

Иностранный язык как предмет изучения и обучения

Материалы научно-практического семинара
(25 апреля 2013)
и международной интернет-конференции
«Интеграция образовательных пространств:
опыт и перспективы реализации стратегий
межкультурного образования»
(10 октября 2014)



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВПО «УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ФАКУЛЬТЕТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Иностранный язык как предмет изучения и обучения

Сборник материалов



Ижевск,
2014

УДК 81`33(063)

ББК 81.2 – 9я43

И683

Ответственный редактор: к. филол. н., доцент, декан факультета профессионального иностранного языка УдГУ Р.Г. Шишкина

Редакторы: к.филол.н., доцент Л.А. Юшкова, к.пед.н., доцент М.Н. Сираева

И683

Иностранный язык как предмет изучения и обучения - Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2014. – 176 с.

В сборнике публикуются материалы научно-практического семинара с международным участием (25.04.2013) и международной Интернет-конференции «Интеграция образовательных пространств: опыт и перспективы реализации стратегий межкультурного образования» (10.10.2014). Опубликованные статьи отражают результаты научной и практической деятельности учёных, связанной с изучением и преподаванием иностранных языков.

Сборник может быть рекомендован специалистам в области лингводидактики и теории языка, студентам, магистрантам и всем, кто интересуется вопросами преподавания иностранного языка для специальных целей, внедрения новых технологий в преподавание иностранных языков, тенденциями развития межкультурного образования, современными стратегиями межкультурного образования в России, СНГ, странах ЕС и США, актуальными проблемами лингвистики.

УДК 81`33(063)

ББК 81.2 – 9я43

ISBN 978-5-4312-0298-8

© ФГБОУ ВПО «Удмуртский
государственный университет», 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ЧАСТЬ I. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Ageeva L.M.

DARSTELLUNG DES KURSES ZUR FÖRDERUNG DER TEXT-
UND ARGUMENTATIONSKOMPETENZ BEI RUSSISCHEN
GERMANISTIKSTUDENTEN.....5

Neborskaya V.V., Sadykova M.A., Tarabaeva E.V.

LINGUISTICS STUDENTS' LEARNING PROCESS AND COMPETENCE MASTERY.....15

Neugebauer H.-G.

DIE ENTWICKLUNG DER LESEKOMPETENZ
DURCH DEN ERWERB TEXTVERSTEHENDER OPERATIONEN:
ZU JÜRGEN GRZESIKS KONZEPT DES TEXTVERSTEHENS UND SEINER FÖRDERUNG.....18

Zhizhina L.S., Tretjakowa M.V.

KULTURBEZOGENE PROJEKTE IM DEUTSCHUNTERRICHT AN DER UDMURTISCHEN
STAATLICHEN UNIVERSITÄT.....24

Агеева М.Г.

ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ.....27

Артеменко М.О.

РОЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНО-ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....30

Верясева А.И.

К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ ТЕКСТА И ЕГО СВОЙСТВАХ.....32

Воеводина О.С.

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ТЕКСТА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВОНАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
И ЭТАПЫ ЕГО ИЗУЧЕНИЯ.....38

Гайнуллина Р.Г.

МОДЕЛИРОВАНИЕ АТРИБУТИВНЫХ ПОСЕССИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ.....41

Галимова З.Ф.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
НА МАТЕМАТИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ.....45

Грызлова Г.А.

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ И ПОИСК (О ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ
ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА).....52

Денисова Д.Н.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО
ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ.....55

Детинкина В.В.

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ.....59

Зелинская Н.А.

*РАЗРАБОТКА И ПРОВЕДЕНИЕ ИГРЫ-ЭКСКУРСИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ
ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ*64

Иванов А.В.

*ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ РЕАЛЬНОГО УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ
СТУДЕНТАМИ ОПРЕДЕЛЕННЫМИ УМЕНИЯМИ И КОМПЕТЕНЦИЯМИ*68

Кольцова Е.И.

К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ71

Кольцова Е.И.

*ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИХ ПО ДЕЛОВОМУ
НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ*74

Москвина Е.А.

*ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЗЕРВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ИНОЯЗЫЧНЫМ
АУДИО- И ВИДЕОТЕКСТОМ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ*76

Халиуллина Д.А.

*ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ДЕФИНИЦИИ,
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ*81

Псарева Г.А.

*ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОСТИ
В СИСТЕМЕ И РЕЧИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА*87

Сираева М.Н., Третьякова М.В.

*ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ*93

Черкасская Н.Н.

АСПЕКТЫ ТАКТИКО-СТРАТЕГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА АПЕЛЛЯТИВОВ98

Яковлева Л.В.

*КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЫ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ*105

ЧАСТЬ II. ТЕНДЕНЦИИ И СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ageeva L.M.

*DAS „LANGUAGE AWARENESS“ - KONZEPT AM BEISPIEL EINES SEMINARS
ZUM THEMA „SPRACHLICHE ASPEKTE DER INTERKULTURELLEN KOMMUNIKATION“
AN DER UNIVERSITÄT ZU KÖLN*109

Inmaculada Montero García

*EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: EVOLUCIÓN Y CLAVES
DE SU IMPLANTACIÓN EN ESPAÑA*112

Neugebauer H.-G.

*DER BOLOGNA-PROZESS IM 15. JAHR SEINER UMSETZUNG. EINIGE
SUBJEKTIVE BEOBACHTUNGEN VOM RANDE DER UNIVERSITÄT*125

Maletova M.I., Pantiukhina E.L. <i>CHALLENGES FORRUSSIAN EDUCATION</i>	128
Агеева М.Г. <i>ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ</i>	130
Акатьева И.С. <i>ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ НАЦИОНАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ</i>	136
Александрова Е.А. <i>КОМПЛЕКСНЫЕ МЕТОДЫ ОБЩЕГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ В КОНТЕКСТЕ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ</i>	137
Аухадиева Ф.С., Третьякова М.В. <i>НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ</i>	142
Лаврентьев А.И. <i>ЗНАЧЕНИЕ ЮМОРА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛИТЕРАТУРЫ КОРЕННЫХ АМЕРИКАНЦЕВ)</i>	146
Радикова Т.И. <i>МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, ПРОБЛЕМЫ</i>	153
Сираева М.Н., Шишкина Р.Г. <i>ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ НАУКЕ</i>	159
Тарабасва Е.В. <i>КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В УСЛОВИЯХ ДВУХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ</i>	164
Трусова Е.Г. <i>ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА</i>	166
Хотинцев В.Ю. <i>ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ</i>	169
Чермокина Р.Ш <i>АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ, ИХ ГОТОВНОСТЬ, ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА</i>	170
Шлат Н.Ю., Орлов А.О. <i>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОСТ-МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ</i>	173

DARSTELLUNG DES KURSES ZUR FÖRDERUNG DER TEXT- UND ARGUMENTATIONSKOMPETENZ BEI RUSSISCHEN GERMANISTIKSTUDENTEN Didaktischer Grundriss

Der Kurs „Grundlagen der argumentativen Text- und Schreibkompetenz“ sollte russischen Germanistikstudenten Basiskompetenzen für das Schreiben akademischer Texte in ihrem Studium vermitteln. Der Aufbau des Kurses orientierte sich daran, dass die Entwicklung des argumentierenden Schreibens nach dem Modell von Baurmann/Ludwig vom erzählenden und beschreibenden zum begründenden und dialogischen und darüber hinaus zum erörternden Schreiben nachvollzogen werden sollte. Der Kurs hatte folgende didaktische Hauptaufgaben:

- * Entwicklung der Sprachfunktionen (Ausdruck, Darstellung und Appell) nach dem Modell von *Bühler* in den schriftlichen argumentativen Texten

- * Entwicklung der textstrukturierenden Kompetenz nach dem Konzept von *Augst/Faigel* vom linear-entwickelnden bzw. material-systemischen Muster zum formal-systemischen und darüber hinaus zum linear-dialogischen Muster

- * Entwicklung der Schreibkompetenz nach dem Modell von *Bereiter/Scardamalia* vom assoziativen und flüssigen Schreiben zum kommunikativen und reflektierenden Schreiben und darüber hinaus zum persuasiven Schreiben.

Als argumentatives Übungsfeld wurde die Textsorte Erörterung gewählt. Denn die Erörterung gilt als Höhepunkt der Argumentationstechnik nicht nur in der deutschen Höheren Schule (*Mayr*) und als ein besonders geeignetes Medium der Reflexion (*Fritzsche*) und wird damit auch als Propädeutik des wissenschaftlichen bzw. akademischen Schreibens verstanden.

Der Kurs sollte die Kompetenzen der Studierenden auf drei Ebenen entwickeln:

- * auf der Fachinformationsebene

- * auf der metakognitiven Ebene

- * auf der Realisierungsebene.

Die Fachinformationsebene beinhaltet fachspezifische Kenntnisse, die auch die metakognitive und Realisierungsebene unterstützen: Kenntnisse im Bereich „Text als Schreibprodukt“ (Makro- und Mikrostruktur verschiedener Textverfahrenstypen), grundlegende Argumentationsbegriffe und Kenntnisse im Bereich „Schreiben als Prozess“ (Schritte des Schreibens). Dabei liegt der Schwerpunkt auf argumentativen Texten. Auf der metakognitiven Ebene entwickeln die Studenten ihre Reflexionskompetenz in den oben genannten Fachbereichen. Die Realisierungsebene befasst sich mit der Entwicklung der eigentlichen Schreibkompetenz, die sich in der Realisierung von Texten nach verschiedenen Textverfahrenstypen manifestiert.

Das sei im Folgenden noch genauer erläutert:

Die Fachinformationsebene

Auf der Fachinformationsebene erwerben die Studenten die theoretisch-methodologischen Kenntnisse im Fachbereich Textlinguistik und setzen sich mit der grundlegenden Unterscheidung des Produkt- sowie des Prozesscharakters von Texten auseinander. Da im russischen Schulsystem auf die Entwicklung von Textkompetenz weniger Wert gelegt wird, ist es notwendig, dass die Studenten sich zunächst einmal die für den Erwerb von Textkompetenz unabdingbare Wissensbasis aneignen. Ausgehend von den einschlägigen curricularen Maßgaben des deutschen Schulsystems werden zunächst Kenntnisse auf dem Feld der Makro- und Mikrostruktur von narrativen und deskriptiven Texten vermittelt. Als theoretischer Bezugsrahmen zur Makrostruktur von narrativen, deskriptiven und Argumentation, Argumentationsformen, Argumentation und verwandte Begriffe (Begründen, Rechtfertigen, Erklären, Schlussfolgern, Vorhersagen) (nach *Ecker*), Elemente und Formen der Argumentation, Typen von Argumenten (nach *Bünting u.a.*), Prozess des Begründens, Argumentationsketten, Argumentationsstrategien (nach *Biermann u.a., Mayr*).

Als einem ausgezeichneten Anwendungsfeld der Argumentationstechnik in der deutschen Schule und zur Vorbereitung des wissenschaftlichen Schreibens kommt der Textsorte Erörterung besondere Bedeutung zu (*Biermann u.a., Mayr, Kubitz, von der Heyde*).

Im Hinblick auf die Makrostruktur argumentativer Texte sollten sich die Studenten folgende Kenntnisse aneignen: den Dreischritt von Einleitung, Hauptteil und Schluss als argumentatives Grundmuster; für die Einleitung: Rahmen und These; für den Hauptteil: Definition des thematischen Schlüsselbegriffs, Argumentationsketten vom Allgemeinen zum Konkreten und umgekehrt, den sich steigernden Aufbau der Pro-Argumente bzw. den abschwächenden Aufbau der Contra-Argumente, die Erörterungsschemata Pro und Contra in einem Block und laufende Antithetik; für den Schluss: eigene Stellungnahme und Hinweis auf die sich ergebenden Konsequenzen.

Im Hinblick auf die Mikrostruktur argumentativer Texte sollten die Studenten Folgendes erkennen und unterscheiden können: Fachwörter, Fremdwörter, Komposita, Substantivierungen, Agensausblendung (passivische Konstruktionen), integrative Muster (Nominalisierungen, erweiterte Attribute), textuelle Verknüpfers, explizite und implizite Überleitungen.

Die Studenten sollten weiterhin die Mikrostruktur argumentativer Texte von der Mikrostruktur narrativer Texte unterscheiden können.

Darstellungsebene / Stil (*Koch / Oesterreicher*): Voraussetzung hierfür ist, dass die Studenten zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit unterscheiden können, und zwar auf der lexikalisch-phraseologischen Ebene (sprechsprachliche vs. schriftsprachliche Wendungen); auf der morphosyntaktischen Ebene (Agensbezogenheit: Indikativ, aktive

Konstruktionen vs. Agensausblendung: Konjunktiv, Passiv, Konstruktionen mit man, Reflexivkonstruktionen); auf der syntaktischen Ebene (Aggregation vs. Integration) und auf der textuell-pragmatischen Ebene (spezifische textuelle Gliederungssignale).

Mit Blick auf den im Prozess des Schreibens entstehenden Text muss der Erwerb der Schreibschritte bei einer freien und textgebundenen Erörterung vorausgesetzt werden (*Schurf / Wagoner, Mayr, Kubitz, von der Heyde*): Erfassen des zu erörternden Themas, Sammeln des zum Erörterungsthema gehörenden Stoffes und seine Anordnung, Erstellen einer Gliederung für die eigentliche Erörterung, Überarbeitung des schließlich verfassten Textes.

Die für jene Textsorte vorauszusetzenden Schritte des Schreibprozesses sollten sodann mit den Schritten verglichen werden, die sich beim wissenschaftlichen Schreiben unterscheiden lassen: Einordnung des Themas (sich orientieren), Vorbereitung des Textes (recherchieren), Ordnen des Materials (strukturieren), Planung des Textes (argumentieren und gliedern), Verfassen des Textes (formulieren), Überarbeitung des Textes (wiederlesen und ggf. Korrekturen vornehmen (*Bünting u.a.*).

Die metakognitive Ebene

Auf der metakognitiven Ebene soll auf der Grundlage der erworbenen Fachkenntnisse die Reflexionskompetenz der Studenten gefördert werden, und zwar durch vergleichende Analysen der im Laufe des Kurses verfassten narrativen, deskriptiven und argumentativen Texte. Hinzu kommt eine Vergleichsanalyse der von deutschen bzw. ausländischen Studenten verfassten Aufsätze mit den eigenen Arbeiten sowie eine vergleichende Analyse der im Pre-Test verfassten eigenen Arbeiten mit den während des Kurses überarbeiteten Varianten. Ergänzt werden diese vergleichenden Analysen durch kritische Reflexionen der im Laufe des Kurses angefertigten Portfolios sowie durch methodenkritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Modellen, dem der Schreibentwicklung (*Bereiter / Scardamalia*), des schreibdidaktischen Modells (*Fritzsche*), des kognitiven Textkompetenzmodells (*Feilke*), der Textordnungsschemata (*Augst / Faigel*), des kognitiven Schreibkompetenzmodells (*Feilke / Augst*), des Schreibprozessmodells (*Hayes / Flower*), dem Modell der Schreibertypen (*Bräuer*) und der Schreibblockaden (*von Werder, Esselborn-Krumbiegel*), der Sprachfunktionen (*Bühler*) und der kulturellen Unterschiede in der Textproduktion (*Kaplan, Clyne, Kaiser, Eßer*). Dabei wird eine bestimmte Abfolge eingehalten, indem die Reflexionsphasen den theoretisch-praktischen nachfolgen.

Als wichtiger „Baustein“ der Entwicklung der Reflexionskompetenz wird das Schreiben des Reflexionsportfolios im Laufe des ganzen Kurses mit dem fortlaufenden Austausch in der Gruppe angesehen. Dabei wird ein Set von reflexionsauslösenden und –steuernden Fragen angeboten:

- * Welche Kursinhalte waren (für mich) relevant?
- * Wie wurden die Kursinhalte didaktisch und methodisch bearbeitet?

- * Wie habe ich an dieser Aufgabe gearbeitet?
- * Was ist meiner Meinung nach an der Arbeit gelungen?
- * Was habe ich im Verlauf dieser Arbeit gelernt?
- * Wo hatte ich Schwierigkeiten, was ist mir unklar geblieben?
- * Welches sind meine nächsten (Arbeits-)Schritte?
- * welche Fragen habe ich an die Lehrerin bzw. an die Gruppe? (nach *Winter / Schwarz / Volkwein*).

Zum Abschluss des Kurses wurden im Sinne eines abschließenden Reflexionsschrittes der Kompetenzraster evaluiert und die Fragebögen zu den Kursinhalten und dem Ablauf des Kurses ausgefüllt.

