

- с преобладанием лексики по какой-либо речевой теме,
- с преобладанием монологического высказывания (монолог),
- с преобладанием диалогического высказывания (диалог),
- с преобладанием описания / чистое описание,
- с преобладанием повествования / чистое повествование,
- с преобладанием рассуждения / чистое рассуждение,
- с преобладанием медитации / чистая медитация,
- содержащие историческую информацию,
- содержащие социокультурную информацию,
- содержащие лингвострановедческую информацию.

Работа с предложенными типами текстов может эффективно осуществляться при помощи следующих приемов:

- приемов, способствующих формированию языковых и речевых навыков и умений как компонентов межкультурной компетенции (прием ассоциативной и семантически полезной организации языковых или речевых единиц, содержащихся в тексте);

- приемов, направленных на овладение языковыми и речевыми единицами — иноязычными средствами общения (прием «восстановления» высказывания или текста, приемы-стимулы, вызывающие дискуссию, проблемные вопросы для анализа лирических текстов и сравнения / сопоставления культурных концептов);

- приемов, направленных на формирование фоновых знаний, активизацию и совершенствование способностей студентов в межкультурном общении (беседа, спор, прием «информационного неравновесия», драматизация, игровое моделирование).

Учебно-методические приемы должны реализовываться в комплексе упражнений к лирическим текстам. В этот комплекс вошли следующие упражнения:

- фонетические, лексико-грамматические упражнения;
- упражнения, направленные на формирование и совершенствование умений в различных видах речевой деятельности;
- упражнения на расширение социокультурных знаний (знание речевых норм, обычаев, правил, социальных стереотипов);
- упражнения на презентацию языковых явлений, связанных с культурой, историей, бытом, традициями народа и страны изучаемого языка, с помощью лирических текстов;
- упражнения на презентацию информации о культуре, истории, быте, традициях народа и страны изучаемого языка, заложенной в лирических текстах;
- ситуативно-направленные упражнения на моделирование межкультурных ситуаций;
- упражнения на сравнение, оценку и комментирование культурных, исторических событий и традиционных особенностей родной и иноязычной культур;
- упражнения на создание собственных произведений, демонстрирующих владение способами передачи речевыми средствами сочувствия, сопереживания, согласия / несогласия с тем, что узнали из оригинальных лирических текстов.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕФЕРИРОВАНИЯ КАК УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Позняк Г. В., доцент кафедры английского языка гуманитарных специальностей

Подготовка рефератов — один из наиболее сложных видов самостоятельной работы. Реферирование приучает человека вдумчиво работать с литературой, ориентироваться в ней, выбирая необходимую информацию, и как таковое реферирование наряду с аннотированием является одним из ведущих приемов, используемых в профессиональной подготовке специалистов во всех областях знаний, что и определило создание методического пакета по организации его как формы учебной деятельности. В учебной и методической литературе реферирование часто рассматривается параллельно аннотированию в силу схожих речемысли-

тельных процессов, задействованных в этих видах манипуляций с текстом, при этом аннотации, как правило, причисляют к скомпрессированным текстам, а рефераты относят к числу усеченных и сокращенных текстов. Методические рекомендации по аннотированию и реферированию сформулированы на основе обобщения научно-методических положений, изложенных в научных статьях и учебных пособиях, а также в ГОСТе 7.9-95 [1] и включают общие требования, предъявляемые к рефератам и аннотациям в отношении структуры, характера изложения, формы предъявления, охвату реферируемых источников.

Реферирование, в разных своих формах и видоизменениях, широко используется и в обучении иностранным языкам: как в практике общелитературной подготовки, так и в практике специальной подготовки, когда обе нацелены на формирование профессионально направленных компетенций. В подготовке переводчиков-референтов есть еще одно определяющее соотношение первичного и вторичного текстов — их одноязычность и разноязычность. Второе определяется как *реферативный перевод*, и рассматривается как целевая компетенция, оцениваемая на выходе — госэкзамене. Одноязычное реферирование же как форма работы с текстом фактически присутствует с самого начала курса: и как средство обучения иностранному языку, и как целевое умение, усложняясь и приобретая все более профессиональный характер по мере продвижения к завершению курса обучения, и оценивается на госэкзамене как реферативное изложение программной темы.

