи.

1. дать общее представление о значении древнегреческой и византийской культуры и древнегреческого языка для европейской цивилизации и языков;
2. показать продуктивность использования древнегреческих словообразовательных элементов в словах новых языков;
3. дать представление о роли латинского и древнегреческого языков в формировании словарного состава современного русского языка и в формировании культурологической терминологии в частности;
4. научить произношению и чтению по рейхлиновой и эразмовой системам на материале лексического минимума, греческих предложений и несложных текстов, а также показать влияние обеих систем произношения на формирование словаря современного русского языка;
5. дать общее представление о грамматической системе древнегреческого языка, опираясь на усвоенные грамматические категории латинского языка;
6. сформировать навыки словообразовательного анализа и работы со словарём для перевода несложных древнегреческих текстов.

При подборе культурологического материала предпочтение отдаётся темам, связанным с формированием в античности основополагающих социальных понятий как демократия, плюрализм мнений, ценность свободной личности. Особое внимание уделяется народно-поэтическому творчеству, лирической поэзии, развитию литературных жанров, которые непосредственно отвечали на вопросы, выдвигаемые частным и общественным бытом; расцвету драматического искусства и жанра комедии. Обязательна также культурологическая информация по использованию финикийской слоговой системы для создания письма, демократизации системы обучения; по развитию теории и выделению отдельных наук из философии и др.

При организации учебного материала его целесообразно разбить на 15 разделов, каждый из которых включает в себя:

1. Лексический минимум (25 л.е.). Включена только та лексика, которая была заимствована русским языком или использована для создания международной научной терминологии. Усвоение лексики в греко-латинско – русских лексических параллелях позволяет довести объем лексического минимума за весь курс обучения до 150 л.е.

2. Крылатые слова (5 выражений или пословиц) для запоминания.

3. Тексты для перевода со словами к текстам и необходимыми комментариями

4. Фрагменты древнегреческих произведений с подстрочным или литературным переводом. Специально подобранные отрывки призваны дать представление о многообразии содержания и форм древнегреческой литературы. Они могут играть роль иллюстраций или служить отправной точкой беседы на определенную тему античной культуры. Так, например, познакомившись со знаменитым рассказом Платона об Атлантиде, можно побеседовать о становлении исторической науки, а знаменитая хоровая партия из трагедии Софокла «Антигона», так называемый «Гимн человеку» служит хорошей иллюстрацией к теме античной трагедии. Данные отрывки могут быть также использованы для формирования навыков чтения.

5. Культурологический материал на русском языке с древнегреческими «вкраплениями»

Работа над материалом каждого раздела осуществляется с опорой на грамматический справочник.

Практической реализацией полученных знаний по древнегреческому и латинскому может стать коллективный труд студентов по составлению культурологического словаря.

Для реализации поставленных задач необходима единая рабочая программа интегрированного курса «Древний язык»

Итоговый контроль в форме экзамена предполагает проверку умений и навыков

- проводить лексические *латино-русско-греческие* параллели,
- выделять *латинские* и *древнегреческие* элементы в наиболее часто используемых культурологических терминах,
- знать *латинские* и *древнегреческие* крылатые выражения
- уметь перевести на русский язык со словарём *латинский* и *древнегреческий* тексты.

*Л.А. Ходыкина*

### **ОТБОР ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ НА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА» ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ**

Целью изучения латинского языка на филологическом факультете, отделении русского языка и литературы является создание у студентов лингвистической базы для дальнейшей самостоятельной работы с литературными текстами римских авторов, оказавших влияние на развитие европейской культуры.

Латинский язык является в данном случае специальной лингвистической дисциплиной, призванной не только расширить общелингвистический кругозор студентов, но и содействовать выработке у них научного подхода к изучаемому современному иностранному и русскому языку. Соответственно упор должен быть сделан на усвоение курса грамматики в сопоставлении с грамматикой иностранного и русского языка и необходимого лексического минимума, включающего в себя наиболее употребительные слова латинского языка, являющиеся особенно продуктивными в образовании словарного состава иностранных и русского языка.

На заочном отделении филологического факультета латинский язык изучается в течение двух семестров и количество практических занятий составляет 36 часов. Курс предполагает изучение нормативной грамматики, работу с латинско-русским словарем, чтение, перевод, морфологический и синтаксический анализ текстов, лексические сопоставления латинского, русского и изучаемых иностранных языков, а также знакомство с основами римского стихосложения.

Основной упор при прохождении курса должен быть сделан на усвоение системы латинского языка в сопоставлении с системами русского язы-



ка и изучаемых иностранных языков. Для достижения этой цели необходимо не только сообщить студентам известную сумму правил, составляющих основу латинской грамматики, но и объяснить с исторической точки зрения возникновение этих правил и сопоставить их с аналогичными явлениями в новых языках. При этом на практических занятиях нужно сосредоточить внимание студентов на наиболее важных и существенных фактах исторической фонетики, морфологии и синтаксиса.

**Фонетика.** Из-за небольшого количества практических занятий невозможно уделить достаточно много времени всем разделам фонетики, а посему необходимо познакомить студентов с традиционным чтением латинских букв и провести сопоставительный анализ латинского и русского алфавита и указать студентам на большое количество (19) совпадений наших алфавитов в начертании отдельных букв, их произношении или названии. Затем необходимо ввести понятие долготы и краткости слога и на основе этих понятий дать общее представление об ударении в латинском языке, каковое имеет специфические особенности.

**Грамматика.** По своему грамматическому строю латинский язык принадлежит к языкам синтетического (флективного) типа. Это значит, что, в отличие от языков с аналитическим строем, грамматические отношения выражаются в нем, главным образом, посредством изменения формы слова – прибавлением к основе суффиксов и флексий (окончаний). Так как русский язык является также языком синтетического типа, то это несколько облегчает работу. Так признаком лица и числа в форме глагола являются личные окончания, причем эти окончания имеют совпадения с окончаниями русского языка. Например: он види-т, *vide-t*, хвали-м. *laudamus*; работаю-т, *labora-nt*.

При изучении грамматических категорий рода, числа и падежа существительных и прилагательных, а также распределение существительных по типам склонения можно и нужно опираться на соответствующие категории русского языка, что значительно облегчит работу, ибо посвятить этому большое количество времени не позволяет сетка часов. Наличие развитой системы именных основ и падежных окончаний сближает латинский язык с русским, сохранившим шесть падежей и распределение имен существительных по трем склонениям. Следует при этом иметь в виду, что типы склонения в современном русском языке также восходят к индоевропейским основам, как и в латинском. В ходе исторического развития русского языка конечные звуки основ, вступая во взаимодействие с падежными окончаниями и подвергаясь различным фонетическим процессам, настолько видоизменились, что число склонений сократилось с четырех до

трех, а средством различения слов по склонениям в современном языке служит форма именительного падежа, в то время, как в латинском языке отличительным признаком склонения служит форма падежа *Genetivus sing.*, который, в обязательном порядке, записывается в словаре. Все расхождения с независимым развитием латинского и русского языков, хотя большинство форм восходит к одним и тем же основам. В качестве примера можно рассмотреть следующие слова *femina* и женщина. У них одно и то же окончание «а», в падеже *Acc.sing.* окончание –у – русского языка восходит к праславянскому звуку «юс большой» и легко может быть сопоставлен с латинским окончанием – m. Из-за недостатка времени систему склонений латинского языка необходимо давать целиком блоком, используя при этом таблицы всех пяти склонений существительных и прилагательных, дабы студенты смогли представить себе картину склонений в целом, провести параллели и вывести определенные закономерности, что позволит им успешно справляться с переводом. Естественно, прежде чем переходить к переводу даже самых простых текстов, необходимо выполнить некоторое количество упражнений на закрепление навыка работы со словарем, поиска и определения падежных форм существительных и прилагательных и их перевода в соответствующем падеже на русский язык. В виду недостатка времени, часть упражнений можно дать студентам в качестве домашнего задания.

После отработки блока склонений, можно переходить к изучению системы латинского глагола.

Латинский глагол различает следующие грамматические категории: лицо, число, время, наклонение и залог. Студенты – филологи достаточно четко представляют себе эти категории, потому что в русском языке они практически идентичны. Говоря о глаголе, необходимо объяснить студентам. Времена латинского глагола, наряду и исконным для индоевропейских языков различением действия по его длительности, в большинстве случаев характеризуют также действие по степени его завершенности, то есть существуют времена совершенного и несовершенного вида. При объяснении образования времен латинского языка нужно еще раз напомнить студентам, что латинский язык является языком синтетического строя, и поэтому для спряжения глаголов и образования различных времен используются суффиксы и флексии. Здесь можно рассмотреть и сопоставить личные окончания глагольных форм латинского и русского языка.

O – у (-у- из юс. т.е. о носовое); S – шь (-ши); T – т (ть)

Mus –м (-мь. где ь краткий гласный); Tis –те (-те); NT – ут (-уть)

Особое внимание следует уделить словарной записи глагола, ибо она не совсем обычна в латинском языке. Следуя главному методическому принципу – от простого к сложному – изучение глагола нужно начинать с системы инфекта, и особенно много уделить времени изучению времени Praesens, ибо, если студенты недостаточно поймут это время, понимание образования других времен будет затруднено. Количество упражнений на закрепление этого раздела грамматики должно быть достаточно большим, для того чтобы студенты могли четко себе представить, как переводится та или иная форма глагола и как образуется то или иное время. Так как количество часов, отведенных на практические занятия очень небольшое, то времена глагола желательно давать в системе, используя при этом грамматические таблицы, чтобы студенты видели всю систему в целом и могли правильно в ней ориентироваться.

Из-за недостатка времени понятие об остальных частях речи латинского языка можно давать обзорно, указав соответствующие разделы в учебниках или предоставить студентам грамматические таблицы.

В разделе синтаксиса понятие о простом предложении и о функции падежей дается обзорно, просто чтобы студенты составили себе некое представление об этом разделе грамматики. Более подробно следует рассмотреть такой раздел синтаксиса как синтаксис глагола. Необходимо объяснить студентам, что в латинском языке инфинитив может выступать и в качестве прямого дополнения, и в качестве подлежащего или сказуемого. *Grammatica docet recte scribere* – грамматика учит правильно писать (прямое дополнение). Особое внимание следует уделить так называемым инфинитивным оборотам «*accusativus cum infinitivo*» и «*nominativus cum infinitivo*», так как распознавание и перевод вызывают у студентов очень большие трудности. Так как речь идет о преподавании латинского языка на филологическом отделении специальности «русский язык и литература», то следует указать студентам, что этот оборот появился еще в церковнославянском языке, как калькирование греко-латинского оборота при переводе священного писания, например: Кого мя глаголют человеци быти? Отсюда с другими славянизмами он проник в язык писателей 18 века, например: Тебя душа моя быть чае. (Державин. Бог) В современном русском языке подобные обороты встречаются достаточно часто, но при очень небольшом количестве переходных глаголов, способных управлять инфинитивом в качестве дополнения.

При изучении синтаксиса сложноподчиненного предложения следует пойти по пути дедуктивного подхода решения этой непростой проблемы. Следует рассматривать все конъюнктивные предложения сразу, что позво-

ляет видеть в них больше общего, нежели отличного. Опирается нужно на небольшие, несложные фразы, опираясь на правило *consecutio temporum*, которое из-за недостатка времени можно представить в качестве справочной таблицы.

**Перевод.** Для того, чтобы научить студентов правильно переводить текст, сначала нужно представить им строго определенный порядок действий, своеобразный алгоритм, и стараться придерживаться его даже при переводе несложных текстов. И чем же состоит этот алгоритм?

Во-первых, нужно найти во фразе глагол, который в латинской фразе играет ключевую роль и является самой легко узнаваемой частью речи. Затем определяется его лицо, число, время, наклонение и залог и глагол переводится в соответствии с разбором.

Во-вторых, в зависимости от числа глагола, нужно искать подлежащее, а затем все остальные члены предложения, разбирая их, указывая склонение, падеж, число и переводя их в соответствии с разбором.

В-третьих, сделать подстрочный перевод.

В-четвертых, сделать литературную обработку предложения, в соответствии с правилами русского языка.

Следуя эти нехитрым правилам, студенты достаточно быстро научаются переводить довольно сложные тексты

**Лексика.** Работа с лексикой на филологическом факультете делится на две части: лексический минимум, состоящий из отдельных слов и латинских крылатых выражений.

Лексический минимум представляет собой перечень слов (около 200 л.е.) При заучивании этого минимума необходимо проведение параллелей с русским и с изучаемыми иностранными языками. Таким путем, с одной стороны, облегчается запоминание, а с другой – объясняются слова латинского происхождения в русском и иностранных языках, что повышает грамотность. Здесь можно объяснить студентам, что существует несколько путей заимствования. Самый частый случай – это заимствование слова целиком, вместе со всеми составляющими: например – *consensus*. То, что в русском языке очень много слов с латинскими корнями, обусловлено тем, что заимствование шло непосредственно из латинского языка, а также из французского, английского и немецкого языков, где количество латинских составляющих колеблется от 60% до 98%. Существует еще один способ заимствования – так называемое калькирование. Это перевод слова на русский язык с помощью присущих тому языку корней, суффиксов, приставок и окончаний, например – председатель – *prae-sedeo*. Необходимо довести до сведения студентов, что в самом латинском языке существует

много калек с древнегреческого языка и очень часто то, что принято считать латинскими слова, на самом деле являются заимствованиями из древнегреческого языка. Например: библиотека, кафедра, тема, а также очень многие медицинские термины.

При работе с крылатыми выражениями преподавателю необходимо давать некие исторические и культурологические справки и происхождения того или иного выражения, времени и истории его появления и употребления. Такая работа придает этому аспекту учебной деятельности некий интерес и занимательность, что способствует развитию самостоятельной деятельности в процессе самообразования

Отличительным аспектом работы на филологическом факультете специальности «русский язык и литература» является ознакомление студентов с системой латинского стихосложения, которая резко отличается от известной нам европейской системы. Необходимо обратить внимание на следующие моменты: метричность стиха, отсутствие рифмы, условность чтения стихов, стихотворные размеры, а также понятие цезуры и элизии. После чего можно перейти к чтению и заучиванию наизусть стихотворений Валерия Катулла или Горация.

Проверка знаний студентов осуществляется путем устных опросов лексического минимума и крылатых выражений, а также написанием контрольных работ. Небольшие контрольные работы можно давать на практических занятиях, после объяснения грамматического материала в целях закрепления полученных знаний, а большая контрольная работа, в которую входит практически весь грамматический материал дается на дом и проверяется перед экзаменом, что является одним из параметров допуска к нему.

*С.А. Ивахник*

## **РАСШИРЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЧЕРЕЗ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ**

Вера студента в словарь и свое вроде бы умение пользоваться им (как печатным, так сейчас и электронным) неистребима. Такая самонадеянность оборачивается пониженной оценкой на экзамене. Типичное студенческое стремление, выудив (или наоборот, не найдя) данную словоформу в словаре, навязать свой собственный смысл предложению. Этот так назы-

ваемый перевод «по смыслу» подчас не просто далек от оригинала, но иногда и в корне искажает его.

Философия учит нас, что связь формы и содержания неразрывна. В языке – лексическое содержание очень тесно связано с грамматическим оформлением, и небрежное отношение к форме приводит к серьезнейшим искажениям смысла. Наверное поэтому учебная программа по иностранным языкам для неязыковых вузов (авт. Комарова А.И., Воронцова М.В., Степенная Т.П.) в главе «Лингвистический материал» перечисляет Словообразование, Аффиксацию, Продуктивные суффиксы имен прилагательных, глаголов, наречий и Фразовые глаголы именно в разделе «Грамматика».

Цель любого обучения иностранным языкам – достижение языковой компетенции. Под языковой компетенцией понимается совокупность достоверных, с точки зрения языковой нормы и узуса, умений и навыков в совершении речевых действий и операций на иностранном языке. Она характеризуется избирательностью и вариативностью в выборе языковых средств, безошибочным владением языковой формой, умением реализовать в иноязычной речи различия между родным и иностранным языком, адекватным сознательным и автоматическим переносом языковых средств из одного вида речевой деятельности в другую, из одной ситуации в другую; «языковым чутьем».

Среди характеристик владения иностранным языком отмечаются также:

- навык дифференциации номинативных средств языка.
- владение однозначностью и полисемией (в словообразовании тоже)
- понимание оттенков значения и их формального выражения.
- понимание семантического и формального полей средств видоизменения и др.

Обратимся к требованиям программы.

Одно из основных среди них – «читать и понимать тексты по специальности с минимальным использованием словаря». Программа для заочного обучения подчеркивает, что наряду с чтением текстов по специальности перевод является целью обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Для этого необходимо освоение определенного минимума лексики и словообразовательных средств, овладение анализом структуры производного слова, умение определять значение производного слова без словаря на основе значений отдельных словообразовательных элементов, что является важным фактором для потенциального расширения словарного запаса студентов и развитию у них языковой догадки.

Формирование лексического навыка предусматривает не только овладение правилами конкретного словообразования, но также и овладение

вследствие этого правилами выбора и употребления лексических единиц. Минимум лексического материала составляет 4000 лексических единиц, из них 1100 для устной речи, включая реплики, клише, типовые фразы, т.е. образцы, относящиеся к изучаемым сферам общения и тематике устной речи.

В условиях отсутствия языковой среды на неязыковом факультете (тем более в системе заочного обучения) материальным воплощением ситуаций речевого общения является текст. Следовательно, для обеспечения условий, благоприятных для вычленения и запечатления новых лексических единиц, необходимо восприятие обучаемыми большого количества профессионально ориентированных текстов.

В процессе самостоятельной работы с текстом у учащихся неязыковых специальностей формируются определенные автоматизмы: догадка, антиципация, анализ, работа со словарем и др., т. е. навыки целостного умения воспринимать тематически направленный иноязычный текст повышенной трудности. Одним из способов работы здесь является детальное (изучающее) чтение, так как основной задачей такого чтения является «научение максимально и точно извлечь из иностранного текста содержащуюся в нем информацию», что в свою очередь ведет к более внимательному отношению читателя к форме и содержанию отдельного слова. Лексика выступает и как цель и как средство, но результатом является обязательное понимание информации, выраженной закрепляемыми лексическими средствами.

В методической литературе в общей системе работы над лексикой выделяются три основных этапа: 1. ознакомление (т. е. приобретение новых знаний); 2. закрепление (реконструктивная самостоятельная работа); 3. практика в употреблении (вариативная самостоятельная работа).

На заочном отделении неязыковых факультетов, самостоятельная работа студентов по овладению лексикой по специальности на каждом из перечисленных этапов будет более успешной, если есть возможность контроля, исправления и помощи. Поэтому одним из необходимых компонентов системы самостоятельной работы является блок контроля, самоконтроля и обратной связи. При этом в целях дифференцированного учета знаний, умения и навыков, для получения возможности своевременно устранить недоработки по усвоению лексического материала целесообразным при обучении лексике по специальности является проведение не только комплексного контроля, но и контроля усвоения заданных лексических единиц на каждом этапе самостоятельной работы.

На этапе ознакомления с новыми лексическими единицами выделяется *объяснение* (презентация) новой лексики, имеющие целью раскрыть ее

значение (семантизировать), а также познакомить с ее формой и употреблением.

Возможные способы раскрытия значений новых лексических единиц:

- 1) перевод (дефиниция на родном языке)
- 2) описание (дефиниция на ИЯ)
- 3) визуализация (объяснение через наглядность)
- 4) контекстуализация (объяснение через контекст)
- 5) семантико-синтаксический анализ (объяснение на основе словообразования).

Для студентов-заочников в режиме самостоятельной работы наиболее приемлемым являются перевод и семантико-синтаксический анализ.

При презентации спецлексики важным является использование такого свойства терминологии как системность, которая позволяет вводить лексику не как список изолированных лексических единиц, но как систему взаимосвязанных и взаимозависимых терминов, в своей совокупности покрывающих некоторое тематическое поле.

Этапы подготовительной работы включают выделение основных понятий данной области (раздела, темы), их классификацию, установление взаимосвязей понятий. Здесь очень полезны ассоциативные цепочки, так как наряду с центральным понятием удерживаются и другие понятия, выраженные через словоизменения с помощью аффиксации (Crime – criminal – criminality – criminalistics – criminology – criminalize).

На этапе презентации недостаточно ограничиться объяснением каких-то отдельных моментов, связанных с особенностями формы, значения и норм употребления того или иного термина, необходимо также проконтролировать правильность понимания обучающимся значения того или иного слова и обеспечить активизацию нового лексического материала. Это может быть достигнуто путем предъявления новых лексических единиц в как можно большем количестве самых разнообразных контекстов, обеспечивающих восприятие всей совокупности признаков данной лексической единицы.

Работа с новыми лексическими единицами в различных контекстах является прекрасным упражнением для самостоятельной тренировки и первичного закрепления изучаемых терминов. Поэтому наиболее эффективным средством повышения качества *активизации лексического материала* (II этап) является использование в заданиях многочисленных контекстов, которые предусматривают многократную рецепцию активизируемых специальных лексических единиц в составе текстов. Объектом таких заданий могут являться лексические операции по восприятию и понима-



нию ключевых терминов, отражающих основные понятия текста и составляющих его смысловую целостность.

Узнавание и адекватное восприятие новых терминов в новых контекстах, будь то словообразовательный ряд или профессионально ориентированный текст, является одновременно объектом контроля или самоконтроля правильности понимания той или иной специальной лексической единицы.

Упражнения этого этапа включают:

1) лексические операции по выявлению логико-семантических связей лексических единиц данной области, помогающих формированию словарно-понятийной статьи данной ключевой лексической единицы.

2) лексические операции по узнаванию и пониманию всех лексических средств связанного целого текста, в том числе и словообразовательных средств, обеспечивающих связность на всех уровнях.

*Практика в применении новых лексических единиц* (III этап) направлена на формирование навыков оперирования спецлексикой (в собственных высказываниях). Здесь отрабатывается операция выбора и комбинирования лексических средств для выражения того или иного содержания.

С точки зрения формирования у студентов навыков самообразовательной компетенции особое внимание следует уделить упражнениям на словообразование, роль которого сложно переоценить для самостоятельного понимания неизвестных слов и тех слов, отдельные компоненты которых уже известны студентам.

«Четкое представление о системе средств словообразования, умение увидеть и расшифровать словообразовательную модель, соотнести структуру слова и его компонентный состав с семантикой, знание регулярных соответствий словообразовательных элементов изучаемого и родного языков позволяет более осознанно, уверенно и свободно оперировать лексикой, быстрее и прочее запоминать ее».

Привлечение элементов словообразовательного анализа даёт возможность уплотнённого и системного рассмотрения спецлексики, т. к. «на место объяснения значения и употребления отдельных слов приходит объяснение закономерности образования целых групп слов, объединённых общим значением и правилами употребления».

Различного рода упражнения на словообразование помогают вскрывать системные отношения в изучаемой терминологической лексике, организуя слова в словообразовательные гнезда и ряды, а именно: а) от одного корня через разные аффиксы или б) один и тот же аффикс в сочетании с разными корнями.

В современном английском языке различают четыре основных способа словообразования: 1) аффиксация; 2) конверсия; 3) словосложение; 4) сокращение слов.

Всего насчитывается примерно 60 суффиксов существительных, 26 – прилагательных и значительно меньше суффиксов глаголов, наречий и числительных. Поскольку нельзя объять всего количества, встает вопрос о необходимом и достаточном для нашей конкретной цели, в данном случае – наиболее частотные словообразовательные модели, например, для специальности «юриспруденции».

В задании на предэкзаменационный семестр перечислены требования по грамматическому и лексическому материалу, в том числе: 5 окончаний, 22 суффикса существительных, 16 суффиксов прилагательных, 4 – глаголов, 2 – наречий, а также 22 приставки. Сюда надо включить еще 2 суффикса числительных «teen» и «th».

К сожалению, из нашего поля зрения выпали послелог. Знание семантических полей послелогов, умение пользоваться ими – одно из требований программы. В своих методических разработках для юристов-заочников мы не уделили должного внимания этому важному явлению языка. В учебном пособии для первого курса есть всего два упражнения на дифференциацию суффиксов и на перевод групп родственных слов (28 и 32 слова).

Чтобы быть успешной, тренировка в словообразовании должна быть обильной (не менее 30 слов на каждое упражнение).

