

3. Вернадский В.И. Автотрофность человечества // Русский космизм: Антология философской мысли. М.: Педагогика-Пресс, 1993. С. 288–302.
4. Осипов Ю.М., Быков С.Н. Автоматизация создания наукоемкой продукции. Томск: ИПФ ТПУ, 1997. 130 с.
5. Степанов А.А. К вопросу о структуре диалогического разума // Методология науки: Сб. трудов участников всероссийского семинара. Вып. 2. Нетрадиционная методология. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1997. С. 243–246.
6. Чешев В.В. Проблема реальности в классической и современной физике. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1984. 257 с.

Н.И. Люрья\*, Н.Ю. Черепова\*\*

## ИГРА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ МЫШЛЕНИЮ

Центр региональной политики развития ЦРО РАО

УВК № 1835

### Назначение игр

В современной школе все большую популярность приобретают игровые методы обучения. При этом, как правило, игра понимается как форма организации урока, прием, повышающий мотивацию детей, вносящий разнообразие в нелегкий процесс учения. Содержание же образования в этом случае остается традиционным (детям передаются готовые результаты мышления).

Если же мы хотим показать детям реальные проблемы, с которыми сталкиваются современные ученые и практики, ввести в ситуацию живого мышления, традиционная классно-урочная система оказывается неэффективной. Решение этих задач возможно в рамках деятельностного подхода к образованию, который разрабатывается в школах В.В. Давыдова [3], Б.Д. Эльконина, Ю.В. Громыко [4, 5] и др. С точки зрения этого подхода школьникам необходимо показать сам процесс получения знания, включить в деятельность по его воспроизведению. В этом случае содержанием образования становится живая мыследеятельность учащегося и педагога, когда ребенок заново переоткрывает исходные условия возникновения знания и превращает его в субъективное средство развития.

Исторически знание не развивалось в монопозиционной действительности, для его возникновения было необходимо наличие разных точек зрения, разных деятельностных позиций. Оно существовало только в коллективно-распределенной деятельности, когда каждый участник удерживал определенный аспект содержания. При создании учебного предмета сложным образом устроенное знание переводилось в существующую независимо от его носителей форму.

В традиционной классно-урочной системе образования трудно воспроизвести деятельность по получению знания, поскольку заданы только две позиции – передающего знания и получающего. Деятельностное содержание образования востребует другую форму организации образовательного процесса. В качестве

одной из таких форм может выступать организационно-деятельностная игра (понятие предложено Г.П. Щедровицким [9]). Игры позволяют создать практику воспроизводства деятельности по построению знания. Рассмотрим вариант проведения подобной игры на материале английского языка.

**Игра: «Постановка проблемы на материале английского языка» в 9 и 10 классах школы № 1314 г. Москвы**

### Сценарий

#### Цели и задачи игры:

- 1) поставить проблему на материале английского языка, связанную с идеей перевода стихотворного текста;
- 2) ознакомить учащихся с разными техниками перевода;
- 3) провести сопоставление средств перевода, которыми владеют школьники с имеющимися культурными образцами;
- 4) обеспечить практику освоения культурных средств перевода;
- 5) провести многоуровневую рефлексию – предметную, эпистемическую и рефлексию проблемной технологии.

#### Описание проблемы

Проблема перевода связана с тем, что в культуре существуют различные (несводимые друг к другу) техники перевода: первый блок техник ориентируется на то, чтобы максимально точно передать смысл, образ мышления и понимания, культурный и исторический контекст произведения; второй блок техник направлен на то, чтобы буквально (часто дословно) перевести текст, делая главный акцент на сохранении формы и языковой структуры произведения [6].

Для переводчика проблема возникает тогда, когда на одном тексте необходимо соотнести и применить обе эти, часто вступающие в противоречие друг с другом, техники перевода. Наиболее ярко эта проблема проявляется при переводе стихов, когда одновременно необходимо учитывать саму

поэтическую форму, с одной стороны, языковые средства выражения, с другой стороны, смысл и культурное содержание произведения – с третьей.

На игре предполагается ввести учащихся в ситуацию осознания собственных средств перевода и их недостаточности, а также понимания объективно существующей проблемы несводимости разных техник перевода.