Die Realisierungsebene

Die Realisierungsebene meint das Feld der praktischen Förderung und Entwicklung der Schreibkompetenz. Schreibkompetenz soll durch Schreiben erworben werden, indem die Studenten narrative, deskriptive und argumentative Texte verfassen und dabei die Kenntnisse der Makro- und Mikrostruktur der unterschiedlichen Textverfahrenstypen zielgerecht anwenden. Dabei soll der Schwerpunkt auf das Verfassen argumentativer Texte (freie und sachtextgebundene Erörterung, Reflexionsportfolios) liegen. Die Studenten sollen beim Schreiben einer freien Erörterung die erworbene Kompetenz nachweisen, indem sie

- * in der Einleitung einen Rahmen und eine These formulieren
- * im Hauptteil Argumente aufgrund der Definition des thematischen Schlüsselbegriffs ableiten, die ein Argument unterstützenden Hinweise finden, Argumentationsketten aufbauen (vom Allgemeinen zum Konkreten bzw. umgekehrt), Argumente nach ihrer Relevanz ordnen, Schemata des Pro und Contra in einem Block oder in fortlaufender Antithetik anwenden.
- * im Schluss eine Stellungnahme und ein Fazit formulieren.

In der sachtextgebundenen Erörterung müssen die Studenten ergänzend zum oben Angeführten nachweisen, dass sie eine Textanalyse verfassen sowie ein kritische Stellungnahme zu dem zu analysierenden Text formulieren können.

Hinsichtlich der Mikrostruktur des argumentativen Textes sollen die Studenten folgende lexikalisch-semantische, syntaktische und textuelle Prägnungen realisieren:

Auf der lexikalisch-semantischen Ebene: Fachtermini, Komposita, Nominalisierungen, indirekte Meinungsäußerung; auf der syntaktischen Ebene: Agensausblendung, Passiv und passivähnliche Konstruktionen, argumentative Hypotaxe, integrative Muster, SVO- Wortreihenfolge; auf der textuellen Ebene: argumentative Textverknüpfungen, explizite Textüberleitungen.

Im Hinblick auf das Schreiben als Prozess sollen die Studenten bestimmte Arbeitsschritte anwenden können: Erfassen des zu erörternden Themas, Sammeln des Stoffes, Gliederung des Stoffes für den Zweck einer Erörterung, Überarbeitung des schließlich verfassten Textes.

Durchführung des auf der Grundlage des Konzepts entwickelten Kurses

Rahmenbedingungen und Kursteilnehmer

Im Februar 2009 wurde das von mir erarbeitete Kursprogramm an der udmurtischen staatlichen Universität in Ischewsk (Russland) an der Fakultät für berufsbezogene Fremdsprachen angeboten. Der Lehrstuhl für Linguistik und interkulturelle Kommunikation hatte das Programm für die Studiengänge „Theorie und Methodik des Fremdsprachen- und –kulturunterrichts“ sowie „Linguistik und Übersetzungswesen“ übernommen.

Der Kurs wurde unter dem Titel „Grundlagen des schriftlichen (wissenschaftlichen) argumentativen Textes“ vom 01.09.2009 bis zum 30.12.2009 durchgeführt. Er fand wöchentlich à 4 Stunden in der jeweiligen Studentengruppe statt. Am Kurs haben insgesamt drei Studentengruppen teilgenommen: 6 Studenten des zweiten Studienjahres (3. Semester), 8 Studenten des dritten Studienjahres (5. Semester) und 5 Studenten des fünften Studienjahres (9. Semester). Insgesamt wurden 80 Unterrichtsstunden durchgeführt.

Die Kursteilnehmer waren altersgemäß homogen in der jeweiligen Studentengruppe: Das Alter 18-19 Jahre im dritten Semester, 19-21 Jahre im fünften Semester und 21-22 Jahre im neunten Semester. (Russische Studenten sind wegen des biographisch früheren „Starts“ der universitären Ausbildung deutlich jünger als ihre Kommilitonen in Deutschland.) Alle Studenten haben als Muttersprache Russisch, manche sind bilingual aufgewachsen (Russisch und Udmurtisch, Russisch und Tatarisch, Russisch und Ukrainisch). Deutsch wurde von den Kursteilnehmern als Fremdsprache über eine Dauer zwischen 7 und 12 Jahren in der Schule und an der Universität erlernt.

Die Kursinhalte mussten den Studenten des 3. und 5. Semesters wegen deren mangelnden Deutschkenntnissen teilweise auf Russisch vermittelt werden. Das theoretische Material ebenso wie die dazugehörigen Beispieltexte wurden jedoch in der Zielsprache gelesen und bearbeitet; das Gleiche gilt für die von den Studenten selbst verfassten Texte.

Abfolge der Kurssequenzen

In den ersten zwei Stunden wurden die Kursziele und Kursaufgaben erklärt; die Kursthemen wurden vorgestellt. Außerdem wurde ein kurzer Überblick über die didaktischen Schwerpunkte bei der Schreib- und Textkompetenzentwicklung in deutschen Schulen gegeben. Erläutert wurde auch die Relevanz der Schreib- und Textkompetenz für das Studium und den Beruf in Deutschland.

Folgende didaktische Materialien wurden zugrunde gelegt: Schreibentwicklung nach *Bereiter / Scardamalia*, das schreibdidaktisches Modell nach *Fritzsche*, das Curriculum argumentierenden Schreibens im Deutschunterricht nach *Baurmann / Ludwig* (1990), die für das Abitur vorgeschriebenen Aufgabenarten (*Lehrplan Deutsch NRW* 1999), Fragen zur unterrichtsbegleitenden Reflexion eines Arbeitsprozesses nach *Winter / Schwarz / Volkwein* (Portfolio im Unterricht: 2008). Methodische Materialien waren: Leistungsnachweis- und

Teilnahmenachweisscheine; jeweils eine Hausarbeit, ein Praktikumsbericht und eine Abschlussarbeit als Beispiele.

Ein Kursblock von 8 Stunden zur Makro- und Mikrostruktur *narrativer* Texte. Die didaktischen Materialien im Überblick: Makrostruktur nach *Heinemann / Viehweger*, Mikrostruktur nach *Boueke u.a.* Methodische Materialien im einzelnen: Exemplarische Märchen, Bildergeschichten, Berichte aus der Zeitung („Kölner Stadtanzeiger“) und von www.as-schule.de: Zwischenberichte der Forschungsprojekte der Universität zu Köln.

Zur methodischen Umsetzung: mündlich waren zu bearbeiten: Makrostruktur und Mikrostruktur in den Beispieltextrn erkennen, vergleichen und umarbeiten (auslassen, hinzufügen, umformulieren); schriftliche Einzelarbeit; eine Bildergeschichte beschreiben; Partnerarbeit und Gruppenarbeit: schriftlich: ein Märchen schreiben (Hausaufgabe), es in der Partner- und Gruppenarbeit vorlesen und seine Makro- und Mikrostruktur gemeinsam analysieren; Zeitungsberichte aus dem Texttyp NARR II in den Texttyp NARR I (nach *Heinemann / Viehweger*) umschreiben (Hausaufgabe). Portfoliozwischenbilanz: Portfolios in der Gruppe vorlesen.

Ein Kursblock von 8 Stunden zur Makro- und Mikrostruktur *deskriptiver* Texte. Die didaktischen Materialien im Überblick: Makrostruktur nach *Heinemann / Viehweger*, Mikrostruktur nach *Becker-Mrotzek*. Methodische Materialien im einzelnen: Beispielstexte von www.as-schule.de: Zwischenberichte der Forschungsprojekte der Universität zu Köln, Aufsätze von ausländischen Studenten aus der Uni zu Köln, Gebrauchsanweisungen zu elektrischen Haushalts- und Abspielgeräten.

Zur methodischen Umsetzung: schriftlich zu erledigende Aufgaben: einen Gegenstand beschreiben (Hausaufgabe) und mit dem Beispieltextrn vergleichen; mündliche Aufgabe: Makrostruktur und Mikrostruktur in den Beispieltextrn erkennen, vergleichen und umarbeiten (auslassen, hinzufügen, umformulieren) – in Einzelarbeit bzw. Partnerarbeit; schriftliche Aufgabe: aus identischen Angaben zu einem Sachverhalt zwei verschiedene Texttypen erstellen - NARR II und DESCR I; schriftliche Aufgabe: eine Gebrauchsanweisung zu einem Gerät (z.B. elektrisches Heizkissen) schreiben und anschließend mit dem Original vergleichen, eine Gebrauchsanweisung für einen Handywecker schreiben (Hausaufgabe) und den Arbeitspartner das Gerät gemäß dieser Gebrauchsanweisung bedienen lassen; mündliche Aufgabe: verschiedene Kurztexte nach dem jeweiligen Textverfahrenntyp nach *Heinemann / Viehweger* einordnen.

Portfoliozwischenbilanz: Portfolios in der Gruppe vorlesen.

Ein Kursblock von 10 Stunden zum *Argumentieren*:

Im einzelnen wurden behandelt: Anwendungsfelder, Argumentationsformen, Argumentation und verwandte Begriffe (Begründen, Rechtfertigen, Erklären, Schlussfolgern, Vorhersagen), Elemente und Formen der Argumentation, Prozess

des Begründens, Argumentationsketten, Typen von Argumenten, Argumentationsstrategien.

Didaktische Materialien: Definition der Hauptbegriffe nach *Ecker, Toulmin, Bünting u.a., Mayr* und nach *Biermann u.a.* (Texte, Themen und Strukturen). Methodische Materialien: Aufsätze der deutschen Studenten.

Zur methodischen Umsetzung: Kernbegriffe exzerpieren, und zwar in der Gruppe anhand der vorliegenden Beispiele zum Thema „Die udmurtische Staatliche Universität - ein Ort der Bildung?“ erläutern, weitere Beispiele in den Aufsätzen der deutschen Studenten finden, Beispiele zu jedem Argumententyp beim oben genannten Thema finden und Argumentationsketten dazu entwickeln (Hausaufgabe).

Ein Kursblock von 10 Stunden zur Makrostruktur *argumentativer* Texte. Die didaktischen Materialien im Überblick: Makrostruktur nach *Heinemann / Viehweger*, Makrostruktur der freien Erörterung nach *Biermann u.a. und Mayr*, Dreischrittmodell nach *Bünting u.a., Biermann u.a. und Kubitza*, Fünfschrittmodelle nach *Bünting u.a. und Geißner*. Methodische Materialien: Aufsätze der deutschen Studenten, Beispieltexte und Übungen aus dem Lehrbuch „Training Deutsch. Aufsatz 7./8. Klasse“.

Zur methodischen Umsetzung: Makrostruktur in den Aufsätzen der deutschen Studenten erkennen, Beispiele zur Einleitung mit der These und der Definition des Schlüsselbegriffs, zum Hauptteil mit den Pro- und Contra-Argumenten, zum Schluss mit der eigenen Stellungnahme zum oben erwähnten Thema anführen (Gruppenarbeit und Hausaufgabe), Argumentationsketten zum Thema, den sich steigernden Aufbau der Pro-Argumente bzw. den abschwächenden Aufbau der Contra-Argumente, Erörterungsschemata Pro und Contra in einem Block und laufende Antithetik üben, Makrostruktur der eigenen Aufsätze aus dem Pre-Test zum oben genannten Thema analysieren.

Ein Kursblock von 8 Stunden zur Mikrostruktur *argumentativer* Texte. Die didaktischen Materialien im Überblick: Formulierungsebene nach *Augst / Faigel, Riehl, Biermann u.a., Kubitza und Mittelpunkt* (DaF); Darstellungsebene nach *Koch / Österreicher*. Methodische Materialien: Aufsätze der deutschen Studenten, Textbeispiele und Übungen aus dem Lehrbuch „Training Deutsch. Aufsatz 7./8. Klasse“.

Zur methodischen Umsetzung: Darstellungsebene und Formulierungsmuster in den Aufsätzen der deutschen Studenten und Beispieltextrn erkennen, Mikrostruktur der eigenen Aufsätze beim Pre-Test zum oben genannten Thema analysieren, passende Textverknüpfungen in den Beispieltextrn und den eigenen Aufsätzen einsetzen, fehlerhaft oder schlecht formulierte Aussagen / Wendungen durch passendere ersetzen.

Ein Kursblock von 10 Stunden zum *Schreiben als Prozess*:

Im einzelnen wurden behandelt: die Schritte des erörternden Schreibens. Die didaktischen Materialien im Überblick: Arbeitsschritte nach *Biermann u.a. und*

Mayr. Methodische Materialien: Beispiele der Studenten zur Makrostruktur der Erörterung zum bekannten Thema, Beispielerörterung aus dem Lehrbuch „Deutsch in der Sek. I. 9/10.“ von *Mayr*.

Zur methodischen Umsetzung: Simulieren der Schreibschritte der Erörterung zum bekannten Thema, Beispielerörterung analysieren, Erörterung zum alten und bekannten Thema neu verfassen.

Ein Kursblock von 4 Stunden zur *Zwischenreflexion* mit folgenden Schwerpunkten: Sprach- und Textfunktionen, Entwicklungsstufen der argumentativen Textkompetenz nach *Augst / Faigel / Feilke*, Einschätzung der eigenen Entwicklungsstufe vor dem Kurs und im Laufe des Kurses. Didaktische Materialien im Überblick: Sprachfunktionsmodell von *Bühler*, ontogenetische Differenzierung der Textordnungsschemata nach *Augst / Faigel* und Prozess des Erwerbs textstrukturierender Fähigkeiten nach *Feilke*. Methodische Materialien: Beispielbriefe an Prof. Augst, verfasst von deutschen Schülern und Studenten, aus dem Buch von *Augst / Faigel*, eigene Briefe an Prof. Augst.

Zur methodischen Umsetzung: einen eigenen Brief an Prof. Augst zum Thema „Abschaffung der Hausaufgaben in der Schule“ schreiben (Hausaufgabe), die Beispielbriefe der deutschen Schüler und Studenten und eigene Briefe nach den erarbeiteten Textordnungsschemata analysieren.

Ein Kursblock von 10 Stunden zur *textgebundenen Erörterung*. Die didaktischen Materialien im Überblick: Aufbau einer Erörterung, vier Grundtypen der kritischen Texterörterung nach *Biermann u.a.*, Arbeitsschritte beim Verfassen einer Erörterung auf der Basis einer Sachtextvorlage nach *von der Heyde*, die Fünfschrittlesemethode nach *Brenner u.a.*.

Zur methodischen Umsetzung: eine Erörterung gemäß der erarbeiteten Schrittfolge verfassen.

Ein Kursblock von 4 Stunden zur *Reflexion* mit folgenden Schwerpunkten: Schreibkompetenz und Schreibprozess, Schreibertypen und Schreibblockaden, Etappen des wissenschaftlichen Schreibens, kulturelle Unterschiede der Produktion von akademischen Texten. Didaktische Materialien im Überblick: kognitives Schreibkompetenzmodell nach *Feilke / Augst*, kognitives Schreibprozessmodell nach *Hayes / Flower*, Schreibertypen nach *Bräuer*, Schreibblockadentipps nach *von Werder* und *Esselborn-Krumbiegel*, Etappen des wissenschaftlichen Schreibens nach *Bünting u.a.*, kulturelle Unterschiede in der Textproduktion nach *Kaplan, Clyne, Kaiser* und *Eßer*.

Selbstreflexion zum Kurs: Kompetenzraster und Fragebögen zum Kurs ausfüllen (Hausaufgabe).

4 Stunden zum *Nach-Test* mit folgender Schreib-Aufgabe: Diskutieren Sie die Frage der „Stellung der deutschen Sprache im russischen Bildungssystem“ und nehmen Sie Stellung dazu.

Vorstellung und Analyse einer ersten statistischen Auswertung

Nach der Durchführung des Kurses und aufgrund der Analyse der Aufsätze der Kursteilnehmer vor bzw. nach dem Kurs wurde ein (vorläufiger) Kriterienraster zur *Mikrostruktur*, jeweils bezogen auf die unterschiedlichen Textverfahrenstypen, entwickelt, auf dessen Grundlage die Daten statistisch ausgewertet wurden. Der Kriterienraster zur *Makrostruktur* ist ebenfalls vorhanden, die statistische Auswertung ist in Vorbereitung.

Die statistische Bearbeitung der Angaben zur *Mikrostruktur* hat Folgendes ergeben (einige Beispiele):

Lexikalisch-semantische Ebene:

* Die Wörteranzahl im Nachtest auf Deutsch ist im Vergleich zum Vortest auf Deutsch deutlich gestiegen (im Folgenden Statistik bei gepaarten Proben nach Mittelwerten: 204,21 gegenüber 390,37).