Реферирование — это интеллектуальный творческий процесс, включающий осмысление исходного текста, преобразование информации аналитико-синтетическим способом и создание нового (вторичного) текста, и как таковое по сути дела является вербальной актуализацией понимания, трактуемого в психологии и лингвистике как порождение нового смысла или смыслов в форме «контртекста», или «встречного текста» [2]. При этом осмысление-понимание первичного текста и его преобразование как действия, составляющие реферирование, разделены условно, осуществляясь параллельно, или сменяя друг друга в рамках единого процесса познания. В. И. Провоторов [3], исследующий деятельностьную сторону реферирования, рассматривает последнее как единство трех процессов: *сокращения, замены, введения нового*, которые в свою очередь, связаны с двумя противоположными методами: *упрощением и усложнением*, где сокращение сопровождается упрощением, замена — грамматическое и лексическое перефразирование на базе формирования обобщений и абстракций содержания, что предполагает использование более емких форм и средств представления информации, а введение элементов нового — и перефразирование языка, и переструктурирование содержания. Последнее реализуется на разных уровнях с сохранением идейно-тематической основы и разрушением ее и заменой новой, как результат выхода в свободную передачу или трактовку информации исходного текста. Новое, таким образом, трактуется и как интерпретация, которая не всегда обозначает сокращение номинального объема текста, что собственно подтверждается и учебным пособием Д. Сейлер *«Understanding Argument»* [4], где она рассматривает реферирование (*summary*) и интерпретацию (*paraphrase*) в одной главе, поскольку трактует их как способ и средство актуализации понимания прочитанного.

Как утверждает современная психолингвистика, проблемы понимания не могут рассматриваться в отрыве от понятия смысла. «Понимание и смысл оказываются комплиментарными понятиями, т. е. одно предполагает другое», подчеркивал А. И. Новиков [2]. Практика же показывает, что студенты даже старших курсов, довольно успешно справляясь с воспроизведением и обсуждением предмета изложения текста, затрудняются проинтерпретировать смысл, импликации текстов, непосредственно связанных с их специальностью, если эти тексты не являются чисто фактологическими. Следовательно, процессы восприятия и понимания текстовой информации в процессе обучения реферированию и интерпретации текста необходимо рассматривать сквозь призму смысла.

В русле психолингвистического интегративного подхода смысл текста рассматривается как ментальное образование, которое формируется в результате его понимания. Кроме того, именно категория смысла определяет всю совокупность свойств текста [8], его «связность», «целостность», «информативность», «компрессивность». Именно это делает смысл цен-

тральным звеном, в котором интегрируются все основные закономерности организации и функционирования текста в целом.

Чрезвычайно важным здесь является то обстоятельство, что содержание текста формируется в сознании в принципиально ином коде, чем естественный язык. Это универсальный предметный код (УПК), по терминологии Н. И. Жинкина [5], на котором базируется смысловой код. Принципиально иная природа смыслового кода позволяет в результате понимания текста осуществлять перевод на свой внутренний язык — особый способ представления информации. Это делает возможным как бы сжимать содержание в некоторую «точку» в когнитивном пространстве, которую, однако, всегда можно развернуть. В качестве такой точки может выступать такое, например, смысловое образование, как тема текста. Ее развертывание возможно потому, что за такой «точкой» стоит определенное содержание, которое она замещает, представляет на определенном уровне сознания. Свертывание и развертывание текста по сути своей является не чем иным, как смысловым преобразованием текста, т. е. такой его трансформацией, где при различной редукции языковых средств общий смысл текста остается неизменным. Иначе говоря, «только тот текст по настоящему осмыслен, основное содержание которого можно выразить в сколь угодно сжатой форме» [6].

Интерпретационные процедуры применяемые по отношению к тексту в процессе реферирования, не могут быть однопорядковыми и это связано с таким явлением, как многозначность содержания и смысла текста [7]. Однозначность семантики текста и соответственно его регламентированность, а это характерно для деловой и дипломатической переписки и в большой степени для научной речи, значительно упрощают учебные действия реферирования, поскольку они лишены имплицитности или подтекста, заложенного автором и актуализируемого через эмоциональные, оценочные, прагматические компоненты, сопровождающие процесс понимания текста и составляющие его смысл, а постижение смысла есть процесс экспликации имплицитного.

Неоднозначность текста — отличительная черта художественной литературы, что связано с психологией художественного творчества — специфической незавершенностью художественного произведения, разрешающей многозначность его интерпретаций.