#### Реализация сценария

Детям было предложено перевести стихотворения Эдварда Лира (лимерики).

There was a Young person of Crete,  
Whose toilet was far from complete:  
She dressed in a sack  
Spickle-speckled with black,  
That ombliferous Person of Crete.

\*\*\*

The was an Old Lady of Chertsey,  
Who made a remarkable curtsey;  
She twirled round and round  
Till she sank underground  
Which distressed all the people of Chertsey.

\*\*\*

There was an Old Person of Cromer,  
Who stood on one leg to read Homer;  
When he found he grew stiff,  
He jumped over the cliff,  
Which concluded that person of Cromer [12].

Первоначально в переводах детей присутствовали две стратегии.

**Первая** (большинство детей) состояла в том, что перевод осуществлялся буквально, каждому слову оригинала дети искали близкое по значению слово в русском языке.

Была старая леди, в городе Чертси.  
Которая сделала знаменитый реверанс:  
Она кружилась кругом, кругом  
До тех пор, пока не очутилась под землей,  
Чем огорчила жителей города Чертси.

Д. Нистратов

**Вторая** заключалась в том, что школьники пытались передать свое понимание лимерика, не стремясь дословно воспроизвести оригинал.

Жила была девочка Грета,  
У которой были проблемы с туалетом.  
Она оделась в мешковину  
И выглядела, как Мальвина.

И. Дыдзинский

Ознакомившись со всеми переводами, дети отвечали на вопрос: «Какой перевод является более адекватным?» В результате дискуссии выяснилось, что эти две стратегии являются взаимоисключающими. При дословном переводе юмор как основная характеристика лимерика пропадает. Взрослые наблюдатели, которые слушали такие переводы детей, воспринимали их как описание тяжелых жизненных ситуаций. С другой стороны, дети сами

фиксировали невозможность соединения этих двух стратегий. Таким образом, была зафиксирована **проблема** – наиболее адекватным являлся бы перевод, который соединял эти две стратегии, но практически оказывалось, что это сделать невозможно. В поисках ответа на эту проблему, мы обратились к литературным переводам.

Супостыдная леди из Влошек  
Ни колец не носила, ни брошек  
И ходила пешком,  
Драпируясь мешком,  
Что раскрашен был в черный горошек.  
Фрейдкин [ 1 ]

\*\*\*

Жил один долгожитель в Пергаме,  
Он Гомера читал вверх ногами.  
До того дочитался,  
Что ослаб, зашатался  
И свалился с утеса в Пергаме.

Кружков [7].

\*\*\*

Экспансивная леди из Ланса  
Не сумела прервать реверанса  
И, как штопор, крутилась,  
Пока в пол не ввинтилась,  
Опечалив всех жителей Ланса.

Фрейдкин [1].

Сравнивая культурные переводы с детскими, мы обратили внимание на то, что переводчики в первую очередь передавали юмористическую ситуацию или образ лимерика, иногда вводя (и даже сочиняя) новые слова или заменяя имеющиеся по своему усмотрению. При сравнении нескольких литературных переводов одного стихотворения школьники обратили внимание на то, что в них юмористические образы могут быть переданы по-разному, но во всех переводах обязательно сохранялась сама **форма** лимерика.

Затем мы рассказывали детям, что лимерик как стихотворная форма возник в первой половине XIX в. Своими стихами Лир хотел противопоставиться жесткой системе воспитания традиционной Англии, даря детям своих друзей жизнерадостное отношение к жизни. Особенностью литературной формы лимерика является то, что это стихотворение из 5 строк, написанных анапестом с параллельной рифмой, где последняя строка рифмуется с двумя первыми (aabb).

После этого мы предложили учащимся доработать свои стихотворения, беря за образец культурные переводы, т. е. воспроизводя смысл (юмористический образ) и сохраняя поэтическую форму.

Приводим наиболее удачные переводы.

Жил-был старичок из Кромера,  
До жути любивший Гомера,  
Поняв, что перевод не точен,  
Он в море полетел, закрывши очи.  
Но подвиг сей его не для примера.

