

КОНЦЕПТ

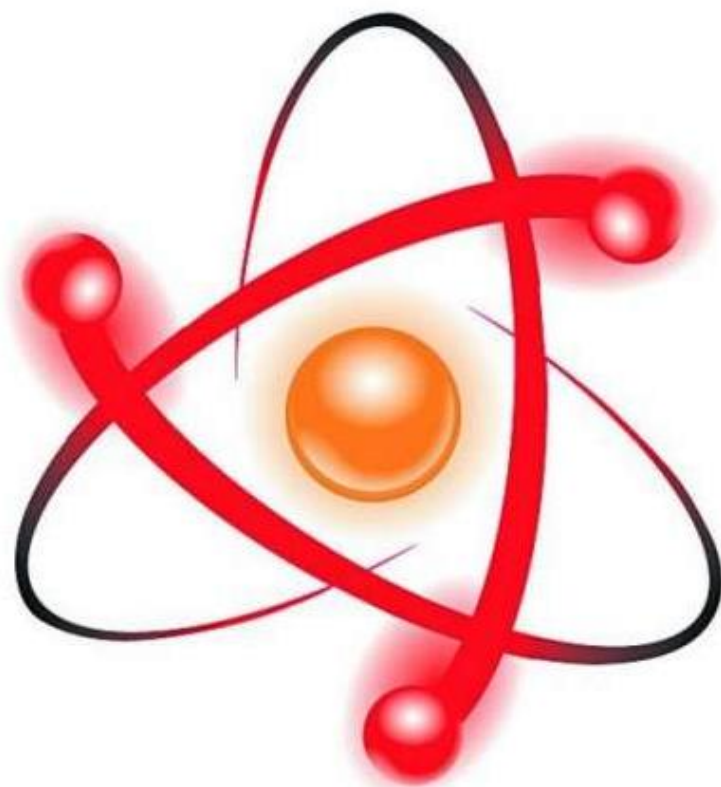
научно-методический электронный журнал

Специальный выпуск № 1 • 2014 год

Актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков в неязыковом вузе

Выпуск 2

*Посвящается 90-летию кафедры
иностранных языков и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВПО ОмГАУ им. П. А. Столыпина*



Журнал «Концепт» является официальным изданием, зарегистрированным в качестве СМИ (свидетельство о регистрации Эл № ФС 77-49965 от 09.06.2012)

Учредитель и издатель журнала:

автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования «Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании» (АНО ДПО «МЦИТО»)

Главный редактор:

Горев Павел Михайлович – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой креативной педагогики АНО ДПО «МЦИТО», доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», советник РАЕ

Адрес редакции:

610035, г. Киров, а/я 2242 (АНО ДПО «МЦИТО»)

Телефон: 8(8332) 73-22-66, 8(8332) 57-15-09

E-mail: koncept@e-koncept.ru

Сайт: www.e-koncept.ru

Актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. Выпуск 2 // Концепт. – 2014. – Спецвыпуск № 01. –
Киров: Межрегиональный ЦИТО, 2014. – 62 с.

ISSN 2304-120X

Специальный выпуск является сборником статей, представленных кафедрой иностранных языков и прикладной лингвистики ФГБОУ ВПО «Омский государственный аграрный университет П. А. Столыпина», г. Омск. Он посвящен различным актуальным аспектам современных исследований в области лингвистики и методики преподавания иностранного языка в вузе.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

ISSN 2304-120X



© АНО ДПО «Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании», 2014

© Коллектив авторов, 2014

Содержание

<i>Есмурзаева Жанбота Бауржановна, Милищенко Олег Анатольевич</i> Из истории кафедры иностранных языков и прикладной лингвистики Омского государственного аграрного университета	4
--	---

Раздел I. Формирование общекультурных компетенций в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе

<i>Галкина Вероника Викторовна</i> О компетенциях и компетентностном подходе в процессе обучения иностранным языкам в вузе	10
<i>Ежкина Татьяна Михайловна</i> Комплекс упражнений к аутентичному тексту как способ формирования общекультурных компетенций при подготовке бакалавра	13
<i>Корнилова Татьяна Николаевна</i> Формирование патриотического сознания у студентов в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык»	17
<i>Королева Ирина Викторовна, Плотникова Светлана Даниловна</i> Образовательный потенциал проектной деятельности при изучении иностранного языка	21
<i>Михайленко Любовь Владимировна</i> Особенности обучения немецкому языку в неязыковом вузе	24
<i>Новикова Елена Владимировна</i> К вопросу о реализации компетентностного подхода при разработке учебных пособий по иностранному языку	28
<i>Саитова Наталья Алексеевна</i> Внеаудиторная работа студентов по иностранному языку как способ формирования общекультурных компетенций	33

Раздел II. Актуальные вопросы русистики и прикладной лингвистики

<i>Демидова Светлана Юрьевна</i> Особенности перевода подлежащего в специализированном тексте	37
<i>Зырянова Марина Николаевна</i> Классификационные типы номинаций художественного концепта	40
<i>Марус Максим Леонидович</i> Сравнительный анализ современных многоязычных онлайн-словарей на примере словарей МультиТран и ABBYY Lingvo Online	46
<i>Пестова Елена Васильевна, Лебедева Ольга Николаевна</i> Перевод сложных существительных немецкого языка (на примере терминов в геодезических текстах)	51
<i>Рожкова Наталья Анатольевна</i> Особенности стихотворной системы английского и русского языка (на материале двух стихотворений Р. Л. Стивенсона и их переводов)	55
<i>Худинша Елена Анатольевна</i> Структурные особенности терминов в английском языке	59

Есмурзаева Жанбота Бауржановна,

кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков и прикладной лингвистики ФГБОУ ВПО «Омский государственный аграрный университет П. А. Столыпина», г. Омск

Милищенко Олег Анатольевич,

заведующий Народным музеем истории ФГБОУ ВПО «Омский государственный аграрный университет П. А. Столыпина», г. Омск

Из истории кафедры иностранных языков и прикладной лингвистики Омского государственного аграрного университета

Аннотация. Статья посвящена истории становления и развития кафедры иностранных языков и прикладной лингвистики Омского государственного аграрного университета имени П. А. Столыпина.

Ключевые слова: история, ОмГАУ им. П. А. Столыпина, кафедра иностранных языков и прикладной лингвистики.

Писать историю кафедры иностранных языков и прикладной лингвистики Омского государственного аграрного университета имени П. А. Столыпина, с одной стороны интересно, с другой стороны, нелегко. Опираясь приходится, главным образом, на воспоминания ветеранов Омского сельскохозяйственного института (ОмСХИ), не заставших первые годы работы вуза, а также на статьи из периодической печати (в первую очередь газета «Кировец») и научно-публицистической литературы (В. Н. Червоненко «Очерки истории Омского сельскохозяйственного института», 1992 г., обобщающие статьи из «Трудов ОмСХИ» и др.).

Данный очерк состоит из двух частей, включающих историю развития кафедры иностранных языков Омского института ветеринарной медицины и кафедры иностранных языков Омского сельскохозяйственного института.

До середины 1920-х гг., то есть до «чистки» коллектива студентов и преподавателей от «политически чуждых элементов», вопрос о постоянно действующей кафедре иностранных языков в образовательном учреждении особенно не поднимался. С дореволюционных времён считалось, что выпускники гимназий и коммерческих училищ, а тем более институтов, университетов, Высших женских курсов и т. д. владели довольно хорошо одним или двумя иностранными языками. Кафедра иностранных языков стала востребованной только тогда, когда значительно уменьшился процент владевших иностранными языками студентов и преподавателей из «бывших». К тому же в связи с увеличением потока зарубежной научно-технической и естественнонаучной информации на иностранных языках (книги, брошюры, журналы, техническая и конференционная документация и т. д.) и с курсом на индустриализацию сельского хозяйства потребовалось значительное обновление программ специальной языковой подготовки студентов, аспирантов и профессорско-преподавательского состава. Именно вследствие вышеуказанных исторических процессов возникла необходимость в повышении квалификации студентов и специалистов, закончивших начальную и среднюю школу уже при новой власти, и в силу социального происхождения (в основном, дети крестьян, рабочих и служащих), не получивших должной языковой практики до поступления в вуз или техникум [1].

Самой ранней кафедрой иностранных языков можно считать кафедру Сибирского ветеринарного института в городе Омске (позже – ИВМ ОмГАУ), которая была организована в 1923 г. [2–4]. До её создания студенты изучали только французский и латинский языки, которые преподавали Л. И. Богатилов и М. А. Троицкий соответственно.

Первой заведующей кафедрой была избрана Валентина Антоновна Сенгалевич-Копылова, известный архитектор, искусствовед и краевед [5–7]. Она преподавала немецкий язык и проработала до 1934 г. В этот же период на кафедре продолжали преподавать Л. И. Богатилов и М. А. Троицкий.

С 1934 г. кафедрой заведовал И. И. Фаст. До этого он на правах заведующего кафедрой иностранных языков с 1932 г. преподавал в Омском педагогическом институте [8]. За 16 лет работы он снискал у студентов и преподавателей авторитет и уважение.

С 1950 г. и до ухода на пенсию в 1956 г. кафедру возглавляла старший преподаватель Л. Я. Исакова, которая преподавала немецкий язык на кафедре с 1934 г. Она имела прекрасное музыкальное образование, поддерживала художественную самостоятельность студентов и преподавателей, аккомпанировала на рояле солистам и хору (например, на празднике к юбилею И. В. Сталина и к Новому году в 1944 г. [9]).

Вместе с Л. Я. Исаковой на кафедре работали её старшая сестра П. Я. Соболева, Ф. Ф. Голяк, Я. А. Реймер и Ф. П. Меринова, которая совершенство своей французской речи приобрела в Париже, в Сорбонском университете. Что касается Я. А. Реймера, то он отличался добросовестным отношением к работе, серьёзно увлекался шахматами, обладал великолепным чувством юмора. Его сын Пётр Яковлевич Реймер, лингвист и военный переводчик, закончив в Омске в 1940 г. одногодичные курсы учителя немецкого языка, дослужился до заместителя декана факультета романо-германской филологии Тюменского государственного педагогического института (1961 г.) [10].

С 1956 по 1990 г. кафедрой заведовал Генрих Иванович Валл. Свою работу в вузе он начал старшим преподавателем в 1953 г., впоследствии получил степень кандидата филологических наук и стал профессором. Г. И. Валл преподавал английский, немецкий и латинский языки. С приходом Г. И. Валла начался период активной работы по созданию дидактической и материально-технической базы кафедры. К этому времени требовалось совершенствование учебного процесса в вузах путём внедрения технических средств, методов программированного обучения, конкретизации цели обучения. Новые вузовские программы по иностранным языкам поставили перед кафедрой задачу приблизить преподавание языков к специфике профиля института. Особенно этот процесс касался преподавания латинского языка: программы и учебники не отвечали возросшим профессиональным требованиям – не были ориентированы на формирование у студентов терминологической грамотности в области ветеринарной медицины. Кафедра приступила к созданию учебно-методических пособий, которые по своему содержанию соответствовали профилю вуза. Первое учебное пособие нового типа было издано в 1962 г. Оно положило начало дальнейшей издательской деятельности кафедры по методическому обеспечению учебного процесса.

К началу 1960-х гг. относится также и приобретение технических средств обучения – проекторов и магнитофонов, а впоследствии лингафонного класса. В практику преподавания был введён машинный контроль знаний студентов с помощью электронного устройства «Сибиряк».

Методическая работа кафедры отражала все аспекты языкового обучения в условиях неязыкового вуза. В ней принимали участие все преподаватели под руководством Г. И. Валла, Э. П. Газинской и В. А. Завадской. Ежегодно разрабатывались и издавались для внутривузовского пользования учебно-тренировочные, контролируемые (тестирующие) учебные материалы; большое внимание уделялось самостоятельной работе студентов, в связи с чем были созданы индивидуальные задания в виде текстов, статей, снабжённых лексико-грамматическим аппаратом. Кафедра сформировала свой арсенал аудиовизуальных средств обучения и стремилась к внедрению прогрессивных форм и методов, в том числе и методов интенсивного обучения чтению специальной литературы (с использованием технических средств). Кроме того, кафедра предлагала факультативное изучение языков: хорошо подготовленные и желавшие совершенствовать свои языковые навыки студенты получали возможность осваивать иностранные языки до V курса.

Для обучения языкам по программе кандидатского курса при кафедре были организованы специальные группы из числа аспирантов и соискателей. Для этого курса были созданы пособия, соответствующие специфике вуза.

Важным предметом кафедры являлся курс «Латинский язык и основы ветеринарной терминологии», закладывавший основы терминологической грамотности будущих ветеринарных врачей. Доцент Г. И. Валл выступил с инициативой коренного пересмотра действовавшей до начала 1980-х гг. программы этого курса для ветеринарных вузов и факультетов СССР. Им были написаны в соответствии с этой программой учебники «Введение в латинскую ветеринарную терминологию» (1978 г.) и «Латинский язык для ветеринарной специальности вузов» (1990 г.).

Научно-исследовательская работа кафедры была посвящена проблемам лексики и лингвистической статистики. Проведённые кафедрой лингвостатистические исследования были посвящены английскому и немецкому подъязыкам ветеринарии с целью моделирования их вероятностного частотного словаря и структурного состава. Результаты этих исследований, в которых участвовали все преподаватели кафедры, позволили на экспериментально проверенной основе решать ряд важных дидактических проблем преподавания в условиях вуза ветеринарно-медицинского профиля. Речь шла, прежде всего, о конкретизации подлежащего, усвоении лексического, грамматического и словообразовательного минимумов и создании соответствующих учебных материалов, в том числе и словников (лексиконов) частотной лексики исследованных подъязыков.

Заметное место в учебно-воспитательной деятельности кафедры занимала внеаудиторная работа со студентами. Её формы были весьма разнообразны: кружки по языкам разного направления, переводческое студенческое бюро, где студенты под руководством преподавателей реферировали специальную зарубежную литературу по заказу профилирующих кафедр. С начала 1960-х гг. на студенческих научных конференциях студентами было прочитано 120 докладов и рефератов. К числу студентов, добившихся высокого владения языком, можно отнести прежде всего О. Баранова и В. Чекишева (позже ставшего доктором наук), Р. Королёва и Р. Галиулина (позже ставших кандидатами наук), Б. Ранковского, Е. Алейникова, Н. Тимошенко, А. Титова, Л. Атрощенко, В. Рудакова, и многих др. [11].

Что касается кафедры иностранных языков Омского сельскохозяйственного института им. С. М. Кирова, то впервые кафедра упоминается в неизданном сборнике материалов к 20-летию вуза (1938 г.) [12] в списке под № 12 в составе гидромелиоративного факультета. Ранее для изучения дисциплины «Иностранный язык» был выделен лишь кабинет. Основателем кафедры и первым заведующим с 1933 г. являлся доцент Виктор Николаевич Энгельгардт (внук профессора и революционера А. Н. Энгельгардта, автора знаменитых «Писем из деревни», потомок графов Энгельгардтов), который бессменно возглавлял кафедру в течение 27 лет до последних дней жизни (1957 г.). В эвакуацию он привез с собой целую фонотеку, состоящую из множества аудиозаписей, главным образом музыкальных произведений, а также большую библиотеку на иностранных языках.

Как и по всей стране в те годы, после кризиса 1928 – 1933 гг., на содержание кафедры не хватало средств. В 1935 г. в газетной статье В.Н. Энгельгардт писал, что при кафедре организован кабинет, где регулярно проводились консультации и индивидуальная работа со студентами (408 часов занятий вне расписания за 9 месяцев), потому как отдельные студенты проявляли большой интерес к овладению иностранным языком. Однако на кафедре было недостаточно словарей, грамматических справочников, технических книг на иностранных языках [13–14].

Сам доцент В. Н. Энгельгардт провёл филологические исследования творчества персидского поэта Омара Хайяма, и на основе этих исследований написана монография (более 300 страниц машинописи). Его перу принадлежит и перевод четве-

ростиший Хайяма на русский язык. Были опубликованы работы: «Омар Хайям и его четверостишия» и «Четверостишия Омара Хайяма» (Омгиз, «Омский альманах», 1945 г.). Последние годы жизни В. Н. Энгельгардт посвятил историко-филологическим исследованиям русских переводов «Коммунистического манифеста» К. Маркса и Ф. Энгельса. Результатом исследования явилась статья «В. И. Ленин и русский перевод «Коммунистического манифеста» К. Маркса и Ф. Энгельса» («Труды ОмСХИ», Т. 21, 1957 г.). Кроме того, В. Н. Энгельгардт перевёл ряд работ с русского на английский язык и с английского на русский. В 1959 г. издательство «Сельхозгиз» издало книгу Э. Фокнера (Эдуарда Фолкнера) «Безрассудство пахаря» в переводе В. Н. Энгельгардта, при содействии известного агрономарационализатора, Героя Социалистического Труда Т. С. Мальцева тиражом 8000 экземпляров [15]. Нестандартные выводы американского ученого-агронома на примере фермерства в Северной Каролине (США) сделали книгу, вышедшую в свет в 2-х кн. в 1942 – 1943 гг., бестселлером, впоследствии многократно переизданным и переведенным на десятки языков.

В 1954 г. кафедра иностранных языков была включена в состав экономического факультета, и с 1957 по 1961 г. кафедру возглавлял доцент Яков Гербертович Экк, начинавший с должности преподавателя немецкого языка.

При Я. Г. Экке в ОмСХИ на кафедре работали преподаватели А. И. Керн, Б. И. Шкундин, старшие преподаватели С. А. Алгазина, Э. Г. Бук, Е. А. Голубенцова, М. В. Горская, Е. Д. Ольховская, доцент В. Н. Энгельгардт. Таким образом, к 40-летию ОмСХИ штат кафедры состоял из «14 работников» [16].

Старший преподаватель, а затем доцент Я. Г. Экк изучал и совершенствовал методики преподавания иностранных языков. Ряд лет он посвятил исследованию проблемы заключительного повторения грамматики немецкого языка в старших классах средней школы. Исследование базировалось на двухгодичном педагогическом эксперименте в средней школе. В 1961 г. Я. Г. Экк защитил кандидатскую диссертацию по этой теме и написал работу объёмом в 230 страниц машинописи. Основная глава диссертации была издана отдельной брошюрой (3,75 печатных листа) Омским областным институтом усовершенствования учителей, а часть другой главы – опубликована в «Трудах ОмСХИ».

Сотрудники кафедры оказывали помощь производству путём перевода с иностранного языка на русский язык журнальных статей, паспортов и описаний машин и оборудования, приборов. Такие переводы были выполнены для Сибирского научно-исследовательского института сельского хозяйства, Омского маслотреста, Любинского консервного завода и ряда других предприятий.

С 1961 по 1964 гг. кафедру иностранных языков возглавлял К. К. Берг. С 1964 по 1993 г. кафедрой иностранных языков руководила старший преподаватель Маргарита Владимировна Горская (с 1973 г. в должности доцента). Долгие годы Маргарита Владимировна являлась ученым секретарем Совета ОмСХИ, вела работу по подготовке аспирантов к сдаче кандидатского минимума и приему этих экзаменов. Ею опубликован ряд пособий научного и методического характера. В 1994 г. по результатам многолетней работы над произношением английских географических названий (имён собственных) был выпущен «Англо-русский и русско-английский словарь географических названий» (с указанием их произношения). Словарь содержит около 6 тыс. географических названий в каждой части; в статьях дается краткое толкование, в англо-русской части приводится транскрипция заглавного слова. Сегодня словарь, размещённый в свободной сети Интернет, предназначен для отечественных и зарубежных читателей, занимающихся английским и русским языками. Необходимость в таком словаре обусловлена тем, что неумение корректно произносить географическое название часто затрудняет чтение английских текстов. Подготовленный М. В. Горской словарь помогает студентам преодолеть эту трудность [17–18].

Вместе с М. В. Горской на кафедре работали преподаватели (ныне пенсионеры): А. И. Шарыпова, Г. И. Усольцева, А. А. Манукян, А. Г. Крутикова, Л. М. Ознобихина, старшие преподаватели К. Т. Закомолдина, С. А. Алгазина, М. И. Шушакова, Л. Н. Антоненко, Ф. М. Свидгаль, А. В. Танкова, А. В. Тихонова, О. А. Белкина, Т. А. Митрофанова, Т. Я. Леонгардт, Л. С. Полисадова, Л. П. Ильина, Н. Г. Страгис, В. Д. Вакуленко, Г. В. Безвиконная, Г. С. Орлова, О. П. Плющева. В 1968 г. в штате кафедры состоял уже 21 человек (со стажем свыше 10 лет только трое), а в книжном фонде кафедры было около двух тысяч томов учебной и научной литературы на иностранных языках.

В 1976 г. здесь работали Т. Я. Леонгардт, Г. И. Усольцева, А. И. Керн, Э. Г. Золотарева, А. В. Танкова, Л. Н. Антоненко, М. В. Горская, И. А. Фурман, Я. Г. Госсен, Ф. М. Свидгаль, С. А. Алгазина, Н. Г. Страгис, О. А. Белкина, К. Т. Закомолдина, Т. А. Митрофанова, А. Я. Колтун. Преподаватели занимались активной воспитательной работой, пользовались уважением у студентов.

При обучении иностранным языкам в этот период стали широко применяться лингвфонное оборудование, магнитофоны и другие виды ТСО, которые сыграли большую роль в совершенствовании учебного процесса. Приемы использования технических средств обучения нашли отражение в научно-методической работе кафедры.

Также большое внимание профессорско-преподавательский состав, а именно М. В. Горская, Ф. М. Свидгаль, Л. С. Полисадова, Г. Г. Тамке, Я. Г. Госсен, О. А. Белкина, уделял изучению роли и приемов обучения внеаудиторному чтению в процессе обучения иностранным языкам в ОмСХИ. Коллективом кафедры было подготовлено к печати (совместно с Е. Д. Ольховской) два сборника текстов для внеаудиторного чтения «Рассказы для начинающих» по английскому языку (объемом 50 страниц машинописи) и «Сборник научно-популярных текстов» по немецкому языку (60 страниц машинописи). Также М. В. Горской, Л. С. Полисадовой и И. М. Губановой в соавторстве было превентивно введено в использование студентами ОмСХИ учебное пособие для начинающих изучение английского языка в вузе – «Вводный курс» (1968 г., 20 страниц машинописи).

«Англо-русский гидротехнический словарь» [19], составленный старшим преподавателем Б. Л. Шкундиным и отпечатанный в картолитографии ОмСХИ в 1961 г. до сих пор пользуются студенты.

По данным М. В. Горской, на 1968 г. большая помощь оказывалась специальным кафедрам ОмСХИ в переводе с иностранного языка на русский научных статей по различным специальностям, инструкций, паспортов и описаний машин и оборудования. Переводов кафедра делала до 20 печатных листов в год [20]. По просьбе Министерства сельского хозяйства старшие преподаватели Е. Д. Ольховская, Л. А. Хитиль, М. В. Горская, Ф. М. Свидгаль, преподаватели О. А. Белкина, Г. Г. Тамке давали рецензии на учебные пособия по иностранным языкам.

С 1993 г. по 1999 г. кафедру иностранных языков возглавляла Людмила Сергеевна Полисадова (родством восходит к известной семье Полисадовых, давших купцов и преподавателей, Петергоф (Ломоносов) и Архангельск) [21].

Л. С. Полисадова в 1953 г. поступила на факультет английского языка в I Московский государственный педагогический институт иностранных языков; немецкий она изучала в качестве второго языка. Во время Международного фестиваля молодежи в г. Москве 1957 г. работала переводчиком с группой спортсменов из Финляндии. После окончания института была направлена на работу в ПТУ № 5 г. Керчи воспитателем и преподавателем английского языка, где проработала по 1959 г. В мае 1959 г. работала переводчиком в бюро технической информации на заводе электронных микроскопов в г. Сумы. С марта 1961 г. – переводчиком в бюро научно-технической информации НИКТИП г. Омска. В сентябре 1962 г. пришла на работу в ОмСХИ им. С.М.Кирова. За время работы на кафедре иностранных языков принима-

ла активное участие в общественной работе редакции «Устного журнала для любителей», в редколлегии многотиражной газеты института «Кировец», руководила английской секцией студенческого бюро переводов.