* Die Wörteranzahl im Nachtest auf Russisch im Vergleich zum Vortest auf Russisch ist ebenfalls deutlich höher (231,68 gegenüber 401,58)

* Die Anzahl der narrativen lexikalisch-semantischen Prägungen ist im Nachtest deutlich gesunken (Test auf Deutsch: 15,16 gegenüber 6,53; Test auf Russisch: 21,00 gegenüber 9,16)

* Die Anzahl der deskriptiven lexikalisch-semantischen Prägungen ist im Nachtest deutlich gestiegen (Test auf Deutsch: 50,16 gegenüber 105,95; Test auf Russisch: 75,63 gegenüber 130,00)

* Die Anzahl der argumentativen lexikalisch-semantischen Prägungen ist ebenfalls gestiegen (Test auf Deutsch: 39,63 gegenüber 95,68; Test auf Russisch: 63,11 gegenüber 118,68)

Fazit: Auf der lexikalisch-semantischen Ebene lassen die für beide Sprachen ermittelten Daten den Schluss zu, dass die Studierenden gelernt haben, zwischen narrativen, deskriptiven und argumentativen Mikrostrukturen auf der lexikalisch-semantischen Ebene zu unterscheiden und sie in einem argumentativen Text angemessen einzusetzen (deskriptive und argumentative lexikalisch-semantische Prägungen) oder zu vermeiden (narrative lexikalisch-semantische Prägungen).

Syntaktische Ebene:

* Auf der syntaktischen Ebene gibt es eine deutliche Steigerung der syntaktischen deskriptiven und argumentativen Prägungen: deskriptive Prägungen, Test auf Deutsch: 11,84 gegenüber 31,47; Test auf Russisch: 16,89 gegenüber 34,37; argumentative Prägungen, Test auf Deutsch: 20,16 gegenüber 51,89; Test auf Russisch: 23,95 gegenüber 51,58.

* Das zu erwartende Absinken der narrativen syntaktischen Prägungen ist allerdings nicht festzustellen: Test auf Deutsch: 48,21 gegenüber 55,89; Test auf Russisch: 45,74 gegenüber 55,32.

Die für beide Sprachen im Nachtest festzustellende leichte Erhöhung der narrativen syntaktischen Prägungen bei einem argumentativen Text anstelle der eigentlich erwarteten Reduzierung lässt sich vielleicht damit erklären, dass erstens die Texte insgesamt deutlich an Umfang zugenommen haben (siehe oben) und dass zweitens

in Russland auch in argumentativen Texten syntaktische Strukturen dominieren, die für narrative Texte typisch sind. Das hieße, dass die Vermeidung solcher Strukturen und die sichere Aneignung der für argumentative Texte typischen mehr Übung und das meint auch: mehr Zeit benötigt, als sie in meinem Kurs gegeben war. Diesen Zusammenhang belegen auch die Kommentare der Studierenden in den Portfolios und in den Fragebögen zum Abschluss des Kurses.

Textuelle Ebene:

* Die narrativen textuellen Prägungen sind in beiden Sprachen gering, sowohl im Vor- als auch im Nachtest: Test auf Deutsch: 2,74 gegenüber 2,16; Test auf Russisch 2,42 gegenüber 2,26.

* Da die deskriptiven textuellen Prägungen in den Aufsätzen kaum vorhanden sind, wurden sie statistisch nicht ausgewertet.

* Die argumentativen textuellen Prägungen weisen für beiden Sprachen eine deutliche Erhöhung im Nachtest auf: Test auf Deutsch: 3,05 gegenüber 11,74; Test auf Russisch: 3,16 gegenüber 13,11.

Fazit: Auf der textuellen Ebene ergeben die Testdaten, dass die Studierenden hinsichtlich des angemessenen Einsatzes von argumentativen Strategien auf der Ebene der Mikrostruktur eines Textes deutliche Fortschritte erreicht haben.

Literatur:

Augst, Gerhard /Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt/Bern/New York: Lang.

Brunner, Ilse / Häckler, Thomas / Winter, Felix (Hgg.) (2006): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze-Velber: Kallmeyer bei Friedrich Verlag

Daniels, Albert u.a. (2008): Mittelpunkt C I. Deutsch als Fremdsprache Lehrbuch. Klett Verlag.

Ecker, Malte W. (2006): Kritisch argumentieren. Aschaffenburg: Alibri.

Eßer, Ruth (1997): „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“: kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.

Feilke, Helmuth (1996): Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung, und die Ordnung der sprachlichen Typik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2. Schriftliches Arbeiten. Stuttgart: Klett.

Heinemann, Wolfgang / Viehweger, Dieter (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer.

Heyde, Hartmut von der (2008): Training Deutsch. Aufsatz 9./10. Klasse. Stark Verlag

Heyde, Hartmut von der (2008): Training Deutsch. Erörtern und Sachtexte analysieren. Stark Verlag

Kaiser, Dorothee (2002): Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. Tübingen: Stauffenburg.

Kaplan, Robert (1972): Anatomy of Rhetoric. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe- Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanisches Jahrbuch 36, S. 15-43.

Kubitza, Frank (2009): Training Deutsch. Aufsatz 7./8. Klasse. Stark Verlag

Mayr, Otto: Deutsch in der Sekundarstufe I 9/10. Auer Verlag

Riehl, Claudia M. (2001): Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien. Tübingen: Stauffenburg.

Winkler, Iris (2003): Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Frankfurt /Main: Peter Lang.

www.as-schule.de Internetportal mit Schülerarbeiten

V. Neborskaya, M.Sadykova, E. Tarabaeva
Udmurt State University (Izhevsk, Russia)

LINGUISTICS STUDENTS' LEARNING PROCESS AND COMPETENCE MASTERY

Participation of Russia in the Bologna Process and creation of the European Higher Education Area make us shift from teacher-centered to student-centered learning, progress to a syllabus made on competences, and develop assessment techniques which will specifically measure knowledge, skills, attitudes, or values identified in the learning objectives.

Since teaching is deeply rooted in philosophy, culture and basic concepts of education, the students' learning styles and habits in foreign language acquisition must be considered. Learning styles can be explained through individual intake and understanding of new information. Some people may prefer spoken language, others may rely on visual presentations or other activities. It is obvious that people study differently and achieve different levels because of their biological and psychological differences, different cultural and educational backgrounds. Usually students learn more effectively when they are motivated and take their own initiatives and when their learning process can match or coincide with appropriate approaches in teaching, though the problem of motivation is not the subject of this paper. Teachers working with future linguists must try to establish optimal environmental and psychological climates to allow students to learn in accordance with their own preferred styles and at the same time teachers are to equip students with general requirements for them to master competences their students need, to achieve one of the following levels: expert, learner, or amateur in the sphere they are interested. Speaking about linguistics students the main task is to make them

experts or to let them become advanced students in linguistics, in theory and practice of translation, in speaking and perception of foreign languages, in knowing stylistics and intercultural peculiarities. So we suggest having a close look at some of the competences to be mastered during linguistics students' learning process. For example, we consider pragmatic adaptation competence and re-writing competence the less described in literature, that is why studying levels, indicators and descriptors of these competences can be of great use for both teachers and students (future interpreters and translators).

Translation of the text from or to the target language is an important part of teaching linguistics. And the translation method was used traditionally to teach language as a subject, involving studying grammatical forms, vocabulary explanations, concept checking. Actually translation helps to derive input from authentic sources, to expose learners to the language as a system, to involve students in creative language use. Linguistics students as specialists are expected to produce a high quality translation of texts which will not deprive the source text of its national peculiarities, but at the same time will not lead the target audience of the translated text to the cultural shock [1].

There is no denying the fact that to teach how language is related to the situation in which it is used in the text both in the source and target variants is essential. It helps learners to acquire pragmatic adaptation competence. As it is put in the Glossary on the Bologna Process, competences describe what a learner knows or is able to demonstrate after the completion of a learning process [4]. We define *pragmatic adaptation competence* (PAC) as an ability to reproduce the multi-layer structure of the source text with the help of the target language transformations of various types and target reader-oriented adapting strategy, in accordance with norms of the target language and criteria applied to a high-quality translation. Mastery of PAC is closely related to a number of other competences such as linguistics, translation, communicative, re-writing ones and many others.

As for communicative competence mastery within the frame of teaching linguistics, it is entirely possible to distinguish translation as a communicative activity in which language can be practiced at all levels within a meaningful context. *Communicative competence* is connected with a language learner's grammatical knowledge of syntax, morphology, phonology and so on, as well as social knowledge about how and when to use the language appropriately. That is why it is recommended to use mother-tongue exercises in teaching translation to help students understand what works in their mother tongue may not work in English. And we must remember that *sociolinguistics* (which is the descriptive study of the effect of any aspects of society, including cultural norms, expectations, and context, on the way language is used, and the effects of language use on society) is closely related to communicative competence mastery and studying pragmatics in general.

To test competences is essential though very difficult question. For example, the basic idea of communicative competence remains the ability to use language appropriately, both receptively and productively, in real situations [8]. Communicative language tests are intended to be a measure of how the testees are able to use language in real life situations. In testing productive skills, emphasis is placed on appropriateness rather than on ability to form grammatically correct sentences. In testing receptive skills, emphasis is placed on understanding the communicative intent of the speaker or writer rather than on picking out specific details [8]. We hope that pragmatic adaptation competence model and re-writing competence model will provide students and teachers with tools of assessment of students' skills and knowledge.

The suggested PAC model presents itself in a three-level scheme with recognition at the first level, proficiency at the second level, and mastery at the third one:

Level I – Identifying and comprehending the multi-layer structure of the source text, developing attitudes and skills that facilitate its understanding.

Level II – Developing pragmatic adaptation strategies via pragmatic routines.

Level III – Actively promoting pragmatic adaptation on the professional level.

The goal for each of our linguistics students is to achieve a Level III command of PAC, and we expect each student upon graduation to have achieved full mastery (Level III) for PAC before they become integrated with their professional role as interpreters / translators or teachers of English.

Benchmarks of the PAC model are described by a number of *indicators* for each level, which provide additional information about the PAC definition.

To describe and assess the main steps of mastering PAC the *descriptors* have been developed for each indicator at a certain level. Using suggested descriptors as a guide, the level of students for PAC can be evaluated; moreover, students also can self-assess their strengths and areas in need of improvement, i.e. their capability in the PAC - outcome-based skill sets - around which our BA degree program is built. We consider self-assessment of PAC an important way of enhancing the students' professional development. The corresponding indicators and descriptors are presented below.

References:

1. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник / В. Н. Комиссаров. - Москва: Альянс, 2013. – 250с.
2. Caudery, T. (1998). Increasing students' awareness of genre through text transformation exercises: An old classroom activity revisited, University of Aarhus, Denmark
3. Fushan Sun (2010). Pedagogical Implications to Teaching English Writing. Journal of Language Teaching and Research, ACADEMY PUBLISHER Manufactured in Finland. Vol. 1, No. 6, pp. 867-870,

4. Glossary on the Bologna Process. English-German-Russian. Bonn, August 2006. pp.58-59.
5. Krashen, S. (1984). Writing: Research, Theory and Applications. Beverly Hills: Laredo.
6. Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (Ed.) Implicit and Explicit Learning of Languages. London: Academic Press. pp. 45-77.
7. Neborskaya, V., Sadykova, M., Tarabaeva, E. (2012). Pragmatic adaptation competence mastery // European Science and Technology: materials of the II international research and practice conference, May 9-10, 2012. - Publishing office «Bildungszentrum Rodnik e. V.», 2012. - Vol. 3. - C. 177-181.
8. S. Kathleen, Kitao Doshisha Women's College, Kenji Kitao, Doshisha University (Kyoto, Japan). Testing Communicative Competence. The Internet TESL Journal, Vol. II, No. 5, May 1996. <http://iteslj.org/>

H.-G. Neugebauer

Universität zu Köln (Köln, Deutschland)

DIE ENTWICKLUNG DER LESEKOMPETENZ

DURCH DEN ERWERB TEXTVERSTEHENDER OPERATIONEN:

ZU JÜRGEN GRZESIKS KONZEPT DES TEXTVERSTEHENS UND SEINER FÖRDERUNG

Summary: Schrifttexte bilden in ihrer geordneten Kombination von Buchstaben nur einen kleinen Ausschnitt unserer sichtbaren Welt. Doch wenn wir die Schrift nicht nur wahrnehmen, sondern auch erkennen, dass sie etwas anderes repräsentiert, dann eröffnen sich uns alle Welten, die durch die Kombination von Schriftzeichen dargestellt werden können. Aber alles, was von einem Text dargestellt wird, muss vom Leser aus dem, was er schon weiß und kann, konstruiert werden. Dafür muss er schon Weltwissen erworben haben und psychische Operationen für das Textverstehen vollziehen können.

Einleitung

Lesen gilt als eine basale Kulturtechnik, die sich in Deutschland einer hohen Aufmerksamkeit erfreut. Dafür nur einige Belege: Viele Schulen veranstalten Lesewettbewerbe, vor allem für jüngere Schülerinnen und Schüler. Deren Ergebnisse werden sogar in der lokalen Presse registriert, vor allem dann, wenn Kinder mit sog. Migrationshintergrund erfolgreich abschneiden. Das gilt dann als Indikator für eine erfolgreiche Integration.

In Köln hat vor kurzem die 13. lit .COLOGNE stattgefunden. Eine Woche lang finden an verschiedensten Orten der Stadt viele Veranstaltungen statt, bei denen in- und ausländische Autoren ihre neuen Werke dem Publikum vorstellen. Und viele dieser Veranstaltungen sind schon lange im Voraus ausgebucht. Zweimal im Jahr finden in Deutschland große Buchmessen in Frankfurt und in Leipzig statt. Die Besucherzahlen, und nicht nur die der Fachbesucher, die aus professionellen Gründen die Messen besuchen, bewegen sich seit Jahren auf einem hohen Niveau. Viele Interessierte reisen zum Teil weit an, um sich über die Neuerscheinungen der

vielen kleinen und großen Verlage aus erster Hand zu informieren und der Präsentation durch die Autoren beizuwohnen.

Das führt zu einem Bild vom Lesen als einer kultivierten Freizeitbeschäftigung einer gebildeten Schicht, deren Selbstrekrutierung durch das allgemeinbildende Schulsystem in Deutschland – Lesen wird in der ersten Klasse der Grundschule gelernt – gewährleistet wird. Bezeichnend ist, dass über Lesen vor allem in den Feuilletons diskutiert wird, aktuell unter der Fragestellung; Wie Lesen sich unter der Verbreitung von eBooks verändert und ob es in Zeiten digitalisierter Textverbreitung überhaupt des gedruckten Buches mit seinen einzigartigen Qualitäten noch bedarf.

Ich möchte im Folgenden einen Ansatz vorstellen, der sich von dem eben skizzierten Bild des Lesens markant unterscheidet. Er stammt von einem meiner akademischen Lehrer, ist in zwei größeren Buchpublikationen und einigen empirischen Untersuchungen niedergelegt und verdient meines Erachtens mehr Aufmerksamkeit, als ihm bisher zuteil wurde.

Sein Urheber Jürgen Grzesik., Jahrgang 1929, hat eine Ausbildung als Gymnasiallehrer absolviert und auch einige Jahre am Gymnasium unterrichtet, bevor er nach Promotion (1960) und Habilitation 1973 einen Lehrstuhl für Unterrichts- und Curriculumtheorie an der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln erhielt. Diesen Lehrstuhl hatte er bis 1994 inne. Im kommenden Jahr feiert er seinen 85. Geburtstag. Seine bislang letzte Veröffentlichung stammt aus dem Jahre 2009.

Der psychologische Ansatz von J. Grzesik:

Um die andere Sichtweise auch begrifflich zu markieren, spricht Grzesik nicht vom Lesen, sondern vom Textverstehen. Ihm geht es um das Problem, wie Texte überhaupt verstanden werden können. Er fasst das Problem in die Frage: Was muss der Leser tun, wenn er Texte verstehen will, und wie kann dies gelernt werden [1:8]? Er greift dabei zurück auf die Erkenntnisse der neueren Lesepsychologie, aber auch auf die Erkenntnisse der Kognitionspsychologie in der Tradition der Schweizer Psychologen J. Piaget und H. Aebli. Neuerdings werden auch die aktuellen Erkenntnisse der Neurobiologie in das vorhandene Konzept des Textverstehens integriert. Grundlegend ist dabei der Ansatz der modernen Lesepsychologie., wonach der Leseprozess als kognitiv-aktive Konstruktionsleistung zu verstehen ist. Das bedeutet, dass jeder Leser bemüht ist, Sinnkonzepte zu entwickeln, dass textlich vorgegebene Informationen und die Kognitionsstrukturen der Rezipienten zusammenwirken und dass durch die Interaktion von Vorwissen auf der einen Seite und Textinformationen auf der anderen „mentale Modelle“ entstehen. Und die Entwicklung solcher „mental Modelle“ ist gleichbedeutend mit dem konstruktiven Akt der Erzeugung von Textsinn.

Die Grundeinsicht der neueren Lespsychologie verknüpft Grzesik mit einer Theorie des operativen Lernens. So ist das Verstehen von Textsinn für ihn das

Ergebnis einer bestimmten Kombination von textverstehenden Operationen. Einige Operationen stellen Beziehungen innerhalb des Textes her, andere überschreiten den Text und verknüpfen ihn mit seinem Kontext. Zu diesen Operationen ist der jeweilige Leser nur dann fähig, wenn er die einzelnen Operationen und auch ihre Kombinationen in gleichzeitigen (simultanen) und aufeinander folgenden (sequentiellen) Verbänden zuvor gelernt hat.