Видов предлагаемых упражнений достаточно много, но все они распадаются на три типа: 1) аналитические – проанализировать производное слово и дать его перевод; 2) дистрибутивные – сгруппировать по какому-либо признаку; 3) трансформационные – сделать производное от основы. Они могут быть: а) гнездовые (т. е. от одного корня) или б) на определенный словообразовательный элемент. После изучения отдельных словообразовательных моделей следует перейти к упражнениям с конкретными суффиксами и префиксами.

Ниже приведены примерные задания, содержащие элементы словообразовательного анализа:

1. Образовать новые существительные (прилагательные, наречия, глаголы) с определенными суффиксами (приставками).
2. Образовать сложные существительные и перевести их.
3. Образовать антонимичные термины с помощью соответствующих аффиксов.
4. Сгруппировать термины по данной словообразовательной модели.

5. Сгруппировать термины с определенными словообразовательными элементами.
6. Найти в тексте однокоренные термины, сложные существительные, термины со знакомой словообразовательной структурой.
7. Расположить термины в гнездовом порядке.
8. Определить значение незнакомых терминов по известным словообразовательным элементам.

### **III. ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЧАСТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*И.Н. Герасимова*

#### **К ВОПРОСУ О ЛИЧНОСТНО – ОРИЕНТИРОВАННОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Личностно-ориентированный (центрированный на ученике) подход к обучению иностранным языкам (student-centered approach on learner-based teaching) есть распространенный в западной методике и педагогике подход, заключающийся в максимальной передаче инициативы учения самому обучаемому.

В центрированном на ученике подходе получает дальнейшее развитие идея коммуникативного обучения (И.Л. Бим, Е.И. Пассов, L. Alexander и др.).

Центрированный на студенте подход предполагает раскрытие личностного потенциала каждого обучаемого и делает преподавателя ответственным за создание необходимых для этого условий, а учащегося – за усвоение программных знаний. В таком педагогическом взаимодействии преподаватель из «репетитора» превращается в «режиссера» и создает благоприятные обстоятельства для активного личностного роста обучаемого.

При этом создаются условия для раскрытия личностных особенностей обучающегося (Ch.A. Curran). Занятие превращается в «психодраму», в которой происходит глубокая реализация личностных резервов и совершенствование личностных возможностей каждого студента (Шаховский В.И.).

#### Ведущие качества восприятия ученика учителем.

По результатам анкетирования наиболее важными качествами учащегося учителя считают заинтересованность в предмете, т.е. мотивацию ученика, способности к изучению иностранных языков, а также имеющиеся знания.

Действительно мотивированный, способный и знающий студент может работать самостоятельно. Вместе с таким учащимся приятно работать и преподавателю.

#### Факторы, влияющие на восприятие учащихся их преподавателем.

В результате анализа были выделены три основных фактора, которые влияли на восприятие учителями качеств личности их учащихся.

Наиболее важными факторами, которые влияли на оценку учащихся их преподавателями, были эффективность учения, активность в учебном процессе и самореализация их «я». Если для преподавателя важна была эффективность учащихся в работе, он обращал внимание на следующие качества: ум, сообразительность, способности, продуктивность, грамотность, знания, кругозор. Если преподаватель наибольшее значение придавал активности обучаемого, то объединялись вместе следующие свойства личности студента: энергичность, гибкость, сотрудничество, быстрота, выносливость. Если для педагога важной была реализация «я» студентов, то внимание обращалось на следующие свойства: критичность, креативность (способность порождать идеи), независимость, оригинальность, инициатива, самооценка, самостоятельность.

При центрированном на преподавателе подходе к обучению, сам преподаватель считал наиболее важными качествами те, что объединялись фактором эффективности ученика в учебной работе. Если преподаватель предпочитал центрированный на обучаемом подход к учебной работе, для него наиболее важными становились качества, характерные для самореализации «я» обучаемого. Свойства активности были одинаково важны при любом подходе к обучению иностранным языкам.

Таким образом, можно сделать вывод, что внедрение центрированного на обучаемом подходе к обучению иностранному языку во многом зависит от того, как воспринимает преподаватель своих учащихся, какие качества личности считает наиболее важными.

Для центрированного на ученике подходе особенно важны качества, свидетельствующие о самореализации «я» каждого обучаемого.

Центрированный на преподавателе подход является отражением идей репродуктивного обучения, построенного по принципу «передать учащимся знания и получить их назад в виде ответа». При этом критерием эффективности работы преподавателя и предметом его ответственности считается грамотное высказывание обучаемого. Между тем противоречия между грамотностью и свободным высказыванием (*accuracy and fluency*) сегодня хотя и не снимаются, но отходит на второй план, и главным становятся выявление и развитие потенциальных умений обучаемого учиться, сохранение и укрепление учебной мотивации, формирование в учебном процессе личностных, то есть важных и значимых для человека знаний.

Каковы преимущества этого метода, по мнению С. Campbell.

1. Студенты привносят в занятие свой опыт. Каждый выражает свои мысли и мнение, а в ходе занятия по иностранному языку им необходимо

научиться, как это делается посредством языка. Данный метод способствует развитию желания обучаемого выражать свои мысли свободно.

2. Задания для определенной группы подбираются с учетом тех нужд, с которыми они сталкиваются в данный момент. Студент сам непосредственно участвует в разработке задания, а преподаватель должен лишь помочь развить языковую компетенцию и предлагает практические решения на каждом конкретном занятии.

3. На занятии преподаватель как бы предлагает лишь каркас, а обучаемые должны дополнить его недостающими деталями, но задание для каждой группы должны варьироваться с учетом языковой компетенции и фоновых знаний.

4. Обучаемые как авторы. Языковая практика усиливается при центрированном на обучаемом подходе, так как обучаемый вовлечен в активный процесс, как подготовки, так и использования практических материалов. Они очень заинтересованы в том, как другие будут использовать то, что они подготовили. Например, если группы студентов готовят список слов для других групп в качестве основы для написания рассказа, «авторы» списка будут заинтересованы в том, чтобы их слова были использованы. Они, таким образом, вовлечены в процесс слушания (активный процесс).

5. Преподавателю кажется, что ему придется затрачивать много времени на подготовку к занятиям. Но по мере накопления студентами языковой компетенции этот процесс значительно ускоряется.

6. Большим плюсом этого метода является элемент новизны (element of surprise). Так как материалы не всегда даются заранее, то сохраняется элемент новизны. Обучаемые не знают, как будет развиваться занятие и как подготовленный ими материал будет использован.

7. Студенты, обучающиеся в группах, имеют, конечно, разные уровни знаний. Даже в группах с одинаковой языковой компетенцией одни студенты занимаются лучше, другие хуже. Центрированный на обучаемом метод дает студенту навык работы в группе. Задания построены с учетом того, что студент вынужден слушать то, что говорит его коллега. Они могут учить и исправлять друг друга. Совместная работа способствует установлению лингвистических ресурсов каждого и соединению их вместе для создания так называемых «group grammars» and «group lexicons».

8. Групповая солидарность. Данный вид деятельности (или данные задания) помогают развить у обучаемого чувство групповой солидарности, в которой каждый вносит свою лепту, несмотря на уровень языковой ком-

петенции. Обучаемые работают вместе, а не в конкурентной борьбе друг с другом.

#### Потенциальные проблемы.

Однако некоторые учащиеся ощущают, что усваивают материал только когда говорит учитель, и не видят преимуществ работы с другими студентами. Некоторые студенты не смогут сотрудничать, а лишь соперничать. У некоторых студентов заниженная самооценка и они считают, что не могут привнести в занятие необходимых знаний.

В таких группах данный метод можно и нужно использовать, частично терпеливо доказывая преимущества данного метода.

#### Виды упражнений:

1. Грамматические, лексические, на развитие навыков перевода и письма, устной речи и письменной речи.

Каждый преподаватель должен учитывать уровень знаний учащихся elementary, lower-intermediate, upper-intermediate and above.

- а) определить время выполнения задания (time);
- б) узкую тему (language) грамматическую, лексическую;
- в) процедуру проведения (procedure).

И в заключение приведу пример организации мини-ролевой игры на занятии по английскому языку у студентов-юристов во II семестре:

#### *Arguments*

<b>LEVEL</b>	Intermediate and above
<b>TIME</b>	40-75 minutes
<b>LANGUAGE</b>	Language of discussion, putting forward arguments
<b>PROCEDURE</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Divide the class into two even groups and give the topic of the discussion, for example 'Should prisons be abolished?'</li><li>2. Group A thinks of arguments for prisons and group B thinks of arguments against prisons. Each member of the group should write down all the arguments that come up in the discussion.</li><li>3. When each group has six or seven arguments, bring everyone together again.</li><li>4. Elicit ways of disagreeing and introducing counter-arguments, for example, <i>That's all very well, but what about...?; I am not sure I would agree with that; Don't</i></li></ol>

*you think ...?* If necessary suggest some other ways yourself, and write all of these on the board.

5. Pair off learners in such a way that each pair consists of a student from group A and one from group B. They should sit facing each other, preferably across the table.

6. Tell them they will have a table tennis match, playing with arguments instead of a ball. The subject is: *Should prisons be abolished?* (for example). The rules are as follows: Student A puts forward one argument from their list and student B counters with an argument from their own list. The argument may be related to the preceding argument of the opponent, but does not have to be. They choose the arguments from their own lists in any order, and expressions for the language of discussion from the board. The pairs should work simultaneously.

7 When you see that the students have used up all the arguments from their lists, do not tell them that the activity is over. Allow a free discussion to develop.

8 If a pair finishes earlier, ask them to reflect on their discussion. They can exchange their lists of arguments and decide which were the strongest and which were the weakest arguments of their opponent. They can then rank them.

Это упражнение получит свое дальнейшее развитие в подготовке написания аргументативного эссе.

*Л.С. Бабич*

## **МЕСТО РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Задача преподавателя иностранного языка заключается в создании иноязычного общения. Учащиеся должны убедиться в своих возможностях понимать иноязычную речь, что развивает их стремление к общению на языке, повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

Нам следует помнить общеизвестное положение В. Л. Щербы, что мысль, понятия человека формируются, «отливаются» средствами родного



языка. В силу этого всякий другой язык неизбежно сталкивается с этой формой, и задача преподавателя состоит не только в том, чтобы предвидеть характер этого столкновения, но и управления им. Существует убеждение, что использование родного языка при изучении иностранного языка может создавать трудности, и, следовательно, задача лингвистов заключается в проведении сравнительного анализа изучаемого и родного языков. Интерпретируя основные постулаты аудио-лингвального метода, представленного Дж. Кэрролом, Ч. Фризом, Р. Ладом, У. Риверсом утверждает четыре основные психологические принципы обучения иностранному языку, один из которых подтверждает связь обучаемого с реальной ситуацией общения, последовательного его вхождения в культуру, традиции изучаемого языка, заставляя намного больше сознавать свою собственную культуру и язык. Второй из этих принципов предлагает «тщательный анализ контрастов между родным и изучаемым языками», проводимом преподавателем над заложенным в урок материалом. Следует обращать внимание учащихся на соотношения способов выражения мысли в родном и иностранном языках. Чем больше отстояние способов языковой реализации в иностранном языке от родного, тем труднее понимаются отношения.

Однако, различия в языках не всегда предполагают трудности, а схожесть языков не гарантирует легкость в изучении иностранного языка. На определенных этапах родной язык может играть различную роль. Например, сложности и уникальность системы артиклей отдельных языков составляют достаточную проблему для всех учащихся, независимо от того, используют ли они систему артиклей в своем родном языке.

По мнению Роговой Г. В., родной язык должен учитываться при отборе содержания обучения. В лингвистическом плане – для прогнозирования трудностей при обучении произносительной, грамматической и лексической сторонам иностранного языка, при семантизации материала. В психологическом плане – для определения структуры речевых действий, чтобы выработать навыки, необходимые для переноса, корректировки или формирования заново речевых умений. Во-первых, нужно показать студентам, как можно использовать знания, навыки и умения в родном языке для изучения иностранного. Во-вторых, необходимо совершенствовать общие учебные умения, связанные со всеми видами речевой деятельности.

Итак, мы не отказываемся от использования родного языка, прежде всего, при формировании у учащихся потенциального словаря. Существуют различные средства семантизации – одноязычные (контекст, дефиниция, синонимы, антонимы) и перевод – толкования на родном языке. И мы должны обучать студентов умению догадываться о значении слов, бы-

тующих в родном языке, одного корня или образованных по словообразовательным моделям, свойственным данному языку. Можно также, например, проводить сравнения между грамматикой английского языка и родного языка, чтобы помочь студентам преодолеть сложности в понимании и воспроизведении новых конструкций.

Длительное время перевод рассматривался лишь как выход из положения, когда одноязычные способы отказывали. Но хорошо известный интенсивный курс обучения иностранному языку Г.А. Китайгородской (М., 1980 г.) доказал результативную практику введения больших массивов слов в диалогических текстах с параллельным переводом на родной язык. В работах Пассова Е.И. и Коростелева В.С. процесс овладения лексическими единицами предполагает родноязычное слово в качестве «значения-носителя» иностранного слова, и именуется авторами как прием «функционального замещения».

Авторы ряда методических пособий, например, Шатилов С.Ф., Рогова Г.В., пришли к выводу, что если при ознакомлении допустить одновременно перевод и толкование на родном языке, как наиболее экономных и надежных способов семантизации, то можно будет быстрее перейти к тренировке и практике речи исключительно на иностранном языке. Существует много разновидностей ситуаций, предполагающих свободные ответы на вопросы, в самом тексте не имеющиеся, но выявляющие причинно-следственные отношения. Такие вопросы мобилизуют продуктивные формы работы. При ответе на такие вопросы возможен ответ на родном языке, т. к. главное – дать учащимся возможность доказать свое понимание прочитанного, а не показать умение оформить ответ на иностранном языке.

Говоря о коммуникативных приемах проверки понимания прочитанного текста, в качестве способа контроля можно использовать пересказ содержания речевого сообщения на родном и иностранном языках. Такой пересказ служит развитию оперативной памяти и говорения, повышает языковую культуру выражения мыслей на обоих языках, развивая логическое мышление учащихся. Следует иметь в виду, что плохой пересказ прочитанного на иностранном языке может создать ложное представление о понимании, скомпрометировать его. Задание типа «Прочитайте текст и скажите по-русски, что вы узнали о...» как продуктивная форма на родном языке стимулирует и контролирует понимание при чтении.

Некоторые авторы определяют связи родного языка и социолингвистических факторов в том смысле, что учащиеся меньше обращаются к родному языку в формальных ситуациях общения, что дает им возможность больше уделять внимания речи (Дикерсон, 1975 г.). Но многие

преподаватели обеспокоены тем, что студенты могут пользоваться родным языком на занятии по иностранному языку, особенно в ситуациях общения, в групповой работе. Иногда это уместно, например, когда они хотят лучше понять процедуру деятельности, и это поможет организовать работу. Но не стоит поощрять студентов использовать родной язык, если они пытаются просто избежать пользования иностранным языком. Что делает большинство преподавателей, пресекая попытки студентов обращаться к родному языку и максимизируя употребление иностранного.

Однако, не нарушаем ли мы здесь права учащихся в смысле ограничения свободы общения, когда будучи стесненным в средствах выражения на иностранном языке, они не могут изложить свои важные идеи или доказательства, используя родной язык, особенно при изучении сложных грамматических понятий?! Интуитивно мы приходим к необходимости предоставлять студентам возможность обмениваться идеями, выразить свою точку зрения по некоторым вопросам на родном языке, жертвуя минутами дорогого аудиторного времени, и чувствуя одновременно за собой вину. Преподаватель английского языка из Бразилии, Луис Августо Рис, решил как-то урегулировать этот вопрос и, обсудив его со своими студентами после двадцатиминутной речи по постановке данной проблемы, пришел к соглашению регулярно выделять в конце занятия так называемый «five minutes Portuguese Break (P. B.)». В результате, преподаватель отметил углубление взаимоотношений преподаватель студенты, а также заметно улучшились социальные навыки в работе–сотрудничестве как группы. Во время такого «перерыва» студенты говорили о своих выступлениях на занятии, задавали вопросы по предмету изучения и помогали тем самым преподавателю дать оценку всему занятию, что вовлекало студентов в спонтанный процесс самооценки. Данная договоренность вооружила преподавателя, по его мнению, мощным педагогическим инструментом прежде всего для воспитания осознанного отношения к процессу «обучение / изучение» иностранного языка. В то же самое время отмечалось повышение уровня мотивации, самооценки и взаимооценки, заинтересованности студентов в изучении предмета, что подвигало их к ответственности и критичности относительно сотрудничества.

Действительно, можно согласиться с эффективностью такого подхода, так как студентам предоставляется возможность понимать трудности товарищей, оказывать им помощь более охотно и создавать уважительную атмосферу реального сотрудничества на занятии. Особенно важно то, что студенты становятся более компетентными в иностранном языке, менее зависимы от перевода. На наш взгляд, важнейшим моментом является не

объем используемого родного языка на занятии по иностранному языку, а цель его применения. Как справедливо заметил Питер Хегболдт, «лозунги, призывающие забыть родной язык, хороши лишь тогда, когда они выдвигаются и претворяются в жизнь своевременно: когда родной язык уже выполнил роль посредника, и когда пришла пора становления прямых ассоциативных связей, тогда родной язык можно «забыть» с тем, чтобы открыть путь непосредственному пониманию и выражению мыслей на иностранном языке.»

---

1. Клычникова З. И. Психология обучения чтению на иностранном языке. – М., Просвещение, 1983.
2. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. – М., Просвещение, 1988.
3. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе. – М., Просвещение, 1988.
4. Щерба Л. В. преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М., изд. АПН РСФСР, 1947.
5. Хегболдт П. Изучение иностранных языков. Перевод с английского. М., Учпедгиз, 1963.
6. English – Teaching Forum. Vol.35. № 1, January, 1997.
7. Julia M. Dobson. Effective Techniques for English Conversation Groups. USIA, W, DC, 20547, 1992.

*Е.П. Тарнаруцкая*

## **МЕХАНИЗМ И НЕКОТОРЫЕ СПОСОБЫ ДВУСТОРОННЕЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

Джон Холт в книге «How Children Fail» («Как и почему у детей не получается») пишет:

«Долгие годы я был уверен, что знаю студентов, которые отвечали мне на занятиях. Затем я решил поближе изучить этих ребят. Пришел на другой урок и сел в дальнем углу класса. Потом еще и еще. Постепенно ученики перестали замечать меня. А я в течение этих недель осознал следующее:

Нельзя понять, чем занят учащийся, если смотреть на него только со стороны доски и места преподавателя, только когда вызываешь его. Преподавателю, ведущему урок, казалось, что его студенты вовлечены в занятие. На самом деле подростки мало внимания обращали на то, что проис-

ходило, особенно те, кому следовало бы. Те, кто тянул руки, тянули их, чтобы учитель заметил. Или, зная правильный ответ, они стремились пошутить над менее способным или менее удачливым товарищем.

Но таких было ничтожное меньшинство. Остальные начинали обращать внимание на то, что происходило на уроке, только тогда, когда начала накаляться эмоциональная обстановка. Все остальное время некоторые витали в облаках, и никакие вызовы к доске не могли привести их в чувство. Другие были заняты рисованием, в том числе, на столах, писанием друг другу записочек, играли с мелкими предметами, тихонечко разговаривали, красились или щипали друг друга.

Я увидел: причина была в том, что, несмотря на все попытки преподавателя заинтересовать учащихся, для подростков класс стал местом, где им стало скучно, запутанно, трудно, а иногда и опасно находиться наяву. А витание в облаках и прочие посторонние дела были лишь способами сбежать из этого места, хотя бы виртуально.

Мне кажется, преподаватель мало, что может сделать с этим. Учитель подобен человеку с фонарем в темном лесу. Когда он поворачивает свой фонарь, лесные звери, на которых он светит, ведут себя совсем по-другому, чем в темноте, но он совсем мало, ничтожно мало знает о ночной жизни этого леса!» [1].

Конечно, это сравнение достаточно резко, и в книге речь идет о старшеклассниках, а не о высшей школе. Но ведь в университете мы еще меньше, чем школьные учителя, знаем, какие наши студенты вне урока, когда на них не светит фонарь просвещения. Кроме того, за последнее время, в силу ряда факторов, некоторые из них все более напоминают таких лесных жителей. Все мы помним такие группы. Не помогают ни часы, затраченные нами на подготовку к занятиям, ни фильмы, песни, ни разнообразные методики: перед нами все те же пустые лица, без тени интереса и старания. В то же время вялый, кажущийся нам абсолютно не обучаемым студент может иногда оказаться экспертом в своей специальности или в какой-то иной области, например, в компьютерах, или королем дискотек.

Как правило, основной причиной такой ситуации является недостаток организации того, что по-английски зовется «*feedback*», то есть взаимного отклика, отклика, обратной связи со стороны студентов по отношению к преподавателю и обратно – со стороны преподавателя по отношению к студентам.

Я попытаюсь проанализировать механизм процесса обратной связи для улучшения общего взаимоотношения преподавателя вот с такой группой

студентов. Затрону методическую классификацию обратной связи, а потом остановлюсь на современном понимании технологии её осуществления.

### Модель обратной связи в группе

В словарях *feedback* определяется как немедленная реакция, совет, критический отзыв, оценивающий что-либо и направленный на его улучшение. В общечеловеческих взаимоотношениях хорошо организованная двусторонняя обратная связь помогает нам адекватно оценивать себя и свои действия, менять модель своего поведения, достигать лучших результатов и добиваться успеха.

Психологи создали модель обратной связи для работы с группой. Это окно коммуникации в группе или *окно восприятия занятия*. Они – студенты, я преподаватель. В идеале самой большей частью окна должна быть первая – *арена взаимопонимания* (*The open area*) – здесь все, что студенты знают и то, что знаю я, совпадает.[2]

	<i>То, что я знаю</i>	<i>То, что я не знаю</i>
<i>То, что они знают</i>	<b>Арена</b> ( <i>The open area</i> ) 1	<b>Невидимое</b> ( <i>The blind spot</i> ) 2
<i>То, что они не знают</i>	<b>Фасад</b> ( <i>hidden area</i> ) 3	Неизвестное ( <i>The unknown</i> ) 4

Гуманистические технологии обучения стремятся расширить арену взаимопонимания и уменьшить остальные области, например,

– Невидимое (*The blind spot*) 2 – это то, что знают студенты, но не осознал еще преподаватель. Задача преподавателя – создать атмосферу доверия на занятиях, которая позволит студентам раскрыться, а преподавателю получить от студентов адекватную обратную связь, чтобы понять, наконец, какие люди сидят передо мной. Один из распространенных способов – анкетирование, лучше анонимное. В начале курса мы определяем склонности студентов и их ожидания от занятий, естественно, на ин яз. А потом примерно раз в месяц проводим в конце урока мини-сочинения. Попутно тренируются лексика или грамматические структуры, например:

- I like... I dislike... I would like ... what is English like?
- Past Simple – Past Continuous: выразить свое мнение по поводу занятий по теме.
- Степени сравнения: сравнить два учебника или два занятия: вчера и сегодня.

– Фасад (*The hidden area*) 3 – это противоположная часть окна восприятия: здесь то, что я-то понимаю, но не решаюсь доверить студентам, к примеру, цель занятия или критерии оценок. Чтобы увеличить арену за счет фасада, преподаватель теперь уже должен не способствовать получению информации, как во 2 части окна, а сам дать ее студентам, – все по тому же каналу обратной связи. Здесь хорошо работает, кроме того, методика персонализации, когда преподаватель рассказывает на иностранном языке какую-то историю о себе или дает описывать фото своей семьи.

– Неизвестное (*The unknown*) 4 – это то, о чем пока не ведаёт ни преподаватель, ни студенты. Конечно, какая-то доля неопределенного, неосознаваемого есть всегда, повсюду, создавая тайну и поощряя нас к познанию. Но когда неизвестного слишком много, студенты могут напоминать с стороны стадо зверей в лесной чаще. Джозеф Люфт, автор модели «окно восприятия занятия», пишет: «В то время, как я делюсь с ними, а они со мной, я могу вдруг осознать то, что не поддавалось пониманию (в оригинале это выражено с помощью емкого английского слова *insight* – интуиция, пронизательность, внезапная способность заглянуть в душу), а этим новым пониманием в свою очередь поделиться с учениками.» [2. Мы видим это и на схеме – *insight* расширяет арену взаимопонимания, уменьшая область неизвестного. Этому помогает также то, что иностранный язык, как никакой другой предмет, позволяет лично окрасить занятие, выбрать предмет обсуждения, близкий и студентам и преподавателю.