Вместе с Л. С. Полисадовой на кафедре трудились С. А. Алгазина, Н. Г. Страгис, О. А. Белкина, Г. И. Усольцева, К. Т. Закомолдина, Т. А. Митрофанова, А. Г. Крутикова, Л. П. Ильина, М. И. Шушакова, М. В. Горская, В. Д. Вакуленко, Т. Я. Леонгардт, А. А. Манукян, А. И. Шарыпова, О. П. Плющева, Р. Х. Абдыльманова, Н. А. Саитова, К. М. Минитаева, Г. В. Безвизонная, Л. В. Михайленко, Т. Л. Пушкарева, И. А. Лапочкина, О. В. Демидова и заведующая лабораторией кафедры А. Д. Махимова.

В 1995 г. кафедра иностранных языков вошла в состав гуманитарного факультета ОмГАУ. В период с 1999 по 2001 г. кафедрой иностранных языков руководила старший преподаватель О. П. Плющева.

Объединив кадровый и творческий потенциал кафедр, в 2011 году была образована кафедра иностранных языков и прикладной лингвистики Омского государственного аграрного университета имени П. А. Столыпина. За небольшой период существования объединенной кафедры проделана большая работа в рамках научно-методической, научно-исследовательской, воспитательной и других видах деятельности. В год 95-летия Омского государственного аграрного университета (создан в 1918 году) – это коллектив высококвалифицированных специалистов, способных решать задачи высшего профессионального образования в сложную эпоху перемен, а современные подходы к организации процесса деятельности кафедры являются продолжением традиций, сложившихся за длительный период ее существования.

Ссылки на источники

1. Червоненко В. Н. Очерки истории Омского сельскохозяйственного института (1918–1993 годы) / Под ред. Г. П. Сапрыгина. – Омск: ОмСХИ, 1994. – 214 с.
2. Кафедра иностранных языков // Рябиков А. Я. История института ветеринарной медицины Омского государственного аграрного университета. – Омск, 2008. – С. 300–304.
3. Валл Г. И. Кафедра иностранных языков // Омскому ветеринарному институту 70 лет (1920–1990) / Под ред. Н. М. Колычева, Н. К. Коровина, А. Я. Рябикова и др. – Омск: Омское кн. изд-во, 1990. С. 101–107.
4. Валл Генрих Иванович // Золотой фонд. (Доктора, профессора): биографический справочник / Под ред. Г. А. Хонина и И. Г. Трофимова. – Омск: филиал издательства ИВМ ОмГАУ, 2003. – С. 29–30.
5. Сенгалеви́ч-Копы́лова Валенти́на Анто́новна (1886–1963). Автобиография скульптора В. А. Сенгалеви́ч. – URL: <http://www.bti.secna.ru/>; <http://www.biysk.secna.ru/sengalevich-kopylova-valentina-antonovna>.
6. Вахонина Ю. Сенгалеви́ч-Копы́лова Валенти́на Анто́новна (1886–1963). – URL: <http://sputnik-n.ru/users/768858/blog/post/galereya-slavnyh-lyudej-goroda-bijska/sengalevich>.
7. Чернодаров А. С. Сенгалеви́ч-Копы́лова Валенти́на Анто́новна // Энциклопедия Алтайского края: В 2 т. Т. 2. Барнаул: «Пикет», 1997. – С. 326.
8. Межфакультетская кафедра иностранных языков. – URL: <http://www.omgpu.ru/directory/746/info>.
9. Васильева С. Ёлка в Омске. Год 1945-й // Омская трибуна. – URL: <http://tribunaomsk.ru/webroot/material/view?id=81>.
10. Реймер Пётр Яковлевич // Кафедра немецкой филологии ТГУ. – URL: <http://de.utmn.ru/sec/878>.
11. Валл Г. И. Указ. соч.
12. Мацкевич А. П. Состав кафедр. VII. Гидромелиоративный факультет // Тихомиров М. И. Материалы к истории Омского сельхозинститута им. С. М. Кирова. 1918–1938. – Омск. – С. 248/11.
13. «За большевистские кадры». – 9 мая 1935.
14. Экк Я. Г. Кафедра иностранных языков // Омский сельскохозяйственный институт им. С. М. Кирова за 40 лет. Труды Омского сельскохозяйственного института им. С. М. Кирова. Т. XXXII / Под ред. К. П. Горшенина, Н. М. Добродеева и др. – Омск, 1958. – С. 187.
15. Горская М. В. Исследования кафедры иностранных языков // Полвека научно-педагогической работы. 1918–1968. Научные труды. – Т. 76. – Омск, 1968. – С. 45–46.
16. Экк Я. Г. Указ. соч.
17. Горская М. В. Указ. соч.

18. Горская М. В. О географических названиях. – Омск: Омский гос. пед. ин-т им. А. М. Горького, Омский отд. Всесоюз. геогр. о-ва, 1970. – 147 с.
19. Шкундин Б. Л. Англо-русский гидротехнический словарь-минимум. – URL: <http://search.rsl.ru/ru/catalog/record/6494729>.
20. Горская М.В. Исследования ... Указ. соч.
21. Полисадова Л. С. Кафедра иностранных языков // Вестник Омского государственного аграрного университета. – 1998. - № 1. – С. 14–15.

Галкина Вероника Викторовна,

преподаватель кафедры иностранных языков ФГКОУ ВПО «Омская академия МВД России», г. Омск

О компетенциях и компетентностном подходе в процессе обучения иностранным языкам в вузе

Аннотация. *Статья посвящена проблемам и способам формирования компетенций у студентов российских неязыковых вузов в соответствии с новыми образовательными стандартами ФГОС ВПО по дисциплине «Иностранный язык».*

Ключевые слова: *компетенция, компетентностный подход, обучение, стандарт, деятельность, высшее образование, учебный процесс, формирование.*

Традиционно высшее образование в России рассматривалось прежде всего для решения важных профессиональных задач будущего выпускника. Образовательные программы были направлены в основном на подготовку специалистов узкой специализации. Всё это привело в результате к полному замещению классического высшего образования высшим профессиональным образованием.

В последнее десятилетие существенно пересматриваются и преобразовываются все педагогические системы в мире. В Российских вузах основной приоритет отдается формированию общекультурных и профессиональных компетенций, позволяющих эффективно и значимо осуществлять образовательную деятельность. Новые образовательные стандарты внесли существенные изменения в процесс обучения. В дополнение к общеобразовательным и общепрофессиональным дисциплинам в вузах вводятся циклы дисциплин специализации в сочетании с разнообразными практиками. Это позволит выпускнику вуза владеть не только фундаментальными знаниями, но и навыками постоянного совершенствования своего образовательного и профессионального уровня, умениями пользоваться разнообразными источниками информации как в пределах своей области, так и в смежных областях профессиональной деятельности [1].

Содержательная сторона процесса обучения получает свои новые ценностные характеристики, на первый план выходит роль преподавателя в формировании компетенций студентов, формы и методы, применяемые в процессе обучения. Изменение структуры высшего профессионального образования не могло не повлиять и на результативно-целевую основу, предполагающую в процессе подготовки студентов формирование не только знаний и умений, но и дополнительно к ним компетенций. В систему высшего образования стремительно внедряется «компетентностный подход», основанный на наличии у студентов и преподавателей определенных компетенций. В «Толковом словаре русского языка» Д. Н. Ушакова компетентность – это осведомленность, авторитетность» [2]. Соответственно, компетентность можно рассматривать как комплекс компетенций, проявленных в какой-либо деятельности и позволяющих обучающемуся эффективно действовать в какой-либо сфере деятельности.

Ещё в 80–90-х годах 20 века в учебно-методической литературе широко использовался термин «компетенция» для определения понятий «коммуникативный подход» и «коммуникативная компетенция» в преподавании иностранных языков. Известные

учёные методисты Е. И. Пассов, И. Л. Бим, В. И. Байденко занимались вопросами формирования коммуникативной компетенции у обучающихся. Так, например, В. И. Байденко разделяет компетенции на две группы: общие компетенции (универсальные, ключевые, надпрофессиональные) и предметно-специализированные компетенции (профессиональные) [3]. В текстах ФГОС ВПО мы видим совершенно иную трактовку: компетенция – это способность применять знания и умения, а также личностные качества в определенной области. В неязыковых вузах при изучении дисциплины «Иностранный язык» студенту необходимо овладеть рядом общекультурных компетенций: способность к самообразованию, развитие когнитивных и исследовательских умений, развитие информационной культуры, уважение к духовным ценностям разных стран и народов и др.

В преподавании иностранных языков наметилась тенденция к переоцениванию роли профессиональной иноязычной компетенции. Так обучающиеся должны овладеть не только знаниями по иностранному языку, но и понимать культуру и языковые особенности стран и народов, принадлежащих к соответствующей языковой общности. В этой связи, уместным будет сказать о роли личностного фактора при формировании общекультурных и профессиональных компетенций. Н. Д. Гальскова определяет общекультурную компетенцию как способность и готовность к взаимодействию в ситуациях межкультурного общения. По ее мнению, навыки и умения, познание и развитие – это условия формирования личности. И поэтому цель обучения иностранным языкам в современных условиях – воздействие на формирование личности обучающегося, на его способности и личностные качества, позволяющие ему осуществлять различные виды речемыслительной деятельности в ходе социального взаимодействия с представителями иных лингвоэтносоциумов и их культурой, иного языкового образа мира [4]. Формирование компетенций у студентов – планомерный процесс, направленный на организацию учебно-профессиональной деятельности обучаемых, с целью развития, формирования личностных качеств будущих профессионалов [5].

Говоря о формировании компетенций нельзя не сказать о психологическом аспекте развития личностных качеств у студентов вуза в осуществлении педагогического процесса. Обучение и развитие – это не два параллельно протекающих процесса, они реализуются в неразрывном единстве. Вне обучения не может быть полноценного развития личности. Обучение стимулирует, ведет за собой развитие личности и в то же время опирается на него, а не надстраивается чисто механически [6].

Многие работы Л. С. Выготского посвящены процессу обучения с точки зрения психического развития. Он неоднократно говорил, что обучение – это движущая сила психического развития. Развитие – это процесс возникновения на каждой ступени новых, специфических для человека качеств, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но отсутствовавших на более ранних ступенях [7]. Среди важнейших психофизиологических свойств будущих выпускников вуза можно выделить внимание, интуицию, энергичность, экстраверсивность, зрительно-двигательную скоординированность, эмоциональную устойчивость.

Особое значение имеет формирование общекультурных компетенций коммуникативной направленности, которые предполагают на основе знания иностранного языка овладевать навыками и способами взаимодействия с окружающими людьми, навыками работы в группе, владения различными социальными ролями в коллективе. Осуществить данную задачу возможно, применяя различные методы обучения.

Интересным, на наш взгляд, видится использование на занятиях по иностранному языку интерактивных методов («inter» – взаимный, «act» – действовать), т. е. действия, осуществляемые вместе. Такие методы дают возможность студентам находиться в режиме беседы или диалога друг с другом или с преподавателем. Интерактивные методы отличаются целевой направленностью, поэтому все студенты вовлечены в процесс обучения и, как следствие, мотивация обучения увеличивается.

ся. Во время таких занятий преподаватель направляет деятельность студентов на достижение целей, на активизацию их учебно-познавательной деятельности, на интенсивное развитие когнитивных навыков и творческих способностей. У обучающихся развиваются аналитические, исследовательские, коммуникативные навыки, умения самостоятельно анализировать и оценивать ситуацию, принимать правильные решения. В результате происходит не только усвоение знаний по иностранному языку, а также формирование у обучающихся умений, навыков, личностных качеств, способностей, которые будут востребованы в их будущей профессиональной деятельности, иными словами, формирование определенных компетенций обучаемых.

Итак, применение интерактивных методов обучения при формировании компетенций позволяет определить целевую направленность процесса обучения, влияет на определение структуры, содержания изучаемой дисциплины. Целью является не только освоение и воспроизведение знаний путем формирования «словарного запаса», но также анализ, выявление, осмысление тенденций, противоречий, зависимостей, взаимосвязей как в лексике и грамматике изучаемого иностранного языка, так и в социальных и профессиональных направлениях будущей деятельности обучаемых.

Преподавателю необходимо так организовать занятие, чтобы иноязычная речевая деятельность выступала средством решения профессионально-предметных задач будущего специалиста. Важно обеспечить в процессе изучения иностранного языка формирование общекультурных компетенций с социально-трудовой, профессиональной направленностью, которые формируют умение владения различными социальными ролями в обществе.

Следуя основным положениям компетентностного подхода, необходимо помнить о ведущей и направляющей роли преподавателя в процессе обучения. Н. В. Языкова и С. Н. Макеева в статье «Сущность и структура методической компетенции учителя иностранного языка» вводят термины «методическая компетенция» и «лингводидактическая компетенция» как готовность и способность преподавателя реализовать цели обучения иностранным языкам. Владение методической компетенции позволяет преподавателю иностранного языка правильно выбирать методы, средства и формы обучения: «...деятельность учителя и заключается в решении постоянно возникающих в деятельности методических задач...» [8].

В рамках компетентностного подхода оценивание достижений студентов стимулирует познавательную деятельность и обратную связь в образовательном процессе. Проблема контроля в обучении иностранным языкам очень многогранная и актуальная. Важность и значимость этой проблемы особенно возрастает, когда речь идет о формировании общекультурных компетенций студентов. Еще в 70-е годы 20 века о роли контроля на занятиях иностранного языка высказывались такие известные ученые-методисты, как И. А. Зимняя, И. И. Китросская, Е. И. Пассов и др. Е. И. Пассов, как приверженец коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам, достаточно критично высказывался о проблеме контроля, сформулировав недостатки его традиционных форм. «Контроль в том виде, как он существует на практике, не только не является продуктивным организованным моментом обучения, звеном или методом (как его иногда называют), но и приносит значительно больше вреда, чем пользы» [9]. В своей работе «Контроль как методический феномен» Е. И. Пассов предлагает новое видение этой проблемы, где контроль рассматривается как часть проблемы управления учением [10].

Н. Ф. Ефремова пишет, что качество оценивания является гарантией компетентностного обучения студентов. «Под результатом понимаются не только знания, умения и навыки, но и наборы компетенций, выражающие, что именно студент будет знать, понимать и способен делать после завершения освоения дисциплины, образовательного модуля или всей основной образовательной программы» [11].

Разработанные вузами оценочные средства и критерии должны обладать высокой объективностью, однако оценить наличие у студента определенных компетенций воз-

можно только в его будущей профессиональной деятельности. Следует отметить, что формирование компетенций у студентов в процессе освоения дисциплины «Иностранный язык» задача чрезвычайно сложная, но необходимая в современном образовательном пространстве. Планирование учебной деятельности, эффективное использование приёмов и методов обучения, разработка фондов оценочных средств способствуют формированию компетенций и повышению качества образования в вузе.

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование компетенций у студентов вуза является одной из основных целей обучения образовательных программ нового поколения.

Ссылки на источники

1. Сенашенко В. С. О компетенциях, квалификации и компетентности // Высшее образование в России. – 2010. – № 6. – С. 18–19.
2. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. Т. 1. – М.: ФГИЗ, 1935. – 1427 с.
3. Скворцова С. В. Формирование учебно-познавательной компетенции школьников средствами иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 70.
4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. – М., 2004.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002.
6. Сластенин В. А. Педагогика профессионального образования. – М.: Академия, 2006.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: АСТ, 2008.
8. Языкова Н. В., Макеева С. Н. Сущность и структура методической компетенции учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 7. – С. 2–9.
9. Пассов Е. И. Контроль как методический момент: генезис, сущность, функции (при коммуникативном методе обучения) // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе. – М., 1986. – С. 13–17.
10. Там же.
11. Ефремова Н. Ф. Качество оценивания как гарантия компетентностного обучения студентов // Высшее образование в России. – 2012. – № 11.
12. Сластенин В. А. Указ. соч.
13. Языкова Н. В., Макеева С. Н. Указ. соч.

Ежкина Татьяна Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и прикладной лингвистики ФГБОУ ВПО «Омский государственный аграрный университет» им. П. А. Столыпина, г. Омск

Комплекс упражнений к аутентичному тексту как способ формирования общекультурных компетенций при подготовке бакалавра

Аннотация. В статье предлагается комплекс упражнений, способствующий формированию общекультурных компетенций при подготовке бакалавра на занятиях по иностранному языку; разрабатываются требования к комплексу упражнений; рассматриваются группы умений, необходимых для формирования общекультурных компетенций; предлагается многоступенчатый подход работы с аутентичным текстом.

Ключевые слова: общекультурная компетенция, комплекс упражнений, аутентичный текст, аутентичная ситуация общения, группы умений, многоступенчатый подход, социокультурные знания, социокультурная лексика.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) третьего поколения к результатам освоения Основной образовательной программы подготовки бакалавриата по различным видам подготовки выпускник неязыкового вуза должен владеть определёнными общекультурными компетенциями (ОК-2, 6, 14), формируемыми на занятиях по иностранному языку:

- уметь логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь;

- должен быть способен логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь;
- владеть одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного [1].

Проектируемые результаты в освоении дисциплины «Иностранный язык» заключаются:

- в использовании иностранного языка в межличностном общении и профессиональной деятельности;
- в овладении навыками выражения своих мыслей и мнения в межличностном и деловом общении на иностранном языке;
- в умении извлекать необходимую информацию из оригинального текста на иностранном языке по профессиональным проблемам;
- в овладении навыками публичной речи, аргументации, ведения дискуссии.

Непрерывный поиск инновационных методов и технологий в овладении иностранным языком приводит методистов к пересмотру уже существующих взглядов на набор основных средств обучения и на их системные построения – упражнения, которые характеризуются как специально организованное многократное выполнение языковых (речевых) операций или действий с целью формирования, совершенствования речевых умений и навыков [2, с. 236].

Б. И. Вишневский различают три системы упражнений: языковые, речевые, коммуникативные. Упражнение будет носить коммуникативный характер в случае, если:

- учащиеся заинтересованы в общении;
- создана аутентичная ситуация общения, способствующая речевому взаимодействию учащихся;
- придаётся вербальное и структурное разнообразие речевому материалу [3, с. 39].

Опираясь на данную характеристику, а также на рекомендации С. Утес [4, с. 30], можно сформулировать ряд требований к комплексу упражнений, способствующих формированию общекультурных и профессиональных языковых компетенций:

- комплекс должен быть направлен на подготовку выпускников к использованию иностранного языка в межличностном общении и профессиональной деятельности;
- подготовить к умению выражать свои мысли и мнения в межличностном и деловом общении на иностранном языке;
- подготовить к умению извлекать необходимую информацию из оригинального текста на иностранном языке по профессиональным вопросам;
- построение комплекса упражнений по принципу от простого к сложному;
- упражнения не должны быть тесно связаны друг с другом, т. е. каждое последующее не должно предполагать обязательное выполнение предыдущего, с тем чтобы преподаватель мог какие-либо упражнения исключать или вводить свои;
- упражнения должны составляться так, чтобы в их выполнении было задействовано максимальное количество учащихся независимо от уровня их подготовки;
- упражнения должны способствовать совершенствованию знаний, умений, способностей во всех видах речевой деятельности всех студентов, независимо от уровня подготовки;
- упражнения должны быть направлены на взаимодействие студентов друг с другом в различных формах (индивидуальной, парной, групповой) работы;
- упражнения должны быть направлены на развитие потенциальных возможностей студентов при самостоятельной работе.

Формированию ОК будет способствовать владение студентами определёнными умениями, приобретёнными в процессе работы с аутентичным текстом. Эти умения можно объединить в следующие группы:

Первая группа умений: применять имеющиеся знания родного языка и родной культуры для выявления социокультурной лексики в учебном аутентичном тексте;

Вторая группа умений: находить и понимать в учебном аутентичном тексте социокультурную лексику, пользоваться лингвострановедческим справочником;

Третья группа умений: использовать социокультурные знания в собственных высказываниях и понимать их в высказываниях других;

Четвертая группа умений: объяснять значение социокультурной лексики и социокультурных особенностей страны изучаемого языка в монологической речи по теме учебного аутентичного текста;

Пятая группа умений: варьировать приобретёнными социокультурными знаниями, получать новые знания по теме;

Шестая группа умений: соотносить сведения о фактах культуры родной страны и страны изучаемого языка;

Седьмая группа умений: строить своё речевое или неречевое поведение в соответствии с нормами, принятыми в данном социуме, используя социокультурную лексику учебного аутентичного текста.

Исходя из стоящей перед нами задачи – развитие перечисленных умений, мы взяли за основу многоступенчатый подход работы с аутентичным текстом, разработанный Г. Нойнером и У. Хунфельдом [5, с.184].

Первая ступень включает антиципационные упражнения, направленные на развитие тематического тезауруса и социокультурной ориентации:

- через активизацию личного опыта студентов путём использования знаний, полученных на профильных занятиях;
- через актуализацию индивидуального когнитивного пространства студентов путём использования фоновых знаний, необходимых для рецепции текста;
- через снятие языковых трудностей путём знакомства с темой и социокультурными понятиями, а также реалиями, упомянутыми в тексте.

На основании заголовка, сопутствующих тексту схем, картинок, фотографий можно предложить студентам подобрать слова и словосочетания, соответствующие данному материалу, высказать свои предположения о содержании текста на родном, затем на иностранном языке.

Правильно сформированные задания к тексту помогут «выработать стратегию понимания рассказа, помогают ориентироваться в нём, направляют внимание читателя на единицы текста, значимые в том или ином отношении для его осмысления, создавая тем самым условия для прогнозирования его содержания» [6, с. 304].

Например: Was wissen Sie über das Problem aus anderen Fächern, aus ihrer eigenen Erfahrung? Welche Gedanken fallen Ihnen zum Titel des Textes ein? Was würden Sie zu einem solchen Titel sagen? Sehen Sie sich das Bild an und schreiben Sie Wörter auf, die Ihnen dazu einfallen.

На подготовительном этапе работы с текстом не рекомендуется касаться содержания текста, чтобы вызвать интерес к чтению.

Вторая ступень включает коммуникативно-познавательные упражнения, способствующие выявлению тематического тезауруса и анализу его представленности в смысловых аспектах социокультурного характера и языковых кодах. Это упражнения:

- на развитие языковой догадки;
- на извлечение заданной информации;
- контролирующие понимание материала, содержащегося в тексте;
- на ранжирование информации на основную и второстепенную;
- на выделение смысловых опор.

Например: Lesen Sie den Text kursorisch. Notieren Sie die Hauptinformationen und achten Sie auf Textaufbau. Ordnen Sie die Satzteile entsprechend dem Textinhalt zu. Unterstreichen Sie Schlüsselwörter zum Problem... Unterstreichen Sie Sätze mit wichtigsten Informationen.

Для понимания основного содержания текста, следует активизировать все имеющиеся у студентов знания, связанные с тематической лексикой: интернационализмы, слова схожие по значению с родным языком или заимствованные из другого языка.

Третья ступень включает познавательную – поисковые упражнения, целью которых является творческая реконструкция текста и подготовка его к воспроизведению. Это упражнения на:

- деление текста на смысловые части;
- свёртывание текста;
- реконструкцию текста;
- перефразирование;
- выявление отношения к тексту и оценку текста.

Например: Wie titeln Sie Texthauptteile ein? Nennen Sie die Textstellen, die den folgenden Ausdrücken entsprechen... Sagen Sie es anders. Geben Sie die nötige Information, die Sie gefunden haben, in kurzen Sätzen wieder. Wählen Sie aus dem Text die Sätze, die das gestellte Problem lösen helfen.

Упражнения данного этапа предполагают использование текста в качестве опоры, однако не рекомендуется многократное прочтение текста, чтобы не погасить интерес к чтению.

Четвёртая ступень включает поисково-креативные упражнения, целью которых является развитие коммуникативных умений, опосредованных текстом. Это упражнения на:

- воспроизведение содержания текста;
- интерпретацию содержания текста;
- на побуждение к высказыванию собственного суждения прочитанного;
- обобщение материала.

Например: Schreiben (erzählen) Sie den Text auf der Basis der Schlüsselwörter. Erzählen Sie den Inhalt des Abschnitts (des Textes) nach. Machen Sie aus dem Plan einen Text. Äußern Sie das Problem... Was haben Sie aus dem Text erfahren?

Упражнения данного типа предполагают владение различными приёмами воздействия на адресата, делая рассуждения убедительными и достоверными.