Im Alltag, aber erstaunlicherweise auch in manchen einschlägigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen dominiert immer noch eine naive Vorstellung vom Textverstehen. Das letztere sei an den vieldiskutierten PISA-Studien belegt. Im Zentrum dieser seit dem Jahre 2000 alle drei Jahre durchgeführten internationalen Schulleistungsvergleiche steht die Lesekompetenz, die sogenannte „reading literacy“, die zu Recht als eine für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben unabdingbare Voraussetzung angesehen wird. Doch worin besteht die Naivität der Vorstellung vom Textverstehen? Die Autoren der Studien gehen offensichtlich von der Vorstellung aus, dass im Text stehe, was er mitteilen will, und dass man ihm dies nur entnehmen müsse. Und nicht nur Fakten, sondern auch Ideen, Wertvorstellungen und kulturelle Inhalte, würden durch die Schrift vermittelt und könnten durch das Lesen „aufgenommen“ werden. „Danach scheint der Text ein Supermarkt mit dem Angebot von seltsamen Informationen zu sein, die man ‚ermitteln‘, ‚lokalisieren‘ und ‚heraussuchen‘ muß“ [1:10]. Erhebliche Konsequenzen hat ein solches naives Verständnis des Textverstehens auch im schulischen Alltag, weil es sich mit Verstellung verbindet, dass es für jeden Text ein eindeutig richtiges Verständnis gebe. Die Deutungshoheit für dieses richtige Verständnis liegt – wie sollte es anders sein – bei der Lehrkraft. Das führt bei der Textarbeit im Unterricht dazu, dass die Lehrkraft durch geschicktes Fragen die Lernenden an „ihr“ Textverständnis heranführen will. Und auf der Seite der Lernenden führt ein solches Verständnis dazu, dass sie – manchmal nicht anders als durch Raten – herauszufinden suchen, welches Verständnis die Lehrkraft dem gerade zu bearbeitenden Text unterlegt. Der Erfolg dieser Bemühungen wird mit einer guten Zensur honoriert, der Misserfolg hingegen wird als Minderleistung „bestraft“.

Operationen des Textverstehens, an einem Beispiel vorgestellt.

An einem Beispiel möchte ich Grzesiks Verständnis textverstehender Operationen vorführen.

Bertolt Brecht (1898–1956)

ICH HABE GEHÖRT, IHR WOLLT NICHTS LERNEN

Ich habe gehört, ihr wollt nichts lernen

Daraus entnehme ich: ihr seid Millionäre,

Eure Zukunft ist gesichert – sie liegt

Vor euch im Licht. Eure Eltern

Haben dafür gesorgt, daß eure Füße

An keinen Stein stoßen. Da mußt du

Nichts lernen. So wie du bist
 Kannst du bleiben.
 Sollte es dann noch Schwierigkeiten geben, da doch die Zeiten
 Wie gehört habe, unsicher sind
 Hast du deine Führer, die dir genau sagen
 Was du zu machen hast, damit es euch gut geht.
 Sie haben nachgelesen bei denen
 Welche die Wahrheiten wissen
 Die für alle Zeiten Gültigkeit haben
 Und die Rezepte, die immer helfen.
 Wo so viele für dich sind
 Brauchst du keinen Finger zu rühren.
 Freilich, wenn es anders wäre
 Müßtest du lernen
 [um 1932 entstanden; in: 5:385 f.].

Wollte man alle Teiloperationen auflisten, so bräuchte man – je nach Konkretionsgrad – mehrere Seiten.

Am Anfang stünden relativ einfache Teiloperationen wie:

- * Alle Buchstaben und Buchstabenkombinationen identifizieren können
- * Allen Buchstabenkombinationen Wortbedeutungen oder grammatische Bedeutungen zuschreiben können

Kompliziertere Operationen betreffen die Verknüpfung von Informationen, die sich an verschiedenen Stellen finden, und die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen zu einem in sich stimmigen mentalen Modell des Textes

* Verschiedene Subjekt-Nennungen des Textes auf das Prädikat „nichts lernen wollen“ beziehen können: „Millionäre“; Menschen, deren „Zukunft gesichert“ ist, denen Eltern alle Steine aus dem Wege geräumt haben, die über Führer verfügen, über Wahrheiten und über Rezepte, wollen (und müssen) nichts lernen.

* Aus dieser Zusammenstellung den Schluss ziehen können, dass es sich bei den Genannten um eine kleine Gruppe handelt, zu der der Leser als Adressat des Textes sich kaum zurechnen kann.

* Den Schluss ziehen können, dass das, was hier als Wirklichkeit hypostasiert wird („ihr seid Millionäre“) als unreal erkannt werden soll, während das eigentlich Wirkliche mit dem Irrealis „wenn es anders wäre“ vorgestellt wird.

* Den Sprechakt des eindringlichen Appells erkennen können anhand der knappen, direkten, nicht in eine Gedichtform eingepassten Sprache mit biblischen Anklängen („dass eure Füße an keinen Stein stoßen“).

* Aus den Zuschreibungen derer, die nichts lernen wollen, durch Umkehrschluss positive Attribute von Lernen gewinnen können. Lernen ist unabdingbar für diejenigen, die nicht sehr reich sind, deren Zukunft unsicher ist, die ihre Schwierigkeiten selbst bewältigen müssen, die nicht unverändert bleiben

wollen und die sich nicht abhängig machen wollen von Führern, die behaupten, über ewige Wahrheiten und unfehlbare Rezepte zu verfügen.

* Die mit Hilfe der verschiedenen Operationen gewonnenen Informationen zu einem kohärenten textadäquaten Sinnzusammenhang verknüpfen können, der ein mentales Modell des Textsinns abgibt.

Am Ende stehen textüberschreitende Operationen

* Zusätzliche Informationen zum Text zur Ergänzung, Korrektur oder Vertiefung des gewonnenen Textsinns nutzen können. Dazu gehören beispielsweise die Angabe des Autors und des Jahres, in dem das Gedicht entstanden ist. Ihre Identifizierung kann Wissensbestände aktivieren über die politische Situation in Deutschland 1932 und die Überzeugungen, die Bertolt Brecht vertreten hat.

* Eine Verknüpfung herstellen können zwischen dem Gedicht des Marxisten B. Brecht und dem berühmten Wahlspruch von Wladimir Iljitsch Lenin

Учиться, учиться и ещё раз учиться (Lernen, Lernen und nochmals Lernen). Das Gedicht kann gelesen werden als die poetische Umsetzung einer Reverenz des deutschen Marxisten Brecht gegenüber dem Wahlspruch des ersten Sowjetführers [zum Ganzen vgl. 4:278-285].

Die Operationen, die erforderlich sind, um einen dem Text adäquaten Sinn konstruieren zu können, müssen gelernt werden. Andernfalls versteht man den Text falsch oder nur partiell angemessen. Eine Lehrerin, die das Brecht-Gedicht zwei Stunden lang im Deutschunterricht mit einer Klasse 9 bearbeitet hat, beschreibt das unzureichende Verständnis ihrer Schüler folgendermaßen:

„Ich glaube, ein wirkliches Verständnis des Ganzen ist nicht erfolgt. Es wurde deutlich, dass die Schüler nach wie vor der Meinung waren, dass jemand, der Geld hat, nichts zu lernen braucht. Lediglich durch die Darstellung im Gedicht haben sie nach und nach verstehen müssen, dass Brecht es wohl nicht so gemeint hat. Textrezeption von Schülern als Spiegel der sie umgebenden gesellschaftliche Wirklichkeit (Jackpot im Lotto, Shows: Wer wird Millionär? usw.“ [1:286]. Das bedeutet aber: das aus vielerlei Quellen gespeiste „Weltbild“ der Schüler verhindert ein adäquates Verständnis des Gedichts.

Ein adäquates Verständnis des Gedichts entwickeln heißt nicht, sich einem irgendwo befindlichen „einzig und eindeutig richtigen“ Verständnis anzunähern. Eine solche Unterstellung würde einen Rückschritt gegenüber dem konstruktiven und subjektbetonten Grundgedanken von Grzesiks Theorie des Textverstehens bedeuten. Ein adäquates Verständnis meint ein sich stimmiges, konsistentes und kohärentes mentales Modell des Textsinns, das prinzipiell offen und jederzeit revidierbar ist aufgrund von neuen Informationen aus dem Text selbst oder aus seinem Umfeld. So ist Textverstehen als ein Prozess anzusehen, der prinzipiell kein endgültiges Ziel haben kann.

Förderung von Textverstehen im und durch Unterricht

Die eher bescheidenen Ergebnisse im Bezug auf die „reading literacy“ bei den Internationalen Schulleistungstudien in vielen an den Untersuchungen beteiligten Ländern, aber auch die alltäglichen Erfahrungen von Lehrkräften machen die Frage dringlich, wie die Kompetenz des Textverstehens nachhaltig gefördert werden kann. In Deutschland gibt es mittlerweile Materialien für den Unterricht in einzelnen Fächern (Deutsch, Englisch, Geschichte, Philosophie), in denen Unterrichtsarrangements vorgestellt werden, die neben der Erweiterung des fachbezogenen Wissens bewusst auf die Förderung der Textverstehenskompetenz zielen, indem sie verschiedene der oben vorgestellten Textoperationen an geeigneten Beispielen trainieren und dabei immer dazu auffordern, die im Prozess des Textverstehens realisierten Operationen zu reflektieren.

Von der Kammer unterscheidet 16 Unterrichtsmethoden, die jeweils eine ganze Reihe von Teiloperationen des Textverstehens umfassen [4:30-299]. Darunter sind geläufige wie etwa die „Inhaltssicherung“ [4:30-43]. Hier geht es darum, dass der Lehrer prüft, inwieweit die Schüler die explizite Textinformation verstanden haben, „indem er sie dazu anregt, das dargestellte Geschehen in Grundzügen zu rekonstruieren. Meist setzt er dafür Leitfragen ein“ [4:30]. Zu den geläufigen Methoden gehört sicher auch, Texte zu strukturieren. Anhand gezielter Aufgaben müssen die Schüler den Texte in Elemente zergliedern, bevor sie Zusammenhänge zwischen den Textelementen herstellen sollen [4:92-106]. Weniger geläufige Methoden sind etwa das „Darstellende Vorlesen“ oder eine Methode, die von der Kammer „Original und Fälschung“ nennt. Beim darstellenden Vorlesen wird ein Textsinn durch lautsprachliche Gestaltung zum Ausdruck gebracht. Die Vorbereitung dieser lautsprachlichen Gestaltung soll den Verstehensprozess fördern [4:116-129]. Bei der als „Original und Fälschung“ bezeichneten Methode erhalten die Schüler einen bestimmten Abschnitt eines Textes in zwei Varianten. Neben die Originalversion tritt eine durch die Lehrkraft gezielt hergestellte „Fälschung“. Indem sie sich auf den Kontext beziehen, sollen die Schüler das Original herausfinden [4:179-198].

Lässt man die erwähnten Unterrichtswerke einmal Revue passieren, so scheinen sie von ebenso schlichten wie einleuchtenden Grundsätzen auszugehen:

1. Wenn man ein kompetenter Leser werden will, muss man lesen, lesen und immer wieder lesen (vgl. Lenins Motto).

2. Wenn man als Lehrer die Lesekompetenz seiner Schüler fördern will, muss man systematisch vorgehen. Es genügt dafür nicht, dass die Schüler sich „irgendwie“ mit Texten beschäftigen.

3. Kompetenz entsteht mit Bewusstheit. Die verschiedenen Operationen, die im Leseprozess je nach Zielsetzung realisiert werden, müssen bewusst gemacht werden. Nur so können sie zu einem Repertoire werden, das unterschiedlichen Zwecken entsprechend flexibel und effizient genutzt werden kann.

Literatur:

1. Jürgen Grzesik: Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von Textverstehenden Operationen. - Münster (Waxmann Verlag), 2005.

2. Jürgen Grzesik: Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und Typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser. - Stuttgart (Ernst Klett Verlag), 1990.

3. Norbert Diesenberg / Hans Gerhard Neugebauer: Unterrichtsideen. Textarbeit im Philosophieunterricht der Sekundarstufe II. didaktische Kommentare und methodische Anregungen zu ausgewählten Texten. - Stuttgart u.a. (Ernst Klett Verlag), 1996.

4. Marion von der Kammer: Wege zum Text. Sechzehn Unterrichtsmethoden für die Entwicklung der Lesekompetenz. - Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), 2004.

5. Bertolt Brecht: Gesammelte Werke. Band 8. - Frankfurt a. M. (Suhrkamp Verlag), 1967.

L.S. Zhizhina, M.W. Tretjakowa

Udmurtische Staatliche Universität (Ishevsk, Russland)

**KULTURBEZOGENE PROJEKTE IM DEUTSCHUNTERRICHT
AN DER UDMURTISCHEN STAATLICHEN UNIVERSITÄT**

Wie oft kann man hören: „Ich kann zwar Deutsch verstehen, aber kaum sprechen“. Wie oft kommen eigentlich unsere Studenten im Deutschunterricht zu Wort? Bei dem üblichen Frontalunterricht entweder spricht der Lehrer oder die Studenten erfüllen eine Aufgabe in Einzelarbeit etwa 70% (!) der Unterrichtszeit. Die Studenten lernen, indem sie den Lehrer beobachten und ihm zuhören, sie können nicht den Lernprozess irgendwie beeinflussen. Wenn eine Sprache nicht in Kommunikation gelernt wird, dann sollte man sich nicht wundern, dass sie „tot“ bleibt. Im Idealfall sollte dies eine Kommunikation mit Menschen der Zielsprachenkultur sein, was für die meisten russischen Universitäten, vor allem in der Provinz, eher unrealistisch scheint.

Daher stellt sich die Frage: wie gibt man den Studenten mehr Möglichkeiten zum Sprechen (und vielleicht auch zum Mitgestalten vom Unterricht) und wie bringt man das Zielsprachenland in den Klassenraum, damit die Sprache nicht als lebensfern empfunden wird.

Was mehr Beteiligung der Studenten an ihrem Lernen und mehr Sprechmöglichkeiten für sie angeht, so gibt es solche Technik wie kooperatives Lernen, was eigentlich nicht die einzige ist, es gibt viele, die auch dafür geeignet sind. Diese Techniken widerspiegeln das wirkliche Leben, reelle soziale Beziehungen. Wichtig ist dabei auch, dass der Unterricht, nach diesen Techniken gestaltet, möglichst kulturbezogen bleibt, weil er sonst an seiner Lebensnachahmung verliert.

Kooperatives Lernen ist das Lernen in kleinen Gruppen je 4 - 5 Personen, wo Lernaufgaben zusammen erfüllt werden und wo jeder Teilnehmer für den Erfolg der Gruppe verantwortlich ist.

Es ist nicht genug, die Studenten einfach in die Gruppen zu teilen und eine Aufgabe zu geben. Erstens, müssen die Teilnehmer auf diese Kommunikation vorbereitet werden. Dafür werden bestimmte Techniken zur Entwicklung der Kooperationsfähigkeit, Dialogfähigkeit und Abbau von Verhaltensstereotypen verwendet. Danach vor Beginn des kooperativen Lernens wird ein „Vertrag“ mit allen Teilnehmern vereinbart, in dem Verhaltensregeln dargelegt sind. Das hat mit der psychologischen Sicherheit für alle Teilnehmer zu tun. Der Vertrag sollte z.B. garantieren, dass es keine persönliche Kritik gibt und nur Kritik von bestimmten Handlungen, dass alle mitmachen usw.

Es werden solche Aufgaben vergeben, die nur die ganze Kleingruppe erfüllen kann, ein kleines Beispiel, Übung namens „Mosaik“: es wird nicht der ganze Text an die Gruppe gegeben, sondern je ein Mensch aus einer Kleingruppe bekommt einen Textabschnitt. Alle Menschen (aus unterschiedlichen Kleingruppen), die denselben Abschnitt haben, kommen zusammen und machen eine Aufgabe dazu. Danach versammeln sich wieder die ursprünglichen Kleingruppen und jeder Student erzählt den anderen den Inhalt seines Textabschnittes. Dann gibt es eine Aufgabe zum Verstehen des ganzen Textes, die von ganzer Gruppe erfüllt werden muss. Wenn jemand seinen Abschnitt nicht aufmerksam gelesen oder nicht deutlich genug erzählt hat, dann scheitert die Arbeit der ganzen Gruppe. Natürlich ist es nur ein Beispiel für eine kurzfristige Zusammenarbeit, bei dem kooperativen Lernen ist es empfohlen, dass Gruppen längere Zeit zusammen arbeiten (z.B. einige Monate lang an einem gemeinsamen Projekt, wo jeder Teilnehmer auch eine bestimmte Rolle bekommt) und Verantwortung für ihr gemeinsames Ergebnis entwickeln. Bei solcher Arbeit werden folgende Kompetenzen entwickelt:

- Kooperationsfähigkeit,
- Einfühlungsvermögen,
- Integrationsfähigkeit,
- soziale Verantwortung, Fairness.