Художественное произведение представляет собой адресное сообщение, обуславливающее форму художественной коммуникации, важным компонентом которой является экстралингвистический фактор — автор и читатель с их концептуальными системами. Автор кодирует текст, тесно переплетая эксплицитно и имплицитно выраженные смыслы, организуя языковую игру через необозримое множество возможных комбинаций языковых единиц, программирует читательскую интерпретацию. Подтекст, реализующий имплицитность, возникает в сознании читателя как целостный комплекс представлений, возбуждаемых текстом при его взаимодействии с уровнями сознания языковой личности читателя на основе личностных ассоциаций между текстом и индивидуальной, концептуальной картиной мира читателя.

На втором месте по степени имплицитности идет публицистический стиль, именно тот функционально-речевой стиль, с которым непосредственно работает переводчик-референт. Публицистика также избегает штампов, но вполне терпима к речевым стандартам, особенно если они выразительны, эмоциональны. Этот стиль употребляется в сфере политико-идеологических, общественных и культурных отношений. Информация предназначена не для узкого круга специалистов, а для широких слоев общества, причем воздействие направлено не только на разум, но и на чувства адресата. Воздействующая функция — стремление повлиять на мнение людей — и это имеет как эксплицитное, так и имплицитное выражение.

В настоящее время лингвисты и психологи, занимающиеся проблемами понимания текстов, утверждают, что составляющие имплицитную информацию всего текста, должны быть восстановлены реципиентом полностью или частично, в противном случае понимание будет неполным, частичным или не будет достигнуто вообще. Иными словами, механизм реконструкции имплицитности является одним из важнейших и универсальных закономерностей понимания речевого произведения [8] и предпринимаются попытки выявления и изучения механизмов реконструкции имплицитной информации с использованием методики

«встречного текста», разработанной А. И. Новиковым; а также осуществляется классификация этих механизмов с опорой на представление об их определяющей роли в процессе понимания вообще и исходя из гипотезы о доминирующей роли импликационной составляющей в процессе понимания научно-популярного текста. Исследовались и механизмы восстановления имплицитной информации воспринимаемого сообщения, в основе которых лежат определенные типы реакций, наблюдаемые во «встречных текстах» реципиентов, а также стратегии реконструкции — импликация и пресуппозиция, где под *пресуппозицией* подразумеваются все предварительные знания, необходимые для понимания текста. Они включают знание языка сообщения, энциклопедические знания о мире, знание общей предметной области, освещаемой в тексте, а также узкой специальной области, предметной ситуации. Под *импликацией* понимаются «новые» индивидуальные знания, сформировавшиеся на основе понимания содержания текста, в виде новых связей и отношений, возникающих между известными предметами и понятиями в процессе чтения, а также вся не вербализованная, но подразумеваемая автором при порождении текста информация, выводимая из его содержания. Обучение воспринимать и осмысливать эти содержательные и смысловые компоненты, которые не получили отображения во внешней структуре текста, но присутствуют в его внутренней структуре и не просто присутствуют, а являются неотъемлемыми элементами глубинной формы текста, требует целенаправленной методической организации, в то время как существующая практика реализует обучение пониманию текста на иностранном языке преимущественно через обсуждения его в устной вопросно-ответной форме или через систему тестов множественного выбора, охватывающих как содержательные, так и формальные, т.е. языковые и речевые, компоненты текста. Продуцирование же «вторичного текста» как процесс и как результат-контроль понимания не используется в обучении иностранному языку, а если и используется, то в качестве иллюстрации или объекта правильного выбора все в тех же тестах множественного выбора.

В отечественной методике обучения иностранным языкам традиционно предлагались следующие формы реферирования как сокращения текста: *SUMMARY*, *PRECIS*, *CRITIQUE*, *ABSTRACT* [9], где последний обозначает «резюме, реферат» и привязан к научному стилю; *CRITIQUE* — рецензия, т.е. вид сокращения с ограниченной функциональной направленностью; а *PRECIS* и *SUMMARY* — оба обозначают «краткое изложение», не привязаны к стилю, но демонстрируют разные подходы к преобразованию содержания текста в процессе сокращения и параметрам последнего: первое предполагает чисто механическое сокращение в пропорции 1:3 с сохранением структурной и стилевой организации текста; второе — более скомпрессованная, в пропорции 1:10 (хотя степень компрессии варьируется и может быть даже увеличена), реконструкция содержания и смысла, а потому разрешающая изменение структуры исходного текста и предполагающая/требующая использование личностно-детерминированных языковых и речевых средств построения нового текста (пересказ своими словами).