Пятая ступень включает познавательные сопоставительные упражнения, способствующие проведению сравнительного анализа ряда текстов по определённой теме. Упражнения данного типа учат пониманию изученной социокультурной лексики в новом контексте и извлечению нового фактологического материала. Это упражнения:

- на выявление основной темы текстов;
- на сопоставление фактологического материала различных текстов;
- на выявление одинаковой и различной социокультурной информации ряда текстов, рассчитанные на групповую работу;
- на сравнение различных точек зрения на проблему.

Например: Äußern Sie das Thema der Texte. Vergleichen Sie die beiden Berichte miteinander. Äußern Sie sich zu folgenden Behauptungen. Suchen Sie die Haupt – und die Nebeninformation der Texte aus. Welche unbekannte Information enthält der neue Text?

Упражнения данного типа предполагают владение различными видами чтения (просмотровым, поисковым, изучающим).

Шестая ступень включает культуроведческие сопоставительные упражнения, предусматривающие реферирование аутентичных текстов российских периодических изданий, содержащих профессионально-ориентированную информацию с русского языка на иностранный с использованием изученной социокультурной лексики:

- активизация изученной социокультурной лексики по теме;
- упражнения на выявление основной и второстепенной информации текста;
- упражнения на выявление сходства и различия фактов культуры России и Германии.

Например: Äußern Sie das Thema des Textes und schreiben Sie Wörter auf, die Ihnen dazu einfallen. Schreiben Sie Schlüsselwörter und Wendungen aus dem Text aus und übersetzen Sie die ins Deutsch. Welche Ähnlichkeit und Unterschiede haben z. B. Wirtschaftssysteme in Russland und Deutschland?

Седьмая ступень включает культуроведчески-коммуникативные упражнения, ориентированные на активное использование новых речевых средств в условно-аутентичных или подлинно-аутентичных ситуациях общения в устной или письменной форме. Данные упражнения обеспечивают высокий уровень овладения чтением и говорением и служат основой для подготовки выпускников к межкультурной коммуникации:

- упражнения на высказывание собственного суждения по проблеме;
- диалоги, полилоги, ролевые игры;
- аннотирование, реферирование.

Например: Diskutieren Sie in der Gruppe über... Gestalten Sie in der Gruppe die Diskussion zu folgenden Fragen... Äußern Sie Ihre Meinung auf das Problem... Geben Sie den Inhalt des Textes wieder und versuchen Sie ihn zu kommentieren. Schreiben Sie für eine deutsche Zeitung einen Artikel. Schreiben Sie ein Referat zum Thema. Nutzen Sie dabei russische und deutsche Quelle.

Такие упражнения способствуют не только формированию собственной точки зрения на события и факты, описанные в тексте, но и развивают умения критически воспринимать предлагаемую автором информацию, сравнить страноведческие и культуроведческие события в своей стране и стране изучаемого языка.

Придерживаясь предложенного многоступенчатого подхода в организации работы с текстом, можно достичь цели – сформировать общекультурные компетенции и подготовить выпускников к межкультурной коммуникации.

Ссылки на источники

1. Федеральный стандарт. – URL: <http://www.hse.ru/standarts/federal>.
2. Бабинская П. К., Леонтьева Т. П., Андреасян И. М. Методика преподавания иностранных языков. – Минск, 2005. – 236 с.
3. Вишневский Б. И. Аппарат упражнений в свете разных подходов к обучению иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1983. – № 6. – С. 39.
4. Утес С. Некоторые размышления об организации системы упражнений в учебнике иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 6. – С. 28–32.
5. Neuner G., Hünfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Einführung. – Berlin; München; Wien; Zürich; N. Y., 1993. – 184 S.
6. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – С. 143.

Корнилова Татьяна Николаевна,

*старший преподаватель, кафедра иностранных языков и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВПО «Омский государственный аграрный университет П. А. Столыпина»,
г. Омск*

Формирование патриотического сознания у студентов в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык»

Аннотация. *Статья посвящена вопросу патриотического воспитания обучающихся вуза в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык». Воспитательная деятельность на кафедре создает условия для всестороннего творческого развития личности. Развитие общекультурных компетенций у студентов в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык» оказывает воздействие на формирование у студентов патриотического сознания.*

Ключевые слова: патриотическое воспитание, иностранный язык, внеаудиторная деятельность, общекультурные компетенции.

Происходящие в российском обществе системные, кардинальные социально-политические и экономические преобразования требуют высокообразованных, компетентных, патриотичных, обладающих активной гражданской позицией специалистов. Прогресс любой нации основан на приоритете духовно-нравственных ценностей и патриотизма [1].

Россия является многонациональным государством. Социальный заказ государства на воспитание человека образованного, нравственного, предприимчивого, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способного к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию, обладающего чувством ответственности за судьбу страны, нашел отражение в ряде документов: «Национальной доктрине образования России», «Концепции модернизации российского образования на предстоящее десятилетие», «Государственной программе патриотического воспитания граждан России». В данных нормативных документах особое внимание уделяется усилению воспитательной составляющей образовательного процесса, повышению социального и культурного потенциала обучающихся, формированию общечеловеческих ценностей у молодого поколения.

«Вопросы патриотического воспитания должны оставаться в центре внимания нашей государственной деятельности. Причем эта работа должна вестись, что называется, с пониманием ответственности задачи, она не должна быть шаблонной, она должна доходить до сердца. Вопрос патриотического воспитания не может быть формальным, он должен именно соотноситься с личными представлениями каждого человека о его месте, с его восприятием страны, Родины», – говорил Д. А. Медведев во время работы в приемной Президента России 9 апреля 2009 года [2].

Патриотизм – сложное социокультурное явление, патриотическое воспитание – важное направление государственной молодежной политики. Патриот (греч. *Patriotes* – земляк, соотечественник) – тот, кто любит свое отечество, верен своему народу; тот, кто предан какому-либо делу [3].

Возрождение патриотизма – воспитание человека, обладающего чувством национальной гордости, гражданского достоинства, социальной активности, любви к Родине, способного проявить себя в интересах общества, в укреплении и его совершенствовании. Патриотическое воспитание включает социальный, духовный, нравственный, культурный, исторический компоненты. В многонациональной среде цель воспитания – развитие культуры толерантности как одной из важнейших компетенций студента. Обучение и воспитание – это единый неразрывный педагогический процесс. Обучение – это не только передача и усвоение знаний, умений и навыков, а важнейшее средство формирования личности с определенными моральными, этическими и, прежде всего, гражданскими качествами.

Успех формирования патриотических качеств у студентов в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» определяется следующими условиями: научное обеспечение целенаправленного подхода к решению проблемы патриотического воспитания, выделение в образовательной программе специальных тем, вопросов, проблем, ситуаций, оказывающих эффективное воздействие на формирование у студентов патриотического сознания, привлечение каждого студента к участию в различного рода творческой деятельности.

Как и любая дисциплина цикла ГСЭ ВПО, иностранный язык в неязыковом вузе должен обеспечить развитие общекультурных компетенций – качеств, характеризующих социальную зрелость студента. У студентов формируется понимание природы разнообразия ценностных установок, эстетических и этических норм культур, что становится базой для приобретения навыков владения приемами профессионально-

го общения, умения выстраивать межличностные и деловые коммуникации с учетом национальной специфики и особенностей национального этикета [4].

Дисциплина «Иностранный язык» нацелена на формирование у выпускника следующих общекультурных компетенций:

- владение культурой мышления, способностью к восприятию информации, обобщению, анализу, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1);
- умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2);
- владение одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного (ОК- 8);
- быть способным к использованию знаний иностранного языка в профессиональной и межличностной коммуникации; обладать способностью следовать легитимным этническим и правовым нормам; обладать толерантностью и способностью к социальной адаптации (ОК-9);
- владение одним из иностранных языков на уровне, достаточном для профессионального общения (ОК-10);
- владеть одним из иностранных языков на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность (ОК-14);
- владение одним из иностранных языков на уровне не ниже чтения и перевода специальной литературы (ОК-15);
- способность к письменной и устной коммуникации на государственном языке и необходимое знание второго языка (ОК-17).

Подобные знания и навыки являются показателем степени личностной зрелости специалиста любой области, способного обеспечить эффективное межкультурное и межкультурное общение, открытого к диалогу, как способу разрешения возможных конфликтов и противоречий. Уважение, терпимость становятся практически принципами профессиональной деятельности в современной мультикультурной реальности, укорененными в сфере мировоззренческих идеалов и норм образовательной среды университета.

По нашему мнению, именно развитие общекультурных компетенций каждого человека способствует решению задачи, поставленной Комиссией ЮНЕСКО по образованию: «Научиться жить вместе, развивая знания о других, их истории, традициях и образе мышления» [5].

Особенность патриотического воспитания студентов в процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык» определяет необходимость построения учебного процесса на основе нового дидактического инструментария, что предполагает включение в работу со студентами различных технологий:

- внедрение активных форм и методов организации семинарских занятий, ориентированных на интеграцию материала из других учебных дисциплин;
- подготовка соответствующего методического обеспечения для самостоятельной проработки студентами материала патриотической направленности (культурологического, исследовательского, художественного);
- изменение соотношения аудиторной и самостоятельной работы студентов в сторону увеличения последней.

Принимая во внимание, что любовь к своему Отечеству начинается с любви к малой Родине, необходимо уделять особое внимание в формировании и развитии патриотических чувств и патриотического сознания социокультурной среде конкретного региона. История и традиции региона, как средство патриотического воспитания, способствуют формированию взглядов, убеждений и мировоззрения, развивают чувство привязанности к родной земле.

Без воспитания чувства патриотизма, гордости за достижения отечественной науки, культуры, техники, образования и спорта невозможно сохранить память и сбе-

речь культурно-историческое наследие наших предков, нашего народа, формировать патриотическое сознание студенческой молодежи.

Принимая во внимание вышесказанное, мы включили в образовательную программу дисциплины «Иностранный язык» такие темы патриотической направленности, как «Моя Альма-матер», «Город, в котором я учусь», «Моя малая Родина», «Выдающиеся личности прошлого и настоящего», «Страны изучаемого языка» и др.

В рамках изучения иностранного языка студенты познают историю не только своей страны, но и других стран с их достопримечательностями, достижениями, народными традициями и нравами. Пропаганда культурного многообразия, этнокультурных ценностей, толерантных отношений ведет к укреплению дружбы народов, воспитанию чувства интернационализма, уважению различных культур и традиций.

Развитие общекультурных компетенций студентов происходит посредством таких форм и методов работы, которые обеспечивают деятельностный, интерактивный и личностно-развивающий характер обучения иностранному языку. Воспитательная деятельность на кафедре создает условия для всестороннего творческого развития личности, формирования локальной гуманитарной среды, приобщения студентов к национально-этническим традициям и ценностям, национально-культурной самоидентификации личности [6].

Внеаудиторная работа в жизни студенческой молодежи занимает особое место и активно влияет на профессиональное становление будущего специалиста: развивает самостоятельность и ответственность за принимаемые решения, умение работать в команде, раскрывает творческий потенциал студента. Благодаря внеаудиторным мероприятиям, студенты имеют возможность расширять свой кругозор путем поиска новой информации через Интернет, в средствах массовой информации, в библиотеках и т. д. Студенты не только самостоятельно разрабатывают проекты, пишут сценарии, но и организуют мероприятия.

В рамках изучения иностранного языка студенты познают историю не только своей страны, но и других стран с их достопримечательностями, достижениями, народными традициями и нравами. Пропаганда культурного многообразия, этнокультурных ценностей, толерантных отношений ведет к укреплению дружбы народов, воспитанию чувства интернационализма, уважению различных культур и традиций. Студенты предложены следующие темы для изучения: «Студенческие международные контакты», «Язык как средство межкультурного общения», «Общее и различное в странах и национальных культурах», «История, современное состояние и перспективы развития сельского хозяйства в России и стране изучаемого языка» и др.

Мы используем различные виды внеаудиторной деятельности: конференции, фестивали, конкурсы, праздники и т. д. – применяя коллективные, групповые и индивидуальные формы работы. Ежегодно кафедра организует конкурс народного творчества «Superstar» в рамках празднования международного Дня Языков (1 октября), театрализованное мероприятие «Halloween» ко Дню всех Святых (31 октября), театрализованное мероприятие «Рождественский и Новогодний Фестиваль Народов Мира» (конец декабря), «Католическая и православная пасха» (март), конкурс «Лучший переводчик» в рамках проведения декады «Иностранных языков» (апрель), научно-исследовательскую конференцию (апрель).

При организации внеаудиторной работы на кафедре также учитывается факт компактного проживания в омском регионе этнических немцев, что дает возможность студентам более глубоко познакомиться с историей и культурой немецкого народа. Наши студенты выезжают на экскурсии в немецкие поселения Азовского района, посещают немецкую кирху и участвуют в городских, региональных и международных мероприятиях в рамках различных национальных и тематических программ.

Особое значение в развитии общекультурных компетенций играет научно-исследовательская работа. На кафедре иностранных языков и прикладной лингвистики

организована научно-исследовательская работа по двум направлениям: «Этнокультурные исследования» и «Актуальные вопросы современного языкознания». Научно-исследовательская работа студентов, взятая в единстве всех ее граней и сторон, выполняет комплекс важнейших образовательных, воспитательных, научных и культурных задач. Главный результат студенческой научно-исследовательской работы – ее вклад в становление целостной и творчески активной личности студента, повышение уровня его мировоззренческой и профессиональной готовности. Этот вид деятельности также имеет большое воспитательное значение: учит будущего специалиста выделять главное в работе, соизмерять личные и производственные интересы, способствует его социализации.

Совместное научное творчество преподавателей и студентов – эффективный путь развития способностей, раскрытия талантов, становления характера исследователя, воспитания инициативы, развитие высоких деловых и моральных качеств, содействие формированию гармонической личности, приобретение студентами опыта общественной и организационной работы в творческом коллективе, потребности и навыков постоянного самообразования в будущем.

Таким образом, развитие общекультурных компетенций у студентов в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык» оказывает воздействие на формирование у студентов патриотического сознания.

Ссылки на источники

1. Фунтикова С. П. Деятельность библиотек по патриотическому воспитанию: современные подходы // Вестник МГУКИ. – 2007. – № 3. – С. 244–249.
2. Медведев Д. А. Видеоконференция в приемной Президента России, 9 апреля 2009 года. – URL: <http://www.kremlin.ru/transcripts/3712>
3. Булыко А. Н. Большой словарь иностранных слов. 35 тысяч слов. – М.: «Мартин», 2006. – 704 с.
4. Ежова Т. В. Формирование общекультурной компетентности студентов в образовательном процессе вуза. – URL: <http://www.dissercat.com>
5. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. – URL: <http://www.ifap.ru>
6. Паспорт и программа формирования общекультурной компетенции. – URL: <http://www.utu.vspu.ac.ru>

Королева Ирина Викторовна,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВПО «Омский государственный аграрный университет П. А. Столыпина»,
г. Омск*

Плотникова Светлана Даниловна,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВПО «Омский государственный аграрный университет П. А. Столыпина»,
г. Омск*

Образовательный потенциал проектной деятельности при изучении иностранного языка

Аннотация. В статье описаны факторы, способствующие формированию у студентов устойчивых коммуникативных компетенций при применении в учебном процессе современных образовательных технологий.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, проектная деятельность, творческий потенциал, иностранный язык.

Реализация компетентностно-ориентированной модели образования в сфере ВПО требует новых подходов к методике преподавания всех учебных дисциплин в целом и иностранного языка в частности. При компетентностной модели изучения иностранного

языка внимание акцентируется на развитии у обучающихся коммуникативных способностей в устной и письменной речи. Коммуникативная компетенция как многокомпонентный комплекс определенных видов деятельности складывается из языковой, речевой и социокультурной составляющих. В практическом плане данная компетенция проявляется в виде двух видов способностей: рецептивной, предполагающей умение понимать чужую речь, и продуктивной, которая отражает умение субъекта порождать собственную программу речевого поведения, адекватную целям и ситуациям общения.

Методика развития компетентности учащихся опирается на следующие базовые понятия: развитие, готовность, компетенция. Выбор определенной педагогической технологии развития языковой компетентности обучающегося обусловлен целым рядом факторов. К основным можно отнести следующие: требования стандарта по специальности, реализуемой в учебном процессе; уровень владения обучающимися иностранным языком; целевая установка на решение конкретной учебной задачи; психофизические качества учащихся, а также некоторые другие. В свою очередь, любая образовательная технология представляет собой трехблочную структуру: цель (предмет, процесс, продукт), способ (средства, методы), условия (требования и форма организации).

При решении задачи формирования у учащегося устойчивых навыков общения на основе усвоенных языковых знаний и умений возникает проблема выбора оптимальных дидактических средств для повышения интереса к дисциплине и, соответственно, увеличению эффективности учебного процесса. С нашей точки зрения, большим учебным потенциалом обладает такая образовательная технология, как проектирование. При этом «материальный продукт» данной деятельности не следует ограничивать только традиционными и достаточно активно продуцируемыми письменными рефератами и докладами.

Спектр продуктов проектной деятельности широк и разнообразен и может включать анкеты, буклеты, тематические коллажи, сценарии, репортажи, видеосюжеты, видеофильмы и т. д. [1]. Многообразие видов оформления результатов собственного труда студентом позволяет последнему в полной мере реализовать свой творческий потенциал, почувствовать себя активным участником, творцом учебного процесса, что является самым мощным стимулом для активного и плодотворного сотрудничества (именно сотрудничества, а не просто участия) наравне с преподавателем и командой единомышленников в образовательной деятельности.

При разработке технологии конкретного проекта мы руководствовались факторами, способствующими успешной реализации проектной деятельности обучающегося:

- тематика будущего проекта, которая была бы как интересной, так и значимой для учащегося и вызывала положительные эмоции в ходе выполнения проекта;
- форма реализации готового интеллектуального продукта, его актуальность и востребованность в современных условиях;
- степень языковой, технической и социальной готовности проектировщика к осуществлению данного проекта;
- наличие достаточной проработанной методической базы для конструирования различных видов типов проектных заданий;
- ориентация проекта на самостоятельную деятельность проектировщиков, предполагающую свободу выбора тактических приемов при решении той или иной проблемной ситуации;
- минимальная степень вовлеченности преподавателя в ход подготовки проекта;
- наличие базы готовых проектов с эталонными образцами.

Программа обучения дисциплине «Иностранный язык» для учреждений высшего профессионального образования включает тематический блок «Страноведение», структурным элементом которого является раздел «Родной край». При учебной работе в рамках страноведческой тематики основное внимание нами уделяется развитию у обучающихся навыков и умений продуктивной речевой деятельности – умению

грамматически и логически корректно выстраивать сообщения-описания, делать сообщения по теме, брать интервью и вести беседу в групповом режиме.

В ходе учебного процесса в качестве одной из тем нами предлагается подготовка проекта на иностранном языке «Моя маленькая родина», социально-культурную значимость и воспитательный эффект которого трудно переоценить. Так, при разработке проблематики темы и в процессе работы над проектом, учащийся структурирует по-новому свои знания о родном крае, изучает дополнительные источники информации в поисках новых и необходимых для проекта данных, что способствует воспитанию и укреплению патриотичности, любви и гордости за свою Родину.

Перед разработчиками проекта стоит задача рассказать о своей малой родине, затронув все аспекты жизни той или иной области, края, области, села: географию, культуру, историю, экономику, – акцентируя внимание на его «изюминке», специфичности и значимости для жителей данной местности. Рассказ должен вызвать у аудитории желание познакомиться с таким «изумительным» местом поближе, получить больше подробностей о нем.

Немаловажным фактором, способствующим успешной работе над проектом, является также и нацеленность на применение полученных умений в перспективе. Следует отметить, что именно на этапе определения целей и задач велика роль преподавателя, наиболее явно проявляется (или должна проявляться) его функция как руководителя познавательно-практической деятельностью учащегося.

В данном частном случае нами дается установка на разработку такого проекта, который в форме рекомендуемого шаблона-схемы с набором готовых речевых клише и информационным наполнением мог бы в перспективе применяться учащимися в ситуациях уже не искусственного, а реального общения. Таким образом, подход к подбору содержательного компонента проекта обусловлен практической направленностью. Содержание проекта включает в себя тематический и языковой компоненты, причем основным мы определяем именно первый, что, несомненно, стимулирует учащихся в расширении диапазона своих знаний лексики и грамматики изучаемого языка. Происходит это не искусственно, а как естественная необходимость пополнить дефицит собственных языковых знаний и умений.

В качестве форм презентации проекта предлагаются две основных – видеоэкскурсия и слайд-галерея. Видеотекст, помимо содержательной стороны общения, содержит ещё и визуальную информацию о месте события; визуальный ряд позволяет лучше понять и закрепить как фактическую информацию, так и чисто языковые особенности речи в конкретном контексте. Вряд ли подлежит сомнению и тот факт, что презентация материала в форме видеопродукта оказывает более сильное эмоциональное воздействие на обучаемых по сравнению с аудио и печатными формами [2]. При подборе видеоряда для конструирования слайд-галереи студент руководствуется тематической направленностью, добываясь как информационной достаточности, так и положительного эстетического эффекта. При широком географическом диапазоне обучающегося в нашем вузе контингента, знакомство с природой, историей, культурой, экономикой разных регионов вызывает живой и искренний интерес, стимулирует познавательную и речевую активность студентов.

Творческая деятельность студента при работе над проектом складывается из двух основных видов деятельности – проектирования и конструирования. После завершения стадии проектирования команда (творческий коллектив) или отдельный автор приступают к этапу конструирования сюжета. Конструирование включает в себя отбор необходимого и достаточного содержания, композиционное структурирование фактических данных, языковое оформление сообщения, а также техническое исполнение [3]. На данном этапе преподаватель дает методические рекомендации относительно хода выполнения работы, консультирует студентов по вопросам грамматики и корректирует в случае необходимости полученные результаты.

Как выше отмечалось, задача преподавателя при внедрении технологии проектирования должна заключаться в выборе достаточно аргументированных установок, стимулирующих продуктивную и самостоятельную деятельность студентов над проектом. Следовательно, мы считаем, основной функцией преподавателя в ходе мониторинга подготовки проектов должна остаться функция консультанта, а не администратора или инструктора. Только в таком случае готовый проект будет иметь образовательную ценность для команды, работавшей над ним, и способствовать формированию языковой коммуникативной компетенции.

Принимая во внимание такие характеристики проектной деятельности, как значимость для проектировщиков разрабатываемой темы, современная форма презентации продукта, большая степень самостоятельности при работе над проектом, нацеленность на активное применение сформированных компетенций в перспективе, – все это дает основание считать данный вид учебного творчества технологией успеха.

Ссылки на источники

1. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. – М.: АСТ, 2008. – С. 79.
2. Там же. – С. 93.
3. Виленский М. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. – М.: Пед. о-во России, 2005. – С. 45.

Михайленко Любовь Владимировна,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВПО «Омский государственный аграрный университет
им. П. А. Столыпина», г. Омск*

Особенности обучения немецкому языку в неязыковом вузе

Аннотация. *Статья посвящена вопросу повышения мотивации обучения немецкому языку в неязыковом вузе. Автор рассматривает также некоторые приемы и методы для эффективного обучения студентов.*

Ключевые слова: *мотивация, обучение, коммуникация, учебный процесс, интерес.*

В связи с переходом на новый уровень базового высшего образования были определены новые требования по дисциплине «Иностранный язык» для выпускников высшей школы. И в соответствии с новыми стандартами выпускник должен иметь высокий уровень профессиональной подготовки, уметь общаться на иностранном языке в бытовой и профессиональной сфере. Основной задачей обучения иностранному языку бакалавров любых направлений подготовки является приобретение студентами коммуникативной компетенции, что позволяет использовать иностранный язык в профессиональной деятельности. Сегодня знание иностранного языка не только культурная, но и экономическая потребность. В современном обществе любому специалисту, желающему преуспеть в своей профессии, владеть иностранным языком жизненно необходимо. Знание иностранного языка повышает статус молодого специалиста, его конкурентоспособность, обеспечивает успех в карьере, дает возможность использовать зарубежные источники информации, без которых невозможна исследовательская деятельность. Пожалуй, сегодня это основной фактор, лежащий в основе формирования мотивации изучения иностранного языка. Но это в большей степени относится к английскому языку. Объективная реальность показывает: немецкий язык все больше вытесняется английским, что вызывает большое сожаление, особенно, если учитывать богатый опыт его преподавания, многовековую связь немецкого и русского народов, широчайшие культурные связи и научно-техническое сотрудничество. В нашем обществе складывается мнение, что учить немецкий язык бесперспективно. И в связи с этим проблема мотивации при изучении немецкого языка присутствует всегда.