Die Note wird nur für die Arbeit der ganzen Gruppe vergeben, was sehr wichtig ist, da Erfolg von jedem Einzelnen auch von dem Erfolg anderer abhängt. Die Lernstärkeren helfen den Lernschwächeren. Die Teilnehmer lernen ihre eigenen Stärken und Schwächen besser kennen. Das entspricht auch dem üblichen Modell einer Firma, wo gute Teamarbeit sehr wichtig ist.

Die erfolgreiche Zusammenarbeit ist ein Prozess, der öftere Absprachen und Reflexionen benötigt. Nach jedem größeren gemeinsamen Projekt wird es reflektiert, was hat gut geklappt, was weniger gut, was können wir nächstes Mal besser machen, wie viel hat jeder Einzelne zu dem gemeinsamen Erfolg beigetragen.

Die zweite Frage war, wie man Kontakte mit der Kultur des Zielsprachenlandes herstellt und in den Unterricht einbezieht. Wir sehen da die Möglichkeit diese Verknüpfung mit Hilfe interkultureller Projekte herzustellen, die mit Studenten zusammen oder von Studenten vorgeschlagen, vorbereitet und durchgeführt werden. Solche Projekte vermitteln nicht nur kulturelle Inhalte, sie fordern auch die Kooperationsfähigkeit der Studierenden, da solche Projekte ohne Zusammenarbeit scheitern.

Als Beispiel möchten wir über ein größeres Projekt erzählen, das in Ischewsk durchgeführt wurde - Schreib- und Improvisationsworkshop „Monologe aus dem Mülleimer“.

Das Projekt fand im Rahmen der „Woche der Fachkommunikation – Fachdeutsch im Beruf“ an der Udmurtischen Staatlichen Universität (UdGU) statt. Ziel des Projektes war es, sich mit den Themen Umweltschutz und Nachhaltigkeit in Deutschland und in Russland zu beschäftigen, und anschließend die Einwohner Ischewsk, innerhalb sowie außerhalb der Universität, über Möglichkeiten zum umweltfreundlichen Konsumverhalten zu informieren. Aus diesem Grund wurde das Projekt in zwei Phasen durchgeführt.

In der ersten Phase befasste sich eine Gruppe von vier Studierenden der Geschichtlichen Fakultät der UdGU im Rahmen eines WebQuests mit der Frage „Was kann ich für die Umwelt tun?“. Die Studierenden recherchierten russische und deutsche Ökologie-Web-Seiten und richteten bei dem russischen sozialen Netzwerk Vkontakte eine Gruppe ein, die sie zum Informationsaustausch und als Diskussionsplattform nutzten. Als Ergebnis des WebQuests entstand ein zweisprachiger (deutsch/russisch) Flyer mit verschiedenen Tipps zum umweltfreundlichen Verhalten in Ischewsk, auf einer Seite Russisch, auf der anderen Seite Deutsch.

Im Rahmen der zweiten Phase des Projektes wurden zwei Workshops und eine Performance durchgeführt. In einem Schreibkurs verfassten Studierende und Dozenten kleine Theatertexte auf Deutsch (Mono- und Dialoge) verbrauchter Waren, die dann ins Russische übersetzt wurden. In einem Theaterimprovisations-Workshop erarbeitete ein Schauspieler eines Ischewsker Theaters mit Studierenden anschließend, wie man dieses Thema künstlerisch auf der Bühne darstellen kann.

In der Performance, die am letzten Tag der „Woche der Fachkommunikation“ vor dem Universitätsgebäude stattfand, wurden schließlich die Ergebnisse beider Projektphasen präsentiert. Während verschiedene Studierende Flashmob-artig über den ganzen Platz verteilt kleinen Gruppen ihre Theaterstücke vorführten, wurden von anderen Studierenden die Flyer verteilt. Dadurch, dass die Performance in der großen Pause stattfand, gab es neben den Zuschauern, die speziell gekommen sind, um die Resultate des Projekts zu sehen, ein großes „Spontanpublikum“. Die Performance wurde vom Publikum insgesamt mit großem Interesse wahrgenommen.

Die Resultate des Projektes wurden auf der Seite der Gruppe „Deutsch in Ischewsk“ in Vkontakte veröffentlicht. Aus den Workshops und den Reaktionen auf die Performance lässt sich schließen, dass besonders unter jungen Menschen in Ischewsk ein breites Interesse an Umweltthemen besteht. Das gesamte Projekt (Flyer, Workshops, Performance) wurde zweisprachig (deutsch/russisch) durchgeführt. Dies ermöglichte zum einen Deutsch-Studierenden Praxis im schriftlichen sowie mündlichen Übersetzen, zum anderen eine breite Einbindung Studierender unterschiedlichster Fakultäten.

М.Г. Агеева

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

Изменения в структуре преподавания предметов гуманитарного цикла специальности «Юриспруденция», связанные с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, определили появление элективного курса иностранного языка, который является предметом по выбору студентов. В рамках профильно-ориентированного обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей элективный курс подразумевает ориентацию на профессиональную сферу, формирование профессионально-ориентированных коммуникативных компетенций и подготовки студентов-юристов к их будущей профессиональной деятельности средствами иностранного языка. В такой образовательной ситуации совершенствование профильно-ориентированного обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей может осуществляться путем обновления содержания с целью создания условий для реальной иноязычной коммуникации в профессиональной среде и расширения социокультурного опыта.

Для создания профессионально-релевантного контекста в рамках элективного курса можно предложить чтение специально отобранных аутентичных текстов, представляющих профессиональный материал (например, юридическую систему США, построенную на прецеденте, а не на кодексе, как в России) через ситуации, языковой и речевой материал художественного произведения, характеры персонажей литературных произведений определенного жанра и стиля. Вместе с тем, такой курс должен быть логически соотнесен и интегрирован в качестве дополнения к обязательному профессионально-ориентированному курсу английского языка для студентов-юристов, который, знакомя как с особенностями юридического языка как такового, так и спецификой правовой системы и терминологии, принятой в англоязычных странах, предполагает усвоение определенного лексического минимума, позволяющего понять информационные особенности юридического текста. Комплементарность

элективного курса может достигаться, с одной стороны, за счет выбора материала для чтения, а также путем использования элементов аналитического чтения со ссылкой на материал основного курса.

Полезным может оказаться использование в учебном процессе романов современного американского писателя Джона Гришэма, который, получив ученую степень в области юриспруденции, до 1991 работал адвокатом в городе Саут-Хейвен, штат Миссисипи. Его первый роман «Пора убивать» (*A Time to Kill*) вышел в свет в 1989 году, затем последовали новые произведения автора: «Фирма» (*The Firm*, 1991), «Дело о пеликанах» (*The Pelican Brief*, 1992), «Клиент» (*The Client*, 1993). Эти книги стали мировыми бестселлерами. Он прекратил адвокатскую практику и посвятил все время писательскому труду. По мнению критиков, Дж. Гришэм успешно совмещает роль юриста и писателя в своих произведениях.

Произведения Дж. Гришэма, названные американскими критиками «юридическими триллерами» (*legal thrillers*), имеют жанровые и стилистические особенности, отличающие их от традиционного детектива. В отличие от классического детектива с сыщиком-любителем в центре повествования, главный персонаж юридического триллера – профессиональный юрист, и основная интрига и события произведения определяются именно его профессиональной принадлежностью и профессиональным статусом. Термин юридический триллер предполагает, что в ходе расследования преступления, его герой использует методы, доступные только реальному юристу: выступления в суде, переговоры с судьями, адвокатами противоположной стороны. Для реализации этих методов используются статьи конституции, нормативные акты, прецеденты, судебные иски. Приведём типичные примеры методов и стратегий героев Дж. Гришэма, которые являются неотъемлемой частью системы отправления правосудия: *«Он использовал Пятую поправку о самоинкриминации, чтобы исключить из дела признание...». «Эта компания использует потогонную систему, и я только что подала на нее в суд...». «Незаконное увольнение, дискриминация по половому признаку... Я постоянно обращаюсь в суд по подобным вопросам. Но я должна заметить, что столь великопленного дела мне еще не попадалось».* Он, – юрист высшего класса, *«уткнулся носом в толстый свод законов, а еще дюжина столь же внушительных книг лежала вокруг него на столе», «среди толстых гроссбухов по юриспруденции она просматривала распечатку реестра судебных дел Верховного суда»* [1,2,3].

Отрывками из произведений писателя можно дополнить многие темы входящие в обязательный курс английского языка для студентов-юристов, через выявление ситуаций, в которых предстоит действовать будущим юристам, и создания условий для организации иноязычного общения в конкретной ситуации.

Одним из лучших произведений Дж. Гришэма по праву считается его роман «Фирма». Несмотря на то, что в основе сюжета этого романа лежит преступление, целью чтения является более глубокое исследование работы юридической и судебной системы, нежели раскрытие самого преступления, поэтому содержание романа может служить основой для знакомства с уникальными подробностями работы американского юриста. Главный герой романа – молодой юрист, только что закончивший Гарвард. Читатель окунается в атмосферу офиса юридической фирмы, специализирующейся в налоговом праве, ценных бумагах и недвижимости. Организованное преступное сообщество ловких юристов этой фирмы помогает своим клиентам в уклонении от уплаты налогов, отмывании денег через систему вкладов в оффшорных зонах и других преступных махинациях. Они не ограничиваются экономическими преступлениями и не останавливаются перед убийством для достижения своих преступных целей.

Указанные обстоятельства позволяют использовать эту книгу в качестве источника специализированных юридических терминов и понятий в осмысленном и увлекательном контексте. Юридические понятия, уже известные читателю из содержания обязательного курса, получают в книге яркую интерпретацию, что способствует их активизации и более глубокому усвоению в рамках элективного курса. Книга Дж. Гришэма может служить также уникальным источником страноведческой информации, поскольку в ней имеются ссылки на американские исторические реалии, упоминаются различные высшие учебные заведения, профессиональные дипломы и лицензии, юридические справочники, журналы, налоговые и разведывательные службы, гранд отели, марки машин и многое другое. Кроме этого, книга является хорошим источником фоновых знаний о том, как работает американская юридическая фирма. Чтение и последующее обсуждение подробностей работы юриста в Америке, представленных в доступной и интересной форме, развивает не только языковые и речевые, но и профессиональные юридические умения. Среди реализуемых функций учебных материалов – расширение профессионального кругозора и обеспечение образцов правильного и соответствующего социокультурному контексту использования языка.

Материал для чтения в виде художественных текстов в жанре юридического триллера убедительно иллюстрирует изучаемые темы, расширяет и разнообразит лексический запас и стимулирует дискуссию по различным правовым аспектам, включая студентов в процесс межкультурной коммуникации на уровне восприятия, понимания и оценки юридических аспектов иной культуры. Представленные аутентичные тексты могут быть использованы для развития умений и навыков иноязычной письменной (передачи краткого содержания: аннотирования, резюмирования и т.д.) и устной речи (как содержательная основа для учебных аудиторных

презентаций). Включение рассмотренных учебных материалов и заданий в программу элективного курса английского языка в профильно-ориентированном обучении студентов неязыковых специальностей способствует развитию личности, формированию профессиональной мотивации, профессиональных знаний, навыков и умений осуществления профессиональной деятельности.

Литература:

1. Гришэм Д. Клиент. – М.: Новости, 1994.
2. Гришэм Д. Дело о пеликанах. – М.: Новости, 1993.
3. Гришэм Д. Фирма. – М.: Новости, 1993.

М.О. Артеменко

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

РОЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования третьего поколения, конечным результатом образовательного процесса является формирование ключевых компетенций, которые представляют собой систему универсальных знаний, умений и навыков, реализуемых выпускником в его профессиональной деятельности.

Обучение иностранному языку в Высшей школе определяется как процесс овладения средствами межнационального и межкультурного общения при реализации коммуникативных и познавательных потребностей специалиста. Расширение международных контактов в различных областях народного хозяйства, науки и культуры вызвало необходимость в специалистах, способных применять знание иностранного языка для решения профессиональных задач. Иностранный язык (английский) рассматривается как неотъемлемый гуманитарный компонент подготовки специалиста и как обязательный элемент непрерывного профессионального образования. Таким образом, основной целью обучения иностранному языку на неязыковой специальности является формирование у выпускника коммуникативно-языковых и межкультурных компетенций, что позволяет подготовить широко эрудированного специалиста, умеющего формулировать и выражать мысли на иностранном языке в области соответствующей специальности.

Выпускник любого направления подготовки ИСК должен получить определенный набор специальных языковых знаний, который отвечает основным особенностям будущей специальности, иными словами, он должен овладеть ESP. Выпускник должен быть полностью подготовлен для осуществления межличностной и профессиональной коммуникации в международной среде.

Введение нового ФГОС ВПО третьего поколения привело к резкому сокращению аудиторных часов и часов, отведенных на самостоятельную работу на направлениях подготовки ИСК. Если раньше студенты ИСК, обучавшиеся на таких специальностях, как «Связи с общественностью» и «Социально-культурный сервис и туризм» находились в более благоприятных условиях для овладения ESP, имея до восьми часов иностранного языка в неделю и курс обучения продолжительностью девять семестров, то сейчас на это отводится менее четырех часов в неделю, и курс обучения длится лишь четыре семестра.

В то же время, современный рынок требует от выпускников глубоких знаний, гибкости и высокого уровня интеллектуального развития. Иностранный язык (английский), несомненно, является мощным средством для развития интеллекта и расширения кругозора. Это объясняется тем, что изучение иностранного языка происходит на определенных информационных материалах и студенты должны овладеть всеми способами извлечения нужной информации, ее анализа и систематизации, и дальнейшего ее использования в профессиональной коммуникации.

В современных условиях роль преподавателя иностранного языка, поставленного в жесткие временные рамки, одновременно значительно вырастает и усложняется. Нельзя забывать, что в процессе обучения иностранный язык выступает не только как самостоятельная дисциплина, но и как предмет, подчиненный профилирующим дисциплинам. Его можно назвать проводником специальных знаний. Независимая информация на иностранном языке представляет собой специальный ресурс для расширения знаний по выбранному направлению подготовки. Безусловно, обучение иностранному языку можно рассматривать, в определенной степени, как обучение профессии.

Необходимо отметить, что для преподавателя иностранного языка это представляет определенные трудности: преподаватель должен владеть не только сугубо лингвистическими знаниями и знать подязык специальности, но и ориентироваться в социальных предметах и понимать суть и специфику профилирующих дисциплин.

При определении содержания курса иностранного языка преподаватель должен исходить из целей общеязыковой и профессиональной подготовки будущих специалистов. Если общеязыковая подготовка имеет своей целью формирование общих навыков и умений, связанных с овладением четырьмя видами речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо), то профессионально-ориентированная подготовка нацелена на формирование профессионально значимых компетенций в результате овладения активной и терминологической лексикой специальности. Решение этой проблемы, в современных условиях особенно, требует от преподавателей тщательной организации учебного процесса, с использованием методов активного

обучения (дискуссии, диалоги, проекты, деловые игры), способствующих формированию языковой, коммуникативной и межкультурной компетенций.

При отборе языкового материала преподаватель должен подбирать материалы, отображающие наиболее существенные вопросы, изучаемые в рамках специальности. Необходимо включать дополнительные материалы, направленные на развитие интересов, кругозора студента. Задачей преподавателя является помочь обучающемуся погрузиться в иноязычную коммуникативную среду, при этом преподаватель не только организует учебный процесс, но и координирует деятельность каждого студента на занятии. Студент уже на первом курсе обучения должен осознать значение и перспективу использования иностранного языка в его будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, преподаватель должен находиться в состоянии постоянного поиска для достижения конечного результата образовательного процесса и подготовки выпускника, готового к межличностной и профессиональной коммуникации в международной среде.

А.И. Верясева

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)
К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ ТЕКСТА И ЕГО СВОЙСТВАХ

Современная лингвистика текста занимается вопросами анализа текстов, построения текстов, а также исследованием лингвистических и экстралингвистических причин, определяющих функционирование текстов в процессе коммуникации. Существенно то, что текст получил сейчас новое определение в соответствии с новыми задачами, которые ставит перед собой лингвистика текста, определяющая его как предмет особого изучения. Однако, несмотря на то, что лингвистика текста активно развивается с начала 20 века, до сих пор отсутствует единое мнение о том, что следует понимать под понятием «текст»: каждый исследователь предлагает свою дефиницию. Обратимся к некоторым дефинициям текста, которые были предложены исследователями этого вопроса.

Как известно, текст (от лат *textus* – «ткань», «сплетение, соединение») – объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и целостность. О.С. Ахманова отмечает в первую очередь текст, как высказанное или написанное предложение или совокупность предложений любой длины, могущее служить материалом для наблюдения фактов данного языка [1].

И.Р. Гальперин рассматривает текст только как продукт письменного варианта языка: «Текст – произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых

единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической стилистической связи, имеющей определенную целенаправленность и прагматическую установку» [3].