Как следует из этих определений, *precis* — в большей мере репродуктивная форма реферирования, которая составляет основную часть работы с текстом в аудитории и вне ее, более того она используется методистами в целях целенаправленного снятия языковых трудностей понимания текста (адаптация иноязычных текстов в методических целях). *Summary* же как продуктивная форма учебной работы в целом используется фрагментарно в силу более жестких требований к аналитико-синтетической переработке содержания и языка первоисточника в целях формирования вторичного текста, что предполагает глубокое проникновение в смысл читаемого текста.

Мы склонны рассматривать создание такого нового текста — *summary* — не как самоцель, а средство формирования аналитико-синтетической компетенции чтения, и форму иноязычно-речевой реализации/актуализации понимания, а, таким образом, и контроля сформированности названной компетенции, т. е. способности критического и творческого осмысления читаемого, являющейся одной из важнейших профессиональных компетенций переводчика-референта.

В практическом плане этот подход, представляющий написание *summary* средством осмысления читаемого материала как важнейшим тактический прием, целенаправленно используется в методиках обучения чтению с глубоким пониманием читаемого на родном языке и реализуется в огромном количестве популярных методических публикаций. Например, пособие Д. Сейлер «**Understanding Argument**» основательно подходит к этой проблеме и начинает с утверждения давно известного тезиса: «из хороших писателей получаются хорошие читатели», предлагая следующую стратегию:

- 1) активное чтение (*ACTIVE READING*);
- 2) анализ читаемого (*RESPONDING TO READING*);
- 3) написание *summary* (*WRITING SUMMARIES AND PARAPHRASES*);
- 4) анализ авторского стиля (*ANALYZING A WRITER'S STYLE*);
- 5) сравнительный анализ произведений разных авторов (*COMPARATIVE ANALYSIS*);
- 6) критическое осмысление и оценка как база для написания аргументативных эссе (*EVALUATION*).

В нашей организации реферирования мы исходим из первостепенности задач и речевого материала, который обозначен программой. Студенты довольно успешно справляются с фактологическим содержанием текста, смысл же, или подтекст, если и воспринимается, то часто как ощущение общего порядка (на уровне УПК), очень часто никак не вербализуясь. И здесь очень эффективно может работать художественная литература.

Поэтому в качестве одного из направлений обучения пониманию подтекста может служить реферирование художественного текста и здесь, несомненно, важен выбор текста интенсивно насыщенного подтекстом и тем самым представляющий достаточное рабочее поле для декодирования. Таким текстом является программное для ФМО произведение Дж.Оруэлла «Animal Farm». Мы уже говорили о методике «встречного текста» как средстве реконструкции имплицитной информации, мы реконструируем ее письменно как *summary*, переводя в эксплицитную форму, которое предваряется устным анализом, комментарием, обсуждением, создающими основу для последующего письменного обобщения текста глав. Для этого разводим общую полифонию текста, — т. е. одновременную актуализацию большого количества значений, планов текста, — («*Use plain (George Orwell), straightforward language!*») оставляем условно один (базовый) констатирующий взгляд стороннего наблюдателя, «раздеваем» текст до прозрачности и ясности/определенности событий, фактов, действующих лиц, их взаимоотношений (при этом устранимся от прямого критического анализа или комментирования), убираем сатиру, метафору-проекцию на российскую историю социализма. При этом бывает просто невозможно задать все параметры этого процесса через инструкции, вот здесь необходимо одно из основных правил, которым должен руководствоваться каждый преподаватель иностранного языка «Делай как я!», т. е. задается модель-результат. Обратная связь в начале курса чтения осуществляется в процессе устного представления (чтения) студентами своих письменных работ перед аудиторией. Предполагается также групповое обсуждение, а затем, по мере того, как студенты, в общем, уясняют весь алгоритм действий, через проверку и оценку, и индивидуальное обсуждение письменных работ с преподавателем.

В Интернете существует не один вариант краткого изложения глав книги, и студентов предупреждают о том, что *summaries* из Интернета содержат отдельные ошибки непонимания текста и представляют собой ту форму реферирования, которую мы обозначили как *grécis*, соответственно изобилуют деталями, в них лишь фрагментарно присутствуют какие-либо обобщения, сигнализирующие о полном понимании ситуации и подтекста.