И. Зенин

\*\*\*

Седая старушка в Чертси жила  
И реверансы клево делать могла.  
Но так завертелась на старости лет,  
Вертелась, вертелась – и тут ее нет.  
Ловкой бабуся из Чертси была.

Д. Нистратов

\*\*\*

Странная девушка с острова Крит  
Имела как будто бы модный прикид.  
Сделав дырки для ног,  
Она одевала пестро-черный мешок.  
Странная девушка с острова Крит.

Д. Каякин

Проанализировав эти переводы, участники дискуссии обнаружили, что авторы для передачи образа используют лексику современного русского языка со сниженной нормой («Мы перевели со староанглийского на новый русский»). На этом школьники поняли, что обучение переводу состоит в сопоставлении с другими переводами и оригиналом, обнаружении новых, еще не учтенных параметров и попытке их применить в последующем переводе.

Проводя рефлексию игры, мы обсуждали с детьми, в чем состоит норма деятельности переводчика. Они фиксировали основную проблему перевода как невозможность учесть сразу все параметры произведения. Как один из вариантов решения этой проблемы одним из учеников (Андреем Г.) была предложена следующая схема (рис. 1).

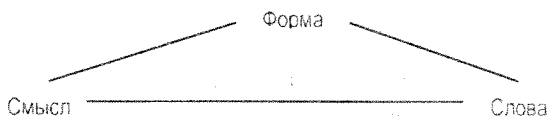


Рис. 1

Переводчик в своей деятельности должен удерживать все три параметра, но в зависимости от жанра и той задачи, которую он решает при переводе, он делает акцент на более важных для него параметрах, принося в жертву другие.

Одним из наиболее показательных результатов игры явилось то, что у детей резко возросла мотивация к изучению языка, переводам и сочинению собственных стихотворных произведений.

## Заключение

Проведенную игру можно анализировать по нескольким основаниям.

1. При обучении иностранному языку и техникам перевода следует вводить в содержание образования

представление о многопозиционности переводческой деятельности. Она может быть описана следующими позициями: переводчик – тот, кто непосредственно осуществляет перевод произведения; эксперт – оценивает культурность перевода, сопоставляет его с оригиналом, вводит новые неучтенные параметры перевода; «понимающий» критик – показывает переводчику, как его текст воспринимается слушающим и на какую категорию читателей он рассчитан. Эти позиции могут соединяться на одном человеке или, как в случае со школьниками, должны быть отыграны разными людьми. Одновременное наличие этих позиций в ситуациях обучения иностранному языку позволяет школьникам понимать принципиальное несоответствие двух языков и исходя из понимания этой разности и некалькируемости языков осуществлять перевод с одного языка на другой.

2. Вводимое нами различение способов перевода как буквального перевода (word for word) и перевода по смыслу (sense for sense) соответствует двум базовым подходам, которые вводились и развивались в европейской и американской культурах [1]. Можно проследить, как роль и функция двух подходов в общей теории и деятельности перевода проявлялись в разные исторические периоды, изменяясь в соответствии с изменением понятий языка и коммуникации. Таким образом, деятельностное различение, введенное и отработанное в рамках игры школьниками, позволяет им войти в объективную проблематику перевода и соотношения языков.

3. Нефиктивность организационно-деятельностной игры проверяется тем, насколько в ходе ее реализации удалось приблизиться к объективно существующей проблеме. Специфика постановки проблемы на материале английского языка при обучении деятельности перевода заключается в том, что она носит не объективно-научный, а практический характер. Развитие переводческой деятельности школьников заключается в постоянной проблематизации своего способа перевода, обогащении его новыми параметрами, понимании принципиального несоответствия перевода и оригинала. Самопроблематизация учащегося как переводчика состоит в том, что он начинает чувствовать «разрыв» между тем, что он понимает про перевод (например, о необходимости соединения разных параметров) и тем, что может реально осуществить на практике. И отсюда желание развития и совершенствования собственного способа. Видение проблемы в этом случае является своеобразной каниткой, через которую ребенок может выходить к культурным основаниям мышления и деятельности.