О.И. Москальская рассматривает текст в более широком аспекте, с одной стороны, это любое высказывание, состоящее из одного или нескольких предложений, несущее в себе по замыслу говорящего законченный смысл, а с другой стороны, такое речевое произведение как повесть, роман, газетная или журнальная статья, научная монография, документы различного рода и так далее» [5].

Л.М. Лосева определяет текст «...как сообщение в письменной форме, характеризующееся смысловой и структурной завершенностью и определенным отношением автора к сообщаемому» [4].

З.Я. Тураева также как и многие исследователи понимает под текстом некое упорядоченное множество предложений, объединенных различными типами лексической, логической или грамматической связи, способное передавать определенным образом организованную и направленную информацию. Вместе с тем она вслед за Гальпериным принимает узкое понимание текста, а именно отрезок письменной речи [6].

К.Е. Зоммерфельд дает следующую дефиницию текста: «Текст – это одновременно и результат коммуникативного процесса, и форма восприятия информации для читателя или слушателя, это часть устной или письменной речи, которая формируется по определенному коммуникативному плану под влиянием интонационного, предметно-тематического, операционного актов для решения некоторой определенной коммуникативной задачи» [7].

Итак, текст – это сложное и многостороннее понятие. По-мнению многих лингвистов, он является как единицей языка, так и единицей речи. Принимая во внимание приведенные выше дефиниции, мы видим, что мнения лингвистов разделились, а именно, одни исследователи рассматривают текст исключительно как единицу письменной речи, другие – как продукт и письменной, и устной речи. Однако обе стороны рассматривают целый текст, с одной стороны, как высшую по сравнению с предложением и отличную от него по своим признакам синтаксическую единицу, с другой стороны, как совокупность предложений, объединенных различными типами связи. Таким образом, текст представляет собой особый уровень языка и обладает следующими свойствами:

Членимость текста. Любой текст поддается разложению на элементы. Это обусловлено особенностями передачи и восприятия человеком информации. К тому же графически и интонационно в тексте выделяются слова, предложения, абзацы. Данный тезис вызвал к жизни долгие поиски основной минимальной единицы текста. Так большинство исследователей (Л.Г. Фридман, О.И. Москальская, Е.А. Реферовская, З.Я. Тураева) пришли к выводу о невозможности создания теории структуры целого текста.

Выявление единиц текста, изучение моделей, образцов, по которым они формируются, рассмотрение многообразных отношений между ними является одним из актуальных направлений лингвистики текста.

В течение всего периода развития лингвистики текста советскими и зарубежными исследователями был предложен целый ряд терминов для обозначения единиц текста. Среди них сложное синтаксическое целое (Н.С. Поспелов), компонент текста (И.А. Фигурновский), прозаическая строфа (Г.Я. Солганик), синтаксический комплекс (А.И. Овсянникова), сверхфразовое единство (О.С. Ахманова, И.Р. Гальперин), монологическое высказывание, дискурс, абзац, и другие термины.

Следует отметить, что, с другой стороны, основным предметом исследования теории текста в эти годы становится не сочетание предложений (сложное синтаксическое целое, сверхфразовое единство), а целый текст. Изменение предмета теории текста имеет теоретико-коммуникативное основание: текст признается средством (единицей, основой, формой) коммуникации. Таким образом, из двух «главных героев» теории текста - сочетания предложений и целого текста – второй становится «главнее» и начинает рассматриваться как предмет теории текста. Это изменение отражается в использовании термина «текст» для обозначения и целого текста, и его фрагмента, в многообразии конкурирующих терминов: сложное синтаксическое целое (синтаксическое целое), высказывание, речевое произведение.

Связность как основное конструктивное свойство. Лингвистика рассматривает текст как информационное и структурное единство, как функционально завершенное речевое целое. Задачей исследователя в данном случае является выявление видов связей в тексте и определение правил передачи информации во избежание ложной трактовки текста читателем.

Понятие связности в самом общем плане можно определить через повтор: последовательность знаков расценивается как связная, так как имеет место повторяемость различных знаков, их форм, а также смыслов. Различают локальную и глобальную связность. Локальная связность – это связность линейных последовательностей. Глобальная связность – это то, что обеспечивает единство текста как смыслового целого. Связность в общем виде проявляется в тексте тремя способами: через когезию, ретроспекцию и протекцию.

И.Р. Гальперин считает, что связность текста реализуется через различные формы когезии (от англ. *cohesion* — сцепление). Когезия подразделяется на виды в зависимости от ряда оснований. Так, на основании характера повторяющейся языковой единицы выделяют фонетическую, морфемную, морфологическую (или грамматическую), лексическую, синтаксическую когезию. Данный тип связности основан на повторяемости элементов какого-то языкового уровня в пределах текста [3].

Кроме когезии связность текста обеспечивается за счет протекции и ретроспекции, проявляющихся в основном имплицитно. Ретроспекция отсылает читателя к предшествующей информации. Она основана на способности нашей памяти удерживать ранее сообщаемое и сцеплять его с последующими сообщениями. Ретроспекция решает одновременно три задачи: 1) восстанавливает в памяти ранее представленные факты или сведения, 2) дает возможность переосмыслить уже известные сведения в новом контексте, 3) актуализирует отдельные части текста.

Протекция – такой тип связности текста, который с некоторыми эксплицитно выраженными сигналами относит слушающего к тому, о чем будет сказано далее. Протекция может служить основой для реализации эффекта обманутого ожидания, который представляет собой не что иное, как нарушение протекции.

Целостность текста как конструктивное свойство. Валгина Н.С. рассматривает это свойство текста как наличие единства тематического, концептуального, модального [2]. От целостности мы можем прийти к связности, зная, что представляет собой готовый текст, мы можем выявить элементы, из которых он построен, но, даже имея представление об элементах и связях между ними, мы не сможем восстановить готовый текст, т. е. мы не можем прийти от связности к целостности. Смысловая целостность заключается в единстве темы - микротемы, макротемы, темы всего речевого произведения.

По мнению И.Р. Гальперина, целостность текста реализуется через его интеграцию, модальность и завершенность. Интеграция – это состояние связанности частей в единое целое и процесс, обеспечивающий эту связанность. Средствами реализации интеграции являются специальные обороты (таким образом, в свете изложенного, как уже отмечалось и т. д.), а также система ключевых слов текста. Ключевые слова, становясь доминантными обозначениями, организуют вокруг себя единый смысловой контекст, вовлекая в него другие слова, ситуативно связанные со словом-понятием, избранным в качестве ключевого. Ключевые слова создают семантические текстовые поля [3].

Завершенность текста проявляется в связи названия текста и развертыванием информации в тексте. Текст завершен только тогда, когда, по мнению автора, желаемый результат достигнут самим поступательным движением темы, ее развертыванием. Только целый текст может обладать завершенностью.

Целостность текста проявляется также и в авторской модальности. Модальность присуща любому тексту, а не только художественному. Являясь универсальной языковой категорией, модальность проявляется в тексте и обеспечивает ему целостность в представлении информации под тем или иным углом зрения [2].

Информативность как семантическое свойство текста. Для обозначения информации, содержащейся в тексте, используют в основном термины «содержание» и «смысл». Информативность свойственна именно тексту, а не части текста, не единице текста. И.Р. Гальперин выделяет два типа информации в тексте – содержательно-фактуальную информацию и содержательно-концептуальную информацию. «Содержательно-фактуальная информация представляет собой сообщения о фактах, событиях, процессах, происходящих, происходивших, которые будут происходить в окружающем нас мире, действительном или воображаемом» [3]. Под фактом понимаются сведения о гипотезах, выдвигаемых учеными, их взглядах, всякие сопоставления фактов, их характеристики, разного рода предположения, возможные решения поставленных вопросов.

Содержательно-фактуальная информация эксплицируется в тексте, и сообщает читателю индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями, описанными средствами СФИ, понимание их причинно-следственных связей, их значимости в социальной, экономической, политической, культурной жизни народа, включая отношения между отдельными индивидуумами, их сложного психологического и эстетико-познавательного взаимодействия». Этот вид информации извлекается из всего текста и представляет собой интерпретацию, переосмысление фактов, событий, процессов. Содержательно-концептуальная информация представлена в тексте имплицитно, она является результатом вывода из текста.

И.Р. Гальперин называет еще один вид информации в тексте – содержательно-подтекстовую информацию, хотя представляется, что это не особый отдельный вид текстовой информации, а реализация взаимоотношений двух первых видов информации. Об этом говорит и сам И.Р. Гальперин: «Подтекст – это своего рода "диалог" между содержательно-фактуальной и содержательно-концептуальной сторонами информации» [3].

Говоря об информативности текста, Валгина Н.С. выделяет **информационную насыщенность текста** - общее количество информации, содержащейся в тексте. Информационная насыщенность текста - абсолютный показатель качества текста, а информативность - относительный, поскольку степень информативности сообщения зависит от потенциального читателя. «Информативность текста - это степень его смысло-содержательной новизны для читателя, которая заключена в теме и авторской концепции, система авторских оценок предмета мысли» [2].

Мера информативных качеств текста может снижаться или возрастать. Так, информативность (с точки зрения прагматики текста) снижается, если информация повторяется, и, наоборот, она повышается, если текст несет максимально новую информацию.

Все тексты по их функционально-стилевым и стилистическим качествам можно отнести к основным книжным стилям: официально-деловому, научному, публицистическому, художественному. Естественно, что их жанрово-стилистические разновидности многообразны. И степень дифференциации может быть различной. Разным видам текста, разным жанрам литературных произведений соответствуют внутренние разновидности функциональных стилей. Внутри жанров можно выделить свои разновидности, и поэтому внутренняя дифференциация стилей и текстов может оказаться многоступенчатой.

Среди официально-деловой литературы, которая определяет черты официально-делового стиля, выделяются тексты дипломатические, законодательные, юридические, административно-канцелярские, которые в свою очередь имеют жанровую дифференциацию.

Научная (специальная) литература, ориентированная на использование научного стиля речи, также представляет сложное образование: собственно научные тексты (научно-технические, научно-гуманитарные, естественнонаучные), научно-популярные; учебные. Особняком стоят тексты справочного и производственного характера. В стилевом отношении различаются и жанровые разновидности: монография, статья, тезисы, реферат, учебник, учебное пособие, сборники упражнений, задач и другие.

Научно-публицистические тексты также неоднородны: выделяют тексты агитационно-пропагандистские, политико-идеологические, газетно-публицистические, критико-публицистические, художественно-публицистические. Перечисленные тексты представлены разными жанрами: призывы, воззвания, прокламации, партийные документы; репортажи, интервью, корреспонденции, заметки; очерки, фельетоны и другие. Такие тексты сориентированы в речевом плане на газетно-публицистический стиль.

Художественная литература, соответственно классическому делению на роды, представлена прозой, поэзией и драматургией, где господствует художественный стиль речи.

Выявление функционально-стилистического своеобразия разных видов текста, их стилеобразующих факторов определяет принадлежность каждого текста к тому или иному функциональному стилю.

Обобщая сказанное, важно подчеркнуть, что текст, как продукт письменной и устной речи, представляет собой высказывание, состоящее из нескольких предложений, объединенных различными типами связи, несущее в себе законченную мысль и выполняющее определенную коммуникативную функцию. Свойства текста, такие как членимость, связность, целостность и информативность характерны для всех видов текста.

Литература:

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. - М.: Сов. энциклопедия, 1966. - 497с.

2. Валгина Н.С. Теория текста: Уч. пособие. - М., 2003.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. - М., 1981.
4. Лосева Л.М. Как строится текст. - М.: Просвещение, 1980. - 96с.
5. Москальская О.И. Грамматика текста. - М., 1983.
6. Тураева З. Я. Лингвистика текста. М.: Просвещение, 1986. - 126с.
7. Sommerfeld K-E. Starke G. Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. - Leipzig: VEB Bibliographischen Institut, 1988.

О.С. Воеводина

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

**ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ТЕКСТА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
И ЭТАПЫ ЕГО ИЗУЧЕНИЯ**

Чтение обеспечивает получение информации из различных источников, познание точек зрения ученых и исследователей, следовательно, в процессе преподавания английского языка студентам естественнонаучных специальностей ему уделяется большое внимание. От поставленных целей, а так же от характера читаемого текста зависит методика работы с текстом. Обращаясь к тем или иным типам текстов, преподаватель ставит перед собой разные цели и использует разнообразные стратегии для их достижения.

В процессе обучения на любом этапе важно подобрать такой тип текста, который бы соответствовал уровню подготовки учащихся и их интересам. Для студентов естественнонаучных специальностей текст играет важную роль и служит одним из основных средств обучения иностранному языку. Тексты научного стиля традиционно несут информативную функцию; общее содержание функции научного стиля можно определить как объяснение, которое включает в себя закрепление процесса познания и хранения знания (эпистимическая функция), получение нового знания (когнитивная функция), передача специальной информации (коммуникативная функция).

Всем текстам научного стиля свойственна логичность, однозначность выражения мыслей, использование отвлеченной лексики. Текст информативно насыщен, ему присуща объективность изложения и скрытая эмоциональность. Часто языковое оформление текста содержит клише и устойчивые выражения, употребляемые именно в научной сфере. В лексическом отношении естественнонаучный текст характеризуется наличием узкоспециальных и общенаучных терминов, имеющих однозначность, точность, экономичность, стилистическую нейтральность и отсутствие эмоциональной экспрессии.

В рамках научного стиля различают академический и научно-популярный подстили. Первый рассчитан на подготовленного читателя, второй - на непрофессионала или на недостаточно научно подготовленного адресата. Думается, что в качестве базовых текстов для изучения английского языка

студентами естественнонаучных специальностей следует выбирать научно-популярный подстиль, так как учащиеся ещё свободно не владеют необходимой терминологией, порой даже на русском языке. Научно-популярный текст, как правило, имеет основные понятия и не очень сложные грамматические структуры. Выбираемый текст должен быть относительно прост по содержанию и доступен в лексическом и грамматическом плане, вместе с тем предполагая большое количество приемов работы с ним.

Чтобы вызвать интерес, тема текста должна быть актуальна для учащихся, соответственно, тексты должны быть интегрированы в общую программу обучения и иметь связь с другими, основными, дисциплинами специальности. Это может быть научно-популярная статья, вводная глава зарубежного учебника по специальности или энциклопедическая статья. Такие тексты обычно лаконичны по форме, им присуща краткость смыслового, информационного и эмоционального содержания. Чаще всего они имеют линейное последовательное повествование, что не создает проблем для восприятия учащихся, после чего они с легкостью могут воспроизвести всю последовательность фактов.

Можно отметить несколько этапов понимания текста. Сначала происходит общее восприятие текста, то есть студенты воспринимают то, о чем идет речь. Чтобы раскрыть основную мысль статьи, на втором этапе устанавливаются смысловые связи между событиями и фактами. Далее осознается не только то, о чем рассказывается в тексте, но и какими средствами это описывается и достигается. И, в конечном итоге, пройдя через эти три этапа, учащийся формулирует главную мысль текста.

При отборе текстов естественнонаучной направленности необходимо учитывать связность, цельность, логичность текста, его актуальность и наличие специальных терминологических единиц. В целом научное изложение должно быть рассчитано на логическое, а не на эмоциональное и чувственное восприятие. Но сложно оспорить, что наука - это не только логика, но также источник сложных эмоций, что мотивирует использование образной лексики и экспрессивных конструкций. Это определяется в значительной степени областью знания, темой, формой и ситуацией, а также авторской индивидуальностью. Следует учитывать проблемность текста, то есть наличие актуальной проблемы, что стимулирует проникновение в суть конфликта, повышая мотивацию чтения, определяя психологический настрой и способствуя повышению уровня речевой активности студентов.

Часто аутентичный научный текст характеризуется усложнённым синтаксисом, что выражается в использовании усложнённых конструкций с сочинением и подчинением, сложности простых предложений, отягощенных различными обособленными оборотами. Однако думается, что их изучение необходимо, так как они не только знакомят учащихся с грамматическими структурами и оборотами, характерными естественно-научному стилю, но и

являются средством приобщения студента к научным исследованиям и взглядам многих ученых всего мира, расширяя перспективы и давая стимул к дальнейшему изучению дисциплин специальности. Также данные тексты имеют синтаксическую полноту оформления высказывания, и клишированные структуры, развёрнутая система связующих элементов (союзов, союзных слов) встречается в них довольно часто.

Работа с текстом предполагает этапы дотекстового, текстового и послетекстового изучения. Перед прочтением учащимся предлагается ознакомиться с опорными словами и словосочетаниями и предугадать тему, предположить, о чем пойдет речь в статье, а можно предложить для этого соответствующую иллюстрацию. Также рекомендуется задать ряд наводящих вопросов, выясняя глубину знаний студентов по этой теме, степень их осведомленности о состоянии данной проблемы в настоящее время и их отношение к обсуждаемому предмету. Задача этого этапа – побудить у учащихся желание познакомиться с текстом, так как личная заинтересованность повышает эффективность работы.