И. А. Зимняя называет мотивацию «запускным механизмом» всякой человеческой деятельности: будь то труд, общение или познание. Питает и поддерживает мотивацию осязаемый, реальный, поэтапный и конечный результат. Если нет успеха, то мотивация угасает, и это отрицательно сказывается на учебной деятельности, связанной с усвоением языка.

Интерес и стремление к изучению иностранного языка – это важная тенденция, отражающая популярность того или иного языка в современном мире. Именно интерес является главной движущей силой познавательной деятельности учащихся.

Студенты, которые приходят в вуз, имеют разный уровень знаний по немецкому языку и разное отношение к его изучению. Большая часть из них считает, что немецкий язык им не пригодится в их профессиональной деятельности, и именно такие студенты особенно нуждаются в повышении мотивации. Необходимо убеждать их, насколько нужен им немецкий язык и какие необходимы знания, чтобы после окончания учебы получить престижную работу и сделать карьеру.

Сложность обучения в неязыковых вузах заключается также и в том, что студенты загружены своими профилирующими предметами, и иностранный язык воспринимается ими как второстепенный предмет, а для кого-то и вовсе не нужный, поэтому очень важно пробудить интерес к изучению немецкого языка. Учитывать также нужно и то, что значительно сокращены часы на изучение иностранного языка, а перед преподавателями по-прежнему стоит задача: как и чему учить студентов?

В начале обучения иностранному языку, как правило, мотивация очень высокая, но, когда обучающиеся сталкиваются с множеством трудностей, мотивация снижается или пропадает совсем. Цель преподавателя в данной ситуации – повлиять на это, применить все мотивационные средства. Весь учебный процесс должен быть построен так, чтобы каждый испытывал удовлетворение от коммуникации. Необходимо усилить личностную ориентацию, использовать актуальный материал для подготовки, особенно когда учащийся играет какую-либо роль в моделируемой ситуации на занятии.

Необходимо создавать такие условия при обучении, чтобы студент чувствовал себя комфортно и был уверен в своих силах. Если есть уверенность в себе, то возрастает и мотивация к изучению языка. Предлагать студентам такие задания, при выполнении которых они осознавали бы перспективность своей деятельности, стремились к достижению результата. Использовать всевозможные методы (проекты, ролевые игры и т. д.), различные стимулы, поощрения, которые повышают интерес и активность учащихся. Повышение мотивации может осуществляться при вовлечении учащихся в самостоятельную работу на занятиях, выполнении заданий проблемного характера, использовании страноведческого материала, установлении связи иностранного языка с другими предметами. Такие виды работы, как групповые, парные, совместные творческие задания и проекты, должны занимать значительное место в учебном процессе.

Студентам нужно предоставить возможность реализовывать собственные намерения в ходе решения тех или иных коммуникативных задач. Суть обучения иностранному языку должна заключаться не в механическом заучивании, а в интеллектуальной и творческой переработке материала и его правильной интерпретации.

Нужно добиваться того, чтобы студент не был пассивным и равнодушным наблюдателем, поэтому необходимо предоставить ему возможность проявить свою активность. Он должен осознавать свою деятельность, видеть результат и анализировать свои ошибки. Учитывая то, что студенты в группе имеют разный уровень знаний, на занятии нужно формулировать задачу индивидуально для каждого студента или микрогруппы. Если студент будет удовлетворен результатами своей работы, повысится качество обучения и соответственно мотивация к обучению.

Очень важно больше ориентироваться на личность обучаемых, учитывать их способности и возможности, стараться поддерживать их заинтересованность, создавать условия для реализации принципов дифференциации и индивидуализации обу-

чения, для более гибкого построения учебного процесса, для развития и стимулирования творчества у обучающихся.

Исследования педагогов Е. И. Пассова и Е. С. Полат показывают, что повышают мотивацию обучения и интерес к предмету нетрадиционные формы проведения занятий. Такие занятия лучше проводить после изучения какой-либо темы или нескольких тем, которые будут выполнять функции контроля. Среди таких нетрадиционных занятий можно выделить следующие:

Занятие – диспут, когда, например, обсуждаются спорные вопросы. Такая форма работы помогает в устной практике, учит учащихся логически правильно выражать свои мысли, держаться на публике.

Занятие – экскурсия. Создаются микрогруппы по 3–4 человека, и каждая группа получает свое задание, идет своим маршрутом, собирая при этом нужные сведения. Такого рода занятия можно проводить при изучении страноведческого материала по темам: Германия, Россия, мой город и т. д.

Занятие – проблема, когда выбирается актуальная ситуация и обсуждается с учащимися. Такие занятия включают студентов в поисковую деятельность, что способствует развитию самостоятельности и их творческой активности.

Круглый стол, когда происходит обмен мнениями по какому – либо вопросу или проблеме. Такая форма требует предварительной подготовки и наличие определенных знаний, так как студент должен правильно излагать свои мысли и отстаивать свою точку зрения по данной проблеме. Возможно использование такого занятия при изучении темы охрана окружающей среды или экологические проблемы.

Ролевая игра, при которой учащиеся берут на себя определенные роли, имитирующие деловые или социальные отношения.

При обучении немецкому языку необходимо использовать весь спектр интерактивных методов и форм обучения. Привлекать студентов к активному участию в конференциях по иностранному языку, олимпиаде и т. д. Одним из главных методических приемов, который можно использовать для создания ситуации успеха, является метод проекта. Этот метод активизирует мышление, развивает высокую коммуникабельность, приобщает к новой культуре. В результате студенты учатся формулировать свои мысли, собирать и обрабатывать материал для последующей презентации, анализировать полученные данные, используя при этом таблицы, рисунки и графики. Подобные презентации оказывают большое влияние на мотивацию студентов, способствуют развитию творческой активности и самостоятельности. Благодаря нетрадиционной форме подачи информации, у студентов повышается интерес к овладению немецким языком. Проектная деятельность способствует также укреплению межличностных отношений, развитию коммуникативной активности на основе сотрудничества; открывает возможности использования языковых и страноведческих знаний по немецкому языку для познания другой культуры и установления контактов.

Именно проектная организация учебного процесса с использованием информационных технологий способствует: развитию умений самостоятельно приобретать знания и применять их на практике; развитию каждого учащегося как творческой личности; повышению мотивации к изучению немецкого языка; вовлечению в активный познавательный процесс и грамотной работе с зарубежными источниками. Учащиеся должны испытывать потребность в освоении нового языкового материала для расширения своего кругозора и увеличения своих возможностей.

Язык играет ведущую роль в процессах социализации личности. Поэтому в процессе обучения иностранному языку нужно создать условия для полноценного развития личности. Содержание обучения должно способствовать расширению уже имеющегося и приобретению нового социального опыта; обеспечивать условия для формирования умений строить речевое поведение в соответствии с культурой стра-

ны, на языке которой происходит общение; способствовать расширению набора выполняемых ими социальных ролей.

Необходимо стремиться к тому, чтобы различные аспекты содержания воспринимались учащимися как личностно-значимые, интересные, вызывающие желание вступать в коммуникацию с другими речевыми партнерами, выражать собственное мнение. При отборе учебного материала культура страны изучаемого языка должна быть дополнена родной культурой, что будет способствовать межнациональному общению и обмену культурными ценностями на иностранном языке и предотвратит возможные коммуникативные и психологические трудности в реальном общении.

Особое значение имеют учебно-ситуативные роли и тексты. Правильно подобранные и распределенные среди студентов роли мотивируют их к коммуникативному взаимодействию, программируют их речевое поведение, создают необходимую коммуникативную базу для развития социальных и речевых умений и навыков. Главным принципом здесь является принцип активной коммуникации, где за основу берутся профессионально-проблемные ситуации. Эти ситуации реализуются через коллективную работу, где каждый оказывается в ситуации активного взаимодействия. Основной акцент направлен на то, чтобы сделать процесс обучения максимально естественным и приближенным к условиям реального общения.

Правильная организация процесса обучения немецкому языку способствует расширению имеющегося и приобретению нового опыта. В ходе общения, учащиеся реализуют сформированный предыдущей жизненной практикой образ поведения, характерный для носителя определенной роли. Следует предлагать социально острые, учебно-речевые ситуации, в которых учащиеся могут самостоятельно программировать речевые действия, ставить цели, реализовывать коммуникативные задачи, воздействовать на собеседника и самостоятельно оценивать степень успешности речевого взаимодействия.

Социальная компетенция, которая формируется в процессе овладения иностранным языком, дает возможность преодолевать трудности социального, психологического и коммуникативного характера. Необходимо использовать приемы, которые «погружают» учащихся в систему социальных отношений, заставляют включаться в активное межличностное общение. Участвуя в различных дискуссиях, ролевых и деловых играх, учащиеся приобретают необходимый коммуникативный опыт, позволяющий им формулировать и аргументировать свою личную позицию по различным вопросам.

Уникальную возможность для изучения иностранного языка дает использование интернета с его колоссальными информационными возможностями. Он позволяет общаться с носителями языка, тем самым создавая языковую среду, а мы знаем, что при изучении иностранного языка очень важно иметь живое общение. Используя информационную сеть на занятиях можно также решать несколько дидактических задач: как например, просмотр каких – либо тематических материалов, совершенствование умений аудирования, пополнение словарного запаса, самостоятельный поиск нужной информации или включение в процесс коммуникации.

Видеоуроки имеют также большое значение. Видеофильм оказывает эмоциональное воздействие на учащихся, помогает развитию внимания и памяти. Во время просмотра возникает атмосфера совместной познавательной деятельности, и даже пассивные студенты включаются в процесс работы. Включение в учебный процесс видеофильмов способствует также успешному формированию коммуникативной компетенции учащихся.

Важное место должно отводиться также и самостоятельной работе студента. Самостоятельная работа подразумевает поиск и анализ материалов, подготовку докладов, презентаций. При этом повышается познавательная активность студентов, общая эрудиция, так как они приобретают новые знания, улучшают свой уровень владения иностранным языком. Студенты получают навыки работы со справочной

литературой, интернетом, обучаются написанию рефератов на иностранном языке с последующей их презентацией, что, несомненно, пригодится им в их будущей профессиональной деятельности.

Эффективность обучения иностранному языку может быть достигнута, при условии включения учащихся в процесс активной самостоятельной и творческой учебной деятельности. Учащиеся должны получить возможность действовать в соответствии со своими внутренними целями и потребностями, сохранять свою индивидуальность, принимать ответственные решения. Важно также предоставлять им большой выбор разнообразных видов деятельности, среди которых они могут выбрать наиболее близкие их способностям и задаткам.

Итак, в заключении можно отметить, что наиболее продуктивными и актуальными методами обучения иностранному языку являются в большей степени коммуникативная и проблемная методики, и поэтому необходимо использовать те формы и приемы обучения иностранному языку, которые наиболее активизируют коммуникативную и познавательную деятельность.

Новикова Елена Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и прикладной лингвистики ФГБОУ ВПО «Омский государственный аграрный университет им. П. А. Столыпина», г. Омск

Реализация компетентностного подхода при разработке учебных пособий по иностранному языку

Аннотация. В статье рассматриваются требования к учебным материалам по иностранному языку для студентов неязыковых специальностей. На примере разработанного учебного пособия демонстрируются возможности развития у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: компетенция, коммуникативная компетенция, компетентностный подход.

Подходы к преподаванию иностранного языка в различных типах образовательных учреждений в нашей стране неоднократно менялись. Сейчас учёные активно размышляют о смене образовательной парадигмы. Если в лингвистике подчёркивается роль антропоцентризма, то в методике – необходимость внедрения компетентностного подхода [1].

Стремительное развитие науки и техники, доступность информации делают востребованным специалиста не с определенным набором знаний, а обладающего определенными компетенциями. На первый план выходят когнитивная и деятельностная составляющие процесса образования.

Современные образовательные стандарты предъявляют высокие требования к результатам изучения иностранного языка. Прежде всего, это владение иностранным языком для осуществления повседневного и профессионального общения.

Обучение иностранному языку сегодня направлено на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, профессиональной, общей (социо- и общекультурной) компетенций студентов.

Реализация компетентностного подхода предполагает пересмотр и переосмысление имеющихся учебных материалов и создание новых пособий, соответствующих целям изучения иностранного языка.

Изучение иностранных языков в неязыковых вузах на протяжении десятилетий было сосредоточено на работе с адаптированными иноязычными текстами по специальности. Традиционно переводу текста предшествовали лексико-грамматические

упражнения, а завершающим типом задания были вопросы по содержанию прочитанного. Новые подходы требуют других учебных материалов. Одной из приоритетных задач становится обеспечение учебного процесса современной учебной и учебно-методической литературой.

Авторский коллектив кафедры иностранных языков и прикладной лингвистики Омского государственного аграрного университета разработал учебное пособие «Практический курс немецкого языка для студентов сельскохозяйственных вузов». На данном этапе проводится апробация материалов на занятиях со студентами первого курса в качестве дополнительной учебной литературы.

Учебное пособие состоит из четырех блоков, в результате работы над которыми, студенты должны овладеть теми компетентностями, которые помогут им в дальнейшей учёбе по специальности, решении различных задач в коллективе, в профессиональной деятельности. Это, прежде всего, информационная, языковая, коммуникативная и профессиональная компетенции. Подразумевается, что иноязычной коммуникативной компетенцией студенты овладели в той или иной степени в процессе обучения иностранному языку в рамках средней школы. В высшей школе происходит ее дальнейшее совершенствование благодаря концепции динамического активного обучения.

При изучении разговорных тем студентам предлагаются задания, связанные непосредственно с их жизнедеятельностью. В первом блоке «Alltag des Studenten» – «Повседневная жизнь студента», например, представлены такие задания: расскажите о себе, о своей семье, сопоставьте, как живут студенты в Германии и России, сравните жизнь в деревне и городе, расскажите о своём свободном времени, возьмите интервью друг у друга, обобщите свои представления о жизни, средствах коммуникации, своих приоритетах. При этом студенты работают не с готовыми текстами, а самостоятельно отбирают и классифицируют необходимый лексический материал в процессе выполнения коммуникативно-ориентированных упражнений. Особый интерес у обучающихся вызывают аутентичные тексты, при переводе которых студенты на начальном этапе испытывают затруднения, и поэтому в данном случае необходимы пояснения преподавателя. В первый блок включены небольшие юмористические тексты, анекдоты, афоризмы о студенческой жизни. Подобный материал способствует повышению мотивации студентов при изучении иностранного языка.

В конце изучения той или иной лексической темы большое значение имеет проведение дискуссии «За» и «Против». К этому виду работы студентов следует тщательно готовить. Необходимо разработать не только план по содержанию, но и стремиться к тому, чтобы студенты овладели языковыми средствами ведения дискуссии, речевыми клише, умели выразить на немецком языке своё согласие (*ich bin mit dir einverstanden, ich bin auch derselben Meinung, ich vertrete auch diese Meinung*) – несогласие (*ich bin damit nicht einverstanden, ich bin einer anderen Meinung, ich vertrete eine andere Meinung*) [2]. Особенно стимулирует коммуникацию ролевая игра. Она готовит к общению в повседневной жизни. Даже стеснительные студенты, не обладающие хорошими и отличными знаниями, работая в малых группах при подготовке ролевых игр, раскрепощаются и достигают определённых результатов. В пособии предлагаются такие игры: врач и больной, тренер и группа, выполняющая гимнастические упражнения. Ещё большую пользу приносит работа над проектом по тематическим разделам. В первом блоке студентам предлагаются такие темы для дискуссий и проектов: *Leben in der Stadt und auf dem Lande: Vor- und Nachteile. Wie beeinflussen TV, Handy, Internet unsere Gesundheit? Probleme der Jugendlichen, gestern und heute.*

На занятиях по работе с текстами на немецком языке студенты должны развивать умение самостоятельного извлечения необходимой информации из любых текстов. К этому их необходимо готовить посредством заданий, содержащихся в учебнике или сформулированных преподавателем. Самым распространённым видом заданий являются вопросы по содержанию текста, так называемые W-Fragen: Was?

Wer? Wo? Wann? Wie? Warum? Однако современные исследования по методике преподавания иностранных языков показывают, что умение отвечать на подобные вопросы не способствует развитию компетенции самостоятельного извлечения информации из новых текстов. Большое значение приобретают так называемые «стратегические» вопросы, не связанные непосредственно с содержанием текста [3]. Чаще всего это проблемные вопросы, вопросы о мнении студента, ассоциогаммы, предположения на основе заголовка и т. д. Важным является формулировка вопросов самим студентом. Это намного полезнее, чем ответы на готовые вопросы.

В учебном пособии имеется достаточное количество пословиц и афоризмов, которые выражают особенности мировоззрения народа, говорящего на этом языке, обобщают его мудрость по отношению к определённой проблеме. Студентам предлагается высказать своё мнение по поводу того, что говорится в пословице или афоризме. Такие пословицы, как: Ordnung ist das halbe Leben, Mein Nest ist das best, Freizeit und Kaviar schmecken in kleinen Portionen am besten (Karl Heinz Karius), Ein Beruf ist das Rückgrat des Lebens (Nietzsche), Bauer bleibt Bauer, selbst wenn er auf seidenem Kissen schläft (aus Dänemark), приведённые в пособии, дают возможность проводить минидискуссии об образе жизни народа, его картине мира и ценностных ориентирах.

При изучении темы “Gesunde Lebensweise” студентам предлагается заполнить таблицу, выбрав из предложенного лексического материала то, что полезно и вредно для здоровья, нарисовать пирамиду продуктов питания, дать друг другу рекомендации по правильному питанию и другие советы. Здесь следует отметить, что возрастает роль коммуникативной грамматики. В качестве примера можно привести упражнение на употребление повелительного наклонения. Задание: Machen Sie aus Aussagesätzen Imperativsätze. Geben Sie auf solche Weise Ihren Freunden Tipps zur gesunden Ernährung.

- Man soll langsam essen.
- Man soll mehr frisches Obst und Gemüse essen.
- Ich stelle immer eine Flasche Wasser auf den Arbeitstisch.
- Ich denke immer daran, vor dem Essen zu trinken.
- Du sollst nicht vergessen, Joghurt einzukaufen.
- Es ist ratsam, wenig Fleisch zu essen.

Выполнение подобных заданий предполагается и в других разделах пособия, например, при изучении темы «Иностранные языки» студенты выполняют следующее упражнение: Geben Sie einander Ratschläge zum erfolgreichen Deutschstudium! Muster: Um Erfolg zu erreichen, muss man deutsche Zeitungen und Zeitschriften lesen. Lies deutsche Zeitungen und Zeitschriften!

Benutzen Sie dabei:

- die neuen Wörter vorlesen;
- nachrichten sehen und hören;
- einen Brieffreund finden;
- reisen;
- an den Diskussionen teilnehmen;
- verschiedene Kurse machen.

Если текст не разбит на абзацы, то в качестве задания можно предложить студентам это сделать и озаглавить каждый выделенный отрезок текста. Такое задание способствует выработке принципов членения текста, определению его признаков и структуры. Для определения структуры текста значимым оказывается нахождение маркеров структуры: союзов (коннекторов), ключевых слов, целых предложений. Особенно важным это является в деловом письме. В пособии даётся образец оформления официальной биографии.

Во втором блоке учебного пособия «Hochschulausbildung» – «Высшее образование» студенты заполняют таблицу по тексту и рассказывают о системе высшего обра-

зования в России и Германии, находят общее и различное в двух системах. Такой деятельностный подход к тексту мобилизует не только когнитивные ресурсы учащегося, но и его эмоциональные и волевые качества. Предлагаемые задания студенты смогут использовать и в работе с другими текстами. При отборе текстов для чтения и формулировке заданий к ним следует учитывать различия в социокультурной сфере носителей родного и иностранного языка. В случае больших расхождений необходимо снять трудности перед чтением текста или при обсуждении определённой темы.

Редким случаем включения в пособие художественного текста является отрывок из романа Эрвина Штриттматтера «Пони Педро» «Die Stadt wurde mir zu eng», который, по мнению разработчиков пособия, удачно иллюстрирует особенности деревенской жизни вообще и в Германии в частности и является, кроме того, отличным примером художественной картины мира автора.

Изучение иностранного языка всегда неразрывно связано со знакомством с культурой народа, говорящего на этом языке [4]. В третьем разделе «Land und Leute» – «Страна и люди» представлены задания по таким темам, как политическое устройство, история, культура Германии и России. Студентам предлагаются различные интернет источники для получения необходимой информации и перечень вопросов для самопроверки. Такой вариант заданий дает возможность избежать устаревшей информации. Предлагаемый текст «Deutschland aktuell» предоставляет студенту возможность самому осуществить членение текста. Активность студента при выполнении такого задания возрастает, задействуется его мыслительная деятельность, мобилизуются когнитивные ресурсы (ранее приобретённые знания), например, вспомнить временные формы немецкого глагола, для чего служат претеритум и презенс. Это важно для определения последовательности событий в структуре текста. Дальнейшие мыслительные действия могут быть связаны с определением важного и второстепенного в тексте, с нахождением общего и отличного, заполнением таблиц, раскрытием значения незнакомых слов из контекста или с помощью словаря для наиболее адекватного понимания содержания.

Большая часть упражнений данного раздела носит сопоставительный характер. В пособии особое внимание уделяется теме «Feste und Bräuche». Предлагаемые задания дают возможность студентам сравнить ритуалы, атрибутику праздников в России и Германии, поговорить об этом, дать предполагаемым туристам из Германии советы, что им следует посмотреть в России.

Стратегии коммуникации должны быть отличными в различных культурах. Простейшие вопросы по первой теме Wie alt sind Sie? или Haben Sie Kinder? могут вызывать неожиданную реакцию у носителя языка: от недоумения до недовольства или возмущения. Здесь большое значение приобретает формирование общекультурной компетенции обучающегося: знакомство с нормами поведения в странах изучаемого языка, различными культурными стандартами, отношением к различным клише коммуникации.

Роль активных методов в практике преподавания иностранных языков студентам нелингвистических специальностей особенно возрастает в процессе формирования у них коммуникативной компетенции для профессиональной деятельности. Учебный материал для изучения иностранного языка в неязыковом вузе должен обладать профессиональной направленностью. Обучающимся необходимо овладеть определённым лексическим материалом по соответствующей специальности, развить навыки извлечения информации из текстов на иностранном языке [5]. Профессионально-ориентированные задания представлены в 4-ом блоке пособия «Moderne Landwirtschaft» – «Современное сельское хозяйство». Преобладание сложных существительных в тематическом словаре-минимуме требует, прежде чем перейти к речевым упражнениям, выполнения фонетических и лексических упражнений. С них начинается работа в данном разделе учебного пособия. Это упражнения на произношение, нахождение сложных лексем в тексте по специальности, их перевод, комбинирование

составных частей сложного слова. Только после этой работы студентам предлагается заполнить на основе текстов таблицу, в которой следует отразить признаки, преимущества и недостатки различных форм сельского хозяйства, рассказать о сельском хозяйстве в России и Германии, об его особенностях в своём регионе. Всё это готовит студента к будущей профессиональной коммуникации с зарубежными коллегами. Интересными и полезными представляются задания по тексту «Warum grüne Berufe?» Студенты называют профессии, которые относятся к «зелёным профессиям», комментируют, что они понимают под этими профессиями, какие знания необходимы этим специалистам той или иной сферы. Им необходимо основательно подумать, чтобы логически правильно изложить информацию, данную в таблице. В конце блока предлагаются темы для дискуссий и проектов: «Umweltschutz in unserer Stadt» – «Umweltschutz und Landwirtschaft», Power-Point Präsentation «Mein Zukunftsberuf», Vortrag zum Thema «Berühmte deutsche und russische Agrarwissenschaftler».

Актуальные проблемы формирования компетенций отражаются в содержании и организации самостоятельной работы студентов. Реализация компетентностного подхода в преподавании иностранного языка предусматривает использование активных и интерактивных форм работы не только на занятиях, но и в самостоятельной работе студентов, результат которой представлен в разработке и защите проекта по окончании изучения очередной темы. Студенты самостоятельно осуществляют подробную разработку проблемы, описывают цель, основные этапы, результаты и форму обсуждения проекта, преподаватель может выступать в роли консультанта, координатора и эксперта. К активным формам самостоятельной работы относятся поиск и обработка информации из открытых Интернет-источников с последующим обсуждением результатов на занятиях.