Так через процесс двусторонней обратной связи развивается тепло взаимоотношений, интерес к иностранному языку, рабочая атмосфера, постепенно превращающая класс из темного леса в залитую светом учебную аудиторию. Мы видим, что обратная связь является одним из наиболее эффективных средств педагогического общения.

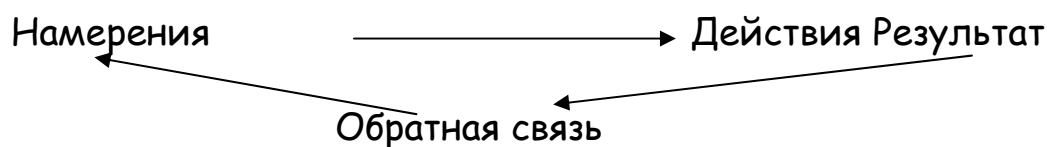
### **Feedback в методике обучения иностранному языку.**

От общения в группе перейдем непосредственно к методике обучения иностранным языкам.

*Терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков* даёт такое объяснение термина *feedback*: замечания, исправления, комментарии и различного рода информация, которую учащиеся получают от учителя или товарищей по группе в виде языкового поведения или оценочной реакции, а также оценочная реакция учащихся на действия учителя, товарищей по группе и на свои собственные [8].

Механизм обратной связи должен пронизывать каждый урок и каждое упражнение, выполняемое на занятии по иностранному языку.

Схема показывает действие механизма обратной связи. К примеру, студенты работают над выполнением задания по чтению текста. Они *хотят* найти ответы на вопросы, которые предварительно сами поставили по теме. Затем они парами *ищут* ответы. Ответы найдены – *результат*, соответствующий *намерению*, налицо.



Простейшим способом обратной связи явится проверка данного упражнения. студенты узнают, правильно ли они выполнили упражнение, а преподаватель получает информацию о работе студентов. Но удовлетворение результатами своей работы, заинтересованное внимание преподавателя поощряет студентов на выражение собственного мнения относительно проблемы текста. Далее опять *намерение* – *действие* (например, дискуссии в малых группах) – *результат* – *обратная связь* (например, через сравнение ответов нескольких групп на проблемные вопросы). Приведенная схема позволяет увидеть, что именно на обратной связи лежит важная нагрузка по мотивированию студентов на изучение иностранного языка.

Методика приводит 2 функции обратной связи: обучающую и корректирующую, которые тесно связаны. Согласно современной теории овладения иностранным языком, в процессе формирования умений студент постоянно выдвигает и проверяет гипотезы об использовании того или иного явления в речи. При этом обратная связь предоставляет информацию, которая позволяет ему анализировать свои действия, делать выводы, исправлять и модифицировать свое речевое поведение [8].

Обратная связь может звучать как вопрос и как ответ, как контроль, обсуждение, исправление, уточнение, критический отзыв, наконец, оценка и многое другое. Выделяют формы обратной связи: по направлению: Преподаватель – Студент и Студент – Преподаватель, устную и письменную обратную связь, а также индивидуальную, групповую и самоконтроль. Как правило, чаще всего эти формы обратной связи сочетаются между собой [8].

#### **Некоторые педагогические технологии осуществления обратной связи.**

Хотелось бы чуть подробнее остановиться на том, как наиболее эффективно осуществлять обратную связь Преподаватель – Студент.

Называют 4 стиля обратной связи в этом направлении:

- директивный (преподаватель дает прямые указания студентам);



- недирективный (студентам дается возможность самим прийти к выводам);

- альтернативный, когда дается выбор возможностей;
- стиль сотрудничества, когда преподаватель и студенты вместе ищут решение. [7]

Поставьте себя на место студента и подумайте: какую форму обратной связи вы бы предпочли? Рискну предположить, что каждый прежде всего хотел бы, чтобы его до конца выслушали и поняли, а уже затем высказывались. Поэтому ключевую роль в успешной обратной связи играет методика «активного слушания», когда мы делаем усилие, чтобы правильно понять то, что говорит студент. Чтобы уточнить, правильно ли я понял, повторим это другими словами (техника перефразирования):

– *Do you mean that...?*

– *Did I get you right that...?*

Методика активного слушания, кроме того, включает уточняющие вопросы, а также заинтересованные, поощряющие мимика, жесты.

Когда преподаватель выслушал студента, пора, наконец, дать отзыв и оценку. Теория обратной связи разрабатывалась в середине прошлого века в рамках бихевиористского подхода и опиралась на точку зрения, что успех обучения зависит от позитивной или негативной оценки учителем действий учащихся. В связи с гуманизацией процесса обучения меняется взгляд на оценочную реакцию со стороны преподавателя. Доказано, что не только негативная, но и позитивная обратная связь зачастую отрицательно сказывается на обучении, так как обучаемый выполняет речевые действия главным образом, не с целью коммуникации, а ради похвалы преподавателя [8].

И еще несколько определений эффективной обратной связи:

- скорее описательная, чем оценивающая;
- скорее специфическая, чем общая (исправляем конкретные ошибки, не ставим ярлыков, не говорим: «У Вас плохо с английским»: мы можем заблуждаться, все еще может измениться;
- отзыв должен быть понятным, не лишним будет проверить, поняли ли вас;
- отзыв должен быть сделан вовремя;
- хорошо бы договориться с группой заранее о принципах и критериях оценивания.

Итак, мы попытались двигаться от того, что неприемлемо в общении преподавателя со студентами к тому, что делать, чтобы оно получилось,

убедившись при этом, что канал обратной связи играет главную роль, как в педагогическом общении, так и в методике обучения иностранному языку.

---

1. Holt J. How Children Fail. Harmondsworth: Pinguin Books, 1984. С. 12
2. Luft J. Group Processes: An Introduction to Group Dinamics. Montain View CA: Mayfield Publishing Company, 1986. С. 59
3. Там же,. С. 103
4. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. С-Пб.: Cambridge University Press, Блиц, 1984. С. 183
5. Там же. С. 183
6. Там же. С. 184
7. Head K., Taylor P. Readings in Teacher Development. Oxford: Macmillan Heinemann. С. 150
8. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. С-Пб.: Cambridge University Press, Блиц, 1984. С. 185

*Е.П. Тарнаруцкая*

## **ОСОБЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Вспомним момент, когда мы заходим в аудиторию и впервые видим группу первокурсников. Большинство из них, как правило, с большим желанием и интересом принимают изучать язык. Но примерно ко второму курсу у некоторых студентов постепенно пропадает желание заниматься языком. Как этого избежать? Начальный этап обучения иностранному языку, несомненно, является здесь решающим. Мы вначале напомним о программных целях обучения иностранному языку на начальном этапе в связи с современной концепцией обучения, затем коснемся отдельных особенностей начального этапа, и, наконец, более подробно остановимся на содержании обучения в этот период.

### **Цели и концепции**

В разных неязыковых вузах в зависимости от сетки часов по-разному определяется цель начального этапа обучения иностранному языку. На гуманитарных факультетах СамГУ начальным этапом обучения иностранно-

му языку можно считать первый и второй семестры (если иностранный язык изучается четыре – пять семестров) или первый семестр (если иностранный язык изучается три семестра). Начальному этапу отводится в среднем 100 часов (68 – 136). В программах по иностранному языку на неязыковых гуманитарных специальностях классического университета цель курса иностранного языка чаще всего формулируется как *формирование умений коммуникации на иностранном языке в рамках будущей профессиональной деятельности*. Имея в виду то, что все большее количество студентов приходят в университет со слабой языковой подготовкой, задачей начального этапа обучения иностранному языку является *выравнивание умений в области повседневного языка и начало знакомства с языком специальности*.

Исходя из современной гуманистической концепции обучения иностранному языку, это многосторонний процесс трансформации и взаимобогащения личностей студентов и преподавателя в условиях как никогда разнообразной, противоречивой, неоднородной, неопределенной, непредсказуемо меняющейся действительности нового столетия. [1]

Поэтому перед тем, как придти к первокурсникам, стоит поставить перед собой и попытаться решить, например, следующие задачи:

1. создать в группе атмосферу доверия, которая поможет студентам и преподавателю понять друг друга и стать тем, что называется командой, используя различные способы (работу в малых группах, парную работу, обратную связь, например, анкеты, дискуссии на языке);

2. чрезвычайно важно с самого начала дать студентам представление о программе, конечной и промежуточных целях обучения. Студент должен понимать, почему и зачем он занимается именно этим и именно так;

3. совместно и предельно гибко находить способы достижения этих целей, с помощью разнообразных приемов организации работы в группе.

### ***Особенности начального этапа***

Мы обратили внимание на несколько особенностей начального этапа обучения иностранному языку.

Это, во-первых, чрезвычайная неравномерность в отношении уровней развития умений (от нулевого до продвинутого). Причем в большинстве случаев приходится доучивать, выравнивать, подчищать не усвоенную по разным причинам школьную программу. Имеются два пути решения этой проблемы:

1. Первый – «*как этого избежать?*» – деление на разноуровневые группы студентов по результатам первоначального тестирования. При этом продвинутые студенты получают возможность работы по более ам-

бициозной программе, а студенты, которые, к примеру, не усвоили базовую грамматику, имеют возможность разобраться в ней.

Однако бывает, что так разница уровней двух групп не выравнивается, а, напротив, увеличивается, и слабая группа превращается, в своего рода, «болото».

2. Второй путь можно назвать «*как это использовать*» Это когда первоначальное деление не проводится, как на юридическом факультете. Если получилось создать из группы настоящую команду, то сильные студенты, часто лидеры группы, показывают пример работы остальным, и слабые быстрее подтягиваются.

П. Ур предлагает такие способы решения проблемы разноуровневых групп, как *возможность выбора заданий*, в том числе задание-минимум и задание-максимум; *brainstorming* (выявление как можно большего количества слов, способов решения проблемы) и т. п. [5]

Критическими в плане формирования отношения к иностранному языку являются первые недели занятий. Для студентов в это время характерна, как правило, очень высокая мотивация, вызванная осознанием социальной необходимости владения иностранным языком. Необходимо способствовать тому, чтобы впоследствии эта внешняя, социальная мотивация преобразовалась во внутреннюю, познавательную. Для этого нужно, чтобы у них *получалось* читать, говорить, понимать на слух. Этому способствует немаловажное обстоятельство. В сентябре – октябре студенты наименее загружены по остальным предметам: только слушают лекции; в это же время они, как правило, только что вышли из школьной системы, которая постоянно принуждала их работать. Таким образом, именно эти занятия могут стать прекрасным заделом для последующей работы с группой и, несомненно, их необходимо чрезвычайно хорошо продумать и подготовить, учитывая также, что заниматься сначала приходится, как правило, без учебных пособий.

### **Содержание обучения**

Перейдем к содержанию обучения, то есть наполнению курса: *чему* учить на начальном этапе обучения иностранному языку. Содержание курса должно следовать, с одной стороны, из поставленных перед ним ориентиров программы, с другой стороны, тех задач, которые поставили мы сами вместе со своей (всегда уникальной) группой. Кроме того, в связи с минимальной продолжительностью начального этапа и тенденцией к сокращению часов курса иностранного языка на неязыковых специальностях количество умений, которые можно сформировать и языкового материала, которыми возможно овладеть, скажем, за 100 часов, достаточно ограни-

ченно. Нельзя объять необъятное, и сосредоточиться необходимо на программных требованиях.

Реальный курс иностранного языка первого года обучения, а, следовательно, и содержание начального этапа обучения иностранному языку во многом идет от учебника (учебно-методического комплекса). Исходя из материалов пособий, на первом курсе мы работаем либо, в основном, с повседневным языком, либо, в основном, с подязыком специальности, как, например, на юридическом факультете.

Хочется привести цитату из упомянутой книги П. Ур: «Учебник ставит студента в рамки, помогает понять требования, приучает к регулярной работе, и одновременно парадоксально является стартовой площадкой для прыжка в свободный полет совместного творчества. Сама по себе книга безлика. Только наше общение со студентами оживляет, расцветивает ее. И многие согласятся, что самые прекрасные моменты на уроке случаются именно тогда, когда книжки закрыты» [5].

Конечно, любой учебник необходимо приспособить к конкретной группе с помощью дополнительного материала, добавляя и то, чего не хватает в учебнике (например, грамматический материал), и то, чего не хватает *данной группе* (например, музыка, дешифровка трудного текста по специальности или открытие, какой интересный человек один из студентов). Многие исследователи также подчеркивают, что именно на начальном этапе необходимо большее, чем в учебнике, количество живого языка, например, тексты из средств масс информации для чтения и аудирования, стимулирующие мышление и более глубокое понимание противоречивого мира.[4] Юристы могут, например, прочитать детективный рассказ или послушать лекцию на иностранном языке по тому предмету, который изучают по специальности. Причем, как показывает опыт, если в сильных группах студенты с удовольствием читают и слушают т.н. называемые «серьезные» тексты, то слабые группы предпочитают нечто внешне привлекательное и злободневное.

Обратимся к языковому наполнению курса на начальном этапе обучения иностранному языку. Если говорить о лексике, то это наиболее частотный вокабуляр и освоение лексики в сочетаниях («chunks»). Чрезвычайно важно умение с самого начала пользоваться справочной литературой – двуязычным и одноязычным словарем. Минуты, потраченные на соревнование, кто быстрее найдет слова в словаре, переведет предложение с лихвой окупятся на втором-третьем курсе с их объемами перевода спецтекстов.

Грамматика. В условиях дефицита времени можно сосредоточиться на повторении базовой грамматики (в английском это видо-временные гла-

гольные формы) в самом начале, когда студенты еще готовы много работать, а в течение года заниматься остальными грамматическими темами в контексте читаемого. По мнению Р. Ур, на начальном этапе нельзя ставить на первое место правильность речи, в частности, грамматическую: грамматика должна быть обтекаемой «as streamlined as possible.» [5]

Возникает проблема соотношения обучения 4-м видах речевой деятельности (аудированию, чтению, говорению и письму) на начальном этапе. Для большинства не слишком продвинутых групп оптимальным является упор на говорение и аудирование, с целью выравнивания умений, которыми часто пренебрегают в школе (хотя, конечно, студенты в течение курса должны заниматься всеми четырьмя). Необходимо побуждать студентов как можно больше говорить на занятиях, чаще в парах, группах, чтобы каждый говорил больше.

Г.В. Рогова считает, что к концу начального этапа студент должен уметь представить себя и других, поздравить, обратиться с просьбой, извиниться и т. п., то есть владеть речевым этикетом. Предлагается начинать обучение с коротких диалогов – реагирования на отдельные реплики. Особо важно обучение функциям, необходимых для профессионального разговора, дискуссии: согласия – несогласия, оттенков мнения и реакции на него, умению слушать собеседника, поддержанию беседы, выражению интереса [6].

На первом курсе встречаются студенты, не владеющие умением озвучивать текст, читать вслух. Для них неплохо дополнительно начитывать тексты на кассеты.

### **Тренировка**

Видимо, главная ошибка преподавателя на начальном этапе – недостаток практики для студентов. Большинству людей необходимо для активизации повторить речевой образец, грамматическую структуру, словосочетание более 10 раз в различных вариантах. Нужно очень много тренировок (drills). В авторитетной журнальной статье приводится, например, такая следующая схема автоматизации навыка: объяснение – воспроизведение – подстановочные упражнения – многократная трансформация – многократное комбинирование – самостоятельное высказывание. На начальном этапе многое может дать, так называемый аудиолингвальный подход, с хорovým повторением слов и структур – достаточно эффективный способ практики, причем часто бывает возможно сделать тренировочные упражнения осмысленными или коммуникативными.

– I'd like to... (что бы вы сейчас хотели сделать?)

– We... she...my friend... (Партнеры высказывают предположение, чего хотят их соседи впереди, а потом спрашивают у них; выясняется правда.)

Тренировка тем эффективнее и успешнее, чем больше в ней реальности, игрового и соревновательного моментов.

Для первокурсников чрезвычайно значим успех познавательной деятельности на занятиях. И. А. Зимняя пишет, что для формирования внутренней мотивации на начальном этапе важно достичь в заданиях адекватного соотношения трудности и легкости: чтобы успех был достигнут «через тернии», только тогда он по-настоящему значим. [8]

Слабым студентам можно помочь достичь сознания успеха с помощью тщательного выбора заданий, которые позволят установить сам стандарта успеха на достижимом уровне. Ведь студенты, не очень одаренные лингвистически, наверняка одарены в чем-то другом, и это надо раскрыть, чтобы получилось у каждого из них, и у преподавателя тоже: у нас, которые вместе, обогащая друг друга, пытаются постичь смысл этого странного мира. Для этого важно стараться заканчивать на яркой, позитивной ноте каждое занятие, семестр и весь первый курс – начальный этап обучения ин языку.

- 
1. Head K., Taylor P. Readings in Teacher Development. Oxford: Macmillan Heinemann. P. 151
  2. Ur P. A Course in Language Teaching: Practice and Theory. Cambridge: Cambridge University press, 1996. P. 37
  3. Там же. P. 13
  4. Swan M., Walter C. The New Cambridge English Course. Level 1. Teacher's Book. Cambridge: CUP, 1990. P. IX
  5. Ur P. A Course in Language Teaching: Practice and Theory. Cambridge: Cambridge University press, 1996. P. 107
  6. Рогова Г. В. и др. Методика обучения иностранному языку в средней школе. М.: Просвещение, 1991. С. 27
  7. Бим И. Л. и др. К проблеме базового уровня обученности иностранным языкам в средней школе // Иностранные языки в школе. 1990. №5. С. 20
  8. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение.

## **НАГЛЯДНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ**

Наглядность – это основополагающее понятие методики обучения иностранным языкам. Она понимается

- в широком смысле этого слова, как один из основных видов учебной деятельности учителя в ряду понятий: объяснение, показ, подкрепление, планирование, управление и контроль,
- как универсальный дидактический принцип
- и, в узком смысле, как методический прием или средство обучения.

Наглядность играет особую роль при формировании речевых навыков. Конечно, в обучении латинскому языку, как и любому иностранному языку, используются средства наглядности в виде картинок, диапозитивов, рисунков (географические карты, изображения богов, предметов обихода, одежды и т.д.) в качестве способа семантизации и средства повышения интереса и мотивации учащихся.

Но современное понятие наглядности гораздо шире и глубже этого традиционного представления. Попробуем выделить основные современные тенденции развития этого понятия как методической категории.

Развитие представления о наглядности нашло свое выражение, прежде всего, в разработке методического принципа **вычленения конкретных ориентиров**. Идея, использовать ориентиры в обучении, положена в основу теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, который различает три типа ориентиров: образы действий, описания способа выполнения действия, опорные точки правильного выполнения действий. Первые два типа ориентиров, которые совпадают с объективно существующими способами обучения показом и объяснением, широко используются в обучении иностранным языкам.

Что касается опорных точек, которые обеспечивают подкрепление, то они используются гораздо реже. Это происходит не только из-за недооценки их обучающего потенциала, но и из-за трудности их выделения. Латинский язык в этом плане практически идеален. Глагольная система, например, проявляется в четко выраженных суффиксах, личных окончаниях, глагольных основах. Достаточно только закрепить за каждой конкретной морфемой определенный цвет, который используется и в демонстрационных таблицах, и в упражнениях, и в текстах, и в грамматических схемах.

Выделение опорных точек в текстах существенно помогает сократить по времени начальный этап формирования навыков перевода с латинского



языка на русский, увеличивая при этом объем текстов. Это очень важно, так как наглядность или показ, в широком смысле этого слова, реализуется только через достаточно большое количество иллюстративного материала. Типичной ошибкой многих начинающих преподавателей является сужение языкового материала в пользу, как им кажется, качества, тщательности разбора предложения. Этим грешат и многие современные учебники латинского языка. Часто грамматический материал урока иллюстрируется всего 2-3 предложениями предложенного для перевода и грамматического анализа текста. Таким образом, полностью игнорируются индивидуальные особенности обучаемых, поскольку понимание содержания многих латинских фраз зависит от интеллекта и жизненного опыта читающего, и если они существенно отличаются от таковых автора пособия или учебника, то часто являются плохой иллюстрацией. (*Avaritiam neque copia neque inopia minuitur.* Жадность ни богатство, ни бедность не уменьшают. *Beneficium accipere – libertatem vendere.* Услугу принимать – свободу продавать.) Кроме того, маленький объем текстов обедняет культурологическую составляющую курса латинского языка. Студенты должны познакомиться с достаточно большим количеством оригинальных источников.

Известно, что изучение того или иного явления вне системы, в которую оно входит, представляет собой непроизводительный труд. **Представление грамматического материала в системе** представляет значительно больший учебный эффект. Грамматические системы и подсистемы находят свое выражение в схемах. Схема – это основное наглядное средство усвоения латинской грамматики. Хорошо продуманная схема позволяет легче и быстрее увидеть суть изучаемого предмета, одновременно получить синтетическое представление о нем, охватить все элементы в их целостности, понять место данного явления в данной системе. С этой целью мной был разработан для студентов юридического факультета краткий грамматический справочник в виде таблиц, включающих практически все грамматические темы. Основное его достоинство малый объем и удобство пользования. В нем изначально за каждой морфемой закрепляется свой цвет.

Представляется также интересной идея, так называемых **конспект-схем** или **блок-схем** по каждой грамматической теме. Эти термины были введены математиками Калининым А.А. и др и обозначают сжатое содержание объяснения преподавателя, размещенное в нескольких блоках, в которых информация кодируется с помощью различной символики. Эта методика используется многими преподавателями для чтения лекционных теоретических курсов, в том числе по методике преподавания иностран-

ных языков. (Н.В. Барышников, К.И. Грибанова), но она может работать достаточно эффективно и на практических занятиях по латинскому языку.

Так, например, все 5 склонений латинских существительных могут быть представлены в следующих блоках: словарная форма признаков склонения, род, основа, образец склонения, особенности, исключения. Можно заложить в эти блок-схемы и глагольные формы.

У студентов образуется набор блок-схем, которые используются им потом при выполнении различных упражнений, переводов, контрольных работ и при сдаче зачета. Блоковая компоновка грамматического материала облегчает процесс его освоения, учит смысловой переработке информации, логичности изложения, развивает культуру умственного труда, прививает навыки самостоятельной работы. Это полностью адекватно известной формуле познания (синтез, анализ, синтез). А у преподавателя появляется реальная возможность управлять умственной деятельностью учащихся. После тщательной проработки тем 1, 2, 3 склонений, 4 и 5 усваивается без затруднений. Идеально заложить эти незаполненные блок-схемы в тетради для учащихся, в методические пособия.

Необычайно эффективным наглядным средством иллюстрации грамматической темы является **грамматическая игра**. В процессе обучения латинскому языку она должна занимать особое место в силу синтетического характера латинского языка, а, следовательно, в силу трудности его усвоения. Игра позволяет сделать учебный процесс привлекательным и интересным, оказывает эмоциональное, эстетическое воздействие. Это мощный стимул овладения языком. Казалось, что может быть интересного в образовании форм Praesens indicativi activi. Но студенты работают с удовольствием не менее 40 мин. с наглядным пособием. Комплект содержит набор основ, окончаний и соединительных гласных, на доске схема преобразования конечной гласной основы и грамматический справочник. Преподаватель диктует по-русски глагольные формы, затем делается обратный перевод, или все убирается и студенты стараются вспомнить наибольшее число глаголов и т. д.

Очень эффективное средство для правописания – разнообразные кроссворды.

В последнее время в методике преподавания иностранных языков получил распространение прием **коллажирования**. Это явление вошло в разные сферы деятельности человека: телевизионная реклама, живопись, музыка.

В зарубежной методике коллаж трактуется и как учебный процесс и как средство обучения страноведению (Б.Д. Мюллер) В отечественной ме-

тодике (Н.П. Грачева. М.А. Нефедова) коллаж – это, прежде всего, средство зрительной наглядности, представляющее собой образное, схематически фиксированное с помощью языковых и экстралингвистических средств отображение части предметного содержания, объединенного ключевым, ядерным понятием – реалией.

Вокруг ключевого понятия, ядра коллажа группируется разноплановая, разноуровневая и разнофактурная сателлитная информация, составляющая его фон. Сюда относятся названия текстов, рисунки, фотографии, отдельные слова – реалии, фразы и предложения, грамматические категории, музыкальные отрывки, различные игры и т.д. Тот, кто знаком с интенсивной методикой Г.А. Китайгородской хорошо понимает, о чем идет речь.