## Литература

1. Английская абсурдная поэзия / Пер. М. Фрейдкин. М., 1998.
2. Гинзбург Л. Над строкой перевода. М., 1981.
3. Громыко Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования. М., 1992.

4. Громыко Ю.В. Метапредмет, Проблема. М., 1998.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
6. Либерман Я.Л. Как переводят стихи. Екатеринбург, 1995.
7. Сказки Биг-Бена / Пер. Г. Кружков. М., 1993.
8. Флорин С. Муки переводческие. М., 1983.
9. Чуковский К.И. Высокое искусство. М., 1988.
10. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995.
11. Bassnett S. Translation studies. London&NY., 1991.
12. Lear E. The Book of Nonsense and Nonsense Songse. Penguin Books., 1996.

*О.Г. Степанова*

## ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В НЕГОСУДАРСТВЕННОМ ВУЗЕ

Алтайский экономико-юридический институт

Эмпирическое измерение динамики творческих качеств личности студента возможно различными методами. Наиболее целесообразными из них мы считаем анкетирование, тестирование, а также экспертную оценку преподавателей.

Для исследования были выбраны два вуза города Барнаула. Первый – внебюджетное высшее учебное заведение, в котором работает автор, – Алтайский экономико-юридический институт (АЭЮИ). В выборку попали 84 студента первого курса, 77 студентов второго курса, 69 студентов третьего курса, 58 студентов четвертого курса. Объемы выборки по курсам различаются в связи с отчислением студентов из-за академической неуспеваемости и других причин ( $n=288$ ). При повторном опросе через год потери выборки составили на втором курсе (бывшие первокурсники) – 7 студентов (8,3 %), на третьем (бывшие второкурсники) – 4 студента (5,2 %), на четвертом (бывшие третьекурсники) – 4 студента (5,8 %), на пятом (бывшие четверокурсники) – 2 студента (3,4 %) ( $n=271$ ).

В Алтайском государственном техническом университете им. И.И. Ползунова в выборку были включены студенты специальностей «Менеджмент», «Мировая экономика», «Регионоведение». В первоначальную репрезентативную для гуманитарных специальностей АГТУ выборку попали 76 студентов первого курса, 70 студентов второго курса, 71 студент третьего курса, 68 студентов четвертого курса ( $n=285$ ). Потери выборки при повторном опросе составили 5,6 %.

В ходе исследования мы пытались проследить динамику творческих качеств при переходе их с одного курса на другой, а также измерить степень их распространенности по всему массиву.

В анкету были включены специальные вопросы, одни из которых прямо, другие косвенно фиксировали данные качества.

Начнем с готовности к риску. Определение ответов студентов АЭЮИ на вопрос «Рискуете ли вы получить плохую оценку, увлекшись накануне экзамена, зачета, контрольной работы посторонним, но интересным предметом, работой, книгой?» (в процентах по курсам).

Анализ исследования показывает, что удельный вес тех, для кого риск – норма, растет от первого курса к последнему. Это подтверждает и повторный вопрос. Характерно, что на всех курсах, за исключением пятого, АГТУ тенденция роста потребности в риске прослеживается по тем же курсовым выборкам.

Наибольший интерес, с точки зрения цели нашего исследования, представляет группа тех, кто очень неодинаково занимается по разным предметам, но при этом не «заваливает» экзамены. Неудовлетворительные оценки – свидетельство неорганизованности, низкой мотивации достижения цели – не могут быть индикаторами творческой направленности, хотя иногда такое и случается. Случайности, как известно, подтверждают правило.

У студентов внебюджетного вуза прослеживается тенденция роста тех, кто имеет очень неодинаковые оценки по мере углубления профессиональной специализации. На последнем курсе это уже треть опрошенных. В АГТУ такая тенденция не прослеживается: на старших курсах здесь доля избравших вариант «очень неодинаковых оценок» в два раза меньше.

Определить закономерность, существенность этих связей помогают другие вопросы анкеты о структуре интересов, предпочтениях в сложных ситуациях выбора между требованиями учебной дисциплины и интересным творческим делом.

Под другими вариантами студенты подразумевают чтение художественной литературы, занятия музыкой, иностранными языками, компьютерными играми, сон, выпивку.