Подводя итоги, следует еще раз подчеркнуть необходимость создания новых учебных пособий по иностранному языку для неязыковых вузов, которые помогут сделать процесс обучения активным и личностно-ориентированным. Коммуникативно-ориентированные упражнения, игровые технологии, разработка проектов и подготовка презентаций делают возможным формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Работа в коллективе при выполнении таких заданий позволяет обучающимся овладеть социокультурными компетенциями. Организация самостоятельной работы с использованием Интернет-источников способствует формированию когнитивной и информационной компетенций. Все вышеперечисленное позволяет говорить о реализации компетентностного подхода в процессе изучения иностранного языка.

Ссылки на источники

1. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
2. Schatz Heide. Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20. Fernstudienprojekt zur Fortbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Teilbereich Deutsch als Fremdsprache. – Kassel-München-Tübingen. Goethe-Institut, München, 2006. – S. 80–86.
3. Westhoff Gerhard. Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17. Fernstudienprojekt zur Fortbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Teilbereich Deutsch als Fremdsprache. – Kassel-München-Tübingen. Goethe-Institut, München, 1997. – 176 S.
4. Schatz Heide. Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20 ... – S. 149.
5. Образцов П. И., Ахулкова А. И., Черниченко О. Ф. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения. – Орёл, 2005. – 61 с.

Саитова Наталья Алексеевна,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВПО «Омский государственный аграрный университет имени
П. А. Столыпина», г. Омск*

Внеаудиторная работа студентов по иностранному языку как способ формирования общекультурных компетенций

Аннотация. *Статья посвящена вопросам формирования у студентов общекультурных компетенций при изучении иностранного языка во внеаудиторное время. Автор предлагает использовать такую форму самостоятельной интерактивной работы, как прослушивание подкастов, написание реферата, а также проектную технологию.*

Ключевые слова: *внеаудиторная работа, общекультурные компетенции, иностранный язык, подкаст, проектная технология, реферат.*

Новые образовательные стандарты, осуществляя компетентностный подход к образованию, предлагают проводить контроль уровня сформированности у студентов базовых компетенций. «Под базовыми компетенциями понимаются те компетенции, которые указаны в базовых частях циклов содержания ООП в ФГОС ВПО по укрупненным группам специальностей и направлений подготовки ВПО» [1].

Повышение качества подготовки будущих специалистов является одной из важнейших проблем, которую должна решить высшая школа сегодня. Получать знания по предметам программы и овладевать моделями, технологиями, средствами делового общения на уровне практических умений и навыков – вот требования, стоящие перед сегодняшними студентами.

В аграрном вузе иностранный язык относится к базовым дисциплинам и должен сформировать у студентов общекультурные компетенции (ОК-4, ОК-5, ОК-7, ОК-8, ОК-9, ОК-10, ОК-13, ОК-14, ОК-15, ОК-17, ОК-18, ОК-20) в зависимости от направления бакалавриата. Суть всех компетенций сводится к овладению иностранным языком не ниже разговорного. В результате освоения студент должен знать как минимум один из иностранных языков на уровне не ниже разговорного для обеспечения деловых коммуникаций; уметь читать и переводить (со словарем) иностранную деловую и научную литературу; владеть навыками межличностного общения на иностранном языке, а также в профессиональной сфере [2].

Для формирования данных компетенций необходимо использовать и аудиторную работу, но также повысить долю самостоятельной работы в силу отсутствия нужного количества кредитных единиц, предоставленных для изучения языка. Нам представляется совершенно очевидным несоответствие требований и сложившейся ситуации по отдельным направлениям бакалавриата. Так, например, на направлении подготовки 080100.62 иностранный язык изучается лишь один семестр, а сетка часов направления подготовки 080200.62 рассчитана на изучение языка во втором и в пятом семестре. Столь длительное прерывание языкового обучения приведет к тому, что даже те студенты, которые начали овладевать нужными компетенциями, до третьего курса забудут приобретенные умения и знания. Но даже на тех направлениях, где сетка часов предоставляет преподавателю встречаться со студентами два раза в неделю, обучение без самостоятельной внеаудиторной работы студентов близко к провалу. Поэтому преподаватель должен скрупулезно продумать и скомпоновать внеаудиторную работу студентов.

Повышение значимости самостоятельной работы студентов предполагает превращение процесса обучения из монолога в активный диалог. Студенты в качестве активных участников учебного процесса приобретают умения и навыки субъект-субъектных отношений, развивают способности, формируют компетенции.

Организационные формы самостоятельной работы студентов в ходе обучения иностранному языку выбираются с учетом личностного интереса и возможностей участия студентов в социально-коммуникативных ситуациях путем последовательности и комбинации различных форм взаимодействия: индивидуальная работа, парная работа, разделение учебной группы на две команды, вся группа. Кроме этого следует отметить следующие приемы, повышающие действенность самостоятельной работы студентов: обязательная взаимосвязь теории и практики, мотивация самостоятельной деятельности студентов через демонстрацию важности овладения учебным материалом для будущей профессиональной деятельности, разнообразие характера заданий для самостоятельной работы студентов, проведение обязательного контроля данного вида деятельности, использование новых технологий (поиск информации в Интернете, работа с электронным учебником или обучающей программой, веб-квесты, подкасты и т. д.).

Мы хотим подробнее остановиться на возможности формирования у студентов общекультурных компетенций посредством аудирования во внеаудиторное время, видом деятельности, ранее казавшимся недоступным. Процесс, при котором иноязычная речь воспринимается, не только слушается, но и слышится, понимается и интерпретируется воспринимаемая на слух информация, способен сформировать определенные навыки, непосредственно сформулированные в предъявляемых государством стандартах высшего профессионального образования. Мы относим к таким навыкам не только умение запоминать речевой материал, выделять в потоке информации главное, развивая у студентов слуховую память и слуховую реакцию, но и формируем у учащихся умение анализировать информацию, полученную из иностранного источника правильно сформулировав задания к прослушанному фрагменту.

Аудирование помогает сформировать у студентов такие компетенции как овладение нормами речевого этикета, типичными для ситуаций повседневного и профессионального общения, узнать профессиональную лексику, чтобы правильно ее использовать в предстоящей профессиональной деятельности. Через аудирование можно узнать традиции и обычаи в странах изучаемого языка.

Аудирование как вид коммуникации в наши дни перестало представлять трудность вообще. Целый ряд сайтов на своих страницах содержит так называемые подкасты, которые содержат звучащую речь носителей языка, сопровождаемую видео. Подкасты можно отнести к средствам асинхронной коммуникации, т. е. к средствам, которые позволяют общаться с задержкой во времени (сайты, электронная почта, форумы, блоги, вики ...). «Среди блогов выделяют особый тип аудиоблогов, так называемые подкасты, т.е. отдельный звуковой файл, либо регулярно обновляемая серия таких файлов, публикуемых по одному адресу в Интернете» [3]. Подкастинг (podcasting) – производное слово iPod (название плеера) и broadcasting (широковещание) – способ размещения аудио или видеофайлов в сети Интернет, обычно в формате MP3 для звуковых файлов и Flash для видеофайлов, при котором данные медиапотoki анонсируются особым образом, позволяющим пользователям сети Интернет производить автоматизированную загрузку новых выпусков аудио - и видеофайлов на персональные компьютеры, а затем на MP3-плееры или айпорты [4].

Использование подкастов при внеаудиторном обучении иностранному языку дает студентам возможность совершенствовать навыки аудирования и чтения; позволяет студентам слушать речь носителей языка; получать информацию и углублять знания по интересующей теме, стимулировать обсуждение тем на изучаемом языке. У подкастов имеется целый ряд преимуществ перед обычным прослушиванием CD-дисков в аудитории. Подкаст монологичен, диалогичен, мультилогичен. В большинстве случаев он загружен бесплатно на страницах СМИ, что является бесспорным преимуществом для его использования студентами. Обучающиеся получают возможность работать с аутентичным материалом (прерывание предложений, языковая корректировка, фонетические различия, диалектическая окраска, радишумовые поме-

хи); учатся самостоятельно абонироваться на подкаст и слушать; слушают тексты в любое для них удобное время так часто, как им хотелось бы. Студенты получают возможность в комфортной для них обстановке без присутствия преподавателя слушать и видеть фильмы, новую интересную информацию, информацию о странах и людях.

Роль преподавателя сводится к тому, чтобы

- отобрать и подготовить текст для определенного уровня обучения;
- подготовить задания к тексту в зависимости от степени сложности текста (чем сложнее текст, тем четче должны быть сформулированы задания);
- при выборе текста обращать внимание на языковой уровень (новичкам рекомендованы мультилогичные тексты);
- указать адрес сайта с нужным текстом;
- предоставить лист со сформулированными к тексту заданиями, которые должен выполнить студент вне аудитории;
- проверить правильность выполнения заданий;
- информировать обучающегося о результатах.

Во внеаудиторной работе при обучении иностранному языку можно использовать проектные технологии. В игровом проектировании происходит смещение значимости разного вида упражнений в сторону мыслительной деятельности студентов, которая напрямую связана с определенным владением языковыми средствами, интеллектуальным уровнем, социальными и коммуникативными умениями. Студенты должны уметь работать с информацией, с текстом, делать анализ, обобщать, формулировать выводы, находить верные решения и прогнозировать последствия. Будущему специалисту необходимо также умение вести дискуссию и излагать свою точку зрения. Следовательно, технология игрового проектирования требует от студентов значительной самостоятельной подготовительной работы.

Организация проектной деятельности имеет целью обеспечение обратной связи, выступающей в качестве реакции на результат деятельности автора проекта. Корректно организованная обратная связь при реализации проектных заданий очень важна, так как она содействует формированию позитивной устойчивой мотивации деятельности обучающихся.

Среди разнообразных видов самостоятельной работы мы выделяем такой вид, как написание реферата. Он предполагает максимальную активность учащегося. От студента требуется умение правильно организовать свою работу. Оно проявляется также в переработке и сознательном стремлении применять и совершенствовать полученные знания в повседневной и профессиональной деятельности. Среди общекультурных компетенций обозначена компетенция формирования умения анализировать информацию, полученную из иностранного источника. Соответственно доклад на определенную тему, включая обзор соответствующей литературы, и призван стать способом формирования такого умения.

В цикле гуманитарных дисциплин написание рефератов применяется в качестве фиксированного вида внеаудиторной работы студентов. К бесспорным достоинствам реферата можно отнести установленные единые требования к написанию, оформлению и его защите. Несомненным преимуществом можно считать удобство в хранении и возможности использования в будущем. Так, например, студент-автор может использовать реферат как основу для подготовки научно-исследовательской работы, а преподаватель как демонстрационный материал. Мы считаем, что работа над рефератом предполагает самостоятельное ознакомление автора с большим количеством источников, необходимых для решения поставленной задачи. Работая с источниками, студент приобретает и развивает навыки поиска и оценки информации. Он учится пользоваться библиотечными и сетевыми ресурсами.

В течение учебного года под руководством преподавателей кафедры иностранных языков и прикладной лингвистики студенты Омского государственного аграрного университета выполняют достаточное для учебного процесса количество реферативных работ, предусмотренных учебной программой. Тематика рефератов соотнесена с тематикой учебных модулей. Согласно требованиям учебной программы по иностранному языку преподавателями кафедры сформулированы четыре основных модуля, а именно «Будни студента», «Высшее образование», «Страна и люди», «Современное сельское хозяйство». В заключение каждого модуля студентам предлагается подготовить и соответственно защитить предложенную для реферата тему. Первый модуль предполагает защиту реферата по теме «Проблемы молодежи, вчера и сегодня». Второй ставит студентов перед необходимостью осветить тему «Функционирующие программы по обмену студентов». В качестве таких программ предлагается рассмотреть успешно действующие в нашем городе программы обмена DAAD, GI, Erasmus Mundus. Модуль «Страна и люди» призывает студентов сосредоточиться на теме «Самые привлекательные для туризма города России и Германии». Бесспорной для изучения студентами аграрного университета является тема для реферата «Знаменитые немецкие и русские ученые-аграрии», в результате выполнения которой можно подвести итоги первого года обучения по направлению бакалавриат. Наличие у сегодняшних студентов современных средств информации и техники позволяет сопровождать заданную реферативную тему Power Point презентацией, делающую реферат, несомненно, еще более информативным. Студент имеет возможность не только проявить освоенные им умения работать с разнообразными источниками, но и творчески подойти к поставленной перед ним задаче.

Внеаудиторная работа студентов должна быть направлена на то, чтобы студенты неязыкового вуза овладели необходимым набором базовых иноязычных лексико-грамматических конструкций, умели распознавать и использовать их для решения коммуникативных задач. Все это способствует формированию (требования ФГОС ВПО) общекультурных компетенций, предусматривающих знание особенностей функциональных стилей, чтение литературы по специальности, владение приемами реферирования и аннотирования текста.

Не стоит забывать и о важности междисциплинарных связей, так как овладение определенными ОК требует учитывать взаимосвязь иностранного языка и специальных дисциплин, которые соответствуют определенным направлениям бакалавриата. Выпускник вуза должен владеть обширным багажом знаний, в том числе и иностранным языком для полноценного выполнения своих обязанностей в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, становится реальной подготовка специалиста, владеющего общекультурными компетенциями, если будут иметь место согласованность системы общеобразовательных и профессиональных стандартов, сбалансированность предоставленных кредитных единиц, преемственность и непрерывность обучения иностранному языку, правильное осуществление аудиторной и внеаудиторной работы студентов.

Ссылки на источники

1. Гитман М. Б., Данилов А. Н., Столбов В. Ю. Об одном подходе к контролю уровня сформированности базовых компетенций выпускников вуза // Высшее образование в России. – 2012. – № 4. – С. 13–19.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.
3. Краснова Т. И. Использование подкастинга в преподавании иностранного языка // Сборник статей IV Международной научно-практической конференции. Ч. I / под ред. С. А. Песоцкой, В. В. Максимовой. – Томск: Томский политехнический университет, 2008. – С. 143.
4. Информационное сообщество ПК г. Сыктывкар. – URL: <http://kitkriroipk.ucoz.ru/publ/6-1-0-4>.

Демидова Светлана Юрьевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВПО «Омский государственный аграрный университет
им. П. А. Столыпина», г. Омск

Особенности перевода подлежащего в специализированном тексте

Аннотация. Статья посвящена вопросам перевода категории подлежащего в специализированном тексте. В работе предлагаются наиболее сложные и типичные случаи перевода подлежащего, а также случаи расхождения с родным языком.

Ключевые слова: перевод, подлежащее, страдательный залог, модальный глагол, герундий, инфинитив.

Изучение иностранного языка связано с освоением его грамматических форм. Знание основ грамматики английского языка является обязательным условием успешного перевода. Однако при переводе специализированного текста каждый изучающий сталкивается со спецификой данного языка. Возникает ряд трудностей, связанных с частыми случаями расхождения с родным языком. Одной из главных проблем перевода является категория подлежащего. В отношении этого члена предложения и проявляется основное различие между двумя языками – английским и русским, так как они по принципу построения являются примерами различных типов языков: аналитического и синтетического [1]. В данной работе рассмотрим некоторые особенности перевода подлежащего в специализированном тексте, которое может быть выражено существительным, местоимением, числительным, герундием и инфинитивом.

Поскольку в английском языке существует прямой и строго фиксированный порядок слов в предложении и обязательно наличие подлежащего, то даже безличные и неопределённо-личные предложения оформляются с помощью конструкций с формальным подлежащим. В качестве формального подлежащего употребляются местоимения *«it, they»*, которые не переводятся на русский язык.

Например, They say Television is one of the greatest achievements of the twentieth century. (Говорят, что телевидение – одно из выдающихся достижений 20-го века).

They produce cars in Germany. – В Германии производят автомобили.

It – как формальное подлежащее употребляется в следующих случаях:

- для обозначения времени и расстояния;
- для обозначения явлений природы, состояния погоды, окружающей обстановки [2].

Например, It is warmer today than it was yesterday. – Сегодня теплее, чем вчера.

It is necessary to research this market. – Необходимо исследовать этот рынок.

It is important to calculate physical depreciation of the equipment. – Важно просчитать физический износ оборудования.

It является частью усилительной конструкции it is ... that, перевод которой начинается словом именно:

It is this method of analysis that yielded best results. – Именно этот метод анализа дал наилучшие результаты.

It также выполняет функцию указательного местоимения и имеет значение «это»:

It is one of the three leading elements of production. – Это один из трёх ведущих элементов производства.

It is the best auto fuel. – Это лучшее автомобильное топливо.

Но подлежащее *it* также используется как личное местоимение при повторном употреблении существительного. В этом случае его необходимо переводить как он, она, оно:

The enterprise is too big. It cannot be located in the city centre. – Предприятие слишком крупное. Оно не может быть размещено в центре города.

This good is in great demand as it is of high quality. – Этот товар пользуется большим спросом, так как он высокого качества.

В качестве формального подлежащего может употребляться слово *one*, которое стоит перед глаголом в личной форме и не переводится:

One economizes by buying large accounts of goods. – Экономят, покупая большие количества товара.

One часто используется с модальными глаголами и переводится: *one must* – нужно, необходимо; *one should* – нужно, следует; *one can (may)* – можно.

One must have information about the company's output. – Нужно иметь информацию о производстве компании.

One should know that each partner is liable for the debts of the business. – Необходимо знать, что каждый партнёр несёт ответственность за долги предприятия.

Иного рода формальным подлежащим является вводящее *there*. Оно обозначает наличие какого-либо предмета или лица и употребляется с глаголом - связкой *to be*. *There* самостоятельного значения не имеет, а целое сочетание переводится *есть, имеется*:

There is a new bank in our street. – На нашей улице есть новый банк.

There are several ways for increasing economic growth. – Есть несколько способов увеличения экономического роста.

There is unequal income distribution within each country. – В каждой стране имеется неравное распределение дохода.

Однако вместо глагола *to be* в этой конструкции могут встречаться глаголы существования, движения, появления (*to live, to occur, to come, to seem, to exist*), а также модальные глаголы (*should, must, can, may*). На русский язык переводится только смысловой глагол:

There exists close relationship between minimum wages and standard of living. – Существует тесная связь между минимальными заработными платами и уровнем жизни.

There must be equilibrium between demand for and supply of goods. – Должно быть равновесие между спросом на товары и предложением.

Глагол, употребляемый после слова *there*, может быть в пассивной форме.

There were applied several fertilizers in those areas. – На тех площадях вносилось несколько удобрений.

Оборот с вводным *there* часто употребляется с герундием в отрицательной форме:

There was no stopping this process. – Остановить этот процесс было невозможно.

В английских научно-технических текстах широко используется страдательный залог. Пассивная форма употребляется гораздо чаще в английском языке и создаёт определённую трудность при переводе. Трудны те случаи, когда русскому неопределённо-личному предложению в английском языке соответствует страдательный оборот, который невозможен в русском языке [3]: например, *to give* – давать, *to offer* – предлагать, *to pay* – платить, *to promise* – обещать, *to show* – показывать, *to tell* – рассказывать.

They were given the directions to calculate the profit. – Им дали указания просчитать доход. *She was promised to increase the wage.* – Ей обещали повысить заработную плату.

В английском языке в страдательном залоге могут употребляться как прямо-переходные глаголы, так и косвенно-переходные глаголы [4]. Объект находится в косвенном падеже и используется с последующим предлогом: *to account for* – объяснять, *to arrive at – in* – достигать чего-либо, *to insist on* – настаивать на, *to listen to* – слушать, *to look at* – смотреть на, *to refer to* – ссылаться на, *to speak of* – говорить о, *to send for* – посылать за:

The financial statement is often referred to. – На финансовую документацию часто ссылаются.

Inflation is accounted for the steady rise in the average price and wage level. – Инфляция объясняется постоянным повышением средней цены и заработной платы.

Часто в пассивной форме подлежащим является то, что должно быть дополнением по смыслу. Такое бывает в случаях, когда сказуемое выражено сочетанием глагола-связки *to be* с прилагательным, за которым следует инфинитив:

This company is difficult to deal with. – С этой компанией трудно иметь дело.

Such income is hard to live with. – С таким доходом трудно жить.

Переводить предложения можно и с помощью действительного залога. Это возможно при наличии указания на действующее лицо, выраженное дополнением с предлогом **by**: ***Goods are supplied by producers.*** – Товары поставляются производителями. Производители поставляют товары.

Нужно знать, что в английском языке подлежащим пассивного оборота может стать не только прямое, но и косвенное дополнение. Это происходит после глаголов: *to give, to pay, to order, to tell, to show*:

The boss gave us a form to fill in, где *a form* — прямое дополнение и *us* – беспредложное косвенное дополнение. Перевести такое предложение в страдательный залог можно двумя способами:

A form to fill in was given to us by the boss. We were given a form to fill in by the boss.

Таким образом, необходимо учитывать, что значительно большее количество английских глаголов способны выражать категорию пассивности. При этом существует многообразие возможностей перевода английской пассивной конструкции.

В специализированных текстах в роли подлежащего выступают также и неличные формы глагола: инфинитив и герундий [5]. Неличные формы глагола не имеют категорий лица, наклонения и числа. Они никогда не употребляются в функции простого сказуемого. Герундий и инфинитив произошли от существительного и имеют функциональную близость. Признак инфинитива – частица *to*. За инфинитивом в роли подлежащего неизменно следует глагол-сказуемое. Подлежащее переводится на русский язык в неопределённой форме или существительным:

To develop new information technology is of prime importance. – Развитие новой информационной технологии представляет первостепенную важность.

To manufacture this model of equipment is profitable for producers. – Выпускать эту модель оборудования выгодно производителям. Выпуск этой модели оборудования выгодно производителям.

Герундий – это грамматическая категория, которая отсутствует в русском языке. Его использование позволяет избегать употребления массивных придаточных предложений. Герундий – это существительное с окончанием «*ing*», которое образовано от глагола и обозначает название процесса:

Planning production helps to avoid income losses. – Планирование производства помогает избежать потерь в доходах.

Travelling makes our life more interesting. – Путешествия делают нашу жизнь более интересной.

Характер грамматического строя языка оказывает неизбежное влияние на его лексику. При переводе на русский язык предложения с глаголами *to like, to care, to want* претерпевают полную перестройку: прямое дополнение английского предложения становится грамматическим подлежащим в русском:

I like these goods. – Мне нравятся эти товары.

I want some money for living. – Мне нужны деньги на жизнь.

Большой проблемой является перевод обстоятельственных усечённых конструкций с союзами *when, while, if, unless, although*, причастия или прилагательного. Сложноподчинённые предложения с неполными придаточными часто используются в научной литературе. Сложность при переводе заключается в том, что в придаточ-

ной части опущено подлежащее. Оно восстанавливается из главного предложения, а при повторном использовании заменяется соответствующим местоимением:

Although different, all markets perform the same economic function. – Хотя все рынки разные, они выполняют одинаковую экономическую функцию [6].

Таким образом, перевод специализированного текста предполагает хорошее знание грамматического материала, так как требует максимально полного соответствия с языком оригинала. Грамотное использование терминологической лексики также помогает профессионально осуществить перевод научно-технического текста. Владение техникой перевода позволяет ускорить процесс перевода.

Ссылки на источники

1. Аполлова М. А. Specific English (Грамматические трудности перевода). – М.: Междунар. отношения, 1977. – С. 6–29.
2. Глушенкова Е. В., Комарова Е. Н. Английский язык для студентов экономических специальностей: учеб. 2-е изд., испр. – М: АСТ-Астрель, 2004. – 352 с.
3. Аполлова М. А. Указ. соч.
4. Глушенкова Е. В. Указ. соч.
5. Фирсов О. А. Перевод с английского на русский и его комментарий. – М.: «Цит-Полиграф», 2006.

Зырянова Марина Николаевна,

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков и прикладной лингвистики ФГБОУ ВПО «Омский государственный аграрный университет имени П. А. Столыпина»

Классификационные типы номинаций художественного концепта (на примере постмодернистских текстов Д. А. Пригова)

Аннотация. В статье представлена типология номинаций художественного концепта: по характеру внутренней формы, структурные типы номинации концепта, по способу композиционного расположения номинации в тексте. Автором были учтены особенности вербализации концепта в постмодернистском тексте и на основании этого выделены типы косвенной номинации: интертекстуальная и масочная.

Ключевые слова: художественный концепт, косвенная номинация, интертекстуальная номинация, перифрастическая номинация, постмодернизм.