Такая тщательная методическая проработка каждой темы, или микроцикла возможна и более того необходима и в обучении латинскому языку с учетом, конечно, его специфики как мертвого языка. Так при знакомстве с Вульгатой используются: историческая справка, портреты, специальный шрифт для переводимого текста, иллюстрации, трактовка, проводятся католито – православные параллели, фиксируется внимание на многозначности глагола *servo*, звучат музыкальные фрагменты. Конечно, все это можно считать роскошными безделушками, красивыми, но вовсе необязательными мелочами, но именно на таких мелочах и держится интенсивная методика.

Коллаж это средство формирования наглядно-чувственного образа, который рассматривается И.А. Зимней как основа познавательной деятельности человека, формирующейся в результате воздействия многочисленных раздражителей, вызывающих слуховые, зрительные, моторные и другие ощущения

И.А. Зимняя отмечает, что коллаж, как средство зрительной наглядности может использоваться в целях: семантизации, организации запоминания, создания смысловой опоры и стимула речевых действий. Использование коллажа в учебной деятельности, как нам кажется, помогает созданию на занятии атмосферы творчества, развитию способностей ассоциативного мышления, яркому восприятию действительности.

В настоящее время трудно найти статью о наглядности, которая не затрагивала бы вопроса о технических средствах обучения, о широких возможностях компьютерной техники в обучении иностранным языкам. **Компьютерные программы** способствуют повышению мотивации учения, дают возможность проводить ознакомление с новым материалом с последующим выполнением тренировочных упражнений, способствует запоминанию, обеспечивают индивидуализацию обучения, представляют более богатую зрительную и слуховую наглядностью. Использование компьюте-

ра в учебном процессе предполагает составление различных типов и видов программ. Что касается латинского языка, то поле деятельности для преподавателя здесь поистине безгранично. В интернете уже имеется кое-что: список латинских крылатых выражений, подборки текстов с иллюстрациями и т.д. но этого явно недостаточно. Я предлагаю студентам, например свою программу по заучиванию латинских пословиц. Она имеет обучающий и контрольный вариант. Очень перспективны разработки обучающих грамматических программ.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### ТЕКСТЫ С ОПОРНЫМИ ТОЧКАМИ

#### К теме «**Praesens indicativi activi**»

1. Magistra et puella ambulant. 2 Causam dicoo. 3. Bestiae memoriam habent. 4. Laborare debemus. 5. Si magistra fabulam narrat, audire debetis. 6. Puellae statuam rosis ornant. 7. In victoriam et in fugam copias non numerant. 8. Patriam amare et defendere debemus. 9. Fabulas poetarum legimus. 10. Epistulas scribunt et mittunt.

#### К теме «Синтаксический оборот **Accusativus cum infinitivo**»

1. Scio amicum meum bene cantare. 2. Homines antiqui credebant varios deos orbem terrarum regere. 3. Antiqui putabant post mediam noctem vera esse somnia. 4. Dux milites castra munire iussit. 5. Dux castra muniri iussit. 6. Augustus carmina Vergilii contra testamentum ejus cremari vetuit.

– слово, вводящее оборот; \_\_\_\_\_ – логическое подлежащее;  
– логическое сказуемое;

### БЛОК – СХЕМА ДЛЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ТЕМЫ

#### Система латинского склонения существительных

Склонение	Словарная форма, показатель склонения, род	Основа	Образец склонения		Особенности
			Sing.	Pl.	
Исклонение	<i>silva, ae f</i> <i>nauta, ae m</i>	<i>silva</i> <i>nauta</i>	<i>N silva</i> <i>V silvae</i> <i>G silvae</i> <i>D silvae</i> <i>Acc silvam</i> <i>Abl. silva</i>	<i>silvae</i> <i>silvae</i> <i>siv<u>aru</u>m</i> <i>silvis</i> <i>silvas</i> <i>silvis</i>	Существительные <i>pluralia tantum</i> имеют особую словарную форму <i>Nom. Pl.</i> <i>Ath<u>enae</u>, <u>aru</u>m f, pl. t.</i>

## Латинское стихосложение

### Q. HORATIUS FLACCUS

#### Ad Melpomenem

É/xegí/ monumént (um) // áe/re perén/niús  
Ré/galí/que sitú // pý/ramid (um) ál/tiús,  
Quód/ non ím/ber edáx, // nón /Aquil (o) ím/poténs  
Pós/sit dí/ruer (e) áut // ín/numerá/bilís  
Án/norúm/ seriés // ét/ fuga tém/porúm.  
Nón/ omnis/ moriár // múl/taque párs/ meí  
Ví/tabít/ Libitín (am): // ús/qu (e) ego pós/terá  
Créscam/ láude/ recéns, // dúm/ Capitó/liúm  
Scándet/ cúm/ tacitá // vír/gine pón/tiféx.

/ – знак границы ударной фонетической группы.

*Н.Ю. Бочкарева*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕО НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Современные тенденции в преподавании иностранных языков связаны как с радикальной сменой методической парадигмы, так и с техническим и с технологическим обновлением процесса обучения, что выражается в массивном наступлении новых средств обучения (мультимедийные компьютерные программы). С распространением новых информационных технологий преподаватели получили возможность использовать различные средства для обогащения языковой среды студентов (группы, класса).

Если в 80-е годы прошлого века в арсенале преподавателя иностранного языка были аудиозаписи и учебные телепередачи (лингфонные кабинеты на языковых факультетах вузов), то к концу 90-х – началу 21 века на помощь педагогу пришли компьютерные CD-ROMы, видео, спутниковое телевидение и Интернет.

*Эффект новизны, смена привычной урочной атрибутики* – это несомненно оказывает огромное влияние на формирование и поддержание интереса к самому процессу обучения. Ведь нередко можно увидеть студентов пассивно сидящих за столами (партами) и пытающихся говорить только тогда, когда их вызывает преподаватель.

В силу того, что большинство студентов не имеет возможности говорить на иностранном языке вне аудиторных стен, изучение английского превращается в зазубривание грамматических форм и лексики, упражнения по переводу с английского языка на русский и наоборот.

Но мы должны помнить, что приоритетом сегодняшнего дня в преподавании иностранного языка является ориентация на формирование коммуникативной компетенции. Не менее важным считается приобщение студентов к культурным ценностям народа-носителя языка. В этих целях большое значение имеют аутентичные материалы, в том числе и видеофильмы.

Их использование способствует реализации важнейшего **требования** коммуникативной методики *«представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной культуры; индивидуализации обучения и развитию и мотивированности речевой деятельности обучаемых»*.

При использовании видеофильмов развиваются 2 вида мотивации: **самотивация**, когда фильм интересен сам по себе, и **мотивация**, которая достигается тем, что студенту показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию.

Ещё одним достоинством видеофильма является его эмоциональное воздействие на студентов. Поэтому огромное внимание должно быть направлено на формирование у студентов личностного отношения к увиденному. А успешное достижение этой цели возможно при систематическом показе видеофильмов и при методически организованной демонстрации. Следует отметить, что применение на занятиях видео – это не только использование ещё одного источника информации, но и развитие различных сторон психической деятельности студентов, и прежде всего, внимания и памяти.

В время просмотра возникает атмосфера совместной познавательной деятельности, в этих условиях невнимательный становится внимательным. Чтобы понять фильм, студентам необходимо приложить определённые усилия. Так, непроизвольное внимание переходит в произвольное, его интенсивность оказывает влияние на процесс запоминания. Использование различных каналов поступления информации (слуховое и зрительное восприятие) положительно влияет на прочность запечатления страноведческого и языкового материала.

Таким образом, психические особенности воздействия учебных видеофильмов на студентов (*способность управлять вниманием каждого и группы, влиять на объём долговременной памяти и увеличение прочности*

запоминания, оказывать эмоциональное воздействие на студентов и повысить мотивацию обучения) способствует интенсификации учебного процесса и создаёт благоприятные условия для формирования коммуникативной (языковой и социокультурной) компетенции студентов.

Эффективность использования видеофильма при обучении речи не только зависит от точного определения его места в системе обучения, но и от того, насколько рационально организована структура видеозанятия, как согласованы учебные возможности с задачами обучения.

В структуре видеозанятия для **обучения устной речи** можно выделить **4 этапа**:

1. подготовительный – этап предварительного снятия языковых и лингвострановедческих трудностей;
2. восприятие видеофильма – развитие умений восприятия информации;
3. контроль понимания основного содержания;
4. развитие языковых навыков и умений устной речи.

Четвёртому этапу может предшествовать повторный просмотр фрагмента.

В качестве примера привожу возможный вариант работы с видеофильмом «London».

1. Подготовительная работа.

Студентам сообщается название фильма и предлагается догадаться, о чём будет фильм. Затем вводится новая лексика, которая необходима для понимания фильма и предназначена для активного владения. (Новая лексика вводится перед просмотром каждого эпизода или части фильма). Часть лексики уже отработана на предыдущем занятии по материалам учебного пособия Шевелевой С.А. и Стогова В.Е. «Основы экономики и бизнеса» 2000, Unit 1, Texts1,2, стр.4-5,8-12.

Перед непосредственным просмотром повторяется уже пройденный материал: произношение наиболее сложных географических названий и достопримечательностей (Приложение 1), знание какой-либо информации о достопримечательностях, указанных на карте (Приложение «Карта») (это можно сделать при помощи вопросов, составленных по содержанию фильма – одновременно идёт установка на просмотр фильма), так же можно обменяться впечатлениями из личного опыта, если таковой имеется.

2. Восприятие видеофильма (по частям). Перед просмотром каждой части студенты получают установку. (Приложение 2)

Часть 1. Часть 2. Часть 3. Часть 4. Часть 5. Часть 6. Часть 7.

3. Проверка понимания основного содержания.

Сначала студенты отвечают на вопросы, поставленные перед ними перед просмотром. Затем можно использовать упражнение типа «True or False Statements». Далее студентам предлагается посмотреть фильм 2-й раз и заполнить пропуски в предложениях задание: «Complete the sentences»(предложения идут в хронологическом порядке, по мере их появления в фильме).

#### 4. Развитие навыков и умений устной речи.

Коммуникативное говорение можно стимулировать с помощью различных заданий.

1. Describe the ceremony of «changing the guard», compare it with our country.

2. If you shoot the documentary about London, what places of interest would you choose to give the full impression of the capital?

3. Comment on the content of the film. (содержание фильма, актуальность и т.д.).

Для решения каждой из поставленных задач студенты должны знать не только общее содержание видеofilmа, но и помнить детали, а также уметь оценивать события, давать характеристику действующим лицам, ситуациям, используя при этом слова и выражения из речевого сопровождения фильма.

Эффективность использования видеofilmов зависит от рациональной организации занятий.

В структуре видеоурока можно выделить следующие этапы:

1. Преддемонстрационная работа, включающая лингвистический и страноведческий комментарии, установку на понимание.

2. Демонстрация фильма.

3. Проверка понимания содержания с помощью вопросов.

4. Активизация языкового материала с помощью заданий.

- деление фильма на основные эпизоды
- работа с фонограммой фильма по эпизодам с заданием повторить реплики героев

- определение, кому принадлежат произносимые преподавателем реплики и к какому эпизоду они относятся

- ролевая игра: распределение ролей, просмотр эпизодов фильма с целью проговаривания реплик синхронно со своим героем, драматизация диалогов и отдельных сцен.

5. Пересказ содержания в устной и письменной форме.

Упражнения после просмотра рассчитаны не только на закрепление, но на расширение материала. Заключительной частью задания должна



стать речевая деятельность студентов, когда все обучающиеся становятся участниками речевого общения (в ходе ролевой игры).

Поэтому необходимо максимально полное понимание фильма. Оно достигается при помощи видеоповторов, когда тщательно отрабатывается каждый мини-отрезок фильма.

Таким образом, методически обоснованное, систематическое использование видео в обучении английскому языку студентов способствует созданию устойчивого интереса к изучению ИЯ и совершенствованию умений студентов.

Подводя итог, можно сказать, что учебные видеокурсы раскрывают широкие возможности для активной работы в процессе формирования навыков и умений студентов и делают учебный процесс овладения ИЯ привлекательным для студентов на любом этапе обучения

### Приложение 1

St. Paul's Cathedral	bearskin = a black helmet
Westminster Abbey	merchant ship
Buckingham Palace	to march through the gates
Piccadilly Circus	crown
Trafalgar Square	dome
Houses of Parliament	coronation
St. Katherine Dock	an enemy
Nelson Column	to invade

### Приложение 2

#### *Answer the questions*

1. What is Buckingham Palace?
2. What was Maritime Museum in 1762?
3. Where is Tower Bridge situated?
4. What happened on Tower Bridge?
5. When was the battle of Trafalgar?
6. Name the parks of London?
7. What did Queen Victoria Build in Kensington Gardens?
8. Where can you find a complex of classic music, cinema and theaters?

### Приложение 3

#### *True or False*

1. London is the capital of the USA.
2. Guards wear black helmets (bearskin) and red coats.

3. White Tower contains famous Crown Jewels.
4. There's a Whispering Gallery in St. Paul's Cathedral.
5. The royal wedding of Charles and Diana was in Westminster Abbey in 1981.
6. You can climb 700 steps up to the dome of St. Paul's Cathedral.
7. Big Ben is the name of the bell inside the clock.
8. The Greek god, Eros, is in the middle of Trafalgar square.

#### Приложение 4

##### *Complete the sentences*

1. London is in.....of England.
2. There's a famous ceremony every day at Buckingham Palace, called....
3. If you follow the river Thames towards the sea, you.....
4. Cutty Sark was the fastest ship, sailed from.....
5. It took Christopher Wren.....years to finish St. Paul's Cathedral.
6. St. Paul's Cathedral is.....meter high from floor to cross.
7. The.....stands in Kensington Gardens.
8. You can buy from a piano to an elephant in.....



## **НЕКОТОРЫЕ ПРИЁМЫ РАБОТЫ С ПЕСНЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА**

Использование песен на занятиях иностранного языка стало вполне доступным благодаря современной технике и открытости общества. Часто песни, выбранные преподавателем, уже знакомы студентам по эфиру различных музыкальных каналов, и поэтому работа с ними приносит удовольствие из-за эффекта узнаваемости и дешифровки текста.

В современной французской песне в наше время наблюдается смешение и существование различных музыкальных стилей на все вкусы, но доминантной характеристикой остаётся текст со старыми как мир темами: признание в любви, неразделённая любовь, разбитая любовь, вновь обрётённая любовь и т.д., а также некоторые социальные черты: отказ от конформизма, критика общества, протест. Таким образом, тексты и музыка отражают сложную и контрастную реальность современной Франции: преобладание городского общества и сосуществование многих культур.

Как выбрать из огромного количества музыкального материала песню, работа над которой принесла бы пользу студентам и была бы приятной и продуктивной?

По-прежнему популярны и любимы песни, так сказать, «динозавров» французской песни Ж.Брассанса, Ж.Бреля, Эдит Пиаф, Ива Монтана, Джо Дассена. Но есть и новое поколение певцов, узнаваемых, вызывающих желание слушать их, знать их тексты: Патрисия Каас, Патрик Брюэль, Д. Лявуа.

В характеристике современной французской популярной музыки преобладают прилагательные, начинающиеся с «multi...» (multiculturel, multi-social, multiethnique, multimusical), она объединяет самые разнообразные стили: рок, рэп, джаз, ритмы арабской и африканской музыки.

Итак, преподавателю предстоит остановиться на одной из песен из огромного количества, предлагаемого нашими масс-медиа. Следует настроиться заранее, что мотивация у студентов может быть на уровне «зего». Почему, собственно, они должны интересоваться французской песней, когда все слушают исключительно англо-саксонскую музыку. И это предположение заставляет преподавателя выбрать ту стратегию, которая позволила бы заинтересовать студентов. И, конечно, желание обогатить знания студентов новым языковым материалом заставляет преподавателя сконцентрироваться именно на тексте песни, при этом, разумеется, песня вво-

дит в класс и лингвистическое явление – это музыка, так как понимание текста в данной ситуации наступает позже.

### **Выбор песен.**

В выборе песен нет особого противостояния между классической и современной французской песней. У них у каждой своё место. При выборе песни главную роль играет вкус преподавателя, потому что он лучше представит то, что ему нравится. Но это не единственный критерий выбора. Разумно было бы руководствоваться следующими позитивными критериями:

- песня предложена одним из студентов,
- её передают по радио в вашей стране,
- она нравится преподавателю.
- она соответствует музыкальным пристрастиям учеников, она сейчас модная,
- она удивляет, поражает, она заметна,
- тема песни совпадает с темой, изучаемой в данный момент в классе,
- её можно петь всем вместе.

Итак, выбор сделан, предстоит включить песню в интерактивные действия учащихся, которые включают в себя поиск опор, идентификацию, классификацию, ассоциации, а также упражнения на устные и письменные высказывания, рассуждения о самой песни: музыка, исполнение, голос и т.д. Привлекается, пусть небольшой, но собственный жизненный опыт студентов, их точка зрения на происходящее в песне. Они вовлечены в работу с первых секунд предъявления песни. Преподаватель определяет виды деятельности, организует этапы работы и руководит совместной работой студентов.

Прежде всего, ему предстоит создать связь между учащимися и песней, т.е. организовать «свидание» с документом. Например,

- на доске название песни, само слово «chanson», стиль, инструменты, которые студенты могут назвать по-французски;
- определить совместно семантическое поле по теме песни (в парах найти все знакомые слова, относящиеся к теме «ожидание», или «восторг»);
- написать фразу, которая начинается теми же словами, что и песня;
- заполнить пропуски в тексте песни словами из песни при последующем прослушивании.

Самое первое прослушивание уже может сопровождаться вопросами по содержанию. Цель этого – сделать прослушивание осознанным. Например,

- составьте список музыкальных инструментов, которые вы слышите;
- к какому стилю принадлежит музыка этой песни, что вы знаете об этом стиле;
- список слов, добавьте к ним слова из песни, которые могут употребиться вместе;
- прослушайте песню и отметьте, сколько раз встречается то или иное слово.

Часто преподаватели пытаются предложить песню в качестве материала на аудирование. Но, что касается французских текстов песен, то они очень трудны для понимания на слух: во-первых, музыка является очень сильным отвлекающим фактором, и во-вторых, авторы слов часто играют на омонимах, где одни и те же звуки дают совершенно различные значения. И наоборот, гораздо лучше понимается текст, который одновременно слушают и видят студенты.

Работа над текстом.

Параллельно с современной литературой, написание слов современных песен также сильно меняется в последнее время. Вместо законченных фабульных историй это могут быть выражение чувств, впечатлений, мотивов, крика души и т.д. Поэтому рекомендуется предельная осторожность в трактовке объяснения текста, здесь скорее будут уместны гипотезы со стороны студентов, а не однозначное прочтение стихов. И ещё одного соблазна следует избегать: даже если в тексте упорно повторяется одно и то же грамматическое явление, не следует использовать его в качестве повторения этого грамматического правила. Так как это противоречит первоначальной функции документа.

Работа над текстом включает несколько типов деятельности студентов:

- поиск опор, классификацию, поиск точной информации (определите все персонажи песни, найдите в тексте все слова, касающиеся той или иной темы);
- ответы на вопросы, ориентированные на понимание содержания песни слушателями (в парах определите, что говорится о том или другом персонаже; каковы их действия и почему они так поступают; как вы понимаете то или иное высказывание.)

На этом этапе работы студентам предлагается два типа деятельности: творческие задания и проявление личного отношения к проблеме, затронутой в песне. Например,

- под впечатлением услышанной песни напишите открытку своему другу, или сообщение на автоответчик;

- по вашему мнению, должна ли песня давать какую-либо информацию или её достаточно воздействовать на ваши чувства и ощущения;
- могут ли также песни помочь в борьбе с каким-либо социальным злом (наркотики, расизм);
- провести параллель между событиями или явлениями во Франции и в родной стране.

Следующий этап работы над текстом песни условно можно назвать «идём дальше».

Слова песни – это не изолированный документ, Было бы замечательно, если бы они вписывались в другие тексты, изучаемой в данный момент темы и позволяли бы установить связь с последующей работой в классе. Можно сравнить песню с другими по этой тематике, с литературными текстами, со статьёй в газете, моментом истории и т.д.

Хорошо закончить работу над песней проектом всей группы разработкой сценария клипа на данную песню, поскольку сейчас песня часто ассоциируется не только с музыкой и текстом, но и зрительным рядом, т. е. с клипом. Можно попытаться снять этот клип.

Разумеется, предложенные педагогические действия – это только канва, наброски работы, направленной на помощь преподавателю в привлечении песен в обучении иностранному языку, в его желании обогатить практику интерактивной деятельности учащихся и придать изучаемому языку статус живого разговорного языка. А главная педагогическая цель заключается в единственной фразе: вызвать желание изучать иностранный язык.

*О.Н. Исаева*

## **КОМПЛЕКС УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ, ОСУЩЕСТВЛЯЕМЫЙ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДА**

Важнейшая часть обучения будущих переводчиков заключается в развитии у них умений, осуществляемых в процессе перевода. Такие умения могут иметь более общий или более частный характер, охватывать ряд действий или отдельное действие.

Специфика развития переводческих умений заключается в том, что они создаются лишь в результате практических действий студентов на основе имеющихся у них языковых навыков и теоретических знаний.

Формирование умений – это длительный процесс. Можно ставить целью отдельного занятия развитие того или иного умения, но нельзя ожи-

дать, что оно окончательно сформируется в результате этого занятия. Нередко в ходе практических упражнений в переводе текстов различной трудности одновременно развиваются несколько умений. Не все умения, обеспечивающие успешный процесс перевода, можно выделить и описать. Часть из них носит комплексный характер и плохо поддается анализу.

1. Умение выполнять параллельные действия на двух языках, переключаться с одного языка на другой. Как мы уже отмечали, такое умение частично возникает спонтанно с развитием двуязычия, но его необходимо довести до профессионального уровня. Развитию этого умения способствует изучение переводческих соответствий и приемов перевода, но главный путь его совершенствования лежит через постоянное двуязычное действие, осуществление переводов как целых текстов, так и их фрагментов. Определенную роль в этом процессе играет речь преподавателя. Поскольку важный компонент такого умения заключается в использовании синонимических средств языка перевода, то занятие целесообразно вести на этом языке. Развивая навыки устного перевода, полезно рекомендовать студентам мысленно переводить все, что говорит преподаватель. В этом случае преподаватель может попеременно говорить на ПЯ и ИЯ.

2. Умение понимать текст по переводчески. Вспомним, что хотя на первом этапе переводческого процесса переводчик выступает в роли Рецептора оригинала, его понимание текста несколько отличается от обычного, прежде всего, необходимой глубиной и окончательностью. Преподавателю необходимо показать и постоянно напоминать студентам, что информацию о значении языковых единиц в тексте они должны обязательно одновременно черпать из двух источников: системного значения единицы и контекста ее употребления. Каждая единица языка обладает относительно стабильным значением, общим для всего языкового коллектива. Говорящие вынуждены употреблять единицу в соответствии с ее значением, если они хотят быть правильно понятыми. Слово может быть многозначным, но оно не может означать, что угодно. Так, английское «board» может иметь значение «комиссия, доска, питание» и ряд других, но оно никогда не может означать «Вселенная», «любовь» и «бег». В тексте слово может реализовывать одно или два из своих значений или приобрести какой-то дополнительный смысловой оттенок благодаря контексту. Английское «student» может употребляться в значении «учащийся среднего или высшего учебного заведения», «студент вуза», «учащийся средней школы», «изучающий» (I am a student of human nature), русск. «студент» может реализовать сему мужского рода (Студентки часто учатся лучше, чем студенты) или нейтрализовать ее (Хоро-



ший студент не придет на занятия неподготовленным) и т.д. Нередко бывает, что будущий переводчик преувеличивает значение одного из двух источников информации: упорно стремится использовать словарное значение слова, не обращая внимания на контекст, или предлагает вариант, подходящий по контексту, но совершенно не учитывающий значения слова. В таких случаях преподаватель указывает студенту ошибку, демонстрируя, как должны взаимодействовать эти два «кита», на которых основывается правильное понимание текста. Например: «In the past the race has never been a contest».

3. Выполнение параллельных действий на двух языках в процессе перевода предполагает развитие еще одного умения – умения выстраивать синонимические структуры и слова-синонимы в ПЯ и делать выбор между ними. Так, мысль о том, что раньше соревнование было не напряженным, а теперь такое напряжение появилось, можно выразить такими русскими структурами, как «борьба в состязании обострилась», «состязание стало более напряженным», «состязание стало вызывать напряженный интерес» и т.д. Слову «race» могут соответствовать русские слова «гонка, погоня, забег, состязание» и т. п.