После предварительного этапа текст читается. Так называемое «сканирующее» чтение - чтение с переводом только ключевых слов и терминов - позволяет студентам понять основную мысль текста, взгляды автора, вычленить ключевые понятия. Детализированное чтение - чтение с переводом всех слов – позволяет учащимся понять все оттенки и детали текста. Тип чтения должен быть обязательно определен предварительной инструкцией преподавателя. По окончании чтения студенту может быть предложено сформулировать основную мысль/идею статьи в нескольких предложениях.

Послетекстовый этап включает в себя весьма разнообразные виды работы, которые в своей основе преследуют одну цель – заставить учащегося выразить свое мнение об обсуждаемой проблеме и побудить его к дальнейшему исследованию и развитию данной темы. Видится возможным предложить следующие виды заданий: а) распределить вопросы в последовательности, соответствующей содержанию текста и ответить на них. б) согласится или не согласится с приведенными утверждениями и дополнить их информацией из текста. в) найти в тексте новые/интересные факты, оценить их и привести свои факты по данной теме. г) рассмотреть точку зрения автора и высказать свое мнение с позиции молодого ученого.

Последовательная и правильная работа с текстом позволит не только научить студентов читать и анализировать тексты естественно-научной направленности, но и послужит толчком к более глубокому изучению тех или иных затрагиваемых тем и, возможно, созданию новых интересных научных проектов.

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)
МОДЕЛИРОВАНИЕ АТРИБУТИВНЫХ ПОСЕССИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ

Моделирование - это один из методов теоретического познания. Результатом теоретического постижения действительности являются модели. Это, как правило, искусственно созданные объекты, которые призваны отображать некие объекты действительности. Модель может быть физическим или мыслительным объектом, она должна более или менее точно отображать свой объект, особенности его строения и функционирования. Лингвистика имеет дело с мыслительными моделями.

В синтаксической семантике моделями называют некие образцы или схемы, по подобию которых могут строиться множество актуальных предложений. Объектом семантики предложения являются смысловые образования, которые отображают онтологические ситуации, выступающие как ансамбли взаимосвязанных элементов, а именно предметов и признаков.

Моделирование посессивных ситуаций является одним из важных аспектов изучения любого языка. Предполагается, что в различных языках так или иначе выражается значение Обладателя, которому нечто или некто принадлежит как предмет Обладания. В лингвистике подобные отношения принято считать содержанием категории притяжательности. Подобные категории и формируемые ими поля давно привлекают внимание исследователей разных языков [Есперсен 1958; Мещанинов 1982; Кацнельсон 1972; Булыгина, Крылов 1998; Бондарко 1984; Недобух 2002].

Понятие категории признается способом упорядочения фактов, в том числе и фактов языковой системы. Отношение между Обладателем и Предметом обладания может передаваться различными языковыми средствами, что дает основание говорить не просто о грамматической категории, а о категории речемыслительной.

Между тем Т.В.Булыгина и С.А. Крылов в своей классификации понятийных категорий опираются только на грамматические значения частей речи. Различая понятийные категории акциональности, предметности, атрибутивности и обстоятельственного типа (с опорой соответственно на морфологические категории глагола, существительного и прилагательного, а также на разряды наречий), они относят посессивность к числу атрибутивных категорий [2:385].

Многие лингвисты считают, что при анализе категории посессивности на первый план должны быть выдвинуты посессивные предложения. Соответствующие предикаты конкретизируют характер отношений между партиципантами. Вполне можно утверждать, что атрибутивные способы также могут выражать посессивные отношения. Не случайно, М.А. Журинская начинает характеристику категории посессивности с указания на то, что она служит целям называния объекта через его отношение к

некоторому лицу или предмету, то есть относительной номинации, и приводит в качестве примеров атрибутивные комплексы типа сын Николая, любитель чтения, хвост осла (пример «любитель чтения» заставляет усомниться в наличии здесь посессивного отношения). В дальнейшем автор говорит о глаголах с посессивным значением. Затем следует упоминание об использовании падежей и предлогов с притяжательным значением, об изафете и идафе [5:194-258].

В связи с этим, в настоящей статье предпринята попытка ответить на вопрос, как в предложении моделируется онтологическая посессивная ситуация. В этом случае уместнее понимать модель как паттерн (pattern), то есть как некую исходную схему, реализуемую во множестве актуальных предложений. Исследование осуществлялось на материале русского и английского языков.

Элементарные ситуации на начальной ступени их мыслительного отображения моделируются в таких семантических образованиях, как пропозиции. Означаемыми субъекта и объекта являются семантические актанты. Эта структура моделирует процесс начального развертывания синтаксического каркаса предложения. В ходе ее построения один из актантов выдвигается в качестве субъекта, который открывает грамматико-смысловую перспективу предложения. Остальные актанты противостоят субъекту как объекты.

Пропозиция устроена как конфигурация семантических единиц-семантем. Над пропозиционной структурой (в виде второго этажа) надстраивается уже знаковая, двусторонняя субъектно-объектная структура. По сути дела, все средства выражения посессивных значений распределяются между двумя сферами- группой имени и группой глагола. Атрибутивные комплексы служат целям называния объекта через его отношение к некоторому лицу или объекту, то есть относительной номинации. В качестве примера можно привести атрибутивные комплексы типа книга Ивана, библиотека Павла. Коммуникативная задача этих комплексов - обратить внимание на признаки объекта восприятия. Семантика предложения призвана ответить на вопрос, как в предложении моделируется онтологическая ситуация.

Психология человека такова, что его привлекает, прежде всего, изменение. Объект восприятия уже находится в сознании Субъекта восприятия, и он осознается только благодаря своему непостоянному признаку. В современном английском языке очень часто коммуникативная нагрузка глагола ослабляется и перемещается на именную компонент, что является проявлением тенденции к номинативности.

Коммуникативная позиция речи с посессивным значением предполагает чаще всего отсутствие точной привязки ко времени и наличие таких семантических компонентов, как а) роль приобретателя в акте приобретения:

«целенаправленность», «сознательность», «добровольность, »усилие» и б) способ приобретения.

В данном исследовании языковое и речевое рассматривается в неразрывном единстве: атрибутивные комплексы это не только языковые структуры, но и построенные на их основе коммуникативные единицы.

Именные конструкции имеют референтами своих конstituентов двух участников посессивных ситуаций - Обладателя и Предмет обладания. Аргументы (или актанты) пропозиции соотносятся с предметными величинами, участниками ситуации.

В синтаксическом плане отношения между ними могут быть представлены двумя способами. Во-первых, имя обладателя может функционировать как формальная вершина атрибутивного комплекса (обладатель сокровищ, хозяин поместья, владельца ресторана). Во-вторых, формальную вершину атрибутивной посессивной конструкции может образовать существительное, обозначающее Обладанное (поместье барона, дом отца, ресторан Лили). Коммуникативная нагрузка конструкций первого типа очень незначительна. Коммуникативный упор делается на конструкциях второго типа.

Образования первого типа можно именовать конструкциями обладания, а образования второго вида - конструкциями принадлежности. Коммуникативная востребованность конструкций принадлежности объясняется их многообразием в структурно-типологическом плане. Обладатель может быть обозначен разными способами, и на это различие может опираться разбиение именных конструкций принадлежности. Можно, прежде всего, разграничить два класса. В качестве референтов составляющих конструкций первого класса выступают партиципаны описываемых посессивных ситуаций безотносительно к их роли в коммуникативном акте. Это лично (персонально) не маркированные конструкции.

Составляющие именных конструкций второго класса имеют двойную референцию - и к партиципантам денотативных ситуаций, и одновременно к участникам коммуникативного акта. В конструкциях второго класса (лично, или персонально, маркированных конструкциях) пересекаются категории притяжательности (посессивности) и лица (персональности), что дает основание говорить о категории личной притяжательности [4:97-109; 4:271-272]. Сравните, например; мой дом - дом, принадлежащий мне (как участнику посессивной ситуации, собственнику, обладателю и как говорящему, автору высказывания).

Вполне можно утверждать, что все атрибутивные способы передачи отношений посессивности предполагают элиминацию предиката обладания. Предикатный признак в таких случаях не выражен эксплицитно. В поверхностной структуре атрибутивных конструкций один из конstituентов предложения, обозначающий того или иного участника посессивной

ситуации, выражен определением, то есть формально-синтаксически понижен в своем статусе. Подобные образования используются для характеристики свойства только одного из участников посессивной ситуации.

Коммуникативной целью атрибутивных комплексов является утверждение наличия или появления Объекта в реальной действительности или в сознании. Объекты всегда относятся к «новому» и представляют интерес для участников коммуникативного акта. Они фокусируют внимание слушателя на непостоянном признаке Объекта восприятия, представленном притяжательными прилагательными типа отцов (дом), мамин (платок) или притяжательными местоимениями. В русском языке возможна атрибутивная конструкция с родительным приименным падежом книга Ивана. Сравните: франц. *Leli vrede Pierre*. Эти отношения могут быть описаны в сочетаниях существительного с другими существительными в родительном падеже или же с предлогом: моя книга, англ. *My book, a book of mine, the girl's hat, the hat of the girl*.

По сути дела все языковые построения группы имени соотносятся с денотативными ситуациями, в которых друг с другом связаны такие участники, как Обладатель (англ. *Possessor, owner, proprietor*) и Обладемое/Предмет Обладания (англ. *Possessed, possession, property*).

Внимание участников коммуникации направлено на то, чтобы упорядочить в сознании Объекты окружающей нас действительности. Мы призваны создать островки порядка в окружающем нас мире.

Атрибутивные комплексы фокусируют внимание партиципантов на непостоянном признаке. Сам объект уже находится в сознании говорящих со всеми постоянными признаками и сама ситуация общения через синтаксические единицы должна сообщать нечто новое. Атрибутивные комплексы передают новую информацию в предельно сжатом виде, что соответствует потребностям современного мира. В потоке речи коммуникативной целью атрибутивных комплексов является актуализация темы последующего посессивного высказывания.

В смысловой структуре предложения пропозиционная структура образует ее начальный, фундаментальный уровень. Эта структура и ее элементы имеют дознаковый, односторонний характер.

Таким образом, кодирование смысловых структур и их элементов предполагает отбор и комбинирование знаковых (а именно лексических и грамматических) средств языковой системы. Итогом кодирования является построение поверхностной (лексико-грамматической) структуры, по отношению к которой пропозициональная структура выступает как глубинная.

Литература:

1. Бондарко А.В. Функциональная грамматика. – Л., 1984.- С.43-49.

2. Булыгина Т.В., Крылов С.А. Понятийные категории в языкознании// БЭС. – М., 1998. – С. 385-386.

3. Володин А.П. Персональность в агглютинативных языках Евразии (на материале финно-угорских, самодийских, тюркских, тунгусо-маньчжурских, палеоазиатских и некоторых кавказских языков)// Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость. – СПб, 1991. –С. 97-109.

4. Володин А.П. Лицо// Языкознание: Большой энциклопедический словарь. – М., 1998.- С. 271-272.

5. Журина М.А. Именные посессивные конструкции проблема неотторжимой принадлежности // Категория бытия и обладания в языке. – М., 1997. - С. 194-258.

З.Ф. Галимова

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
НА МАТЕМАТИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ**

Интеграция математики и английского языка – процесс очень сложный и весьма противоречивый: главная сложность двуязычного преподавания точных наук заключается в том, что студенты владеют познаниями в математике, но они испытывают трудности в понимании информации по математике, которые представлены на английском языке. В данной статье попробуем разобраться в решении данной проблемы, предложим методику преподавания английского языка студентам математикам.

Методика преподавания английского языка основана на развитии методов, с помощью которых приобретаются знания, формируются умения и навыки. Под «методом» понимается способ формирования речевого навыка с помощью развития определённых умений. При этом *навык* трактуется как способность пользоваться конкретным языковым материалом, чтобы понимать или строить высказывание. Однако, для формирования навыка необходимо развить умение. Под *умением* имеется в виду способность совершать конкретные речевые поступки в говорении и письменном выражении мыслей, Умение - это промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшего уровня навыка. Умение обычно соотносят с уровнем, выражающимся на начальном этапе в форме усвоенного знания (правила, теоремы, определения и т.п.), которое понято и может быть произвольно воспроизведено [2].

Навыки - это автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения. Навык возникает как сознательно автоматизируемое действие и затем функционирует как автоматизированный способ его выполнения

[Краснянский, 2009]. Под *навыками* при этом понимают такие новые реакции или действия, которые возникают на основе *выучки* или *индивидуального опыта* и функционируют *автоматически* [4].

При составлении методики преподавания английского языка учитывались следующие факторы: 1) цель обучения английскому языку на математическом факультете; 2) степень подготовленности студентов и специфика восприятия языка студентами; 3) требования программы и количество часов, отводимое на занятия; 4) системность и последовательность материала, а также лексическая повторяемость.

Студенты математического факультета должны, во-первых, научиться читать математическую литературу, извлекая при этом научную информацию с нужной степенью полноты и точности, во-вторых, уметь переводить аутентичные математические тексты с английского языка на русский язык, в-третьих, достичь определённого уровня владения устной речью, который позволили бы им беседовать по специальности и делать устные научные сообщения.

Преподавание английского языка происходит с учётом специфики математического языка. Математический язык - это совокупность языковых средств, с помощью которых можно выразить математическое содержание. К таким средствам относятся логико-математические символы, графические схемы, геометрические чертежи, система научных терминов вместе с элементами разговорного языка.

Рассмотрим особенности математического языка, а именно употребление математических терминов, логичность и объективность изложения. Данные особенности научного стиля являются основными характеристиками математического языка.

Математический текст состоит из формул, с самыми сжатыми, вводящими или комментирующими фразами. Приведём в качестве примера текст математической задачи.

Problem: The first such equation to be studied was $2 = x^2$. What number times itself equals 2?

Solution: $\sqrt{2}$ is about 1.414, because $1.414^2 = 1.999396$, which is close to 2. But you'll never hit exactly by squaring a fraction (or terminating decimal). The square root of 2 is an irrational number, meaning its decimal equivalent goes on forever, with no repeating pattern: $\sqrt{2} = 1.41421356237309...$

Использование многочисленных терминов обуславливается стремлением к наиболее полному соответствию формы языка содержанию высказывания, т.е. стремлением к предельной точности изложения. В математическом языке используются специальная и терминологическая лексика, например, *function*, *include*, *integral*, *topology*, *polynomial*, and *homeomorphism*.

В математическом языке часто встречаются латинские слова, а также многие термины имеют греческое происхождение, следовательно, студентам необходимо предоставить список данных слов, таких как *etc*, *i.e.*, *vice versa*, *a priori*, *a posteriori*.

При знакомстве с терминологией студентам выдаются тексты, после чтения которых, они составляют терминологический словарь. Студенты читают аутентичные тексты по математике на английском языке «Mathematical Adventures for Students and Amateurs», «Real-Life Math», «the Mathematical Mechanic». Данные издания хранятся в открытом доступе.

Студентам необходимо предложить список слов, помогающих построить слова в логической последовательности: *first*, *second*, *then*, *so*, *according to*.

В математическом языке присутствует логическая последовательность изложения, строгость и точность объективной передачи информации. Поэтому наиболее существенной чертой этого языка является четкая синтаксическая организация предложений. Наиболее типичными сложноподчиненными предложениями являются предложения с придаточными причины и условия, например: “The integer n is even”. This is true if $n = 4$, but is false if $n = 5$. “The set S has three elements.” This is true if $S = \{1, 4, 6\}$ but false if $S = \{2, 4, 6, 8\}$. В математических текстах встречается большое количество пассивных конструкций, глагольных форм настоящего времени, присутствует множество причинно-следственных союзов и логических связей.

Объективность изложений достигается не только с помощью приведения фактов, данных о той или иной проблеме, но и благодаря использованию сложных предложений союзного типа, в которых отношения между частями выражаются однозначно.

Итак, математический язык отличается широким использованием терминологии, употреблением слов, наличие логичности, объективности изложения, наличие строгой синтаксической организацией.

Методика преподавание английского языка студентам математикам требует объяснение грамматического материала при помощи схем, таблиц, знание терминологии, формирование речевого навыка.

Метод формирования речевого навыка нацелен на информационно-аналитической работе с использованием различных источников и разнообразных по форме материалов (электронные носители, пресса, радио, телевидение, документы, справочная и специальная литература на английском языке). В процессе преподавания студенты занимаются переводческой работой в устной и письменной форме, в том числе перевод статей профессионального характера, документов. Успешность в формировании речевого навыка студента достигается при овладении следующих умений: 1) умение понять речи в её графическом выражении; 2) умение понять речь в её звуковом выражении; 3) умение изложить мысль

письменно; 4) умение передать мысль в устной форме; 5) умение построить дискуссию на определённую тему.