В процессе взаимодействия человека с окружающей действительностью возникает необходимость обозначить предметы, явления с помощью какой-либо знаковой системы. И в основном в качестве таковой выступает естественный язык. Процесс присвоения имени какому-либо объекту действительности можно назвать номинацией.

Номинация – это процесс, постоянно сопутствующий познанию человеком окружающего мира, это «процесс и результат наименования, при котором языковые элементы соотносятся с обозначаемыми ими объектами» [1]. Номинация тесно связана с понятием денотата, который и является по сути содержанием номинации [2]. Таким образом, денотат – это вербализованный образ предмета, кроме того, по мнению З. Д. Поповой и И. А. Стернина, часть концепта. А концепты – совокупность всех вербализованных и невербализованных образов предметов и ситуаций внешнего мира [3]. Следовательно, номинация отражает некоторую часть содержания концепта или его признак. Причем один и тот же концепт может быть представлен в языке различными номинациями, каждая из которых будет отражать определенную сторону этого ментального образования.

Вслед за З. Д. Поповой и И. А. Стерниным мы считаем, что концепт может находить выражение, даже не имея специального обозначения через определенное слово, но в этом случае он обязательно должен быть вербализован другими языковыми

средствами: с помощью словосочетания, предложения или текста. Носитель языка всегда имеет возможность облечь в словесную форму сложившиеся представления об окружающем мире. Но если этого не происходит, следовательно, концепт не сформировался в сознании индивида. «Слово представляется лишь частным случаем воплощения номинации и может рассматриваться как одна из ее форм. Номинация есть означивание объекта действительности, т. е. выражение объекта в любой знаковой форме – не только слова, но и словосочетания, предложения, дискурса или текста какого угодно объема» [4].

По мнению А. А. Уфимцевой, обозначение элементов внешнего и внутреннего опыта человека осуществляется либо в виде прямой (нейтральной или стилистической), либо в виде косвенной, одно- и несколькословной, простой или расчлененной номинации; обозначение ситуаций осуществляется речевыми единицами, высказываниями, сообщениями [5].

Вербализация концепта в художественном тексте отражает индивидуально-авторское мировосприятие, опосредованное культурой. Исследование способов языковой и понятийной репрезентации позволяет выявить связи компонентов текста с его концептуальной целостностью и определить особенности идиостиля поэта.

Совокупность всех языковых средств, объективирующих концепт, определяется как номинативное поле концепта [6]. А если проводить параллель с известной концепцией анализа художественного текста М. Л. Гаспарова, то его можно было бы определить как формально-функциональный тезаурус [7]. В процессе исследования концепта мы выделяем два лексических уровня текста – номинативный и индикативный. Номинативный уровень состоит из слов-номинантов, прямо или косвенно репрезентирующих концепт в поэтическом тексте. Индикативный уровень составляют лексемы и словосочетания, не относящиеся в узусе к непосредственной репрезентации концепта, но вступающие в поэтическом тексте в смысловые отношения с репрезентантами концепта; вне данного текста слова-индикаторы не способны репрезентировать концепт.

При анализе номинативного поля концепта мы отталкиваемся от подхода М. Л. Гаспарова, который, применительно к художественному дискурсу, писал, что если исходить из того, что каждое существительное (с определяющим его прилагательным) есть «потенциальный образ», а каждый глагол (с определяющим наречием) – «потенциальный мотив», то «описью художественного мира оказывается полный словарь знаменательных слов соответствующего текста» [8]. Только «опись» в нашей работе составляется из слов, репрезентирующих концепт посредством прямой или косвенной номинации (у М. Л. Гаспарова формальный тезаурус и функциональный тезаурус соответственно). При рассмотрении слов-индикаторов в процессе описания некоторых видов номинаций концепта используются приемы индикативного анализа. Его описание представлено в работе «Мегаконцепт “творчество” в поэтической модели мира Д. А. Пригова» [9].

В русском языке выделяются разные типы номинации, представление о которых дают классификации, основанные на разных признаках деления: характере внутренней формы, частотности употребления, структурных особенностях. К первой классификации относят прямую и косвенную номинации, ко второй – узуальную и окказиональную, к третьей – номинацию словесную, синтагматическую и фразовую [10]. В генетическом аспекте принято различать исходные и производные номинативные формы. Языковая форма в первичной функции – первичная номинация, языковая форма во вторичной функции – вторичная номинация. Те же формы по отношению к объекту номинации называют соответственно прямой и косвенной номинацией.

При прямой номинации «языковые элементы, получая значение, становятся заместителями и представителями реальных предметов и явлений» [11]: пр. дом,

птица, человек, летать, два. При косвенной номинации используются уже имеющиеся в языке номинативные средства в новой для них функции наречения [12].

Учитывая особенности номинаций концепта в художественном тексте и цель нашей работы [13], мы пришли к выводу о том, что необходимо, помимо названных типов классификаций, рассмотреть классификацию по способу композиционного расположения номинации в тексте. Это позволит, на наш взгляд, более точно определить индивидуально-авторское наполнение концепта.

Таким образом, была предложена следующая типология номинаций концепта: по характеру внутренней формы, структурные типы номинации концепта, по способу композиционного расположения номинации в тексте (первые две классификации разработаны на основе концепции В. Г. Гака [14], Н. И. Мигириной [15]).

Классификация I – по характеру внутренней формы:

1. Прямая номинация концепта (выражение непосредственно соотносится с референтом):

- называющие имена концепта (имена нарицательные): художник, скульптор, творец, поэт, постмодернисты и т. д.;

- персонифицирующая номинация (имена собственные): Овидий, Лермонтов, Блок, Некрасов, Шостакович, Людмила Зыкина, Шестов, Александр Пушкин и т. д.;

- неназывающие знаки (местоименные лексемы): мы, я, сам в себе разбужу (я) и т. д.

Лексемы, представляющие прямую номинацию, не содержат того компонента, который бы наполнял концепт смыслом, характеризующим индивидуальное сознание писателя, поэтому необходим анализ контекста.

2. Косвенная номинация концепта (выражение соотносится с референтом посредством другого референта). В. Г. Гак выделяет несколько разновидностей косвенной номинации:

- по внешней форме – свернутая (конденсированная) и развернутая (аналитическая и фразеологическая);

- по внутренней форме – абстрактная (генерализующая) и переносная (метафорическая и метонимическая);

- в семиотическом аспекте – опрошенная и избыточная (десемантизированная) [16].

В связи с определенной задачей нашего исследования анализ сосредоточен в основном на переносном типе номинации, обозначенном нами как перифрастическая номинация.

Перифразу в лингвистической науке определяют по-разному: и как описательное выражение, и как троп, часто отождествляют с другими языковыми единицами – с фразеологизмом, словосочетанием. Но практически всеми исследователями признается номинативность перифразы, ее связь с процессом языковой номинации [17]. Как расчлененная номинация, она может не только называть предметы и явления, но и описывать их. При перифразировании осуществляется выбор мотивирующего признака наименования, поэтому в перифразе ярко выражена оценка объекта со стороны говорящего. Таким образом, перифраза информативна не только по отношению к предмету, но и по отношению к автору речи [18]. Способность перифразы выделить предмет, передать информацию о субъекте речи и в случае идеологического или религиозного запрета на использование исходной номинации делает ее незаменимой, особенно в художественных текстах. По этой причине перифрастическая номинация становится достаточно ценным материалом для лингвистического исследования. Выделяя у перифразы в качестве основной функцию номинативного замещения, мы достаточно широко определяем перифрастическую номинацию, относя к ней различные тропы (метафоры, сравнения, метонимии, гиперболы, аллегории) и собственно перифразы (описательные выражения, сказанное «иными словами» [19]):

Зверь древнеримского стиха; несчастный; недремлющий в ночи; русскоземный соловей; судьбы игрушка и т. д.

Благодаря метафорическим перифразам, на микроуровне происходит актуализация, смысловое усиление денотата, даже если он формально не выражен. Интересно, что вторичная номинация, помимо образного представления объекта или явления, обязательно несет в себе личностную оценку, заложенную автором. При этом адресат всегда чувствует идею или мысль, которую старается донести автор.

Это явление условно можно обозначить как «риторическая синтагматическая способность» [20]. И. Широнин считает, что эта способность заключается в умении автора развернуть некий абстрактный смысл («мысль», «идею») в конкретный словесный текст, пользуясь для этого набором технических процедур [21]. К числу подобных процедур относится и перифрастика.

В результате анализа репрезентантов концепта «творец» в поэтических текстах Пригова были выделены особые типы косвенной номинации, характерные для текстов постмодернистского направления – интертекстуальная и масочная номинации.

Интертекстуальная номинация -- это номинация, включающая интертекстуальные знаки, культурно маркированные конструкции: я – пакостный могуч («ветер, ветер, ты могуч» – у Пушкина); волк свирепый и худой. Бюрократизм, который выгрызает (ср. с текстом Маяковского); Птица не перелетит – Я ... перелечу (ср. с текстом Гоголя). Явление, событие, действие может быть обозначено не прямо, а через актуализацию уже созданных кем-то символов, поэтических формул, образов, речений, причем эти знаки должны быть распознаваемы средним носителем языка (особенно это важно для авторов постмодернистского текста). Концепт, вербализованный таким образом, приобретает новое содержание благодаря новой ситуации, контексту, где используется данный интертекстуальный знак (это может быть как цитата, так и поэтическая формула [22]). В некоторых текстах единственным способом опознавания того или иного концепта остается выявление интертекстуальных конструкций, и через их связь с прототекстом определяется объем и содержание исследуемого понятия. Таким образом, в качестве номинации может выступать интертекстуальное сочетание, или без затруднений распознаваемая читателем формула, выработанная коллективной поэтикой, или даже штамп, характерный для того или иного времени, тоталитарного режима.

Масочная номинация – это особый вид окказиональной номинации, который используется для нестандартного обозначения образа автора в постмодернистском произведении с целью привлечения внимания читателя. Субъект может быть назван уже имеющимся в языке словом (автор, поэт, творец и т. д.), но содержание обозначенного им понятия будет отличаться от общепринятого. В некоторых ситуациях автор прибегает к непривычному обозначению имени автора: беглянка, кошка, ворон, при этом в номинации может участвовать одна или несколько лексем, уже существующих в языке или созданных поэтом (балеринка). Формирование смысла нового наименования протекает здесь под непосредственным воздействием содержания другого наименования: например, маска поэта-женщины: (я) гуляла, смутилась, ушла; я маленькая балеринка; я гордячка; я беглянка; Блок. Вульгарной женщиной подходит; маска поэта-гения: я чистый гений; (я) Пушкин; маска поэта-обывателя: стирать себя заставил; обычный поэт; дрожащий, бледный, исполнен омерзения к себе. Как ящерица или тварь какая. Как отмечает И. П. Ильин, «авторская маска как важный структурообразующий принцип повествовательной манеры постмодернизма в условиях постоянной угрозы коммуникативного провала, вызванной фрагментарностью дискурса и нарочитой хаотичностью композиции постмодернистского романа, оказалась практически главным средством поддержания коммуникации и смогла стать смысловым центром постмодернистского дискурса» [23]. Поэтому этот тип но-

минации необходимо особо рассмотреть в работе, посвященной анализу концепта в постмодернистском тексте.

Классификация II – структурные типы номинации концепта:

1. Лексемная (однословная): скульптор, творец, я, Лермонтов.
2. Синтагматическая (с помощью словосочетаний): поэт великий, горькие писатели.
3. Синтаксическая (фразовая, с помощью предложения): певчим осмысленным волком. Пройду по родимой стране.
4. Текстовая (концепт обозначен с помощью текстового образования).

Классификация III – по способу композиционного расположения номинаций в тексте:

1. Однократные номинации (в исследуемом тексте встречается только один репрезентант концепта).
2. Многократные номинации (в одном контексте концепт представлен разными номинациями).

Обобщая все выше сказанное, можно представить схему классификационных типов номинации концепта, рассмотренных в данной работе (рис. 1).

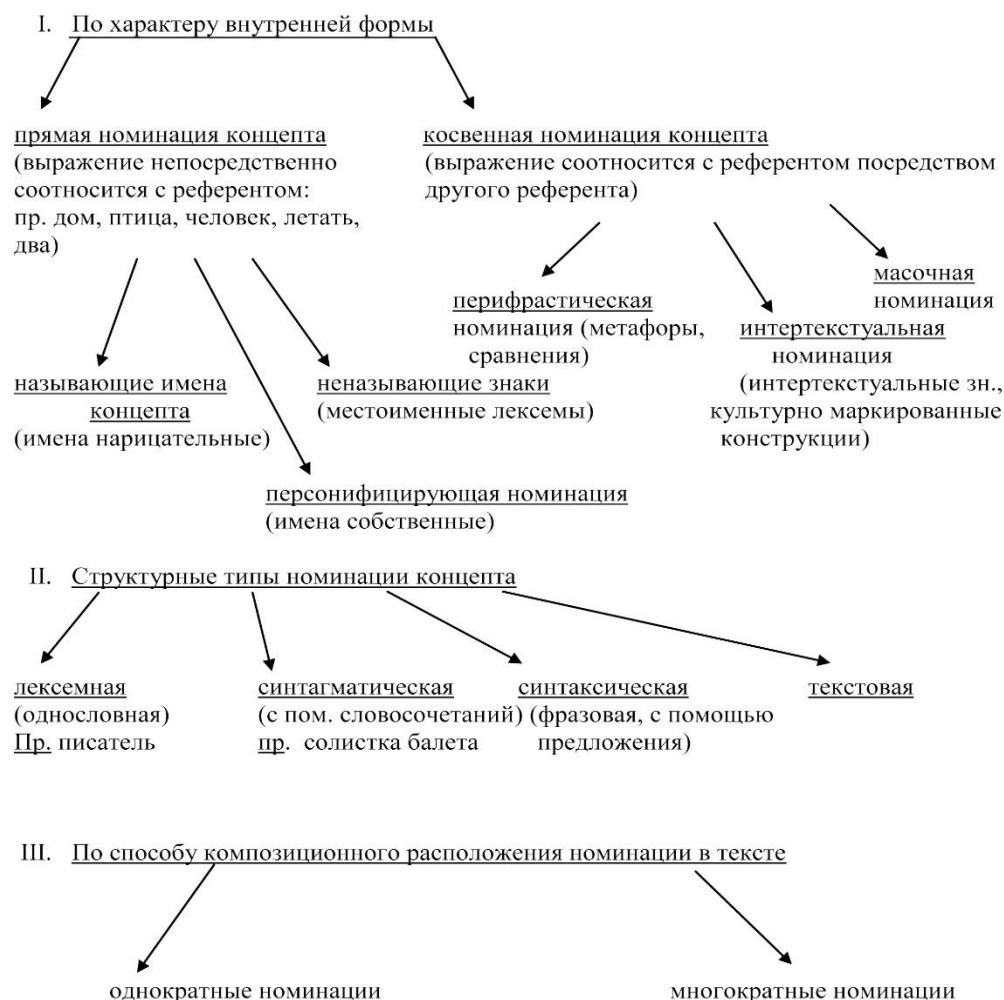


Рис. 1. Классификационные типы номинаций концепта

Как считает Н. Б. Маньковская, «тотальная десакрализация выводит на авансцену пародийный симулякр «сверхчеловека» – взбесившегося «маленького человека», циника, хама, хулигана и жертвы одновременно – неблагородного героя» [24]. Тогда возникает вопрос, можно ли говорить на основании этих текстов о какой-то ав-

торской позиции относительного того, что он считает творчеством. Как увидеть авторское наполнение концептов «Творец», «Процесс творчества», «Результат творчества», если прямых номинаций в текстах нет? Пригов дает подсказку читателю, исследователю в одном из своих интервью: «...я вывожу на сцену какие-то типы интонаций, говорений, а меня самого, в принципе, в стихах нет – в качестве текста. Меня на сцене нет, но в то же время, я как режиссер как бы присутствую на сцене, как я вывел этих героев» [25]. Т. е. авторское может быть найдено в том, как построен текст, какие герои представлены, каким образом они взаимодействуют. Наша исследовательская задача гораздо шире: необходимо рассмотреть все возможные способы репрезентации (номинации) мегаконцепта «Творчество» в поэтических текстах Пригова, поэтому объектом анализа становится и словесная ткань произведения – речь персонажей, и игра этих героев на «сцене», и, конечно, сам автор. Наиболее сложным этапом исследования, необычным для традиционного классического текста, является последний – вычленение авторского «я» в постмодернистском тексте. Для достижения данной цели были разработаны специальные методы: индикативный анализ художественного текста, метод составления индикативного словаря с последующей когнитивной интерпретацией и метод ассоциативного наложения [26]. И каждый из перечисленных методов начинается с анализа номинативного уровня концепта. Таким образом, представленная в данной статье классификация номинаций концепта облегчает задачу исследователя на начальном этапе работы.

Ссылки на источники

3. Гак В. Г. К типологии лингвистических номинаций // Языковая номинация. Общие вопросы / под ред. д-ра филол. наук А. А. Уфимцевой. – М.: Наука, 1977. – С. 230–293.
4. Мурзин Л. Н. Текст как интерпретация текста // Отбор и организация текстового материала в системе профессионально-ориентированного обучения: межвуз. сб. науч. тр. – Пермь: Перм. гос. ун-т, 1985. – С. 151.
5. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. – М.: Восток – Запад, 2007. – 314 с.
6. Мурзин Л. Н., Штерн А. С. Текст и его восприятие. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. – 172 с.
7. Уфимцева А. А. Лингвистическая сущность и аспекты номинации // Языковая номинация. Общие вопросы / под ред. д-ра филол. наук А. А. Уфимцевой. – М.: Наука, 1977. – С. 7–98.
8. Попова З. Д. Указ. соч.
9. Гаспаров М. Л. Художественный мир писателя: тезаурус формальный и тезаурус функциональный // Проблемы структурной лингвистики. – М.: Наука, 1988. – С. 125–136.
10. Там же.
11. Зырянова М. Н. Мегаконцепт «Творчество» в поэтической модели мира Д. А. Пригова: дис. ... канд. филол. наук. – Омск, 2011. – 234 с.
12. Мигирова Н. И. Типы номинаций для обозначения статусов лица в современном русском языке / под ред. канд. филол. наук Л. И. Демченко. – Кишинев: Штиинца, 1980. – 90 с.
13. Уфимцева А. А. Указ. соч.
14. Языковая номинация. – М.: Наука, 1977.
15. Гаспаров М. Л. Указ. соч.
16. Гак В. Г. Указ. соч.
17. Мигирова Н. И. Указ. соч.
18. Гак В. Г. Указ. соч.
19. Грехнёва Л. В. Особенности перифрастической номинации // Вестник Нижегородского университета. – 2009. – № 6. – С. 207–210.
20. Булыко А. Н. Большой словарь иноязычных слов. – М.: Мартин, 2006. – 704 с.
Широнин И. Риторика и нарративный дискурс (к вопросу о генезисе русской романтической прозы). – URL: <http://www.sujet.ru/publications/internet/index.htm>. – 1994
22. Там же.
23. Кузьмина Н. А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка. – Екатеринбург; Омск: Омск. гос. ун-т, 1999. – 268 с.
24. Ильин И. П. Постмодернизм: словарь терминов. – М.: INTRADA, 2001. – 384 с.
25. Маньковская Н. В. Эстетика постмодернизма. – СПб.: Алетейя, 2000. – 347 с.

26. Пригов Д. А. Джазовая энциклопедия. Интервью на радио с Дмитрием Александровичем Приговым, радиостанция «Город FM 107,6». – URL: <http://www.gorodfm.ru/broadcast/broadcast.21/date.20050225/>. – 2005.
27. Зырянова М. Н. Указ. соч.

Марус Максим Леонидович,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и прикладной лингвистики ФГБОУ ВПО «Омский государственный аграрный университет им. П. А. Столыпина», г. Омск

Сравнительный анализ современных многоязычных онлайн-словарей на примере словарей Мультитран и ABBYY Lingvo Online

Аннотация. В статье рассматриваются основные параметры многоязычных онлайн-словарей Мультитран и ABBYY Lingvo Online, а также производится их сравнительный анализ, на основе которого формулируются выводы об их области применения.

Ключевые слова: компьютерная лексикография, электронный словарь, онлайн-словарь.

Компьютерная лексикография в настоящее время уверенно становится приоритетным направлением, «задвигая» классическую, «бумажную» лексикографию на второй план. Это и не удивительно, учитывая, насколько прочно вошли в нашу жизнь информационные технологии. При этом, компьютерная лексикография является не просто механической заменой классической лексикографии, а новой ступенью её развития, вводя в обиход совершенно новые понятия, методы и приёмы организации словника. Эта мысль, конечно, тривиальна, но тем более удивительно, что доводится нередко слышать суждения, свидетельствующие о полном непонимании этого. Хотя, вероятно, удивляться здесь нечему, поскольку компьютерная лексикография, как и многие подобные ей инновационные отрасли науки, находятся в самом начале своего развития (причём развития весьма бурного), производя своеобразную революцию в лингвистике и способствуя образованию новой совершенно парадигмы, которая ещё окончательно не сформирована и, следовательно, до конца не осознаётся. Электронные словари часто воспринимаются сквозь призму обычных, бумажных, «по старым правилам». Ключевой момент здесь заключается в том, что старые правила не применимы к новой ситуации в полной мере, эти правила тоже подлежат пересмотру, модернизации. Образно говоря, уравнивать электронный словарь с бумажным – это то же самое, что уравнивать печатную машинку с текстовым редактором Microsoft Word. Их можно рассматривать и сравнивать только в диахронном аспекте, но ни в коем случае не в синхронном.

Из всего вышесказанного можно сделать закономерный вывод, что поскольку компьютерная лексикография является совершенно новой областью прикладной лингвистики, то и нерешённых проблем здесь огромное множество. В числе первых можно отметить проблему классификации электронных словарей, проблему достоверности, содержащейся в них информации, проблему принципов построения как всего словаря в целом, так и отдельных словарных статей, и это только верхушка айсберга. В таких условиях необходимо вырабатывать принципиально новый подход к новым феноменам, изменять, трансформировать имеющиеся критерии, принципы и правила.

В настоящий момент этот процесс уже начинается, хотя, как уже отмечалось, он осложнён многими особенностями периода «перехода» от классической лексикографии к электронной. Тем не менее во многих работах, в особенности в статьях зарубежных коллег, уже намечается этот «принципиально новый подход», который, вероятно, и определит будущую лексикографическую парадигму.

Отличия этого подхода заключаются как во введении новых понятий, терминов, характеризующих новые феномены, так и в освоении новых приёмов, принципов организации и функционирования электронных словарей. В качестве примеров можно привести понятия гипертекста и гипертекстовой разметки словаря, а также принцип самоадаптации словаря к нуждам конкретного пользователя, которые подробно описывает Дени Арнос Куори в своей работе «Adaptive Hypermedia and User-Oriented Data for Online Dictionaries» [1].

Вместе с тем необходимо изучать уже имеющиеся электронные словари, причём не только для их улучшения (что является, несомненно, основной целью такого исследования), но и для формирования теоретической базы в сфере компьютерной лексикографии. Основой для подобного рода анализа служат классическая лексикографическая теория, модернизированная и приспособленная к новым явлениям лексикографической практики. В данной работе осуществляется анализ онлайн-словарей Мультитран и ABBYY Lingvo Online.

Оба упомянутых словаря являются крупнейшими русскоязычными ресурсами, и в некотором роде конкурентами, к тому же они являются частью коммерческих проектов и имеют свои платные версии.

Для сопоставления выбранных онлайн-словарей используется метод параметрического анализа, предложенный Ю. Н. Карауловым в его работе «Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка» [2, с. 74–108]. Необходимо отметить, что схема и набор параметров для анализа в работе Ю. Н. Караулова предназначались для исследования идеографических словарей, поэтому в данной работе набор параметров был изменен на более подходящий для анализа онлайн-словарей.

Таким образом, были отобраны следующие параметры.

1. Объем словника. Здесь необходимо уточнить, что объем словника в случае с электронным словарём (и в том числе онлайн-словарём) является неоднозначным показателем, в отличие от традиционных бумажных словарей, по нескольким причинам: во-первых, подавляющее большинство двуязычных электронных словарей имеют сразу два направления перевода, например, англо-русский и русско-английский, а некоторые электронные словари к тому же многоязычные, что даёт ещё большее количество вариантов. Во-вторых, многие электронные словари имеют в своём составе дополнительный терминологический тезаурус, что резко увеличивает объем словника. Например, электронный словарь ABBYY Lingvo x5 «20 языков» включает в себя в общей сложности около 18,3 миллиона словарных статей. Такой объемный электронный словарь более корректно сравнивать не с одним, а с целым набором бумажных словарей. Кроме того, нельзя забывать, что многие онлайн-словари являются «открытыми», то есть они могут пополняться как создателями данного словаря, так и авторизованными пользователями. Таким образом, словник онлайн-словарей постоянно увеличивается, что создаёт дополнительные сложности для его оценки.