Правильный выбор между различными вариантами перевода связан также с умением сопоставлять значения каждого соответствия с конкретным контекстом. Так, анализируя употребление слова «гонка» в русском языке, можно отметить, что оно ограничено теми видами спорта, где используются какие-либо технические средства. Поскольку в тексте говорится о соревновании на бегу, этот вариант придется отклонить. Не соответствует контексту вариант «погоня» (преследование более слабого с целью догнать и наказать) и вариант «забег» (этап соревнования, имеющий начало и конец).

4. Еще раз напомним, что особую важность для переводчика имеет умение, которое можно охарактеризовать как умение «отходить, не удаляясь». При невозможности применить прямое соответствие переводчик вынужден отходить от оригинала, но при этом он стремится остаться как можно ближе к исходному смыслу. Такая стратегия «наименьших потерь» достигается, прежде всего, путем варьирования языковой формы, а также путем использования наиболее близких синонимов.

5. Переводческая компетенция включает также умение выбирать и правильно использовать технические приемы перевода, которые должны быть предварительно изучены студентами. Занимаясь переводом текста, преподаватель предлагает студентам использовать при переводе очередного высказывания тот или иной прием или задает им вопрос, какой

прием уместно использовать в данном случае. В программу курса включается также работа над специально подобранными упражнениями, развивающими умение пользоваться творческими приемами перевода.

6. Значительное место в обучении переводу занимает развитие умения преодолевать трудности, связанные с лексическими, фразеологическими, грамматическими и стилистическими особенностями исходного языка. Используя данные частной теории перевода, преподаватель предлагает студентам упражнения, где каждая переводческая трудность такого типа представлена в достаточном количестве в составе отдельных высказываний или в связном тексте (см. раздел о переводческих упражнениях).

7. При переводе на родной язык у студентов предполагаются умения грамотно и правильно выражать свои мысли на языке перевода. Однако часто преподавателю приходится заботиться о совершенствовании этого умения с помощью специальных знаний и постоянного внимания к качеству языка перевода и развития коммуникативной и речевой компетенции. В значительно большей степени такая работа необходима при обучении переводу с родного языка на иностранный.

8. Переводчику необходимо умение редактировать свои и чужие переводы, обнаруживать и устранять семантические и стилистические погрешности, доказательно критиковать и оценивать предлагаемые варианты. В ходе учебного процесса преподаватель постоянно предлагает студентам давать свои варианты, высказывать мнения о переводах своих товарищей, обосновывать свои замечания и предложения. Целесообразно также давать студентам специальные задания по редактированию переводов, содержащих типичные переводческие ошибки и погрешности.

9. Успешное осуществление переводческого процесса предполагает умение профессионально пользоваться словарями, справочниками, банками данных и другими источниками дополнительной информации, а также умение использовать в работе пишущую машинку, диктофон или компьютер.

10. Все вышеперечисленные умения сводятся воедино в умение анализировать текст оригинала, выявлять стандартные и нестандартные переводческие проблемы и выбирать способы их решения, наиболее соответствующие каждому конкретному акту перевода. Такое умение вырабатывается только в ходе практической работы под руководством преподавателя по переводу текстов различной степени трудности. Эта работа проводится как в процессе развития частных умений, так и на завершающем этапе обучения.

Переводчик-профессионал должен не только обладать необходимыми умениями для осуществления процесса перевода, но и уметь применять эти умения в реальных условиях переводческой деятельности. Поэтому в ходе обучения переводу проводится работа по развитию навыков перевода, то есть приданию действиям переводчика автоматического или полуавтоматического характера. Это достигается как постоянными упражнениями в использовании переводческих умений, так и регулярными заданиями по практическому выполнению переводов определенного объема в указанный отрезок времени.

*Т.Г. Билетова*

### **ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ АВТОНОМНОСТИ СТУДЕНТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

В современных условиях обучения в неязыковом вузе особое внимание уделяется вопросам организации автономной деятельности студента в системе профессионального образования в целом и при обучении иностранному языку, в частности. Автономная учебная деятельность студента представляет собой самостоятельное освоение и усвоение знаний обучаемым. Перед преподавателем стоит задача не только сформировать у обучаемых способность вести иноязычное общение с представителями других культур, но и научить студента самостоятельности при изучении иностранного языка. Это означает, прежде всего, самостоятельность мышления и активную, ответственную позицию обучаемого в процессе изучения предмета. Автономизация учебной деятельности студента по овладению иностранным языком выступает одним из основных условий его успешного изучения, и касается всех видов иноязычной речевой деятельности – чтения, говорения, аудирования, письма. Умение работать с иноязычной литературой является базовым умением при осуществлении специалистом практической и научной деятельности. Первостепенной задачей при этом является развитие у студентов способности самостоятельного овладения соответствующими умениями и навыками, способности самостоятельно работать с текстом с целью извлечения из него и последующей обработки информации.

С психологической точки зрения факторы, влияющие на понимание текста, различны: одни связаны с текстом, другие – с самим чтецом.

К факторам, связанным с текстом, относят следующие. Это, прежде всего, зависимость понимания текста от его информационной насыщенности, от логического плана сообщения в тексте, от его эмоционально – оценочной и побудительной информации. Большое значение для понимания содержания текста имеет его композиционно-смысловая структура: насколько раскрыты в тексте его тема и идея; каким образом изложены в тексте основные мысли и проблемы. Поэтому необходимо уделять особое внимание этим факторам при составлении, например, учебных пособий, а также при отборе текстового материала для чтения.

Понимание текста определяется также тем, насколько лексика и грамматика текста соответствуют той лексике и грамматике, которой владеет чтец. В практике обучения чтению редко бывает так, чтобы учащиеся знали абсолютно все слова, встречающиеся в тексте. Кроме того, в тексте может встретиться и незнакомая или забытая грамматическая конструкция. Поэтому рекомендуется уже на начальном этапе обучения чтению использовать тексты, которые включают незнакомую лексику и грамматику, постепенно усложняя их материалом, осмысление которого требует от обучаемых мыслительных усилий. Необходимо учитывать также понимание текста и от некоторых индивидуальных психологических особенностей обучаемых. Сюда относится, прежде всего, индивидуальный опыт обучаемого, то, каковы его знания о предмете изложения в тексте; большую роль играет внимание обучаемого, его способность концентрироваться на деталях или на основной мысли текста. Направленность внимания обучаемых на определенные объекты при чтении текста обеспечивает точность и глубину восприятия читаемого. Обучаемым рекомендуется всегда давать четкую и ясную задачу, которая создавала бы при чтении определенную направленность внимания.

Это связано с формированием определенных умений и навыков в чтении, которыми должен овладеть студент. Первостепенное значение приобретает при этом организация автономной деятельности студентов в ходе обучения чтению, поскольку формирование способности самостоятельно работать с текстом, включая формирование всех необходимых для понимания читаемого текста умений, является основным условием подготовки студентов к практике владения различными видами чтения.

Подробнее остановимся на том, какими умениями должен владеть специалист для чтения иноязычной литературы и какие способы работы и задания могут быть рекомендованы для самостоятельного развития этих умений.

В методике выделены так называемые основные умения, которыми читающий пользуется во всех ситуациях чтения. Это умения, связанные с пониманием содержания текста, и умения, обеспечивающие переработку извлекаемой при чтении текста информации. Для читающего одинаково важно владение обоими видами умений.

Умения, связанные с пониманием содержания текста, обеспечивают извлечение фактической информации. К таковым относятся следующие умения:

1. умения выделять в тексте определенную информацию, отдельные его элементы. Эти элементы могут быть различны: основная мысль, смысловые вехи; опорные и ключевые слова; отдельные существенные факты; факты, относящиеся к определенной теме и т. д.);

2. умения обобщать, синтезировать отдельные факты, устанавливать их иерархию (главное-второстепенное), объединять факты в смысловой кусок;

3. умения соотносить отдельные части текста (смысловые куски; факты, относящиеся к одной теме и т. д.) друг с другом; выстраивать события в хронологической или иной последовательности; определять связь между фактами\ явлениями, находить начало и конец темы.

Все перечисленные умения обеспечивают полноту понимания читаемого текста.

Для самостоятельного развития перечисленных умений, студентам может быть рекомендована серия упражнений, примерами которых могут служить следующие задания:

1. Выделить в тексте отдельные его смысловые элементы\ факты. (Дается задание прочитать сначала вопрос, затем текст. При ответе студент должен использовать содержание текста. Вопрос может касаться любого конкретного факта, упоминаемого в тексте.)

2. Прочитайте абзац\ текст.

– Определите, соответствует ли его содержанию утверждение, данное после текста.

– Укажите вариант, который отражает главную мысль абзаца\ текста (дается несколько вариантов)).

Следующие задания побуждают студента к выделению отдельного факта по какому-либо семантическому признаку:

1. Найдите факт, подтверждающий (доказывающий, опровергающий) следующее положение...

2. Найдите в тексте основной довод в пользу главной мысли.

3. Укажите, что автор считает причиной\ следствием.

Важнейшим условием понимания связного текста является умение соотносить отдельные факты друг с другом.

Примерами заданий на формирование данного умения могут служить следующие:

1. Скажите, какие факты, изложенные в тексте, относятся к главным, какие – к второстепенным.
2. Перенумеруйте предложения по степени их значимости.
3. Какие факты в абзаце можно было бы опустить как второстепенные.

Одним из формируемых умений является умение обобщать отдельные факты, изложенные в тексте. Наиболее ярко это умение проявляется в членении текста на смысловые куски. Поэтому задания, связанные с развитием этого умения, должны требовать от студента найти стержень, объединяющий все предложения смыслового куска\ абзаца (текста) воедино. В качестве примеров заданий в данном случае могут служить:

1. Определите\ назовите главную мысль абзацев.
2. Из ряда формулировок основной мысли текста выберите, с вашей точки зрения, наиболее точную.
3. Укажите, главную мысль какого абзаца передают следующие предложения.
4. Укажите, какой из заголовков наиболее точно соответствует содержанию текста.
5. Прочитайте следующие тексты (3-4 коротких текста). Скажите, какой из них отражает положительное\ отрицательное отношение автора к излагаемому (например, критика какого-либо явления).

Однако овладение только основными умениями чтения не позволяет полностью решить обучаемому задачу владения чтением как видом речевой деятельности, если он не овладеет умениями, характерными для каждого вида чтения, необходимого для работы со специальной литературой. Эти умения обеспечивают глубину понимания читаемого. К ним относятся:

1. умение вывести суждение\ сделать вывод на основе фактов текста; установить идею\ замысел текста;
2. умение оценить изложенные факты\ содержание в целом;
3. умение интерпретировать – понять подтекст.

Предполагаемое использование извлекаемой при чтении информации и вытекающая отсюда установка читающего на степень полноты и точности понимания читаемого оказывают влияние на характер чтения. Именно эти факторы определяют вид чтения, и, следовательно, определенные умения, которые могут понадобиться специалисту в его работе с литературой

на иностранном языке, например, умение просмотреть статью, журнал с тем, чтобы получить самое общее представление о содержании работы в целом (ее теме, основных излагаемых в ней вопросах и т.д.) и определить, представляет ли она интерес для читающего. Если в процессе просмотра материала выясняется, что он представляет интерес и нужен читающему, тогда меняется характер чтения, и начинается поиск конкретной информации. Если читающий, ознакомившись с источником, предполагает, что ему придется впоследствии воспроизводить или использовать полученную информацию, а это уже связано с ее осмыслением, интерпретацией, то тогда он приступает к детальному изучению текста. В данном случае от читателя требуется умение максимально полно и точно извлечь из текста содержащуюся в нем информацию. Наконец, при работе со специальной литературой часто требуется умение бегло прочесть материал для общего ознакомления с содержащейся в нем информацией с целью установить не только то, о чем данная работа, но и что именно говорится по определенным вопросам.

Соответствующие задания при обучении различным видам чтения помогают студентам овладеть техникой самостоятельного чтения, которая позволит выпускнику вуза поддерживать и совершенствовать достигнутый уровень владения иностранным языком. Поэтому овладение обучаемыми умениями автономного чтения является одной из важнейших целей обучения иностранному языку.

*Т.Г. Билетова*

## **СПОСОБЫ УПРАВЛЕНИЯ ХАРАКТЕРОМ ЧТЕНИЯ**

Эффективность обучения чтению как виду речевой деятельности, во многом зависит от форм проверки понимания прочитанного: обучающиеся, как правило, читают так, как их будут проверять. Характер чтения зависит от формы проверки, это дает возможность использовать различные задания, которые влияют на управление характером чтения.

Форма проверки связана с объектом проверки. В качестве объекта выступает понимание текста, которое характеризуется полнотой, точностью и глубиной. Объектом проверки становится результат деятельности. Им может быть определенная информация, которую читающий извлек из текста и количество и качество которой отражает ту или иную степень полноты и точности понимания. При этом проверяется и время, которое обучающийся-

ся тратит на извлечение информации из текста, это является показателем развития технических навыков.

Объектом проверки могут быть и умения, которыми должен владеть читающий, чтобы извлечь ту или иную информацию.

Определение объектов проверки имеет большие методические преимущества, но и здесь есть определенные трудности. Трудности выделения объектов проверки связаны, например, с подсчетом информации текста, где пользуются способом подсчета количества фактов, содержащихся в нем, что дает возможность определить процентное понимание и позволяет установить главную (основную) информацию и второстепенную. В этом случае результатом изучающего чтения должно быть полное (стоцентное) и точное понимание всех основных и второстепенных фактов, содержащихся в тексте. Этот вид чтения необходим в том случае, когда читающий заранее предполагает использовать впоследствии полученную информацию. Для изучающего чтения следует использовать такие тексты, которые обладают большой познавательной ценностью, информативной значимостью, так как у читающего уже в процессе чтения действует установка на длительное запоминание информации для дальнейшего ее использования. Результатом ознакомительного чтения является понимание основного содержания текста, извлечение основной информации. При ознакомительном чтении достаточным является 70 – 75% информации, если в остальные 30% не входят ключевые положения текста, которые являются существенными для понимания основного содержания.

Если же проверку понимания осуществлять через умения, связанные со смысловой переработкой информации, то можно выделить следующие, наиболее часто используемые читающим умения:

1. Умения выделять определенную информацию в тексте:
  - а) Умение точно понять отдельные факты текста.
  - в) Умение определить главную мысль.
2. Умения обобщить факты, изложенные в тексте:
  - а) Умение определить тему смыслового куска.
  - в) Умение отделить главные факты от второстепенных.
  - с) Умение объединить факты в смысловой кусок.
3. Умения соотносить отдельные части текста:
  - а) Умение установить связь между различными частями текста.
  - в) Умение организовать события в определенной последовательности.

Одной из традиционных форм проверки понимания текста является его перевод. Это является наиболее надежным показателем понимания.



Однако, если объектом проверки становится определенное количество информации текста, то перевод как форма проверки непригоден при ознакомительном чтении, так как он предполагает проверку всей информации. И при изучающем чтении правильность перевода не всегда свидетельствует о понимании содержания, она порою отражает только правильность словесного понимания, ошибки же в переводе иногда означают лишь неумение найти адекватную форму выражения на родном языке.

В качестве формы проверки понимания, довольно часто, используется пересказ текста на иностранном или родном языках. Однако эта форма проверки не определяет, какая часть информации должна быть передана в пересказе, и обучающиеся передают ту, которую они поняли или запомнили, а опущение части информации не означает, что она не была понята при чтении текста. Поэтому пересказ текста характеризует скорее память учащихся.

Широко используемой формой проверки являются вопросы по содержанию текста. Здесь также следует отметить, что эта форма проверки требует достаточно развитых навыков устной речи, в противном случае учащиеся стремятся запомнить языковой материал текста, что отрицательно сказывается на скорости чтения и на понимании ими смыслового содержания. С другой стороны, если вопросы задаются после чтения текста (как обычно бывает в практике обучения), то в процессе чтения учащиеся не знают, какая часть информации подлежит проверке, и поэтому будут пользоваться видом чтения, приближающимся к изучающему. Использование вопросов для проверки выделенных объектов (либо определенное количество информации текста, либо отдельные умения) требует установления, какие из них соответствуют тому или иному виду чтения.

Перечисленным формам проверки свойственны ограничения и с точки зрения рационального построения учебного процесса. Во-первых, преподаватель тратит на них длительное время. Во-вторых, они не позволяют проверить одновременно всех учащихся, и наконец, они не могут быть использованы учащимися в самостоятельной работе.

В последнее время во многих отечественных и зарубежных работах рекомендуется проверять понимание прочитанного путем тестирования. В этом случае читающий имеет возможность показать понимание определенного количества информации. Преимущество текстов состоит в том, что они являются экономной формой проверки, так как позволяют проверить одновременно большое количество учащихся. Однако тесты также имеют свои ограничения, они не дают возможности проверить точность понимания всех деталей текста, что требуется при изучающем чтении.

Кроме того, в отдельных случаях, при выборе правильного ответа из предложенных, есть вероятность случайного угадывания. Чтобы, с одной стороны, нацелить учащихся на определенный вид чтения, а с другой – вызвать интерес к заданию, предлагаются несколько видов заданий для проверки точного понимания всей информации текста при изучающем чтении:

1. Решить проблему (содержащуюся в рассказе детективного характера).
2. Найти ответ в тексте (это дет ключ к пониманию всего текста).
3. Составить диалог к иллюстрации к тексту. (Текст представлен в сценках. Читающий должен вписать диалог в пустые рамки около персонажей).

Эти задания требуют от читающего понимания всех деталей текста.

При ознакомительном чтении предлагаются следующие задания:

1. Решить логическую задачу в рисунках (установить правильную последовательность рисунков); нужно определить, например, какой рисунок верный или без какого рисунка смысл рассказа не пострадает.
2. Найти ошибку в логике изложения.
3. Указать правильную последовательность абзацев (при этом ряд абзацев дан в произвольном порядке).
4. Назвать характеристику и действия персонажей.

Эти задания требуют от читающего раскрытия основных смысловых связей в тексте.

Для выполнения этих заданий читающему необходима, прежде всего, основная информация текста.

Задания, где объектом проверки становятся умения, связаны со смысловой переработкой информации.

1. В задании – сократить текст, вычеркнув из него несущественное, объектом проверки является умение отделить главные факты от второстепенных.
2. В задании – отгадать продолжение рассказа – проверяется умение предсказать дальнейшее развитие действия.
3. В задании подобрать к тексту заголовок, пословицу, цитату (из предложенных) проверяется умение определить тему, идею, умение установить отношение автора к описываемому.

При этом задания могут меняться, заставляя учащегося читать текст по-новому и таким образом, выполняют функцию регулирования характером чтения.

## **ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ УМЕНИЙ СОЗДАНИЯ ПИСЬМЕННОГО И УСТНОГО ПЕРЕВОДА**

Формирование у студентов умений создания письменного и устного перевода – одна из важнейших целей обучения иностранному языку на неязыковых специальностях. Для достижения этой цели приходится решать целый ряд серьезных задач.

Во-первых, выработать алгоритм использования основных переводческих технологий.

Во-вторых, развивать умение видеть исходный текст как целое, т. е. определять тип текста, его жанровую принадлежность, стилистическую тональность, умение создавать перевод по закономерностям исходного текста.

В-третьих, следить за правильностью выбора эквивалентных средств при создании текста перевода.

В-четвертых, научиться выбирать оптимальные переводческие решения, используя различные приемы, обеспечивающие смысловую, стилистическую и прагматическую адекватность перевода тексту-оригиналу.

В-пятых, вырабатывать навыки работы со словарем, умение находить наиболее подходящие лексические варианты.

В-шестых, развивать умение объективного, безоценочного, безличностного подхода к исходному и переводному текстам, не допускать корректировку смысла и другие отступления от исходного варианта.

И, наконец, седьмое – формировать умения редактировать полученный перевод при сохранении его особенностей.

В чем же **сущность перевода**? Какова **специфика перевода** с иностранного языка на родной?

Переводом называется процесс и результат создания на основе исходного текста на одном языке равноценного ему в коммуникативном отношении текста на другом языке.

**Коммуникативная равноценность** или **эквивалентность** нового текста по отношению к оригиналу **обеспечивается выполнением трех основных требований**:

1. Текст перевода должен в возможно более полном объеме передавать содержание оригинала. Это означает, прежде всего, недопустимость произвольного опущения или добавления информации. Это означает также

недопустимость передачи менее существенной информации в ущерб более существенной.

2. Текст перевода должен соответствовать нормам языка перевода, так как их нарушение по меньшей мере создает помехи для восприятия информации, а иногда ведет и к ее искажению.

3. Текст перевода должен быть сопоставимым с оригиналом по своему объему. Этим обеспечивается сходство стилистического эффекта с точки зрения лаконичности или развернутости выражения. Этим обеспечивается также соотносительность затрат времени на извлечение информации из текста.

**Выполнение указанных требований к тексту перевода часто связано с преодолением** разного рода **объективно существующих трудностей**. При этом в связи с **различиями языковых систем** исходного языка и языка перевода, **различиями в культурном фоне** носителей двух языков и другими факторами стопроцентная передача информации при переводе практически исключается. Речь может идти лишь о той или иной степени подобия информации, достижимого в данных условиях.

Одним из **объективных условий**, влияющих на степень **достижимой эквивалентности перевода**, является **фактор времени**. При письменном переводе степень объективно достижимой эквивалентности выше, чем при устном, т. к. при письменном переводе студент до начала собственно перевода имеет возможность всесторонне проанализировать весь предназначенный для перевода текст, а в процессе перевода воспользоваться словарями и другими вспомогательными средствами, вносить в текст перевода многократные коррективы. Однако и требования к письменному переводу с точки зрения степени эквивалентности перевода соответственно повышаются.

**Степень эквивалентности перевода зависит также и от того, насколько в переводе могут быть объективно соблюдены нормы языка перевода**. В этом отношении критерии перевода на родной язык, естественно, выше, чем соответствующие критерии перевода с родного языка на иностранный.

Вместе с тем, не должно складываться впечатление, будто оптимальная степень эквивалентности письменного перевода на родной язык предполагает лишь один вариант перевода, единственно возможный и абсолютно безупречный. **Оптимально эквивалентный перевод** означает лишь, что **в нем отразилось правильное понимание оригинала** и для его перевыражения на языке перевода **найжены такие средства, которые, наряду с другими, синонимичными, средствами выражения, исключают смы-**

**словые неточности и искажения, а также нормативные погрешности:** орфографические, пунктуационные, лексико-грамматические и стилистические.

Наилучшим способом выработки навыка оптимального перевода является коллективное обсуждение достоинств и недостатков конкретных вариантов перевода.

**Процесс письменного перевода** целесообразно строить в три этапа: первый этап – допереводный анализ оригинала в целом; второй этап – собственно перевод как перевыражение содержания оригинала средствами языка перевода; третий этап – общее редактирование.

**Суть первого этапа** состоит в уточнении коммуникативной ситуации, т. е. в ответе на вопрос: кем, для кого, когда, в каких условиях и с какой целью создан оригинал. На первом этапе также **определяются тематика текста, его основное содержание, структура и стилистическое своеобразие** текста.

Такой анализ позволяет выявить наиболее важные моменты содержания и стиля подлинника, которые лягут в основу использования межязыковых соответствий на втором этапе.

Игнорирование этого этапа обычно ведет к увеличению необходимых поправок на втором и третьем этапах перевода, а иногда к ошибкам и погрешностям.

Обращение к словарям и справочникам на этом этапе должно быть ограничено рамками лишь самого общего анализа текста.

Нецелесообразно на этом этапе уточнять по словарю, а тем более выписывать значения всех незнакомых слов, поскольку многие из этих значений при конкретном контекстуальном анализе на втором этапе раскроются с меньшей потерей времени.

В то же время **подбор словарей и справочников в соответствии с тематикой текста** следует осуществлять именно на этом этапе, т. е. до начала собственно перевода.

**Содержание второго этапа** составляет последовательный ряд операций по переводу отдельных небольших отрезков оригинала. Обычно таким отрезком оказывается одна фраза – простое или сложное предложение.

**Перевод** таких отрезков, как и перевод всего текста, также **включает в себя три взаимосвязанных фазы: анализ, перевыражение и редактирование.**

Все три фазы осуществляются с учетом результатов допереводного этапа, а также с учетом контекста в виде предшествующих и последующих фраз.

На этом этапе используются словари и справочники, но обращение к ним целесообразно лишь в тех случаях, когда содержание отрезка не удастся представить себе достаточно четко с опорой на весь контекст фразы.