Требования по технике написания *summary* заданы в пособии по книге [10], обсуждаются в аудитории в начале прохождения модуля. Студентам также задаются параметры, по которым оцениваются их письменные *summaries* и их устные презентации.

Attainment targets your summaries are assessed against:

1) **Coverage** — You have to reflect the events, the characters, their deeds and relationships which are meant to be metaphors for what had been real in the history of the Soviet country, which

are significant for understanding of the author's message, those which explain the cause of the developments in the text.

2) Message — George Orwell was writing his book for adults, for those who were likely to understand him and it's not a fairy-tale for children, this is political satire for those who are concerned about the fate of humankind. And here you have to show /reveal your understanding, that the story has reached you, that you understand what he meant. You have to present the events, characters and their deeds and relationships as if you were an objective observer devoid of emotions. For this you have to use the words which would describe humans, not animals. The more you bring the animal life and the history of the socialist state together — the better. And the commentaries, questions, allusions of the guide book and thematic vocabulary ought to help in addition to what we discuss in class.

3) Style — Here you have to remember 1. The difference between a *summary* (1/10 of the original text, and in your own words) and a *précis* (1/3 of the original text and in the words of the author with some adaptation). 2. That *summary* is a realistic analytical interpretation and not an emotional narrative (no personal words or expressions). 3. Neither it is an outline/an account as a list of events reported separately one by one; you have to logically connect them using linkers to produce a piece of continuous prose. 4.6 Rules of plain English by George Orwell.

4) Use of English.

5) Length — 1/10 or 250 wds for every chapter is a conventionally accepted target length and can vary individually, but you can't go unacceptably long».

Параллельно студенты овладевают 1) знаниями и умениями распознавать и анализировать основные черты авторского стиля в создании подтекста, и здесь мы берем только самые общие и специфичные для данного автора: **ALLEGORY, FABLE, PARABLE** (в части пособия APPENDIX приводится дополнительный материал по этим литературным формам, предназначенный для иллюстрации и анализа), **SATIRE, IRONY, SARCASM, ALLUSION, METAPHOR, EPITHET, EUPHEMISMS**; в течение семестра студенты также проходят темы **FIGURATIVE USE OF LANGUAGE; PURITY OF LANGUAGE; LANGUAGE AND POLITICS; EUPHEMISMS**; 2) техническими навыками сокращения текста через комплекс упражнений.

Литература

1. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Реферат и аннотация. Общие требования: ГОСТ 7.9-95 [Электронный ресурс] // Помощь по ГОСТам. — Режим доступа: <<http://www.gosthelp.ru/gost/gost7248.html>>. — Дата доступа: 10.11.2012.
2. Новиков, А. И. Текст и «контртекст»: две стороны процесса понимания / А. И. Новиков // Вопросы психолингвистики. — 2003. — № 1. — С. 64—76.
3. Провоторов, В. И. Аннотирование и реферирование как методические приемы в обучении работе над специальными текстами / В. И. Провоторов [Электронный ресурс] // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. — Режим доступа: <<http://www.scientific-notes.ru/pdf/st19.pdf>>. — Дата доступа: 10.11.2012.
4. Seyler, D. U. Understanding argument: a text with readings / D. U. Seyler. — 1994.
5. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. — М., 1982.
6. Леонтьев, А. А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации / А. А. Леонтьев // Синтаксис текста. — М., 1979. — С. 29.
7. Пешкова, Н. П. Интерпретация и комментирование текста в связи с многозначностью его содержания и смысла / Н. П. Пешкова // Вестник ВЭГУ. — № 29/30. — С. 74—79.
8. Анохина, Н. В. Роль пресуппозиции и импликации в процессе понимания научно-популярного текста / Н. В. Анохина // Вестн. Башкир. ун-та. — 2009. — Т. 14, N 1. — С. 92—94.
9. Серикова, А. С. Основы композиции и реферирования текстов на английском языке: учеб. пособие для иностр. яз. и филол. фак. ун. / А. С. Серикова. — М.: Высшая школа, 1980.
10. Позняк, Г. В. Тексты и задания по роману Дж. Оруэлл «Скотный двор»: учеб.-метод. пособие / Г. В. Позняк. — Минск: БГУ, 2006.