2. Количество языковых пар. Оба рассматриваемых словаря служат преимущественно для перевода слов и словосочетаний с иностранного языка на русский, или обратно, однако они имеют и другие направления. В большей мере это развито в ABBYY Lingvo Online, где предоставляется возможность выбора обоих языков из выпадающих списков. В Мультитране имеется только две языковые пары, не включающие в себя русский язык: англо-немецкий и англо-эстонский словари. Впрочем, кажущаяся, на первый взгляд, свобода выбора языков в ABBYY Lingvo Online на деле весьма ограничена: далеко не для всех доступных языковых пар имеются словари, например, можно выбрать для работы испанский и татарский языки, но словари для такого направления отсутствуют. В данном словаре языковые пары так же, как и в Мультитране, строятся преимущественно между русским и одним из иностранных языков. Имеется также несколько языковых пар английского и некоторых других иностранных языков, но в целом направления перевода с одного иностранного языка на другой весьма ограничены. Здесь необходимо отметить,

что англо-русское (и соответственно русско-английское) направление является приоритетным как в Мультитране, так и в ABBYY Lingvo Online. Несмотря на многоязычность данных словарей, почти половина словника в Мультитране и приблизительно треть словника в ABBYY Lingvo Online приходится на английские и русские словари.

3. Наличие и количество специализированных словарей. В принципе, такие словари присутствуют в виде дополнений практически в любом крупном электронном словаре, и данные онлайн-словари не являются исключением. Здесь несколько разнится только способ представления статей специализированных словарей при выводе результатов запроса: в ABBYY Lingvo Online они представлены в виде набора отдельных карточек, каждая из которых имеет собственную структуру, пронумерованные варианты значений и словосочетания, тогда как в Мультитране та же самая информация представлена в виде одной большой статьи, где данные тематических словарей перечисляются в разных строках, обозначенных соответствующими пометами, а словосочетания приведены в самом конце такой статьи. Это несколько затрудняет оценку, поскольку многие из таких «тематических словарей» включают в себя буквально 2–3 слова, поэтому при анализе учитывались словари, состоящие, как минимум, из 100 словарных статей. Впрочем, и таких словарей в Мультитране насчитывается приблизительно 2500 по причине значительного тематического дробления словника. Например, если в состав ABBYY Lingvo Online входит словарь медицинской терминологии, то в Мультитране ему соответствуют тематические словари по хирургии, офтальмологии, ортопедии и т.п. Таким образом, ABBYY Lingvo Online располагает гораздо меньшим количеством специальных словарей, однако каждый из них весьма значительного объёма, в то время как Мультитран состоит из большого количества узкоспециализированных тематических словарей, содержащих весьма небольшой объём лексики.

4. Наличие и характер гиперссылок. Некоторые электронные словари, являющиеся простым аналогом бумажных словарей, но реализованным в электронном виде не имеют гиперссылок в словарных статьях, однако в настоящий момент такое встречается уже довольно редко. Подобная практика существовала на раннем этапе развития электронных словарей, однако сейчас ни один электронный словарь уже не обходится без гипертекста. Разница преимущественно заключается в том, насколько этот гипертекст развит и для каких целей используется. Чаще всего гиперссылки используются для перехода от одного слова из данной словарной статьи к статье, где это слово будет заглавным. Такой подход используется, например, в словаре Мультитран, где гиперссылки ведут к переводу данного слова, то есть открывают словарную статью на другом языке. В словаре ABBYY Lingvo Online гиперссылки имеют другую функцию: они помогают выводить список примеров употребления данного слова.

5. Наличие мультимедийной информации в словарных статьях. Возможности электронных словарей позволяют приводить иллюстративный материал в абсолютно новой форме, по сравнению с классическими бумажными словарями. В словарных статьях может быть использована мультимедийная информация, то есть аудио- и видеофайлы. В онлайн-словарях используется аудиоинформация для представления произношения слов. В исследуемых словарях такая функция имеется только у ABBYY Lingvo Online, с помощью которого пользователь может прослушать произношения 76000 слов и словосочетаний в словарях английского, немецкого, французского, итальянского, испанского, китайского и украинского языков.

6. Наличие примеров употребления слов. Многие современные электронные словари предоставляют пользователю примеры употребления запрашиваемых слов, что позволяет наиболее полно представить смысловое содержание слова. В случае с онлайн-словарями это представляет особую ценность, поскольку базы примеров постоянно пополняются. В рассматриваемых словарях данная функция реализована по-разному. В словаре Мультитран примеры даются в самом конце общей словарной статьи, причём

они рассортированы по тематикам. В словаре ABBYY Lingvo Online примеры употребления слов доступны через гиперссылки при щелчке мышью на требуемое слово.

7. Возможность расширения словаря пользователями. Данная функция является весьма ценной и представляет собой настоящий прорыв в лексикографии. Словарь, постоянно пополняемый достаточно большим количеством людей, среди которых не только лингвисты, но и специалисты в других областях знания, несомненно, будет гораздо более полно отвечать запросам пользователей. Впрочем, здесь есть и определённые недостатки. Во-первых, информация, добавляемая людьми «со стороны», не являющимися профессиональными лексикографами, может быть не точной или вообще не верной. Здесь, безусловно, необходим строгий контроль со стороны составителей данного словаря. Во-вторых, информация, вносимая разными пользователями, подчас не унифицирована и нередко вносит чрезмерное многообразие. Пользователю предоставляется множество сходных вариантов перевода какого-либо слова без всякого пояснения, что крайне затрудняет выбор наиболее подходящего эквивалента.

8. Наличие интеллектуального ввода и проверки орфографии. Данная функция появилась в онлайн-словарях относительно недавно, но в настоящий момент она является весьма востребованной, поскольку значительно облегчает работу пользователя со словарём. На данном этапе эти функции во многих онлайн-словарях всё ещё далеки от идеала. Такая проблема существует не только в отечественной компьютерной лексикографии, но и в зарубежной, где внедрение систем интеллектуального ввода в онлайн-словари началось раньше, о чём пишут в своей работе «Online English Learners' Dictionaries and Misspellings: One Year On» Роберт Лью и Роджер Миттон [3]. Интеллектуальный ввод, то есть подстановка вариантов слова при его наборе является весьма мощным инструментом, упрощающим работу пользователя со словарём и ускоряющим процесс перевода. Сопряжение данной функции с подбором возможных вариантов при орфографической ошибке в наборе слова также весьма важно, поскольку пользователь далеко не всегда уверен в том, как пишется то или иное слово на чужом для него языке. В исследуемых онлайн-словарях такое сопряжение полностью реализовано только в Мультитране, поскольку в ABBYY Lingvo Online отсутствует интеллектуальный ввод текста, и это весьма удивительно, учитывая, что в компьютерных словарях ABBYY Lingvo такая функция присутствует с самых ранних версий.

В соответствии с вышеперечисленными параметрами была построена матрица параметрического анализа словарей Мультитран и ABBYY Lingvo Online, наглядно представленная в табл. 1. К сожалению, как уже указывалось при подробном описании параметров, некоторые данные могут быть представлены только приблизительно. Причиной этого является прежде всего тот факт, что онлайн-словарь – это открытая система с огромным количеством элементов, находящаяся в постоянном развитии. Кроме этого, при создании разных онлайн-словарей применяются довольно разнящиеся методики, что ведёт к сложностям в сопоставлении сходных элементов. Примером этого могут служить тематические словари в каждом из рассматриваемых онлайн-словарей.

Из результатов сравнительного анализа видно, что ABBYY Lingvo Online обладает более солидной словарной базой и превосходит Мультитран по количеству рабочих языков и языковых пар. Другими преимуществами данного словаря являются наличие озвученных заглавных слов в некоторых словарных статьях, более простой доступ к примерам словоупотребления для конкретного слова. Учитывая также тот факт, что результаты перевода слова раскладываются в виде набора словарных статей из нескольких словарей, в виде, весьма напоминающем классический бумажный словарь, можно предположить, что данный словарь рассчитан на самый широкий круг пользователей и может быть успешно использован как для профессионального перевода иноязычных текстов, так и при обучении иностранному языку, чтении и написании иноязычных текстов.

**Результаты параметрического анализа онлайн-словарей
Мультитран и ABBYY Lingvo Online**

Параметр	Словари	
	Мультитран	ABBYY Lingvo Online
1. Объем словарика	Приблизительно 12 млн. слов	Приблизительно 18 млн. слов
2. Количество языковых пар	13 языковых пар Рабочие языки: русский, английский, немецкий, французский, испанский, итальянский, нидерландский, латышский, эстонский, африкаанс, эсперанто, калмыцкий	28 языковых пар Рабочие языки: английский, венгерский, греческий, датский, испанский, итальянский, казахский, китайский, латинский, немецкий, нидерландский, норвежский, польский, португальский, русский, татарский, турецкий, украинский, французский, финский
3. Наличие и количество специализированных словарей	Приблизительно 2500 словарей	217 словарей
4. Наличие и характер гиперссылок	Гиперссылки используются для перехода между словарными статьями противоположного направления перевода	Гиперссылки используются для перехода к примерам словоупотребления
5. Наличие мультимедийной информации в словарных статьях	–	Часть заглавных слов озвучена
6. Наличие примеров употребления слов	Даны в словарной статье отдельным блоком с тематическим разбиением	Выдаются во всплывающем окне при нажатии на гиперссылку
7. Возможность расширения словаря пользователями	+	+
8. Наличие интеллектуального ввода и проверки орфографии.	Имеется интеллектуальный ввод и подбор вариантов при орфографической ошибке	Отсутствует интеллектуальный ввод, имеется подбор вариантов при орфографической ошибке

Словарь Мультитран располагает интеллектуальным вводом текста, имеет более детальное тематическое членение словарика, обеспечивает более быстрый переход между рабочими языками и при таких характеристиках удобен в большей мере для профессионального перевода текстов различной тематики.

Ссылки на источники

1. Kwary D. A. Adaptive Hypermedia and User-Oriented Data for Online Dictionaries: A Case Study on an English Dictionary of Finance for Indonesian Students // International Journal of Lexicography. – 2012. – Vol. 25. – Issue 1 (March). – URL: <http://ijl.oxfordjournals.org/content/25/1/30.full>. – [Дата обращения 26.10.2013].
2. Караулов Ю. Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. – М.: Наука, 1981. – 368 с.
3. Lew R., Mitton R. Online English Learners' Dictionaries and Misspellings: One Year On // International Journal of Lexicography. – 2013. – Vol. 26. – Issue 2 (June). – URL: <http://ijl.oxfordjournals.org/content/26/2/219.full>. – [Дата обращения 28.10.2013].

Пестова Елена Васильевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВПО «Омский государственный аграрный университет П. А. Столыпина»,
г. Омск

Лебеденко Ольга Николаевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВПО «Омский государственный аграрный университет П. А. Столыпина»,
г. Омск

Перевод сложных существительных немецкого языка (на примере геодезических терминов)

Аннотация. В статье речь идёт о проблемах перевода студентами неязыкового вуза сложных существительных немецкого языка на примерах геодезической терминологии. Авторы рассматривают разные способы словообразования, характерные для терминологических текстов, а также предлагают способы выявления составных частей существительного и определения порядка перевода этих частей.

Ключевые слова: сложное существительное, неязыковой вуз, проблемы перевода, профессионально-ориентированная лексика, терминология, словообразование.

В соответствии с существующим социальным заказом, который проявляется в том, что в данный момент многие сельскохозяйственные предприятия участвуют в программах по приобретению сельскохозяйственной техники и сельскохозяйственного оборудования из Германии, Австрии, Дании, Голландии и других стран, возникла необходимость квалифицированной переводческой деятельности в рамках профессиональной коммуникации. Существует мнение, что действительно квалифицированным переводчиком специальных текстов может быть лишь специалист в данной предметной области. Поэтому повышаются требования, предъявляемые к уровню профессиональной подготовки студентов в области иностранных языков в неязыковом вузе (в нашем случае – аграрном).

В связи с тем, что выпускники в процессе своей профессиональной деятельности должны уметь общаться на иностранном языке, сотрудничать с зарубежными компаниями и предприятиями как в устной, так и в письменной форме, обучение переводу с одного языка на другой становится одним из важнейших элементов обучения иностранному языку.

Проблемами перевода занимаются многие учёные, например: В. Н. Комиссаров, А. В. Фёдоров, Л. К. Латышев, И. С. Алексеева [1–4] и другие. Сам термин «перевод» трактуется ими по-разному. Например, В. Н. Комиссаров определяет «перевод» как способ обеспечения межкультурной коммуникации путём создания текста на переводящем языке (ПЯ), предназначенного для полноценной замены оригинала. К. Л. Латышев трактует «перевод» как вид языкового посредничества, общественное предназначение которого заключается в том, чтобы максимально приблизить опосредованную двуязычную коммуникацию в отношении полноты, эффективности и естественности общения к обычной одноязычной коммуникации. Большинство учёных считают, что перевод является процессом преобразования текста на одном языке в текст на другом языке при сохранении основного содержания.

В методике принято различать следующие виды перевода: с родного языка на иностранный и с иностранного языка на родной язык. Переводить можно как устно, так и письменно.

Перевод – это комплексный процесс, состоящий из ряда действий. Эти действия называют этапами. При переводе письменного текста выделяют три этапа:

1. Подготовка к переводу. На этом этапе переводчик должен проанализировать текст и подобрать словари или другую литературу, которая послужит справочной при

создании текста перевода (ТП). На этом же этапе необходимо, по мнению И. С. Алексеевой, определиться со стратегией перевода и выделить первостепенные и сопутствующие задачи.

2. Сам перевод, как процесс создания ТП, включает в себя последовательный ряд операций по переводу оригинала.

3. Контроль и редактирование ТП ставит своей целью устранение языковых погрешностей повторов и неточностей. При этом учитывается грамматическое и стилистическое соответствия, а также лексическое наполнение.

Для того чтобы определить, насколько качественно выполнен письменный перевод, существует несколько критериев. Одним из условий качества письменного перевода является его точность. Оно предполагает максимальное соответствие содержания оригинального и переведенного текста. Это условие – основное, так как, если содержание текстов не совпадает, перевод не может считаться качественным. Вторым условием, которое определяет качество письменного перевода, является его «прозрачность». Данный критерий предполагает, что переведенный текст должен восприниматься не как перевод, а как текст, составленный на переводящем языке с соблюдением всех норм и правил правописания.

Исходя из этого, любой перевод надо выполнять так, чтобы не допустить искажения и утечки информации. Поэтому исходный и конечный тексты, как считает Г. И. Дулиенко [5], должны:

- быть равноценными по смыслу,
- максимально сближаться по форме выражений мысли,
- минимально расходиться в объёмах.

В соответствии с программными требованиями к обучению иностранному языку в неязыковом вузе, умение читать и понимать научную и техническую литературу по своей специальности является одним из важнейших компонентов профессиональной подготовки студентов.

В процессе овладения этим умением студенты сталкиваются с различными трудностями. Во-первых, обучение иностранному языку предшествует дисциплине «Введение в специальность», следовательно, студенты испытывают недостаток знаний по специальности и отсутствие профессионального личного опыта.

Во-вторых, базовый курс иностранного языка в имеющихся учебных пособиях включает в основном адаптированные тексты. Переход от учебных текстов к аутентичным научным текстам значительно затруднен, т. к. научный текст содержит не только сложные грамматические структуры, но и большое количество терминов, профессионально-ориентированной лексики, безэквивалентной лексики. Возникает необходимость использования переводческих трансформаций (добавления, опущения, антонимического и описательного перевода).

Изучение терминов по специальности является одной из составляющих процесса обучения письменному переводу. Наиболее сложным моментом при этом является словообразовательный аспект.

В немецком языке основным способом словообразования является словосложение, в то время как для русского языка такая особенность не характерна. Большинство немецких сложных существительных составляют определительные сложные существительные. В них первый компонент относится ко второму как определяющий к определяемому. В качестве первого компонента могут быть любые части речи. Однако наиболее распространены существительные с субстантивным компонентом.

Не нужно также забывать, что любой язык постоянно обогащается лексикой, отражающей новые явления или понятия, и словари не успевают охватить новые термины. Поэтому очень важно, чтобы при чтении литературы на иностранном языке, в частности немецком, выпускники сельскохозяйственного вуза умели не только распознавать слова, составляющие рецептивный минимум, но и понимать значения незнакомых слов,

относящихся к их потенциальному словарю. Здесь очень многое зависит как от эрудиции будущего переводчика, так и от знания основ словообразования.

Чаще всего это касается понимания сложных существительных, ведь именно они несут основную смысловую нагрузку и представляют термины любого специального или научного текстов. Наиболее часто можно встретить сложные существительные, соединённые по типу: основа существительного + основа существительного.

Для немецких сложных существительных характерна двучленность их структуры. Это значит, что существительное делится на две части независимо от того, из скольких основ оно состоит: определитель и определяемое. Определитель может выразить отношение принадлежности, пояснить значение определяемого слова, обозначить качество, материал или вещество, цель и т. д. Соответственно, последняя основа является основной или опорной.

Такие способы словообразования демонстрируют не только стремление к языковой экономии, одновременно повышая его информативность, но и к более полному обозначению понятия.

Встречаются также определительные сложные существительные, их компонентами являются не слова, а словосочетания:

Die Präzisionsdistanzmessung = Die Präzision + s + die Distanz + die Messung (прецизионное измерение расстояний)

Das Festpunktnetz = fest + der Punkt + das Netz (сеть опорных точек).

Чтобы наиболее правильно перевести немецкое сложное существительное, необходимо научиться точно выявлять его составные части и определять порядок перевода этих частей, уделяя внимание соединительным компонентам (если таковые имеются), так как не всегда они бывают настолько яркими, чтобы обучающийся смог их безошибочно определить.

Составные части сложного существительного могут соединяться следующим образом:

– примыкая друг к другу:

der Mauerbolzen = *die Mauer* + *der Bolzen* (стенной репер),

das Winkelprisma = *der Winkel* + *das Prisma* (призменный экер),

die Ingenieurwissenschaft = *der Ingenieur* + *die Wissenschaft* (инженерная наука).

– с помощью соединительных элементов:

элемент – s –

der Ausgangspunkt = *der Ausgang* + s + *der Punkt* (исходная точка),

die Verkehrswege = *der Verkehr* + s + *die Wege* (пути сообщения, транспортные пути),

die Triangulationsnetz = *die Triangulation* + s + *das Netz* (триангуляционная сеть),

элемент – (e) n

die Koordinatenachse = *die Koordinate* + n + *die Achse* (ось координат),

der Kartenbenutzer = *der Karte* + n + *der Benutzer* (пользователь карты).

Важно знать, что соединительный элемент всегда относится к первой части сложного существительного.

Прежде чем переводить сложное существительное, нужно определить не зафиксированное в словаре значение основного компонента. Как правило, это бывает не трудно, так как основой всегда является существительное и переводится на русский язык существительным. Затруднения возникают при переводе определяющих компонентов. Они переводятся по-разному, так как могут отвечать на разные вопросы: какой? для чего? кого, чего? и другие.

Возможны следующие варианты перевода определяющих компонентов:

– переводится прилагательным и отвечает на вопрос «какой?»

das Aufnahmegerät = *die Aufnahme* + *das Gerät* (аппарат (какой?) аэросъёмочный → аэросъёмочный аппарат),

die Ausgangshöhe = *der Ausgang* + s + *die Höhe* (высота (какая?) исходная → исходная высота).

– переводится существительным в родительном падеже и отвечает на вопрос «кого?», «чего?»

Die Erdfigur = die Erde + die Figur (фигура (чего?) земли).

Die Fehlertheorie = der Fehler + die Theorie (теория (чего?) ошибок).

Определяющее слово отвечает на вопрос косвенных падежей с предлогом (например, «за что?») или без предлога («чем?», «кому?») и переводится существительным в соответствующем падеже.

Die Kartenbeschriftung = die Karte + n + die Beschriftung (экспликация (чего?) карты).

Die Lagebestimmung = die Lage + die Bestimmung (определение (чего?) положения).

– значительно облегчают понимание терминов входящие в их состав интернационализмы:

die Erdfigur = die Erde + die Figur (фигура земли),

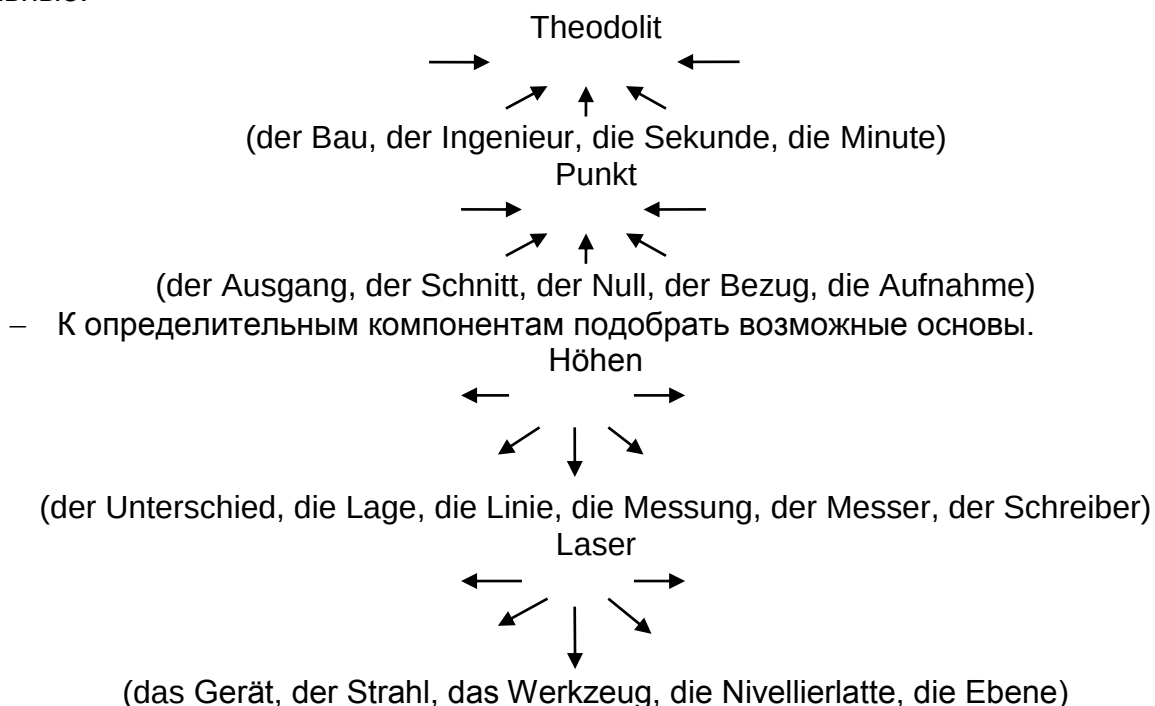
die Koordinatenachse = die Koordinaten + die Achse (ось координат),

die Polarkoordinaten = die Polar + die Koordinaten (полярные координаты).

Из приведённых выше примеров видно, что существуют различные способы соединения основ сложных существительных. Все эти способы должны быть отражены в упражнениях, предлагаемых студентам на узнавание компонентов сложного существительного, разделение его на компоненты, определение функций каждого из компонентов и перевода слова целиком. Важно, чтобы преподаватель отслеживал динамику усвоения материала тренировочных упражнений и закреплял результат контрольными тестами.

В процессе изучения терминологии необходимо вводить упражнения с такими заданиями, как:

– Подобрать к основе из ряда предложенных слов все возможные определительные.



Ведение терминологического словаря также способствует успешному усвоению новой профессионально-ориентированной лексики.

Успех тренировки заключается в её разнообразии и систематизации. Студенты неязыкового вуза должны понимать, что перевод – это средство, овладение которым, наравне с другими коммуникативными компетенциями, позволит более эффективно решать профессиональные задачи, будет способствовать повышению конку-

рентоспособности на рынке труда, позволит получить доступ к новым информационным ресурсам и расширит квалификационные возможности.