Перевыражение осуществляется, как правило, с учетом смысла всей фразы, а не пословно.

При редактировании перевода данной фразы следует добиваться полноты передачи содержания оригинала, соответствия всем нормам языка перевода (грамматическим, орфографическим, лексико-фразеологическим, стилистическим), избегать пропусков существенных элементов подлинника, а также стремиться обеспечивать безупречную связь данной фразы с предыдущими и последующими.

На **третьем этапе перевода устраняются погрешности, выявляющиеся при прочтении всего текста перевода**: неэкономность формулировок, громоздкость конструкций, неэстетичные повторы, недостаточная четкость и ясность выражения и т. п.

Правильность перевода текста можно проверить чтением вслух. Другими словами, текст должен «звучать», т. е. стать правильным и логически осмысленным.

Надо заметить, что доуниверситетский переводческий опыт наших студентов, как показывает практика последних лет, слабый, а у кого-то он вообще отсутствует. Поэтому основная задача преподавателя – помочь студентам в освоении техники перевода.

*А.Н. Гаврилова*

## **ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ УМЕНИЙ ЧИТАТЬ ТЕКСТ В РЕЖИМЕ ПРОСМОТРА**

Получение информации посредством чтения литературы на иностранном языке является одним из важнейших путей приобретения и пополнения знаний.

Решить задачу оперативной и разносторонней обработки печатного материала в ограниченные сроки позволяет владение видами так называемого «быстрого» чтения, в частности, просмотрным чтением, которое предполагает получение лишь общего представления о читаемом материа-

ле, о теме и круге вопросов, рассматриваемых в тексте, что помогает выделить из большой массы печатной информации нужный объект чтения. Именно эта особенность просмотрового чтения дает сегодняшним студентам, будущим специалистам, возможность в короткие сроки обрабатывать значительные объемы информации с целью подбора зарубежных источников по интересующим их темам.

Для того чтобы чтение в режиме просмотра было активным и динамичным процессом, необходимо сформировать у студентов такие **технические навыки чтения**, как

- навык преимущественно зрительного восприятия текста;
- навык использования для узнавания минимально достаточного сигнала (буквы, слога, слова);
- навык одномоментного восприятия максимально возможного объекта;
- навык максимально быстрого переключения с одного смыслового отрезка текста на последующие.

Владение этими навыками позволит студентам воспринимать текст большого объема за предельно короткий период времени.

Кроме того, для функционирования данного вида чтения необходимо сформировать у студентов **умения, связанные с пониманием и осмыслением содержания текста**.

К ним относятся следующие:

- умение предвосхитить тематику текста по заголовку, подзаголовку, иллюстрации;
- умение, просмотрев текст, сказать, какова его тема и основная мысль;
- умение выделить самые общие сведения, которые соотносят текст с определенной областью знаний;
- умение, обнаруживая ключевые слова и ориентируясь в композиционно-смысловой структуре текста, выделить важную информацию;
- умение установить, соответствует ли содержание текста интересам читающего, оценить полученную информацию с точки зрения новизны, актуальности и перспективности ее использования.

Для обучения чтению в режиме просмотра **важно правильно подбирать тексты**. Они должны обладать рядом черт, которые облегчают студентам восприятие и понимание читаемого: текст должен быть читабельным с точки зрения его внешней организации, разборчивости и четкости,

шрифтового и цветного оформления, символов и условных обозначений, иллюстраций, графиков, сопровождающих текст.

Схематическая и иллюстративная наглядность дублирует вербальную информацию, дополняет и развивает какое-либо из положений части текста, суммирует информацию целого раздела, способствуя тем самым антиципации, активизирует мнемические процессы и, главное, помогает установить ассоциативные связи.

Причем наиболее важную роль наглядные образы играют на тех этапах понимания текста, которые отличаются наибольшей трудностью для субъективного восприятия, когда информация имеет чрезмерно отвлеченный, абстрактный (для данной личности) характер и которую поэтому трудно соотнести с имеющимися индивидуальными знаниями.

Заклученная в фотографиях, иллюстрациях, графиках, рисунках, схемах информация, помогает реципиенту воспринимать читаемое.

Необходимо также, чтобы оформление текстового материала позволяло студентам даже при беглом просмотре дифференцировать важное, наиболее интересующее его и второстепенное.

Значительно облегчают понимание текста и такие факторы, как абзацирование (выделение с помощью абзацев) и выделение курсивом или более жирным шрифтом ключевых слов.

А вот к факторам, препятствующим пониманию, могут быть отнесены: отсутствие разбиения на абзацы («сплошной текст»), однообразный шрифт, мелкий кегель, отсутствие наглядности и т. д.

Читабельность в данном случае оценивается и по наличию в тексте элементов, способствующих более быстрому нахождению основной информации, и способу изложения информации.

Важно также, чтобы текст имел:

**1. Высокоинформативный заголовок.** Значимость заголовка заключается в том, что он, во-первых, служит основой запуска механизма прогнозирования общего содержания текста, создает содержательную установку, превращающую чтение в активный процесс. Во-вторых, он выполняет информативную функцию, выражая в редуцированной форме основное содержание текста, направляя внимание читателя на то, что будет изложено дальше.

При обучении чтению в режиме просмотра следует (желательно) использовать преимущественно тексты, которые имеют так называемые «полные» заголовки, содержащие в себе конкретную информацию. Например, «Kölner Dom – himmlische Baustelle» или «Der längste Mann der Welt».



2. **Резюме перед статьей, в которой кратко излагается ее основное содержание.** Например: Stockholm. – Als «verspätetes Weihnachtswunder» und als eine «meisterhafte, fast unglaubliche Leistung des Piloten» wird das Flugzeugunglück rund 20 Kilometer vom Stockholmer Flughafen entfernt bezeichnet, das gestern alle 129 Menschen an Bord überlebten.

3. **Вступление, включающее в себя четкую и полную формулировку темы или главной мысли,** вводящие читателя в круг описываемых событий. Например: Muhammad Alam Channa ist 2 Meter und 51 Zentimeter groß. Aber das große Mann aus einem pakistanischen Bergdorf ist nicht glücklich, er möchte lieber kleiner sein.

4. **Авторское заключение – обобщение в конце повествования.** Например: Deshalb hat Herr Channa nur einen Wunsch: er möchte so klein sein wie alle anderen Leute und so wie alle anderen Leute leben.

Наличие в тексте резюме или вступления свидетельствует о дедуктивном и дедуктивно-индуктивном способах изложения мысли, способствующих более быстрому и точному смысловому восприятию текста, облегчающих прогнозирование содержания и увеличивающих объем информации, удерживаемой в памяти.

Для обучения чтению в режиме просмотра наиболее пригодны тексты именно с такими композиционными характеристиками, т.к. в данном виде чтения преобладает дедуктивный подход к работе с текстом.

**Принцип дедуктивного подхода к тексту** заключается в движении от общего к частному, от общей семантической структуры текста и его смысла к анализу все более мелких его структурных подразделений, вплоть до отдельных предложений.

При дедуктивном способе изложения мыслей авторское обобщение дается как исходное общее положение. Это способствует наиболее быстрому «вхождению в текст», избавляя читателя от необходимости строить дополнительные гипотезы о том, какие мысли являются основными.

Для развития навыков и умений просмотрового чтения существенное значение имеет **объем текста.** Чем он больше, тем легче читающему его понять.

Текст, длинный, развернутый (объем от 400 слов) дает читателю возможность использовать для прогнозирования:

- 1) контекст;
- 2) избыточную информацию, когда одно и то же явление, лицо, факт подробно характеризуется с разных сторон;
- 3) по мере продвижения в чтении текста чаще встречаются принадлежащие одной тематической области слова, что облегчает их семантизацию.

Поэтому при обучении студентов чтению в режиме просмотра необходимо предусмотреть планомерное увеличение объема читаемых текстов (при одновременном увеличении количества незнакомых слов) и даже использование нескольких текстов на одну тему.

Для того чтобы научить студентов читать тексты в режиме просмотра необходимо выполнение **комплекса упражнений**, состоящего из двух групп.

**1. Первая группа – подготовительные упражнения**, направленные на развитие навыков просмотрового чтения. В эту группу входят упражнения, целью которых является **развитие зрительного восприятия**. Например,

- в течение одной минуты студенты смотрят на открытку (картинку), затем называют увиденные предметы по-немецки;
- в течение нескольких секунд преподаватель показывает студентам карточки с написанными на них словами. Необходимо правильно узнать, произнести и написать слово;
  - найти ключевое слово в строке;
  - назвать различные предложные дополнения к глаголам, например, warten, erzählen, glauben и т.п.;
  - или наоборот, к предложным дополнениям добавить недостающий глагол: auf das Taxi (warten), über Sofia (sprechen), an der Konferenz (teilnehmen), als Abteilungsleiter (arbeiten) и т.д.;
  - заменить словосочетания одним словом: den Wunsch haben (wünschen), Platz nehmen (sich setzen), kein Wort sagen (schweigen) и т.д.;
  - быстро просмотреть слова и выписать те из них, которые относятся к данной теме;
  - за 1 – 2 минуты найти на странице нужное слово;
  - пробежать глазами словосочетания, узнать по формальным признакам словосочетания: «существительное + существительное», «существительное + глагол», «глагол + наречие» и отметить их: ein Buch lesen, schnell schreiben, das Geschenk der Mutter, der Schwester helfen, Hunger haben, Anfang März

Это лишь некоторые подготовительные упражнения. И не стоит ими пренебрегать, ибо они являются хорошей тренировкой способности ментальной фиксации, т.е. они развивают у студентов способность воспринимать слова и другие изображения мгновенно и точно.

**2. Вторая группа – упражнения на извлечение информации из текста на уровне содержания и смысла.** В эту группу входят упражнения:

- 1) для работы с иллюстративным материалом;
- 2) для работы с заглавием текста;
- 3) на овладение структурно-композиционными особенностями текста;
- 4) на определение ключевых слов и опор в тексте;
- 5) на определение новизны, актуальности, перспективности использования полученной информации;

б) задания, построенные на просмотре одного или нескольких текстов.

Вот примеры лишь некоторых упражнений 2 группы:

- внимательно посмотреть на иллюстрацию и определить, о чем может идти речь в тексте;
- прочитать абзац текста, найти иллюстрации к нему или просмотреть текст и отобрать иллюстрации, относящиеся к обсуждаемой в нем проблеме;
- прочитать заглавие и сказать, в чем, по вашему мнению, состоит основное содержание текста (о чем идет речь в тексте);
- Вы работаете над проблемой. В журнале Вы находите статьи со следующими заголовками: 1. .... 2. .... 3. .... Определите, какая из них подходит для Вашей проблемы;
- Вам предлагается заголовок текста в форме существительного и группа определений к нему в форме прилагательных. Просмотрите текст и выберите определение, которое, по Вашему, соответствует его содержанию;
- выбрать вариант заголовка, который, по Вашему мнению, наилучшим образом выражает основную мысль текста (предлагается текст и 4 варианта заголовка);
- выделить в тексте основную, вводную и заключительную части;
- прочитать первый абзац (введение) текста и попытаться догадаться, о чем будет идти речь;
- составить резюме к тексту и сравнить его уже с имеющимся;
- прочитать опорные слова и словосочетания текста, назвать его тему;
- прочитать абзац (текст) и назвать слова, которые, на Ваш взгляд, являются ключевыми;
- выделить в тексте имена, даты, которые послужили опорой для понимания текста;
- просмотреть текст и сказать, что Вы знаете о людях, о которых в нем идет речь. Совпадает ли Ваша информация с информацией текста? Помогли ли Вам Ваши знания об этих людях при понимании текста?;
- выделить в тексте географические названия, которые послужили опорой при понимании текста;

- прокомментировать часть текста, которая показалась Вам наиболее интересной;

- используя предложения текста, составьте аннотацию к нему. Подчеркните при этом информативную ценность прочитанного.

Это лишь часть упражнений, связанных с осмыслением информации текста.

Важной частью комплекса упражнений является **алгоритм чтения**. Использование алгоритма чтения помогает студентам выработать стратегию понимания текста, помогает направить внимание на те его элементы, которые являются в том или ином отношении значимыми для понимания читаемого материала, а, следовательно, способствует ускорению процессов восприятия и понимания текста.

Итак, **каков же алгоритм чтения в режиме просмотра?**

1. Знакомство с выходными данными текста, определение стиля и жанра, к которым он принадлежит.

2. Внимательное прочтение заголовка. Нужно постараться вникнуть в его смысл. Высказать свои соображения, о чем может быть этот текст (прогнозирование темы текста).

3. Прочитать подзаголовки, рассмотреть иллюстративный материал (рисунки, фото, графики, схемы, иллюстрации и подписи к ним).

4. Прочитать первое предложение текста. Сопоставить его содержание с заголовком. Сформулировать тему текста. Студент должен мобилизовать имеющиеся у него знания по затрагиваемой проблеме (вспомнить, что ему об этом известно).

5. Прочитать первый абзац. Сопоставить его содержание со своим представлением о главной мысли текста.

6. Просмотреть текст по абзацам, опираясь на ключевые слова и обращая внимание на первые предложения каждого абзаца (Назвать подтемы текста или составить план текста).

7. Прочитать последнее предложение текста.

8. Нужно суммировать то, что удалось понять, не взирая на наличие незнакомых слов и конструкций. Надо окончательно сформулировать ответ на вопрос: «О чем же повествует прочитанный текст?»

Использование этого алгоритма, предусматривающего поэтапное выполнение действий, позволяет управлять познавательной деятельностью студентов.

Многократное применение алгоритма создает условия для формирования у студентов умений просмотрового чтения, позволяет по-иному под-

ходить к пониманию текста. Вначале студенты читают тексты, имея этот алгоритм перед глазами, а затем и без него.

Если мы, преподаватели, владея современными методиками обучения иностранному языку, научим своих студентов кроме всего прочего так называемому «быстрому чтению», т.е. чтению в режиме просмотра, то мы, таким образом, существенно поможем им быстро и рационально справиться с огромным потоком читаемой информации. Кстати, не только на иностранном языке, но и на родном.

Быстро определять наличие в тексте интересующей студента информации, отбирать необходимый материал, письменные источники по определенному вопросу с целью дальнейшего реферирования, обзора и т.д. – все это станет по силам нашим студентам, если мы сумеем научить их читать в режиме просмотра.

*С.А. Ивахник*

## **АЛГОРИТМ СТРУКТУРНОГО АНАЛИЗА АНГЛИЙСКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ ДЛЯ АДЕКВАТНОГО ИЗВЛЕЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ**

В перечне умений, которыми должен овладеть обучаемый, необходимых ему в самостоятельной работе с различными источниками, одним из основных является умение извлекать информацию.

Основная задача акта коммуникации – адекватное восприятие реципиентом той информации, которая посылается ему в звуковой или зрительной форме:  $I_{(R)}=I_{(A)}$  т.е. информация автора (А) должна быть полностью воспринята реципиентом (R).

Прагматическая адекватность восприятия предполагает как можно более полное совпадение переданных и воспринятых коммуникативных интенций (намерений) и напрямую зависит от степени сформированности языковых и речевых умений и навыков.

Язык как знаковая система является кодом шифрования информации. При восприятии иноязычного сообщения носителями языка естественно происходит переход из одного кода в другой (из иностранного языка в родной язык), если только упоминаемые понятия уже зафиксированы предыдущим опытом словами родного языка. Не затрагивая здесь проблему внутренней речи, будем придерживаться точки зрения, что человек мыслит образами, а не значениями слов. Отсюда – восприятие иноязычной инфор-

мации не есть восприятие всех слов в послании по порядку их следования, а внутреннее единство информации, заключённой в той или иной последовательности слов.

Искажение исходной информации может произойти на любом уровне языковой иерархии (фонетическом, лексическом, грамматическом, стилистическом и т.д.). Задача состоит в том, чтобы предельно элиминировать эти искажения (дисторсии) или компенсировать их через реставрацию исходного намерения. В своей книге «Изучение иностранных языков» П. Хэгболдт приводит коэффициенты корреляции между качеством восприятия информации и уровнем знания лексики – 0.82 и грамматики – 0.77, что подтверждает большое значение владения соответствующим лексико-грамматическим материалом для достижения качественного восприятия информации.

В условиях неязыкового вуза задача заключается *не в обучении языку вообще, а языку определённой специальности*. При малой сетке часов (особенно на заочном отделении) конкретные задачи обучения сводятся к необходимости научить читать и понимать литературу по специальности с минимальным использованием отраслевых словарей.

Профессионально-ориентированные тексты отличаются от художественных не только абстрактностью, безличностью, стройностью и логичностью изложения, что находит соответствующее выражение в языке в виде стереотипных, стандартизированных лексических единиц, но и в грамматическом оформлении.

Необходимый лингвистический анализ изучаемых текстов позволяет определить лексико-грамматический инвентарь, выявить количественные и качественные характеристики микроязыка конкретной специальности. В соответствии с этим выявляется грамматический минимум для данного подъязыка в рамках грамматики декодирования (рецепции), т.е. тот грамматический минимум, которым обязательно должен овладеть наш студент, чтобы как можно ближе подойти в понимании интенций автора сообщения.

Показателем сформированности навыков декодирования выступает быстрота и (что более важно) безошибочность в распознавании и восприятии лексико-грамматических явлений. Рецептивное усвоение ИЯ связано с узнаванием, для чего требуется запоминание и сохранение в памяти лексико-грамматических форм и моделей.

Для понимания грамматических явлений (при чтении и на слух) нужно уметь:

- а) распознавать грамматическую структуру по формальным признакам;
- б) соотнести форму со значением (учитывая функцию);

в) дифференцировать её от омонимичных форм.

Здесь встаёт вопрос минимизации грамматических явлений, необходимых и достаточных для адекватного восприятия сообщения. Это помогает сузить круг изучаемых явлений, даёт возможность сосредоточить внимание лишь на наиболее представительных из них для данного подъязыка. Отбор такого минимума должен проводиться на основе принципа частотности, образцовости, сочетаемости и репрезентативности.

Что же из богатства явлений английского языка представляет особую ценность, например, для микроязыка юриспруденции? Как часто встречается Absolute Participle? – Редко! Infinitive Complexes? – Гораздо чаще. Gerundial Complexes, Subjunctive, Sequence of Tenses? – Реже. Что будет, если студент не освоит этих явлений? Каков процент искажения информации? Без каких знаний просто невозможно обойтись в работе с англоязычной информацией?

Кроме лексических трудностей, причиной ошибок являются:

1) Фиксированный порядок слов в разных типах предложений (повествовательных, вопросительных, повелительных, эмфатических).

2) Особенности аналитического строя английского языка, а именно: явление конверсии и малое число окончаний делают невозможным сразу отнести слово к какой либо части речи вне контекста; многозначность и многофункциональность отдельных форм, слов, словосочетаний.

3) Многочисленные грамматические структуры, не имеющие аналогов в русском языке: сложные члены предложения с неличными формами глагола, сокращённые придаточные обстоятельственные, инверсия, бессоюзные придаточные и т.д.

4) Наличие распространённых простых предложений с многоэлементными левыми и правыми определениями существительного и распространёнными однородными членами предложения и другие явления.

Поскольку лексико-грамматическое значение многих слов в английском языке можно определить только через выявление функции слова в предложении, необходимо развивать навык быстрой ориентации в структуре английского предложения. Для начала желательно научить студентов отвлекаться от лексического значения слов и, не прибегая к словарю, считывать доступную информацию с оформленности этих слов.

Продемонстрировать, что содержание и форма не существуют друг без друга (т.е. грамматическая форма уже сама по себе есть источник информации) можно знаменитым искусственным предложением академика Л.В. Щербы «Глокая куздра штеко будланула бокра и куздрячит бокрёнка». И наоборот, отсутствие разницы в грамматическом оформлении при-

водит к неоднозначности смысла «Мать спрашивает дочь» (Кто кого спрашивает? Мама дочку или дочка маму?).

Проанализировав иерархию грамматических явлений по степени важности для правильного восприятия информации и учитывая знания, полученные в школе, мы пришли к выводу о необходимости обучения в вузе алгоритму структурно-функционального анализа английского предложения. Языковая единица, с которой мы имеем дело, это – большое предложение, т.е. с большой буквы до точки. В его составе может быть множество мини-предложений без границ между ними в виде запятых или союзов (т. е. «поток слов»).

Без чего не бывает английского предложения? – Без основы, т.е. подлежащего и сказуемого. Значит, главная задача заключается в том, чтобы научиться выделять основы мини-предложений. Вспомним генеративную грамматику Хомского. Не случайно он начинает с *kernel structure* «John guns», т.е. основой любого порождаемого высказывания является пара *Subject + Predicate*. Отсюда – вывод: для декодирования информации необходимо начинать с выявления ядра *Подлежащее + Сказуемое*.

Предлагаемый нами алгоритм заключается в следующем:

1) В составе большого предложения выделить все основы. Для этого сначала находим сказуемое по формальным признакам (подробно это описано в методическом пособии для 1 курса юристов-заочников). Затем от него справа налево отыскиваем «господина» действия или «страдальца». N.B! Нужно обязательно убедиться, что перед предполагаемым подлежащим нет предлога, относящегося к нему, так как это будет уже не именительный падеж.

2) Выделив все пары (*Подлежащее + Сказуемое*), посмотреть на их взаиморасположение – последовательное или перемеживающееся. Помним, что между подлежащим и сказуемым не может быть одной запятой, а слова или целые предложения между ними – либо вводные, либо определения подлежащего. Подлежащее может быть не только простым (отдельное слово с определениями или без), но и сложным – целые предложения (придаточные подлежащие) или комплексы.

3) Определить границы мини-предложений и второстепенные члены в них. «Твёрдый порядок слов» диктует остальным членам предложения строго определённые места: дополнение – после сказуемого; обстоятельства – либо в начале, либо между подлежащим и сказуемым; определения, которые могут быть и левыми и правыми, относятся либо к подлежащему, либо к дополнению, либо к обстоятельству.



4) Выделив границы сказуемого, расшифровать его по трём параметрам: время, характер, действующее лицо (т.е. когда? как? кто?).

5) Найти в словаре незнакомые слова, учитывая их форму и функцию в данном предложении, и только после этого пытаться сформулировать перевод.

Для успешного применения описанного алгоритма необходимо освоить:

1) Порядок слов английского предложения.

2) Способы отыскания сказуемого и его подлежащего.

3) Параметры сказуемого, т.е. видовременные формы английского глагола.

4) Функции глаголов to be, to have, to do.

5) Существительное, его параметры, цепочки существительных.

Артикли и их смысл.

6) Местоимения.

7) Модальные глаголы.

8) Вопросительные слова.

9) Прилагательные и наречия. Степени сравнения.

10) Числительные.

11) Предлоги места, времени, падежных отношений.

12) Словообразовательные элементы.

*Е.В. Батюшкова*

## **НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ В КУРСЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ.**

С 1996г. ведётся преподавание французского языка на отделении английской филологии в качестве второго иностранного языка. в группах, практически, все студенты – начинающие (за исключением 1-2 человек, имеющих начальные сведения о французском языке, но горящих желанием совершенствоваться в этом языке.

В качестве основного учебного пособия мы взяли учебник Г.А. Китайгородской, в новом его издании в комплекте с рабочей тетрадью. Методика интенсивного курса критиковалась за отсутствием упражнений, направленных на формирование навыков чтения. Хотя принцип устного опережения при отработке лексического материала, многократного повторения лексики в коммуникативных ситуациях приводит к тому, что переход к чтению текстов идёт безболезненно, так как происходит узнавание от-

дельных слов, устойчивых выражений, понимание, извлечение смысла из первого же письменного монологического текста, надо сказать, что эта критика справедлива. Если не подготовить студентов к восприятию текста через специальные упражнения, то чтение превратится в трудное, скучное и бесполезное занятие.

Авторы всех учебников для начинающих, в том числе французских (Le Nouvel Espace, Initial, Reflet), говоря об обучении чтению, ставят перед студентами и преподавателями следующую задачу: обучение всем видам чтения (ознакомительному, просмотровому, изучающему, поисковому по классификации Фоломкиной)), начиная с первых занятий по технологиям, позволяющим,

- во-первых, привить навыки нелинейного чтения и постепенного понимания смысла прочитанного;
- во-вторых, развить способность понимания и воспроизведения письменной речи благодаря осознанию коммуникативной ситуации письменного документа;
- в-третьих, научить применять технологии поиска основных идей текста, поставленных проблем, выбора и организации материала предложенного текста;
- в-четвёртых, развить у студентов способности самооценки результатов работы с текстом.