Ссылки на источники

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. завед. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2004. – 352 с.
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: учеб. пособие. – М.: ЭТС, 2001. – 424 с.
3. Латышев Л. К. Технология перевода. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 280 с.
4. Федоров А. Ф. Основы общей теории перевода. – СПб.: Филология ТРИ, 1983. – 323 с.
5. Дулиенко Г. И. Пособие по переводу научно-технической литературы для неязыковых вузов. – М., 1977. – 192 с.

Рожкова Наталья Анатольевна,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВПО «Омский государственный аграрный университет П. А. Столыпина»,
г. Омск*

Особенности стихотворной системы английского и русского языка (на материале двух стихотворений Р. Л. Стивенсона и их переводов)

Аннотация. В статье предпринята попытка исследования английской стихотворной системы в сравнении с русским материалом переводов.

Ключевые слова: стихосложение, ударение, ритмика, поэзия, ритм.

Стих – организация речи, разделенная на интонационно соотносимые отрезки. На письме отрезки передаются строкой. За счет поэтического ритма достигается художественный эффект, отличающий стиховую речь от прозаической. Б. В. Томашевский определяет отличие стихотворной речи от прозы следующим образом: «стихотворная речь дробится на сопоставимые между собой единицы (стихи), а проза есть сплошная речь; стих обладает внутренней мерой (метром), а проза ею не обладает» [1].

В основе стихосложения лежит заданное членение речи на соотносимые и соизмеримые между собой стихи с характерной стихотворной интонацией. Форма поэзии – слово – связана неразрывно с элементом музыкальным. В основе ритма в музыке лежит чередование отрезков, соизмеримых во временном протяжении. Поэтический ритм состоит в наличии и повторяющемся соотношении элементов речевой интонации. Такими элементами ритма могут быть: долгота опорных звуков в слогах слова или акцент на опорном звуке слога, как в стихе силлабическом; акцент на ударных звуках слова, как в стихе силлабо-тоническом и «свободном». Соотношение ритмических единиц выражается их количественным сочетанием в определенные группы, которые тем самым оказываются более крупными единицами ритма. Стих, как и ритмическая проза, отличаются наличием таких больших и малых единиц.

В своих трудах В. М. Жирмунский и Е. А. Титова ведущий признаком в стихе определяет ритм, но он подвергается существенной трансформации, когда единица измерения стала не только временной, но и качественной.

Английское стихосложение носит название качественного стихосложения. В основе английского стиха лежит чередование единиц, качественно отличных по своему характеру, ударных и неударных слогов, в свою очередь это создает ритм. В. М. Жирмунский в книге «Введение в метрику» указывает, что «ритм есть реальное чередование ударений в стихе, возникающее в результате взаимодействия идеального метрического закона и естественных фонетических свойств данного речевого материала» [2].

При этом регулярное чередование качественно различных единиц невозможно в фонетике английского языка. Регулярное чередование возможно только в идеальной схеме метра или метрической организации стиха. Идеальная метрическая сетка под

влиянием фонетических законов языка начинает изменяться, деформироваться, отклоняться от схемы. Тем не менее, в английском силлаботоническом стихосложении можно проследить и такие упорядоченные формы стиха, которые приближаются к идеальной метрической схеме. Следует отметить, что в английском стихосложении, как и в русском, выделяются следующие пять основных размеров: ямбический метр - /; хореический метр / -; дактилический метр / - -; амфибрахический метр - / -; анапестический метр - - / [3].

Силлаботоническая система находит отражение в частности у Р. Л. Стивенсона. Эта система учитывает не только чередование ударных и неударных слогов, но и количество стоп в строке. Количество стоп может колебаться от одной до восьми. Строки, состоящие из одной стопы, носят название *monometre*, из двух стоп – *dimetre*, из трех стоп – *trimetre*, из четырех – *tetrametre*, из пяти *pentametre*, из шести – *hexametre*, из семи – *heptametre*, из восьми – *octometre*. Восьмистопная строка уже несколько нарушает возможность восприятия ритмически четкого стиха. Восьмистопная строка разбивается на две строки по четыре стопы в каждой. Такая подсознательная разбивка восьмистопной строки часто поддерживается и внутренней рифмой. Обычная длина строки в английском стихосложении – это четырех- и пятистопные строки. Количество слогов в строке зависит от характера стоп (двусложные и трехсложные). Если стопа двусложная (ямб и хорей), то четырехстопная строка будет состоять из восьми слогов, пятистопная строка – из десяти слогов и т. д. Если стопа трехсложная, то соответственно четырехстопная строка будет состоять из двенадцати слогов, пятистопная – из пятнадцати и т. д. В русском стихосложении длина строки представляет собой величину, которая измеряется во временном протяжении, то есть во времени, необходимом на ее произнесение. Характер же метра указывает на качественное различие между элементами, составляющими ритмические единицы. Таким образом, можно сказать, что в основе английского стиха лежат два фактора: протяженность и ударение.

Попытки некоторых лингвистов определить английский стих только чередованием ударных и неударных слогов так же безуспешны, как и попытки других определить сущность английского стиха лишь во временном протяжении. Обычно безударные слоги в стопе короче, чем ударные. Поэтому, ударение и долгота слога очень часто совпадают. Это приводит к тому, что при правильном чередовании ударных и неударных слогов складывается впечатление не только качественно отличных элементов, но и элементов различных во временном протяжении. Однако это не всегда воспринимается с достаточной четкостью. Многие зависят от манеры чтения, интерпретации стиха [4].

Как указывает О. А. Алякринский, перевод поэтического произведения требует особых, отличных от перевода прозы, принципов и критериев. Поэзия «строже» прозы. Во избежание квазиперевода необходимо по возможности точно воссоздать и ритмическую структуру в переводе. Ритмическая структура, проявляющаяся на лексико-синтаксическом уровне, образует «скелет» поэтического смысла, который в свою очередь можно назвать «плотью и кровью» стихотворения, являющимися специфическим мировоззрением, избранным поэтом и находящим материальное воплощение в созданном им произведении. Передать это характерное для данного поэта мировоззрение – наиважнейшая задача переводчика, который может отступить от точной передачи «внешнего», текстового облика стихотворения, но не имеет права жертвовать тем, что составляет самую смысловую суть поэтического создания [5].

Известный переводчик и поэт М. Л. Лозинский считает, что, переводя иноязычные стихи на свой язык, переводчик также должен учитывать все их элементы во всей их сложной и живой связи [6]. В этом случае задача переводчика -- найти такую сложную и живую связь, которая по возможности точно отразила бы подлинник, обладала бы тем же эмоциональным эффектом. Таким образом, переводчик должен максимально близко «подойти» к автору эмоционально, в манере ритма и языкового стиля, сохранив при этом верность своему языку и своей поэтической индивидуаль-

ности. Необходимо помнить, что перевод выдающегося литературного произведения сам должен являться таковым.

Английский язык в основном моносиллабический, в нем гораздо больше односложных слов, чем в русском языке. Поэтому английская стихотворная строка вмещает больше слов, и, следовательно, мыслей, понятий, художественных образов. Этот фактор также влияет на ритм, и его необходимо учитывать в переводе. Кроме того, влияющим на тон стиха фактором является долгота гласных звуков в английском языке. Отсутствие долгот в русском затрудняет передачу ритмики.

Невозможно представить английскую поэзию без одного из самых ярких её представителей Роберта Льюиса Стивенсона. «Школу Стивенсона» проходят с детства. Первой встречей с поэзией для маленьких англичан давно стал его «Детский цветник стихов», а любимой книгой отрочества во всем мире – «Остров сокровищ». Возможно, это одна из причин его необыкновенно высокой популярности Стивенсона – основателя и теоретика такого известного направления в литературе, как неоромантизм.

Поэзия Стивенсона известна в России меньше, чем его проза, хотя в 20-е годы детские его стихи переводили В. Брюсов и В. Ходасевич, Ю. Балтрушайтис, К. Бальмонт и О. Мандельштам. Наибольшее признание получила баллада «Вересковый мед» в блестящем переводе С. Я. Маршака [7].

Р. Стивенсоном написано несколько поэтических книг: «Детский цветник стихов», «Подлесок», «Баллады» и др. Стивенсон одним из первых обратился в своей лирической поэзии к миру детства и провозгласил его величайшую ценность. «Детский цветник стихов» – небольшая книжка, полная внутреннего света, оказала огромное влияние на всё пространство англоязычной литературы.

Обратимся к анализу фрагмента баллады Р. Стивенсона в переводе С. Я. Маршака «Вересковый мед». В оригинале это произведение носит название «A Galloway Legend».

Ниже представлена метрика двух фрагментов баллады: начало и финал. Важно отметить, что в финале автор меняет ритм всего стихотворения. Трех – стопный ямб меняется на дактиль в первой, второй, четвертой строке, анапест с дольником в третьей, ямб в пятой, хорей в шестой, амфибрахий в седьмой и восьмой строках. Такая смена ритма указывает ярко на развязку стихотворения¹.

<i>From the bonny bells of heather</i>	/ - / - / -
<i>They brewed a drink long-syne,</i>	// - ///
<i>Was sweeter far than honey,</i>	- / - / - /
<i>Was stronger far than wine.</i>	- / - / - /
<i>They brewed it and they drank it,</i>	// - /// -
<i>And lay in a blessed swound</i>	- / -- //
<i>For days and days together</i>	- / - / - / -
<i>In their dwellings underground.</i>	- / / - / -

<i>«True was the word I told you:</i>	/ - - / - / -
<i>Only my son I feared;</i>	/ - - / - / -
<i>For I doubt the sapling courage</i>	- - / - / - / -
<i>That goes without the beard.</i>	- // - - /
<i>But now in vain is the torture,</i>	- / - / - - / -
<i>Fire shall never avail:</i>	/ - / - - /
<i>Here dies in my bosom</i>	- / - - / -
<i>The secret of Heather Ale»</i>	- / - - / - /

С. Я. Маршак интерпретировал стихотворение также трехстопным ямбом, сохранив динамичность произведения.

¹ - – безударный слог; / – ударный слог.

*From the bonny bells of heather
They brewed a drink long-syne,
Was sweeter far than honey,
Was stronger far than wine.
They brewed it and they drank it,
And lay in a blessed swoond
For days and days together
In their dwellings underground*

*«True was the word I told you:
Only my son I feared;
For I doubt the sapling courage
That goes without the beard.
But now in vain is the torture,
Fire shall never avail:
Here dies in my bosom
The secret of Heather Ale».*

*Из вереска напиток
Забыв давным-давно.
А был он слаще меда,
Пьянее, чем вино.
В котлах его варили
И пили всей семьей
Малютки-медовары
В пещерах под землей.*

*Правду сказал я, шотландцы,
От сына я ждал беды.
Не верил я в стойкость юных,
Не бреющих бороды.
А мне костер не страшен.
Пускай со мной умрет
Моя святая тайна –
Мой вересковый мед!*

Другое стихотворение Стивенсона «Ветер» написано ямбом, но в переводе С. Гросса на русском языке звучит в амфибрахии, придающего более плавный ритм.

<i>I saw you toss the kites on high</i>	- / - / - /
<i>And blow the birds about the sky;</i>	- / - / - /
<i>And all around I heard you pass,</i>	- / - / / - /
<i>Like ladies' skirts across the grass--</i>	/ - / - / - /
<i>O wind, a-blowing all day long,</i>	- / - / - /
<i>O wind, that sings so loud a song!</i>	- / - / - /
<i>I saw the different things you did,</i>	- / - / - /
<i>But always you yourself you hid.</i>	- / - / - /
<i>I felt you push, I heard you call,</i>	- / - / - /
<i>I could not see yourself at all--</i>	- / - / - /
<i>O wind, a-blowing all day long,</i>	- / - / - /
<i>O wind, that sings so loud a song</i>	- / - / - /

*Ты змеев воздушных качал в вышине,
И птиц ты носил по небесной стране,
И всюду я слышу походку твою,
Средь тысячи звуков ее узнаю--
О ветер, веющий день напролет
Нам ветер чудесную песню поет...*

*Я видел проделки шальные твои,
Но сам ты не виден в небесной дали.
Я слышал твой голос и что ж не беда,
Что я не увижу тебя никогда –
О ветер, веющий день напролет,
Нам ветер чудесную песню поет.*

Это стихотворение написано четырехстопным ямбом. Количество ударных гласных в каждой строке четыре, что подтверждает силлабо – тоническую систему, лежащую в основе стихотворения.

Автор перевода выразил стихотворение четырехстопным амфибрахийем. Количество ударных гласных в строке – четыре. Идентичное оригиналу количество гласных в строках стихотворений позволило переводчику сохранить ритм первоначальной формы литературных произведений, их мелодию и эмоциональную окраску.

Ссылки на источники

1. Томашевский Б. Н. Стих и язык. Филологические очерки. – М.; Л., 1959. – С. 10.
2. Жирмунский В. М. Введение в метрику. – Л. "Academia", 1925. – С. 87–89.
3. Жирмунский В. М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. – Л.: Наука, 1977. – С. 99–104.
4. Титова Е. А. – URL: <http://www.disserr.com/contents/359519.html>
5. Алякринский О. А. Поэтический текст и поэтический смысл. Тетради переводчика. Вып. 19 / под ред. проф. Л. С. Бархударова. – М.: Высш. шк., 1982. – С. 65.
6. Лавров А. Р., Тименчик Р. Д. Я, петербуржец. Переписка А. А. Блока и М. Л. Лозинского // Литературное обозрение. – 1986. – № 7. – С. 109–112.
7. Маршак С. Я. Лирика. Переводы. – СПб.: Лениздат, 1996. – 194 с.

Худинша Елена Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и прикладной лингвистики ФГБОУ ВПО «Омский государственный аграрный университет имени П. А. Столыпина», г. Омск

Структурные особенности терминов в английском языке

Аннотация. *Статья посвящена анализу структурных форм терминов в английском языке, что позволяет установить наиболее продуктивные способы и модели их образования.*

Ключевые слова: *структура, терминосистема, терминологические сочетания, простые термины, сложные термины, номинация.*

Экстралингвистическая потребность в выражении новых понятий является определяющей в развитии системы терминообразования и продуктивности отдельных моделей, при помощи которых происходит пополнение словарного запаса любого языка. В истории английского языка бурное пополнение словарного состава новыми словами происходило в XIV веке, когда вслед за завоеванием Британских островов Вильгельмом Завоевателем в английский язык хлынул поток французских слов; в XVI веке английский язык заимствовал много слов латинского происхождения; в XIX веке пополнение английского языка происходило прежде всего за счет бурного развития науки и техники. В наши дни «расширение словарного арсенала» английского языка уже происходит не за счет заимствования новых слов из других языков, а «является отражением внутреннего богатства словотворчества, отточенного вековой традицией максимального использования лингвистического материала для отражения действительности в процессе социально-политического и экономического развития общества и соответствующего ему коммуникативного развития» [1].

Замечено, что значение слова реализуется в контексте высказывания. Значение высказывания также реализуется в тексте, а значение текста – в ситуации общения. Значение охватывает всю систему языка, так как язык предназначен именно для коммуникации смыслов (значений, и все его единицы либо наделены значением, либо обслуживают значимые элементы) [2]. Как показывает социолингвистическое исследование, в процессе становления и развития терминологии любой науки в связи с возникновением соответствующей области знания, структура термина задается его содержанием. Чем быстрее развивается наука и технический прогресс, тем сложнее становятся языковые средства, обозначающие новые предметы, явления и понятия, т. е. в основе этого процесса лежит экстралингвистический фактор. Термин является

неотъемлемым элементом системы, если под системой понимать совокупность элементов целого, между которыми существует обязательная связь. Совокупность связей внутри такого целого предопределяет его структуру [3].

Структурные особенности терминов имеют большое значение для взаимопонимания. Анализ структурных форм терминов позволяет установить наиболее продуктивные способы и модели их образования, и это дает возможность прогнозировать дальнейшее развитие любой терминосистемы. Э. К. Дрезен заметил, что «возможности построения новых терминов, возможности установления связей между формой и значением термина определяется структурными особенностями языка» [4].

Основной тенденцией структурного терминообразования является специализация языковых средств, используемых для выражения научных понятий, а также системность и классификационная регулярность терминообразовательных моделей, соответствующая подобной системности и регулярности отражаемых ими понятий. Особенности терминообразования связаны: с языковыми средствами (единицы национального языка, заимствования из других языков и искусственные образования), со способами терминообразования (семантическим, морфологическим, синтаксическим), с особенностями формальной и семантической структуры термина.

На протяжении ряда лет предпринимались попытки многими учеными (С. В. Гринев, В. А. Татарinov, В. М. Лейчик, В. П. Даниленко) классифицировать основные механизмы образования новых терминов. Суммируя результаты этих исследований, можно выделить следующие основные структурные способы: семантический, заключающийся в употреблении в качестве термина слова или словосочетания, взятых из общепотребительного языка; морфологический, т. е. создание нового термина путем использования аффиксов; морфолого-синтаксический, т. е. словосложение, создание нового термина путем сложения основ слов; синтаксический, т. е. формирование терминологических сочетаний; образование сокращений, т. е. создание нового термина путем усечения основ слов.

Наиболее продуктивным способом структурного терминообразования является синтаксический способ, который заключается в преобразовании обычных свободных словосочетаний в сложные «эквиваленты слов». С помощью данного способа образуется «60% – 95% состава различных исследованных терминологий европейских языков, что свидетельствует о преобладании терминологических словосочетаний (составных терминов) над однословными терминами как характерной чертой современной терминологии» [5]. Под терминологическим словосочетанием (ТС) нами понимается словосочетание, являющееся единицей номинации в системе данной терминологии, а также смысловое и грамматическое объединение двух (или нескольких) полнозначных слов, служащее наименованием специального профессионального понятия, например: *productive labour* – производительный труд; *natural growth* – естественный рост. Структура терминологического словосочетания указывает «на место называемого им понятия в системе родственных ему понятий. Родовое слово, ядерный компонент словосочетания указывает на группу, к которым принадлежат называемые словосочетанием понятия. Это слово выделяется в словосочетании фиксированностью места, и процесс образования сочетаний обычно сводится к присоединению к нему новых слов или словосочетаний» [6].

Словосочетание представляет собой согласованное целостное образование, как, например, группа подлежащего или группа сказуемого в предложении, сочетание определения и определяемого слова и т. п. имеет не только сложную грамматическую структуру, но и выражает мысль, сложную по своей логической природе. Оно, «будучи единым, вместе с тем явно представляет собой сочетание ряда понятий, каждое из которых в отдельности отлично от всего сочетания, взятого в целом» [7].

Словосочетание строится по принципу семантического распространения слова. Обычно при изучении словосочетания исходят из того, что оно обладает некоторыми

свойствами слова (функционирует как единица номинации) и оно противопоставляется предложению (single – factor model – однофакторная модель; price – of – the action financing – дополнительное финансирование за счет доходов с собственности).

В период становления любой терминосистемы главную роль в ней играют однокомпонентные термины, которые выражают простые понятия. Под простыми терминами мы понимаем однословные термины, которые образованы морфологическим и семантическим способами. С развитием науки происходит конкретизация понятий, за счет этого происходит увеличение компонентов в термине, например: certificate – свидетельство; manufacturer – ремесленник; investor – вкладчик, инвестор.

Словарный состав английского языка находится в состоянии постоянного пополнения, и морфологические способы, такие как аффиксация (аффиксация – это способ словопроизводства, с помощью которого новые слова создаются путем присоединения словообразующих аффиксов, т. е. префиксов и суффиксов, к основам различных частей речи), вносят «доминирующий вклад» [8] в обогащение словарного запаса английского языка на современном этапе его развития. Проведенные исследования по отношению к суффиксации и префиксации в английском языке свидетельствуют в пользу факта большего тяготения языков к способу образования новых слов с помощью суффиксации и меньшего – префиксации [9]. Л. Бауэр приводит в своем исследовании соотношение суффиксов к префиксам, которое составляет 47,4%:12,4% [10]. Использование современных продуктивных морфологических процессов для образования, в большинстве случаев, существительных с помощью суффиксов представляет собой инновацию конца XX в.

Префиксами называются словообразовательные морфемы, предшествующие корню и изменяющие лексическое значение слова, но в большинстве случаев не влияющие на принадлежность его к тому ли иному лексико-грамматическому классу [11]. Образованное с их помощью слово также присоединяется к определенному семантическому ряду слов, но при суффиксации сохраняется категориальное значение данного слова, и оно не переходит в другую часть речи, например: untaxed – не облагаемый налогом; disinflation – дезинфляция; surtax – добавочный подоходный налог; rebate – вычет процентов; entail – институт родового наследования.

Большая часть сложных слов появилась на основе словосочетаний, но некоторая часть их образуется путем сложения корневых основ по аналогии с уже существующими сложными терминами. Сложный термин образуется из основ терминов, которые находятся между собой в определенных структурно-семантических отношениях, схожих с подобными отношениями языковых образований словосочетаний или предложений. Под сложными терминами нами понимаются термины, образованные путем словосложения (money – lender – ростовщик, человек или организация, которая занимает деньги и меняет процент на переплату; highflyers – ценные бумаги, продающиеся по спекулятивной цене; wholesale – оптом, оптовая торговля).

Сложное слово образуется из основ слов, находящихся между собой в определенных структурно-семантических отношениях. Структурно-семантические отношения между компонентами сложного слова представляют собой своеобразный вариант семантико-структурных отношений слов в словосочетании. Но признак предмета, явления выявляется по-разному при обозначении предмета сложным словом и словосочетанием. Данные типы сложных слов приближаются по структуре к словосочетаниям, так как состоят из комбинации целых слов. Независимо от своей формы (одни термины пишутся слитно, другие через дефис), сложные термины сохраняют свою семантическую форму. Основная семантическая нагрузка в сложных словах приходится на второй (последний элемент слова) и семантическая связь между значениями двух элементов представляет собой подчинительную семантическую связь. Все сложные слова, как утверждает Марчанд, объяснимы с точки зрения синтаксических отношений, лежащих в их основе [12].

Сложное слово всегда цельнооформленное, и в нем «отпадает забота о грамматическом оформлении первого компонента, что играет очень важную роль, особенно в письменной речи» [13]. По мнению Бенвениста, «надо рассматривать сложные имена не как морфологические типы, а как синтаксические структуры...» [14].

В плане номинации сложный термин представляется «более гибким, способным обозначать значительное количество разновидностей различных явлений» [15]. При образовании сложных терминов происходит процесс выделения, уточнения или конкретизации признаков предмета или явления, при этом сложный термин, как и производный, составляет принадлежность определенной семантической группе терминов.

Экстралингвистическая потребность в выражении новых понятий является определяющей в развитии системы словообразования и продуктивности отдельных моделей, отбор которых способен наиболее адекватно выразить новое явление.

Таким образом, анализ структурных особенностей терминов в английском языке показал, что наиболее продуктивным способом структурного терминообразования является синтаксический способ.

Ссылки на источники

1. Володарская Э. Ф. Языковая изменчивость: лингвистические и экстралингвистические аспекты. Инновационные процессы в современном английском языке // Вопросы филологии. – 2004. – № 2(17). – С. 35–51.
2. Касевич В. Б. Семантика. Синтаксис. Морфология. – М.: Наука, 1998.
3. Кияк Т. Р. Лингвистические аспекты терминоведения: учеб. пособие. – Киев: УМК ВО, 1989. – 104 с.
4. Дрезен Э. К. Стандартизация научно-технических понятий, обозначений и терминов. – М.; Л.: Стандартгиз, 1934. — 108 с.
5. Гринев, С. В. Введение в терминоведение [Текст] / С. В. Гринев. — М.: Московский Лицей, 1993. — 309 с.
6. Там же.
7. Годер Н. М. О логической структуре понятия, выраженного словосочетанием. Логико-грамматические очерки. – М., 1961.
8. Володарская Э. Ф. Указ. соч.
9. Cutler A., Hawkins J. A., Gilligan G. The suffixing preference: a processing explanation // Linguistics. 1985. – V. 23. – P. 723–758.
10. Лейчик В. М. Указ. соч.
11. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. – М.: Изд-во лит-ры на иностр. языке, 1959. – 351 с.
12. Marchand H. Notes of English suffixation // Neuphilologische Mitteilungen. – Helsinki, 1953. – №. 5–6. – 254–267 p.
13. Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – М.: Изд. центр «Академия», 2008.
14. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М., 1974.
15. Даниленко В. П. Терминология современного языка науки // Терминоведение и терминография в индоевропейских языках. – Владивосток, 1987. – С. 61–66.