Как же авторы оригинальных французских учебников подходят к чтению как одному из видов речевой деятельности?

Понимание текста подразумевает первоначальную идентификацию пяти параметров любой коммуникативной ситуации, это: кто пишет? кому или для кого? о чём? с какой целью? в каком жанре? Все эти установки осуществляются на основе известной классификации видов чтения, а также на использовании уже приобретённой лингвистической компетенции, собственного социально-культурологического опыта студентов и их навыков как читателей.

Приступая к первой коллективной работе над текстом (на любом этапе обучения) и организации дискуссии по теме преподаватель ориентирует студентов на привлечение уже имеющихся у них знаний, на выявление того, что студенты хотели бы узнать и что они, возможно, узнают из предлагаемого текста. Также на этом этапе необходимо предусмотреть и снять возможные трудности в понимании некоторых слов и выражений, которые могут заблокировать работу над текстом.

После такой предварительной подготовки авторы учебников предлагают серию упражнений к текстам, начинающуюся заданиями: предложите

ваши гипотезы по содержанию текста или определите тему текста по заголовкам. Часто тексты снабжены фотографиями, графиками, результатами анкетирования, выраженными в цифрах, которые студенты могут прокомментировать ещё до прочтения текста.

Следующий этап работы над текстом – это индивидуальное, как говорят французские методисты, «тихое» чтение. Это единственная форма речевой деятельности, соответствующая понятию «чтение» в его чистом виде. Студент остаётся один на один с документом на иностранном языке, и качество понимания текста зависит от следующих моментов:

- предварительного знания затрагиваемой темы;
- ожидаемой от текста информации;
- сформировавшихся навыков студента как читателя на родном языке;
- технологий и приёмов, уже освоенных им при изучении им иностранного языка.

Далее следует коллективная работа над текстом. Благодаря вопросам, предлагаемым преподавателем или содержащимся в печатных упражнениях, студенты пытаются определить главную идею текста и каждого абзаца. Надо сказать, что абзацы в учебных текстах пронумерованы, что значительно облегчает поиск нужной информации. Коллективная работа над текстом имеет также задачи:

- определить, в каком порядке читателю предлагаются основные проблемы обсуждаемой темы;
- определить, какие языковые средства обеспечивают тексту единство, законченность и динамизм повествования (наречия, обозначающие последовательность действий – *d’abord, ensuite, puis, enfin*); временные обозначения (время суток, даты);
- и наконец убедиться в правильности своих предположений перед чтением текста.

Обучение чтению неразрывно связано с обучением другим видам речевой деятельности, аудированию, говорению, письму. Все современные французские учебники имеют аудио- или видеосопровождение, и обязательным стал «*guide pédagogique*», где вся технология использования этого учебного комплекта расписана до мелочей.

Предлагая тексты для чтения, авторы учебников придерживаются принципов коммуникативности и функциональности. Это абсолютно реальные документы, с которыми студент может столкнуться в первые минуты своего пребывания в стране изучаемого языка. Так например, первые уроки во всех учебниках посвящены теме «Знакомство». В качестве доку-

ментов в разделе «Чтение» мы видим анкеты, карточки, которые заполняют клиенты в отелях, или члены спортивного клуба при вступлении в этот клуб. Тема «Город» иллюстрируется рекламными проспектами. В уроке, где основная тема «Еда, французская кухня» студентам предлагается ресторанное меню. Говоря о семье студенты используют надписи на семейных фотографиях.

Такой подход к документам даёт простор для фантазии учеников, облегчает переход от чтения к говорению по изучаемой тематике, к более свободным комментариям и дискуссиям по предложенным проблемам.

*А.В. Горелова, Н.Ю. Бочкарёва*

## **ОБУЧЕНИЕ АННОТИРОВАНИЮ И РЕФЕРИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ – НЕФИЛОЛОГОВ**

Для студента любого вуза научная речь является не только средством овладения определённой информацией, но и средством её реализации в конкретных видах учебной деятельности:

- при написании контрольных и курсовых работ,
- в докладах и выступлениях на семинарах, конференциях, дискуссиях.

Сегодня, когда в вузовских программах увеличивается число часов на самостоятельную работу, навыки устного и письменного реферирования становятся просто необходимыми. Однако как показывает практика, именно эти навыки и не сформированы даже у студентов старших курсов. Выполнив расчетную и экспериментальную части исследовательской работы, студент зачастую не может стилистически грамотно написать к ней объяснительную записку и кратко в устной форме изложить её содержание.

Поэтому в процессе обучения необходимо познакомить учащихся с особенностями языка научной литературы,

- со структурой научного произведения,
- с правилами цитирования и оформления библиографии,
- развить умения аннотирования и реферирования научной литературы,
- подготовить к написанию собственного текста.

Какова методика работы над данными видами деятельности?

Задачи:

1. рассмотреть сущность аннотирования и реферирования, их виды;
2. обосновать методику обучения аннотированию и реферированию на иностранном языке;

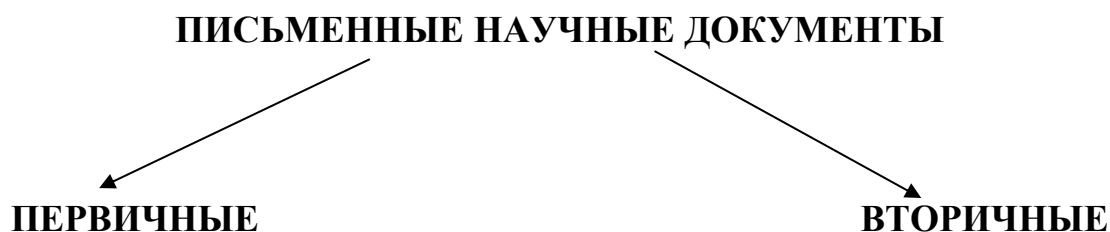
3. конкретизировать содержание учебного пособия.

## 1. Аннотирование и реферирование научных текстов

### 1.1 Сущность аннотирования и реферирования

Важнейшим источником научной информации и средством передачи её в пространстве и времени служит научный документ. По форме книги, журналы, статьи и т.д. относятся к письменным научным документам. Они могут быть **первичными и вторичными**.

Определение понятий реферирования и аннотирования затрудняется тем фактом, что для зарубежной литературы характерна пестрота терминов, обозначающих эти явления, и фактически различия между рефератом и аннотацией не делается.



- монографии,
- сборники,
- материалы научных конференций, симпозиумов,
- учебники,
- журналы,
- статьи и другие издания.

- Реферат
- аннотация

Сущность аннотирования и реферирования заключается в максимальном сокращении объёма источника информации при сохранении его основного содержания.

На основе использования вторичных документов комплектуются информативные издания:

- реферативные журналы,
- справочная литература,
- научные переводы и др.

Однако во всех официальных документах, равно как и в учебно-педагогической литературе, говорится о реферате и аннотации как о двух отдельных видах работы.

Сущность аннотирования и реферирования заключается в максимальном сокращении объёма источника информации при сохранении его ос-

нового содержания. Осуществляя компрессию первоисточников, аннотация и реферат делают это принципиально различными способами.

Аннотация лишь *перечисляет вопросы*, которые освещены в первоисточнике, *не раскрывая самого содержания* этих вопросов. Аннотация отвечает на вопрос: «О чем говорится в первичном тексте?»

Реферат же *не только перечисляет все эти вопросы*, но и *сообщает существенное содержание* каждого из них.

Таким образом, *основное отличие аннотации от реферата* состоит в том, что аннотация *дает, представление только о главной теме и перечне вопросов*, затрагиваемых в тексте первоисточника, а по реферату *можно составить мнение о содержании, о самой сути* излагаемого в оригинале.

Реферат строится в основном на языке оригинала, поскольку в него включаются фрагменты из первоисточника. Это обобщения и формулировки, которые мы находим в первичном документе и в готовом виде переносим в реферат (цитирование).

Аннотация в силу своей предельной краткости не допускает цитирования, в ней не используются смысловые куски оригинала как таковые, основное содержание первоисточника передается здесь «своими словами». Особенностью аннотации является использование в ней языковых оценочных клише, которых нет в реферате. Аннотация, как правило, состоит из простых предложений.

## 1.2. Виды аннотаций

Существует несколько видов аннотации.

I. По содержанию и целевому назначению аннотации разделяются на:

### СПРАВОЧНЫЕ

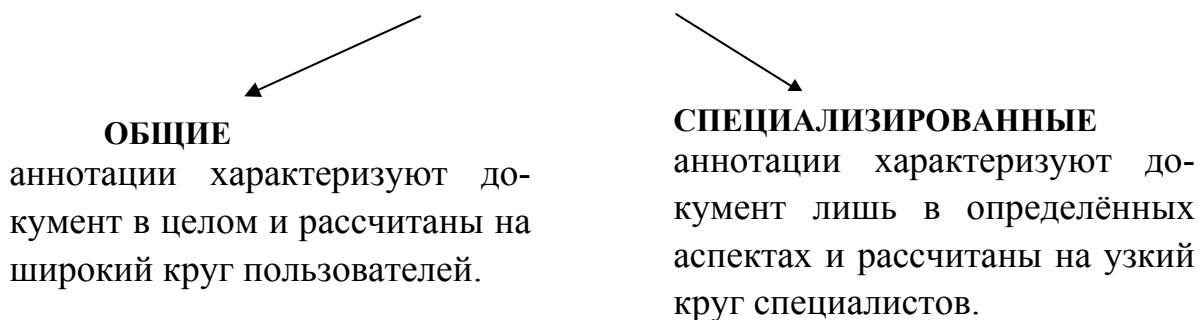
которые также называются описательными или информационными, характеризуют тематику документа, сообщают какие-либо сведения о нём, но не дают его критической оценки.

### РЕКОМЕНДАТЕЛЬНЫЕ

характеризуют документ и дают оценку его пригодности для определённой категории потребителей с учётом уровня подготовки, возраста и других особенностей потребителей.

Средний размер аннотации в 30-40 слов (3-4 предложения). Описательная аннотация включает 60-100 слов (3-10 предложений). Аннотация, суммирующая тематическое содержание текста, может быть предельно краткой и состоять из 1-2 предложений.

II. По полноте охвата содержания аннотируемого документа и читательскому назначению аннотации разделяют на



**Обзорная** аннотация – это аннотация, содержащая обобщённую характеристику двух или более документов, близких по тематике.

Для **справочной обзорной** аннотации характерно объединение сведений о том, что является общим для нескольких книг (статей) на одну тему, с уточнением особенностей трактовки темы в каждом из аннотированных произведений.

В **рекомендательных обзорных** аннотациях приводятся различия в трактовке темы, в степени доступности, подробности изложения и другие сведения рекомендательного характера.

При написании курсовых, дипломных и диссертационных работ особый интерес представляют справочные аннотации как наиболее эффективные в предоставлении своевременной информации о новейших достижениях в различных областях науки и техники и помогающие сэкономить время на поиск и сбор научной информации.

Знание же правил составления аннотаций способствует адекватному извлечению основных положений источника по теме исследования и их оформлению в соответствии с требованиями нормативных документов.

### **Речевые стандарты для составления аннотации**

Статья (работа) опубликована (помещена, напечатана...) в журнале (газете...)

Монография вышла в свет в издательстве... Статья посвящена вопросу (теме, проблеме...)

Статья представляет собой обобщение (обзор, изложение, анализ, описание...) (чего?)

Автор ставит (освещает) следующие проблемы...

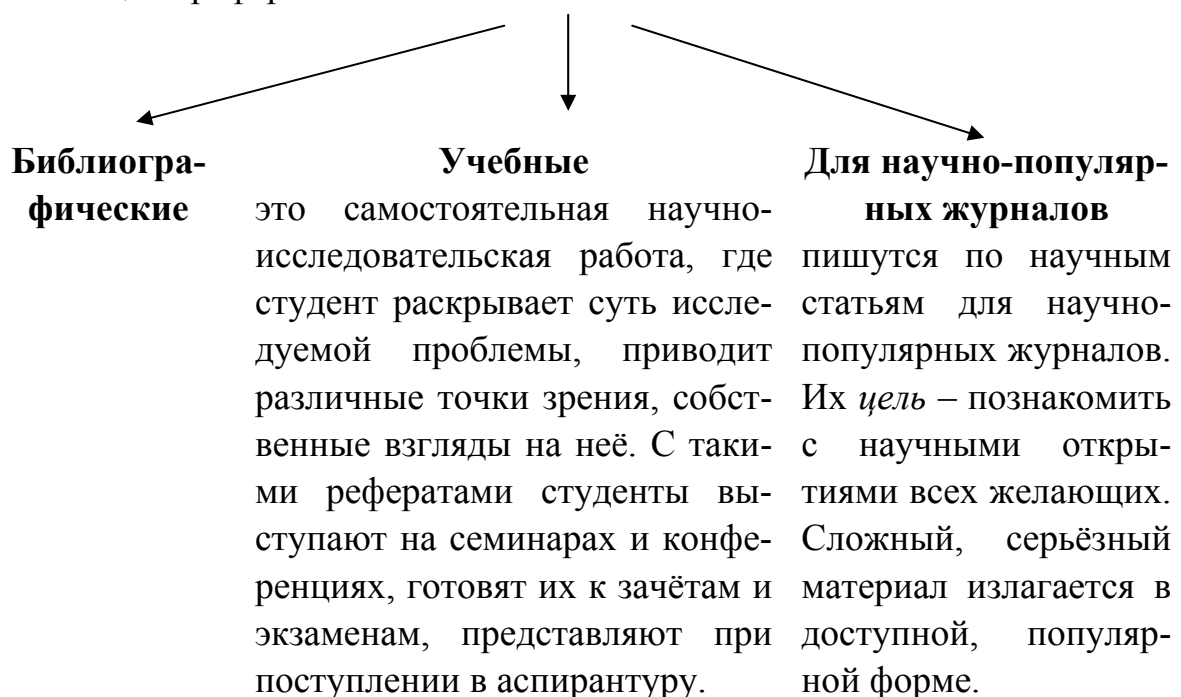
останавливается на следующих проблемах...

касается следующих вопросов....

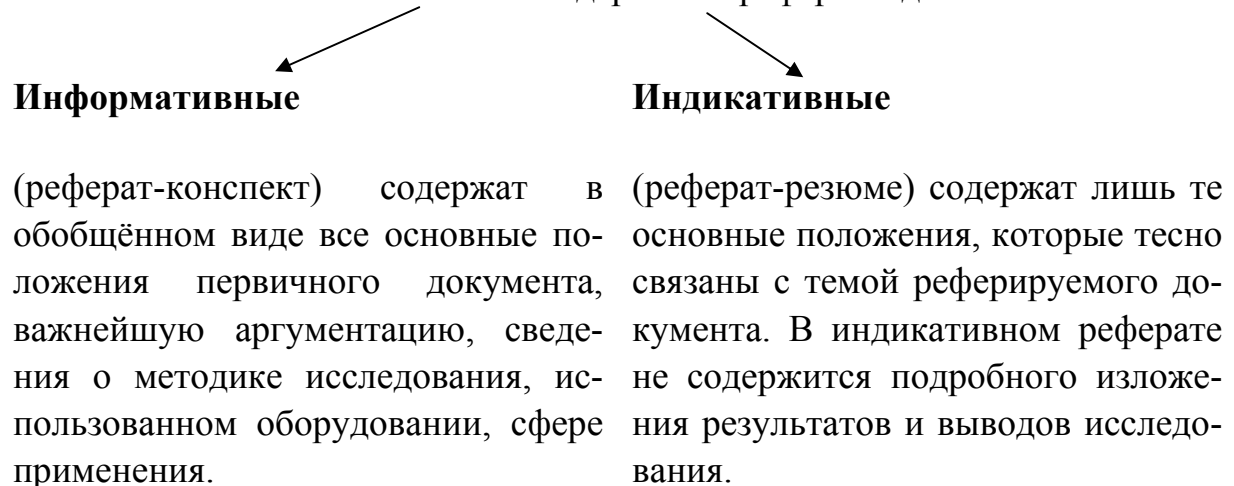
В статье рассматривается (затрагивается, обобщается...) (что?)  
 говорится (о чем?)  
 дается оценка (анализ, обобщение) (чего?)  
 представлена точка зрения (на что?)  
 затронут вопрос (о чем?)  
 Статья адресована (предназначена) (кому?)  
 может быть использована (кем?)

### 1.3. Виды рефератов

Подобно аннотациям рефераты подразделяются на несколько видов.  
 По цели рефераты бывают



По полноте изложения содержания рефераты делятся на





По количеству реферируемых первичных документов рефераты делят на

**Монографические**

составленные по одному документу

**Обзорные**

составленные по нескольким документам на одну тему.

По читательскому назначению рефераты бывают

**Общие**

излагающие содержание документа в целом и рассчитаны на широкий круг читателей.

**Специализированные**

изложение содержания ориентировано на специалистов определённой области знаний.

**Стандартные обороты речи для реферирования**

I. Работа (книга, монография) состоит из предисловия (введения), (двух, трех, четырех...) глав (разделов) и заключения.

II.

1. В работе (книге, монографии, сборнике, статье...)

В первой (второй, третьей...) главе книги (работы...)

В этой (данной) части монографии (книги, сборника, работы...)

В первом (втором, третьем, этом, данном...) разделе (сборника, книги, документа...)

2. а) анализируется (исследуется, освещается, проанализирована) (какая) проблема...

разбирается (рассматривается, раскрывается) проблема (чего)...

б) дается (излагается, обосновывается) (какая) теория...

описывается (подвергается критике) теория (чего)...

в) показывается (раскрывается, характеризуется) сущность (чего)...

г) речь идет (о чем) о том, что...

говорится о возможности (чего), о том, что...

д) автор/ы/ анализирует/ют/ (какую) проблему...

выявляет/ют/ сущность (особенности) (чего)...

дает/ют/ общую характеристику (чего)...

раскрывает/ют/ собственное понимание (чего)...

отмечает/ют/ (считает/ют/), что...

по мнению (по определению) автора/ов/...

как отмечает/ют/ (считает/ют/) автор/ы/...

3. подробно (кратко) излагается (изложена) проблема...

подробно исследуются формы и методы (чего)...

особое внимание уделяется (чему),...

обращается внимание (на что)...

важное значение имеет (что)...

поднимается вопрос (о чем)...

затрагивается проблема (чего)...

подчеркивается огромное (исключительно важное) значение...

необходимость (важность) (чего)...

выявляются особенности (чего)...

указывается на необходимость (чего)...

отмечается необходимость (чего)...

отдельно рассматриваются вопросы...

далее отмечается, что...

подчеркивается (указывается), что...

отмечается (подчеркивается) в работе...

отмечается (подчеркивается) по этому поводу в статье...

4. В заключение автор/ы/ говорит/ят/ (о чем)...

пишет/ут/: «... »

развивает/ют/идею (чего)...

в итоге делается (сделан) такой вывод: «... »

делается вывод о том, что...

говоря (о чем), автор делает вывод, что...

завершая свою работу, автор пишет: «... »

завершая (что), автор приходит к выводу, что...

**Заглавие** реферата может быть представлено в двух вариантах:

**а)** заглавием реферата служит точный перевод на русский язык заголовка первичного документа, опубликованного на английском языке, например:

Национальная информационная система по физике. Koch H.W. A national information system for physics. «Phys. Today», 1968, No. 4 (англ.).

**б)** заглавием реферата является смысловой перевод заголовка первичного документа, если этот заголовок неточно или недостаточно полно отражает основное содержание документа. В этом случае заглавие реферата выносится в квадратные скобки.

**Например:** [О месте информации среди социальных наук и о причинах, препятствующих ее развитию] Batten W.E. We know the enemy -do we know our friends? «Libr. J.", 1968, No. 5 (англ.).

Такое заглавие реферата рекомендуется составлять после того, как полностью уяснена сущность первичного документа и составлен реферат.

**Термины.** В реферате должна быть использована научная терминология, принятая в литературе по данной отрасли науки и техники. Не следует употреблять иностранные термины, если имеются равнозначные русские.

**Формулы.** Формулы в тексте реферата следует приводить в следующих случаях:

- а)** когда без них невозможно составление текста реферата;
- б)** когда формулы выражают итоги работы, изложенной в первичном документе;
- в)** когда формулы существенно облегчают понимание содержания первичного документа.

Единицы измерения переводятся в «Международную систему единиц (СИ)». При необходимости в тексте реферата разрешается приводить (в круглых скобках рядом с измерениями в единицах «СИ») значения величин в системе единиц, использованной в первичном документе.

**Иллюстрации и таблицы.** Иллюстрации (чертежи, карта, схемы, диаграммы, фотографии) и таблицы могут быть включены в реферат полностью или частично, если они отражают основное содержание первичного документа и способствуют сокращению текста реферата.

**Фамилии** в тексте реферата, как правило, рекомендуется приводить на английском языке. Фамилии хорошо известных в СССР иностранных ученых следует писать в русской транскрипции, например, закон Бойля – Мариотта.

**Географические названия** даются в русской транскрипции в соответствии с последним изданием «Атласа мира». В случае отсутствия в указателе к «Атласу мира» русской транскрипции названий, упомянутых в реферате, они приводятся на язык оригинала.

**Название страны** следует давать с учетом установленных сокращений, например: СССР, США и т.д.

Названия фирм, учреждений, организаций даются в оригинальном написании. После названия в круглых скобках указывается страна. Например: Lakheed (США).

**Ссылки** в тексте реферата на другие работы даются в следующих случаях:

а) когда в первичном документе обсуждается содержание другого документа;

б) когда первичный документ является продолжением ранее опубликованного документа.

### ***Учебный реферат***

Еще один вид рефератов (мы назвали их **учебными**) пишется для того, чтобы показать, насколько глубоко, вы изучили материал, как поняли его. С такими рефератами (докладами) вы выступаете на семинарах и конференциях, готовите их к зачетам и экзаменам, представляете при поступлении в аспирантуру. Объем такого реферата составляет обычно 10—30 страниц машинописного текста.

Учебный реферат — это самостоятельная научно-исследовательская работа, где вы раскрываете суть исследуемой проблемы; приводите различные точки зрения, а также собственные взгляды на нее.

Учебный реферат не должен носить компилятивный\* характер. В нем **не должно быть** механически переписанных из книги, сложных для понимания конструкций, например, таких: «Обросшая предрассудками, ксенофобская по своим социально-психологическим истокам тенденция проявилась в регенерации пресловутой антитезы Кутузов—Барклай, по которой он низводился до положения посредственного к самостоятельным решениям и разумным стратегическим действиям, органически чуждого национальным интересам страны».

В реферате обязательно должны быть ссылки на использованную литературу. Изложение материала должно носить проблемно-тематический характер.

### **Этапы работы над учебным рефератом**

**1. Выбор темы.** Тематика рефератов обычно определяется преподавателем, но, прежде чем сделать выбор, вам необходимо определить, над какой проблемой вы хотели бы поработать и более глубоко ее изучить. Тема должна быть не только актуальной по своему значению, но и оригинальной, интересной по содержанию.

**2. Подбор и изучение основных источников по теме** (как правило, при разработке реферата используется не менее 8—10 различных источников).

**3. Составление библиографии.** Записи лучше делать на отдельных карточках. На основе карточек составляется список литературы.

**4. Обработка и систематизация информации.**

## **5. Разработка плана реферата.**

## **6. Написание реферата.**

Примерная структура учебного реферата **Титульный лист.**

**Оглавление.** В нем последовательно излагаются названия пунктов реферата с указанием страницы, с которой начинается каждый пункт.

**Введение.** Формулируется суть исследуемой проблемы, обосновывается выбор темы, определяются ее значимость и актуальность, указываются цель и задачи реферата, дается характеристика используемой литературы.

**Основная часть.** Каждый раздел ее, доказательно раскрывая отдельную проблему или одну из ее сторон, логически является продолжением предыдущего; в основной части могут быть представлены таблицы, графики, схемы.

**Заключение.** Подводятся итоги или дается обобщенный вывод по теме реферата, предлагаются рекомендации.

### **Список литературы.**

### **Схема-модель учебного реферата**

#### **I. Вступление**

- 1) Название статьи, где и когда напечатана.
- 2) Сведения об авторе.
- 3) Чему посвящена статья, в связи с чем написана.
- 4) Метод исследования, используемый автором, и способ аргументации (Цифровые данные, ссылки на источники, схемы, экспериментальные данные и т.п.).

**II.** Перечисление основных вопросов, проблем, положений, о которых говорится в статье

**III.** Анализ самых важных, по мнению автора реферата, вопросов из перечисленных выше

Задачи типового анализа:

- 1) почему эти вопросы представляются наиболее интересными;
- 2) что говорит по этим вопросам автор (не приводя иллюстраций, примеров, цифр, сказать об их наличии);
- 3) что вы думаете по поводу суждений автора?

**IV.** Общий вывод о значении темы или проблемы статьи

Познакомьтесь с конструкциями, связывающими все композиционные части схемы-модели реферата.

### **Переход от перечисления (I) к анализу (II)**

### **основных вопросов статьи**

*В этой (данной, предлагаемой, настоящей, рассматриваемой, реферируемой, названной...)*

*статье (работе...)*

**автор** (*ученый, исследователь...; зарубежный, известный, выдающийся, знаменитый...*)

**ставит** (*поднимает, выдвигает, рассматривает...*)

*ряд (несколько...)*

*важных (следующих, определенных, основных, существенных, главных, интересных, волнующих, спорных...)*

*вопросов (проблем...)*

**Переход от перечисления (II) к анализу (III) некоторых вопросов.**

**Варианты переходных конструкций**

Одним из самых существенных (важных, актуальных...) вопросов, по нашему мнению (на наш взгляд, как нам кажется, как нам представляется, С нашей точки зрения), являются вопросом о...

Среди перечисленных вопросов наиболее интересным, с нашей точки зрения, является вопрос о...

Мы хотим (хотелось бы, можно, следует, целесообразно) остановиться на...

**Переход от анализа отдельных вопросов (III) к общему выводу (IV)**

В заключение можно сказать, что...

На основании анализа содержания статьи можно сделать следующие выводы...

Таким образом, можно сказать, что...

Итак, мы видим, что...

При реферировании научной статьи обычно используется модель: *автор* + *глагол настоящего времени несовершенного вида*.

***Как устранить избыточности, реферативных текстов?***

Основная коммуникативная функция реферата — полно, объективно и максимально сжато передать потребителю содержание первичного источника. Однако в ряде случаев библиографические рефераты включают в себе избыточную информацию, которая не дает потребителю новых сведений и не способствует эффективному восприятию излагаемых вопросов.

С точки зрения требований к текстам рефератов, можно условно выделить два типа текстовой избыточности — синтаксическую и лексическую.

Синтаксическая избыточность проявляется в основном в разветвленной структуре предложений, в неоправданном применении сложноподчиненных и сложносочиненных предложений.

Сложносочиненные предложения легко поддаются разделению на простые.

Сложноподчиненные предложения с придаточными причины также могут быть преобразованы в простые. В этом случае глагол преобразуется в отглагольное существительное, которое вводится служебными словами-индикаторами причины.

В научной коммуникации средства, служащие только для установления контакта с целью заинтересовать адресата, явно избыточны. Достаточно дать информацию, предоставив потребителю возможность самому определить ее важность. Это также отвечает требованию объективного представления информации. Употребление экспрессивных лексических средств как бы навязывает адресату коммуникативного процесса точку зрения посредника, мешая объективному восприятию.

Усложняют восприятие текста избыточные наречия и определения.

К избыточным единицам относятся: глагол-связка в конструкциях времени и залога: *был создан* вместо *создан*; глаголы в составных сказуемых: *оказывать влияние* вместо *влиять*, *проводить изучение* вместо *изучать*, *отдавать предпочтение* вместо *предпочитать* и т.д.

К избыточным лексическим единицам реферативного текста относятся отрицательные наречия и частицы. Предложение желательно строить в утвердительной форме. Как установлено исследованиями, утвердительные предложения при чтении воспринимаются легче, чем отрицательные.

Использование в рефератах слов иноязычного происхождения отрицательно влияет на восприятие содержания. Кроме того, эти слова, как правило, имеют большую протяженность, чем их русские синонимы, и увеличивают объем текста, например: *функционировать* — *работать*, *демонстрировать* — *показывать*.

### **Обучение аннотированию и реферированию алгоритм составления реферата и аннотации**

Обучение реферированию и аннотированию предстаёт как проблема, далёкая от полного решения. Следует отметить, что наибольший прогресс достигнут как раз в области обучения *иностранным языкам*. Следовало бы прислушаться к мнению тех исследователей, которые справедливо утверждают, что техника выделения смыслового ядра текста должна закладываться на родном языке в средней школе и приводить к овладению основами конспектирования и скорочтения. Тогда на продвинутом этапе обучения чужому языку формирование навыков реферирования и аннотирования будет значительно облегчено.

Процедура обучения смысловой компрессии текста может меняться и в зависимости от типа вуза.

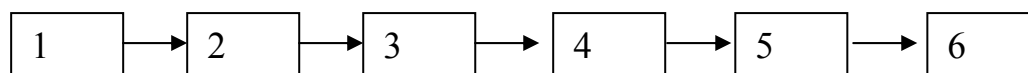
Так, в специальном (языковом) вузе реферирование, предусматривающее ряд сложных языковых трансформаций, способствует интеграции навыков и умений в различных формах речевой деятельности:

- чтении,
- говорении,
- письменной речи.

Поэтому в обучении здесь естественным представляется путь последовательной работы с текстами, представляющими различные уровни редукции по схеме:

**ПЕРВОИСТОЧНИК** → **РЕФЕРАТ** → **АННОТАЦИЯ**

Общая модель последовательной компрессии оригинала может выглядеть следующим образом:



где:

- 1** – исходный текст;
- 2,3** – варианты рефератов (информативный и индикативный);
- 4,5** – аннотации (информативная и индикативная);
- 6** – аннотация, состоящая из одного предложения (аннотативная библиотечная карточка).

Эта модель помогает внести ясность в сложный вопрос о размерах реферата и аннотации. Здесь установлены следующие закономерности:

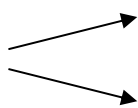
а) граница между рефератом и аннотацией является зыбкой и может быть установлена лишь при сопоставлении различных этапов в общем ряду редуцированных вариантов;

б) как под рубрикой реферата, так и аннотации можно допустить наличие по крайней мере двух вариантов сжатия текста, выбор которых субъективен. Рекомендуемое сокращение материала обычно задаётся заранее.

В неязыковом вузе на первое место в обучении выдвигается просмотровое чтение, которое находит выход в аннотировании иноязычного материала. Ведущим компонентом этой деятельности является её информативная сторона. Такой подход оправдан для будущего специалиста (инженера, юриста или врача...), и он соответствует задаче, которая ставится здесь на завершающих этапах обучения иностранному языку: овладеть основами



реферирования и аннотирования текста по специальности. Схема обучения (по Н.Д. Зориной) выглядит следующим образом:



АННОТАЦИЯ  
ПЕРВОИСТОЧНИК  
РЕФЕРАТ

Пример аннотации и реферата одного и того же текста может выглядеть следующим образом:

### **Precis**

*A computer is a counting machine. There are two kinds of computers: special-purpose and general-purpose computers. A computer can store the information in its memory until it is needed. The process of inputting data into a computer is via punched card reader or punched paper tape reader from magnetic tape. The advantages of a computer are its small size and weight, reliability, speed of operation and little power required for running it.*

### **Annotation**

*The text deals with computers. Types of computers and input data are described. Special emphasis is laid on the advantages of the computer.*

Очевиден тот факт, что обучение реферированию является прежде всего обучением различным видам чтения.

Реферативная деятельность обладает высоким обучающим потенциалом. Кроме активизации навыков различных видов чтения, действия по смысловому свёртыванию текста, как было показано выше, основаны на семантических операциях, которые приводят к мотивированному усвоению иноязычного материала в процессе применения правил построения необходимых языковых структур и преодоления возникающих при этом трудностей лексико-грамматического характера.

Реферирование можно охарактеризовать как рецептивно-продуктивную речевую деятельность. Действительно на первом этапе приёма информации речевые действия учащихся направлены на декодирование иноязычного текста. Второй этап состоит в смысловой переработке информации. Как продуктивная деятельность реферирование способствует развитию логичности изложения материала и формирует весь необходимый комплекс речевых навыков и умений.

Кроме того, реферирование рассматривается в современной методике как деятельность, обладающая высоким контролирующим потенциалом.

Владение техникой реферирования – это показатель сформированности умений зрелого чтения. Достаточно быстрая переработка информации первоисточника свидетельствует об уровне владения изучаемым языком. Самостоятельную работу по составлению реферата следует рассматривать как обратную связь, осознание которой студентом в данном случае и составляет суть самоконтроля.

Специфика английского и русского языков такова, что буквальный перевод невозможен. Для того чтобы излагать свои мысли по-английски, нужно хорошо представлять себе лексико-синтаксическую структуру английского научного текста.

Структура и язык научного текста сохраняются, в основных чертах, неизменными независимо от его типа и размера, будь то аннотация (abstract), резюме (summary, synopsis), тезисы доклада (abstracts of communication), рецензия (review, recension) или научная статья (paper).

Реферат, который по-русски называется рецензия, значительно отличается по своей структуре и языку от научной статьи и других видов рефератов.

Размер рецензии зависит от объема, содержания и значимости рецензируемой работы. В рецензиях всегда присутствует субъективно-оценочный элемент и поэтому они весьма разнообразны по стилю и построению. Но, тем не менее, некоторые элементы рецензии можно считать обязательными, хотя их последовательность далеко не всегда одинакова.

### **Основные разделы**

1. Характеристика работы. (Описание того, что собой представляет работа.)
2. Структура работы. (Построение по разделам и главам и их содержание.)
3. Историческая справка. Выходные данные.
4. Основные достоинства и недостатки.
5. Оценка работы. Рекомендации. Заключение. Построение абзацев достаточно стандартно. В них перемежаются простые и распространенные предложения.

## **О НЕКОТОРЫХ ПРАКТИЧЕСКИХ ПРИЕМАХ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ НАПИСАНИЮ АННОТАЦИЙ К НАУЧНЫМ СТАТЬЯМ (НА ПРИМЕРЕ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК)**

Аннотирование и реферирование основаны на смысловой компрессии текстов и являются способами обработки полученной информации, отличаясь друг от друга характером, глубиной и степенью полноты отражения содержания первоисточника. Формулирование и фиксация главного содержания прочитанного составляют суть реферирования и аннотирования.

Реферативная деятельность, прежде всего, принадлежит информатике, но высокий обучающий потенциал этого вида деятельности не мог остаться незамеченным методикой преподавания иностранных языков.

Исследования психологов и психолингвистов убедительно показали, что процесс понимания текста сопровождается перекодировании информации на внутренний язык смысла. Причем в сознании содержание текста фиксируется в виде обобщенной речевой схемы. Иначе говоря, осмысление текста происходит путем расчленения материала на части посредством смысловой группировки и выделения так называемых смысловых опорных пунктов или смысловых вех. Иными словами, неотъемлемым компонентом понимания выступает смысловая (или семантическая) компрессия текста. Нетрудно заметить, что реферативная деятельность основана на тех же принципах, что и понимание текста при чтении. Это позволяет методике преподавания иностранных языков использовать реферативную деятельность (работу по реферированию и аннотированию) как эффективный способ обучения чтению и контролю понимания прочитанного, мотивированному усвоению языкового материала.

Определение понятий реферирования и аннотирования затрудняется тем, что для зарубежной литературы по данному вопросу характерно многообразие терминов, обозначающих эти три вида деятельности и отсутствие их разграничения (*summary, précis, abstract*). Некоторые из отечественных исследователей также не делают различия между видами реферативной деятельности. Однако наши директивные документы в области высшего образования и учебно-методическая литература достаточно четко разграничивают, по крайней мере, такие виды реферативной деятельности как: аннотирование, реферирование, тезирование, адаптация, реферативный перевод, пересказ.

Аннотация определяется как предельно краткое изложение главного содержания первичного текста, составленное в результате с его смысловой компрессии и дающее представление о его тематике.

Реферат от аннотации отличается количественно (т. е. объемом), целями и характером изложения. Аннотация, как было отмечено, меньше по объему, дает представление о тематике текста, а не о его содержании. Для аннотации характерна более высокая степень обобщения и изложения информации с позиции не автора текста, а референта, т. е. субъективность. Субъективность изложения неизменно требует введения оценочно-оформительской терминологии, т. е. аннотации в большой степени клишированы.

Как рефераты, так и аннотации могут быть различных типов. В каких-то случаях их разграничение затруднительно. Так, реферат-резюме, в котором излагаются краткие сведения о содержании текста практически граничит с аннотацией.

Прежде чем приступить к обучению студентов аннотированию научных статей, преподаватель должен определить для себя содержательные элементы должны включаться в аннотации по данной специальности, так как смысловые элементы аннотации по разным специальностям могут быть различными. В основе исследований в области естественных наук часто лежит эксперимент, в точных науках – вычисления и решения задач. В области гуманитарных наук и то, и другое, как правило, отсутствует. Исследование является умозрительным и базируется на анализе содержания источниковых материалов, имеющих в рассмотрении исследователя.

Что же должно составлять содержание аннотации научной статьи в области исторических наук, чтобы достаточно полно представить ее читателю?

1. сообщение о теме работы (более полное, чем в заглавии статьи),
2. сообщение о цели и назначении работы,
3. сообщение об источниковой базе или объекте исследования (археология),
4. сообщение о методе исследования (если он отличается от традиционного),
5. сообщение о результатах исследования.

В зависимости от объекта и характера исследования приведенная схема может видоизменяться. Другой может быть и последовательность элементов содержания. Выделенные элементы могут сочетаться друг с другом в рамках единого предложения.

Как уже было отмечено, для аннотации характерны высокая степень абстракции и обобщения материала, что неизбежно приводит к субъектив-

ности изложения и наличие в тексте оценочных выражений-клише и клишированных оборотов, воспроизводимых автором.

Таким образом, второй задачей преподавателя, обучающего написанию аннотаций является составить по возможности более исчерпывающий список клишированных оборотов и обучить студентов их использованию. Лаконичность формулировок, принятая в аннотации, требует определенного синтаксического построения предложения. Предпочтение отдается простым, распространенным предложениям. Широко используются формы страдательного залога. Преподавателю максимально следует учесть все эти особенности и довести их до сведения студентов.

Прежде чем непосредственно приступить к составлению текста аннотации преподавателю следует предупредить студентов о возможных ошибках содержательного характера, часто встречающихся в аннотациях. Это прежде всего 1) высокая избыточность текста, 2) потеря основной информации, 3) отсутствие последовательности в изложении, 4) искажение смысла, 5) нарушение специфики стиля.

Студентам и аспирантам следует также объяснить основные способы смыслового сжатия информации, наиболее распространенными из которых являются: 1) супрессия (сжатие с потерей дублирующей информации, или новой, но не отражающей основного содержания), 2) компрессия (сжатие без потери информации, т. е. передача авторского текста в более лаконичной форме), 3) компенсация (полная замена авторских средств выражения, теми, которые предпочитает составляющий аннотацию).

Среди упражнений по обучению аннотированию различают три типа: 1) упражнения, способствующие общему пониманию текста, 2) упражнения, развивающие умение обобщать содержание текста и 3) упражнения, направленные на обучение фиксированию информации, извлекаемой из текста в виде краткого сообщения.

В нашем случае, когда студент или аспирант сам составляет аннотацию своей статьи, наибольшее практическое значение имеют упражнения, направленные на обучение фиксации, необходимой информации, содержащейся в статье. Методика работы по составлению аннотации на английском языке для статей, написанных на русском языке, требуют особого рассмотрения.

Прежде чем приступить к написанию аннотации в целом, представляется целесообразным при помощи разного рода упражнений обучить студентов использованию языковых средств выражения определенных содержательных компонентов аннотации (темы, предмет исследования, цели написания и т. д.). Необходимые для аннотации слова и выражения должны быть предвари-

тельно выделены и представлены студентам (можно в форме списка). Например, для сообщения о теме исследования могут понадобиться:

<p>I. Существительные study investigation theory hypothesis и т. д.</p>	<p>II. Глаголы 1) Со значением «изучать, исследовать»: study, investigate, examine, consider, analyze. 2) Со значением «описания»: describe, discuss, outline, detail, review, show, illustrate и т. д.</p>
<p>III. Сочетания глаголов с существительными: to make (undertake) a study of carry out investigation perform analysis give a description и т. д.</p>	<p>IV. Прилагательные, причастия и наречия: careful тщательный thorough accurate – точней comprehensive – исчерпывающий extensive – обширный brief, shot и т. д.</p>

Далее студентам должны быть представлены грамматические особенности предложений, сообщающих о тематике статьи: наиболее употребительными временными формами являются Present Indefinite (реже Present Perfect и еще реже Past Indefinite), чаще, чем в русском языке используется Passive Voice.

Важно также представить основные модели предложений и их возможные модификации.

<p>I. 1) The article (paper)</p>	<p><i>considers</i> <i>examine</i> <i>discusses</i> <i>describes</i> <i>outlines</i> <i>details</i> <i>studies</i> <i>investigates</i> и т. д.</p>	<p>the sources of the crisis in Northern Ireland rooted in the colonial timer.</p>
--------------------------------------	--	--

2) The Sources of the crisis in Northern Ireland are

*considered*  
*studied*  
*investigated*  
*outlined*  
*described etc.*

... in the paper

3) A thorough made in the paper

*investigation*  
*analyses*  
*study*

и т. д.

of the sources of the crisis in Northern Ireland is

4) The paper is devoted to the investigation of the sources of crisis in Northern Ireland.

The paper deals with the sources of crisis in Northern Ireland rooted in the colonial times.

Для автоматизации использования выделенных моделей предложений используются специально подготовленные упражнения типа:

1) Составьте предложения, сделав перевод русской части на английский язык.

1. В статье рассматривается the origin of the nation – wide movement for human right in Ireland.

2. The tactics of the GCP in the period preceding the advent of fascists to power анализируется и кратко излагается в статье.

2) Преобразуйте предложение, употребив сказуемые в страдательном залоге (действительным залоге)

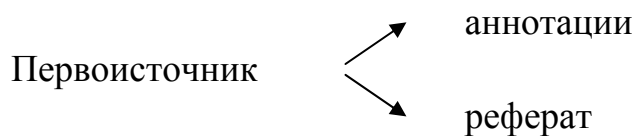
3) Переведите на английский язык.

4) (Более сложное задание) Сформулируйте тему статьи, которую вы пишете (писали, собираетесь писать).

После того, как таким образом отработаны все содержательные элементы аннотации, целесообразно сделать полную аннотацию специально подобранной статьи в классе. Подобное же задание может быть дано на дом.

При работе над аннотацией неизбежно возникает вопрос о ее объеме. Ее объем, по нашему мнению, зависит от содержания статьи и типа требующейся аннотации. Аннотация, суммирующая тематическое содержание (библиографического типа) может содержать 1, 2 – 3 предложения. Аннотация информативная до 10 предложений (60 – 100 слов). В практике обучения определен средний размер аннотации 30 – 40 слов (4 – 5 предложений).

Немаловажен также и вопрос о процедуре написания аннотации. В методической литературе рассматривается два рода процедуры.



Такой тип процедуры рекомендуется для неязыковых вузов, где более важной признается информативная сторона. Он соответствует задаче, которая ставится на завершающих этапах обучения языку в вузе.

Другой тип процедуры может иметь место в языковом вузе. Он предусматривает более сложные языковые трансформации и способствует интеграции навыков и умений в разных формах речевой деятельности.

Первоисточник → Реферат → Аннотация

Во втором случае студенты имеют дело с различными уровнями смысловой редукации и с более последовательной работой по языковому оформлению текстов.

В заключение следует отметить, что проблема обучения аннотированию и реферированию имеет в наше время немалое практическое значение. Расширение и рост научных знаний требует разработки форм сжатой передачи информации для определенных целей и учебное реферирование, а также аннотирование являются необходимым этапом этой работы.



## СОДЕРЖАНИЕ

I. ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	3
<i>Морозкина Л.Г.</i> ИНТЕГРИРОВАННЫЙ КУРС КАК САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА.....	3
<i>Морозкина Л.Г.</i> СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН .....	6
<i>Горелова А.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РЕЧЕВОЙ СТРАТЕГИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ – ОСНОВА ДЛЯ ВЫРАБОТКИ НАВЫКОВ ВАРИАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ .....	14
<i>Горелова А.В.</i> СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБЩЕНИЯ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ.....	19
<i>Герасимова И.Н.</i> СИТУАТИВНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЧАСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	27
<i>Щетинина А.В.</i> ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АДАПТАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИ ОКРАШЕННОЙ ЛЕКСИКИ.....	33
<i>Морозова Т.В.</i> СОЧЕТАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО, КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО И ПРАВОВОГО КОМПОНЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА САМГУ .....	38
<i>Липатова Н.О.</i> РАБОТА С ИНФОГРАФИЧЕСКИМ ДОКУМЕНТОМ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	41
<i>Кузина О.А.</i> КОМИКС КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ (ФРАНЦУЗСКОМУ) ЯЗЫКУ .....	43
II. ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	52
<i>Агеенко Н.В.</i> ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ.....	52
<i>Гаврилова А.Н.</i> НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ В КУРСЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА .....	56

<i>Морозова Т.В.</i> СОДЕРЖАНИЕ КУРСА ДРЕВНЕГРЕЧЕСКОГО ЯЗЫКА НА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «КУЛЬТУРОЛОГИЯ» .....	60
<i>Ходыкина Л.А.</i> ОТБОР ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ НА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА» ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ .....	64
<i>Ивахник С.А.</i> РАСШИРЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЧЕРЕЗ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ .....	69
III. ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЧАСТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	76
<i>Герасимова И.Н.</i> К ВОПРОСУ О ЛИЧНОСТНО – ОРИЕНТИРОВАННОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	76
<i>Бабич Л.С.</i> МЕСТО РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ .....	80
<i>Тарнаруцкая Е.П.</i> МЕХАНИЗМ И НЕКОТОРЫЕ СПОСОБЫ ДВУСТОРОННЕЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ .....	84
<i>Тарнаруцкая Е.П.</i> ОСОБЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ .....	90
<i>Морозова Т.В.</i> НАГЛЯДНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ .....	96
<i>Бочкарева Н.Ю.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕО НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....	101
<i>Батюшкова Е.В.</i> НЕКОТОРЫЕ ПРИЁМЫ РАБОТЫ С ПЕСНЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА .....	108
<i>Исаева О.Н.</i> КОМПЛЕКС УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ, ОСУЩЕСТВЛЯЕМЫЙ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДА .....	111
<i>Билетова Т.Г.</i> ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ АВТОНОМНОСТИ СТУДЕНТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ .....	115
<i>Билетова Т.Г.</i> СПОСОБЫ УПРАВЛЕНИЯ ХАРАКТЕРОМ ЧТЕНИЯ.....	119
<i>Гаврилова А.Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ УМЕНИЙ СОЗДАНИЯ ПИСЬМЕННОГО И УСТНОГО ПЕРЕВОДА .....	123

<i>Гаврилова А.Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ УМЕНИЙ ЧИТАТЬ ТЕКСТ В РЕЖИМЕ ПРОСМОТРА.....	126
<i>Ивахник С.А.</i> АЛГОРИТМ СТРУКТУРНОГО АНАЛИЗА АНГЛИЙСКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ ДЛЯ АДЕКВАТНОГО ИЗВЛЕЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ .....	133
<i>Батюшкова Е.В.</i> НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ В КУРСЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ.....	137
<i>Горелова А.В., Бочкарёва Н.Ю.</i> ОБУЧЕНИЕ АННОТИРОВАНИЮ И РЕФЕРИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ – НЕФИЛОЛОГОВ .....	140
<i>Юлаева С.С.</i> О НЕКОТОРЫХ ПРАКТИЧЕСКИХ ПРИЕМАХ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ НАПИСАНИЮ АННОТАЦИЙ К НАУЧНЫМ СТАТЬЯМ (НА ПРИМЕРЕ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК).....	155

Научное издание

**ПУТИ И МЕТОДЫ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ  
ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ**

*Сборник материалов  
научных конференций преподавателей и сотрудников СамГУ  
2002 – 2006 гг.  
Секция методики преподавания иностранных языков*

Ответственный редактор С.С. Юлаева

Печатается в авторской редакции  
Компьютерная верстка, макет В.И. Никонов

Подписано в печать 07.09.06

Гарнитура Times New Roman. Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Печать оперативная.

Усл.-печ. л. 10,25. Уч.-изд. л. 8,61. Тираж 100 экз. Заказ № 518

Издательство «Универс групп», 443011, Самара, ул. Академика Павлова, 1

Отпечатано ООО «Универс групп»