Умение понять речи в её графическом выражении развивается при помощи чтения. Для развития умения читать и понимать несложные, аутентичные тексты преподавателю необходимо принести на занятия интересные, актуальные тексты, снабжённые подстрочником. Причём в подстрочнике написаны наиболее сложные слова, значение которых невозможно извлечь из контекста. Далее студенты запоминают эти слова, проводятся диктанты. Преподаватель диктует 100 слов (выражений) на английском языке, студент должен написать перевод этих слов (выражений) на родном языке. Обучение навыкам чтения происходит с помощью аутентичных книг по математике: «Mathematical Adventures for Students and Amateurs», «Real-Life Math», «the Mathematical Mechanic». Студенты читают главу из этой книги, выписывают незнакомую лексику, а потом на занятии они высказывают своё мнение по поводу прочитанной статьи. Далее заучивают специальную терминологию.

Знание предмета математики даёт им возможность сравнить свои знания, полученные на лекции с теми знаниями, которые они узнали при чтении математических текстов. Студентам выдаётся список тем, по которым проводятся лекции, студенты голосуют и выбирают наиболее интересную тему для них. Потом им выдаются списки по лексике, они заучивают слова, а потом на занятии производится просмотр с последующим устным переводом лекции. Студенты учатся извлекать нужную информацию по специальности, а нахождение в тексте предложений, которые являются ответами на вопросы; выбор ответов или правильных суждений о тексте; подтверждение или опровержение суждений о тексте; составление студентами серии вопросов к тексту или плана пересказа.

В книге «Mathematical Adventures for Students and Amateurs» содержатся тексты, в которых основное внимание уделяется языковой форме, грамматическим структурам. Данные тексты можно обсудить в группе, подискутировать. Также эти тексты можно предложить как для перевода с листа, так и для пересказа определённых фрагментов.

Умение понять речь в её звуковом выражении формируется при просмотре математических видеолекций. Мнемонистами установлено, что процесс запоминания слова любого иностранного языка состоит из пяти этапов [1]: перевод слова в образ; установление ассоциации между образом (значением) слова и его произношением; запись слова; установление ассоциации между произношением слова и его графическим изображением; перевод графического изображения слова в образ (значение). При просмотре видеолекций студенты проходят через все эти этапы. Видеолекции дают возможность воздействовать на все органы чувств, поэтому необходимо предоставить студентам следующие видеолекции: «TTC - Power of

Mathematical Thinking From Newton's Laws to Elections and the Economy», «TTC - Mathematics Describing the Real World - Precalculus and Trigonometry», «TTC VIDEO - Joy of Mathematics (01-24 of 24)», «TTC VIDEO - Mathematics from the Visual World (Video, Course No. 1447, 24 L) - Michael Starbird», «TTC VIDEO - The Art and Craft of Mathematical Problem Solving».

Иноязычные слова, словосочетания и предложения усваиваются и прочнее удерживаются в памяти, если они обрабатываются слуховым, артикуляционным, зрительным и двигательным анализаторами.

В каждом из предложенных курсов содержится по 24 лекции: «TTC - Mathematics Describing the Real World - Precalculus and Trigonometry», «TTC VIDEO - Joy of Mathematics (01-24 of 24)», «TTC VIDEO - Mathematics from the Visual World (Video, Course No. 1447, 24 L) - Michael Starbird», «TTC VIDEO - The Art and Craft of Mathematical Problem Solving». Причём надо учесть, что есть лекции, в которых обсуждается интеграция математики с другими науками: «TTC - Power of Mathematical Thinking From Newton's Laws to Elections and the Economy».

Более 80% информации воспринимается и запоминается через зрительный анализатор. Поэтому рекомендуется предложить студентам просмотреть каждый сюжет три раза. Поскольку в первый раз они знакомятся только с сюжетом, во второй раз они уже будут прислушиваться к словам, а в третий раз они уже запомнят звуковой образ слов. Наличие субтитров в сюжетах помогает студентам запомнить не только звуковой, но и графический образ слова.

Проблема в том, что данные лекции снабжены огромным набором слов, сложных грамматических конструкций, и студенту сложно разобраться в том, что говорится в лекции. Решение данной проблемы в том, что на занятиях предлагаются английские лекции по математике, преподаватель помогает студентам снять языковые барьеры на пути к пониманию лекции.

Студент должен овладеть умением воспринимать и обрабатывать в соответствии с поставленной профессионально ориентированной целью различную информацию на английском языке, полученную из печатных, аудиовизуальных и электронных источников в профессиональной, общественно-политической и социально-культурной сферах общения.

Умение изложить мысль письменно приобретается в процессе следующих заданий: ответ на вопрос по пройденной теме, заполнение пропусков определёнными словами, составление пересказа с опорой на ключевые слова, пересказ математической лекции на основе специальной схемы. Далее студентам предложены тексты лексических упражнений для аудирования, пересказа, аннотирования и реферирования. Они направлены на развитие умения и навыков полно и точно извлекать из иностранного текста содержащуюся в нем информацию.

Умение передать мысль в устной форме формируется во время обсуждения спорных вопросов в лекции. Данный список вопросов студенты сами составляют. При просмотре лекций студенты автоматически сравнивают этот материал с теми знаниями, которые были получены в ходе лекций на русском языке.

Среди разнообразных упражнений, предназначенных для развития разговорных навыков, надо отметить упражнения, в которых студент должен ответить на математические вопросы по тексту, решить и объяснить на английском языке задачи, доказать теорему, провести беседу или доклад по определенным темам специальности. Эти упражнения позволяют проверить понимание текстов и создают очень благоприятную почву для активизации речевых навыков.

Для развития умения построить дискуссию на определённую тему необходимо представить список наиболее употребительных фраз, знание которых поможет начать, продолжить и поддержать беседу на иностранном языке. В ходе беседы преподаватель предлагает студентам подходящие лексические единицы. Студенты записывают данные слова, поскольку только в контексте данное слово актуально. Если они будут записывать эти слова в конце лекции, то они забудут контекст и запомнить данное слово будет очень сложно. Студент должен уметь вести беседу на английском языке, участвовать в дискуссии, выступать публично по темам в рамках профессиональной и социально-культурной сфер общения. Студенты готовят мультимедийные презентации PowerPoint по математике на английском языке. Неоценимую роль в формировании речевых навыков играет обращение к электронному учебнику в системе «Moodle» на сайте Удмуртского государственного университета. В учебник «English for Math Students» включены разнообразные тесты, интерактивные задания, выполнив которые студент может проверить, насколько правильно он усвоил материал. В форме тестирования студенты выполняют самостоятельную работу, результаты тестирования они узнают сразу же. Студенты участвуют в обсуждениях тем на форуме, который представлен в данном электронном пособии. Благодаря данному электронному пособию, студентам предоставляется возможность изучения английского языка в интерактивной форме, которая оценивает ответы обучающегося и даёт возможность проводить за изучением английского языка больше времени.

Развитие лексических навыков можно продолжить при выполнении интерактивных заданий на сайте <http://lingualeo.ru/>. На данном сайте представлен обширный банк лексических данных, аудио и видеоматериалов.

Изучение английского языка на материале математических текстов способствует повышению уровня знаний как в области языка, так и в сфере самой дисциплины. При обучении английскому языку необходимо использовать данную методику преподавания. Основой данной методики

является формирование речевого навыка, который состоит из следующих умений: умение понять речи в её графическом выражении; умение понять речь в её звуковом выражении; умение изложить мысль письменно; умение передать мысль в устной форме; умение построить дискуссию на определённую тему. Необходимо отметить, что последовательность формирования данных умений должна соблюдаться. Внедрение данной методики преподавания иностранного языка происходит уже второй год на математическом факультете.

Литература:

1. Васильева Е.Е., Васильев В.Ю. Суперпамять, или как запомнить, чтобы вспомнить? - М.: АСТ: Астрель, 2007. - 632 с.
2. Краснянский А.В. Что такое знание, умения, навыки? [Текст] // <http://avkrasn.ru/article-88.html> Режим открытого доступа. Дата обращения 26.04.12 г.
3. Обеременко М.А. Психологические основы обучения иностранным языкам // Методика преподавания иностранных языков. - М: Восток-Запад, 2008. - С. 22-28.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - Издательство: Питер, 2002 г. - 720 стр.

Г.А. Грызлова

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ И ПОИСК (О ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА)

Знание своего дела и эффективное осуществление своей деятельности - это понимание профессионализма или «профессиональной компетентности». Сформулированная в государственных образовательных стандартах цель - «практическое владение иностранным языком, позволяющего использовать его в будущей профессиональной деятельности и научной работе, а также для активного применения, как в повседневном, так и в профессиональном общении» [2] и перечисленные умения и навыки, которыми должны овладеть магистранты, являются чрезвычайно сложными задачами для непрофильной магистратуры. В то же время количество часов аудиторных и внеаудиторных занятий по иностранному языку государственными образовательными стандартами не устанавливается. Количество часов определяется руководством высшего учебного заведения или факультета, ведущего подготовку магистров соответствующего направления. В «непрофильной» (неязыковой) магистратуре на историческом факультете на изучение иностранного языка отводится, к сожалению, недостаточное количество аудиторных часов и акцент делается на развитие самостоятельности магистранта, его активности и личной ответственности за результативность обучения. При планировании занятий для магистрантов необходим гибкий

подход, учет потребностей, интересов и личностных особенностей обучаемых, избирательность и приоритетность методов и образовательных технологий.

Наряду с традиционными методами в процессе обучения немецкому языку в магистратуре на историческом факультете приоритетными являются следующие образовательные технологии:

- Технология разноуровневого (дифференцированного) обучения – предполагает осуществление познавательной деятельности студентов с учётом их индивидуальных способностей, возможностей и интересов. Создание и использование диагностических тестов является неотъемлемой частью данной технологии, поскольку необходимо контролировать уровень усвоения лексических, грамматических знаний в рамках модуля, выявлять и систематизировать аспекты, требующих дополнительной проработки.

- Технология модульного обучения – предусматривает деление содержания дисциплины на автономные разделы (модули), интегрированные в общий курс. Представление об интерактивных образовательных технологий курса «Археология» для студентов магистратуры по направлению подготовки «История» можно получить из следующей таблицы:

Тема	Виды учебной работы	Используемые интерактивные образовательные технологии	час
1. Modul: Социально-культурная коммуникация. Kontaktaufnahme Vorstellung, Bekanntschaft -Siezen und duzen - Personalangaben Visitenkarte. Anmeldungsformular ausfüllen	Практическое занятие	Активные формы проведения - работа в парах, симуляционные и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций по профилю, лексико-грамматические и иные тренинги, и др.); контроль (тестирование)уровня усвоения лексических, грамматических знаний в рамках модуля	4ч.
2.Modul: Einführung in die Berufstätigkeit. Роль нем. языка в профессиональной деятельности, в науке и информационном пространстве. Arbeit und Beruf -Büroausstattung und – technik (Computer, Internet)		Диалог-дискуссия о возможностях работы с Internet-программами на немецком языке. Лексический тренинг по теме „Computer,Internet „	4ч.

3. Modul: Учебно-познавательная деятельность. Научная литература. Жанры научного стиля. Реферирование и аннотирование научной литературы.		Беседа о стратегиях перевода научной литературы, терминологии, способах компрессирования информации. Работа с иллюстративными образцами и схемами.	4ч.
4. Modul: Einführung in die Berufstätigkeit. (Fachrichtung: Archäologie, Urgeschichte)	Практическое занятие	Поиск, обработка информации из Интернет-источников с целью использования ее на занятиях индивидуальных и сообщениях.	4ч
4.1. Was ist Urgeschichte? -Historische Hilfswissenschaften -Definitionen von Fachbegriffen	Практическое занятие	Мини-дискуссии по теме, беседы по проблематике истории первобытного общества; Lücken-Texte zur Erfrischung der Vorkenntnissen	6ч.
4.2. Auf den Spuren der Urmenschen -Die frühesten Formen der Urmenschen	Практическое занятие	Поиск, подбор, обработка тематической информации из Интернет источников для выполнения, оформления, защиты проекта	6ч.
4.3. Geistliche Vorstellungen von Urmenschen	Практическое занятие	Поиск, подбор, обработка тематической информации из Интернет источников с целью использования ее для подготовки и презентации (Power Point) на занятии	6ч.
4.4. Bestattungsbräuche in der Steinzeit	Практическое занятие	Тренинг: Особенности реферативного стиля на немецком языке: - лексико-грамматические формы; - стилистические особенности	6ч.
4.5. Probleme der Urgeschichte	Практическое занятие - семинар	Комментирование тематических видеосюжетов. Ролевые игры, разбор конкретных ситуаций по теме.	6ч.
Итого:			44 час

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) - расширяют рамки образовательного процесса, повышая его практическую направленность, способствуют интенсификации самостоятельной работы студентов и повышению их познавательной активности. В рамках ИКТ выделяются 2 вида технологий: а) технология использования компьютерных программ – позволяет эффективно дополнить процесс обучения языку на всех уровнях. Мультимедийные программы предназначены как для аудиторной, так и самостоятельной работы студентов и направлены на

развитие грамматических и лексических навыков; б) интернет-технологии – предоставляют широкие возможности для поиска информации, ведения научных исследований.

Обучение на основе информационных технологий строится преимущественно на самостоятельной работе магистрантов [2]. По часто цитируемым и широко известным результатам диагностических исследований американских ученых Р. Карникау и Ф. Макэлроу человек помнит 80% того, что говорит сам и 90% того, к чему пришел самостоятельно в своей практической деятельности. Подобный смысл заключён и мудрой китайской поговорке в немецком переводе «*Predige mich an, und ich kann mich nicht konzentrieren; zeig es mir, und ich interessiere mich dafür; aber am ehesten lass es mich selber erarbeiten, dann packt es mich!*“». Пассивное участие в процессе обучения в магистратуре неприемлемо, поскольку в корне изменяются отношения преподавателя и студента. Преподаватель - коллега, помощник. Односторонняя коммуникация уместна в случае недостатка информации и невозможности ее получить другим способом, кроме как из рассказа преподавателя. Сегодня ситуация изменилась, в большинстве случаев это не так. Преподаватель дифференцирует и индивидуализирует процесс овладения иноязычной коммуникативной компетенцией, применяет лично-ориентированный подход в обучении, позволяющий подобрать индивидуальный план работы для каждого магистранта. При этом часто общение магистрантов с преподавателем осуществляется через E-Mail, Skype.

В программе большое место отведено совершенствованию навыков самостоятельной работы с иноязычной литературой по специальности. Как правило, это - индивидуальное, или самостоятельное чтение. Цель – научить магистрантов понимать тексты по своей специальности, извлекать профессионально значимую информацию. Это подразумевает формирование целого комплекса навыков и умений, в частности, самостоятельно читать большой объем специализированного текста с высокой скоростью, сосредотачиваясь при этом на содержательной стороне прочитанного [1].

Точное осознание того, какие задачи стоят перед преподавателем и насколько они решаемы в настоящее время, способствуют правильному выбору форм и технологий. Ещё предстоит большая работа по уточнению и корректировке программы, но уже сейчас можно сказать, что используемые для обучения немецкому языку студентов-магистрантов по направлению подготовки «История», способствуют формированию и развитию способностей студентов осуществлять различные виды деятельности, используя немецкий язык, когнитивных способностей студентов и их готовности к саморазвитию и самообразованию.

Литература:

1. Алмазова Н.И. Иностранный язык для магистрантов неязыковых

специальностей. Рабочая программа учебной дисциплины и методические рекомендации по ее реализации для преподавателей / Н.И. Алмазова, Н.В. Попова, М.М. Степанова, О.Н. Костерина; под ред. Акоповой М.А. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – 34 с.

2. Попова Н.В. Самостоятельная работа с использованием информационных технологий при обучении иностранному языку в непрофильной магистратуре / Н.В. Попова, М.М. Степанова // Иностранные языки в образовательном пространстве технического вуза: материалы IV Международной научно-методической конференции (Новочеркасск, апрель 2010). – Новочеркасск: Юж.-Рос. гос.техн.ун-т (НПИ), 2010. – С. 305-309.

Д.Н. Денисова

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Проблемное обучение, основанное на ряде психологических закономерностей, заявило о себе как самостоятельное направление не так давно, противопоставив себя традиционному типу объяснительно-иллюстративного обучения. Необходимо отметить, что традиционное обучение связано с осмыслением и закреплением в памяти учащимися материала, который впоследствии и при необходимости должен быть воспроизведен. Новое направление в преподавании не сводит мышление лишь к функционированию готовых знаний, оно обращается к мышлению как к продуктивному процессу, способному творить новые знания. Обращаясь к термину мышление – необходимо отметить что мышление – «одно из высших проявлений психического, процесс деятельности познавательной индивида, процесс моделирования неслучайных отношений внешнего мира, характерный обобщенным и опосредованным отражением действительности; это анализ, синтез, обобщение условий и требований решаемой задачи и способов ее решения. В этом непрерывном процессе образуются дискретные умственные операции, кои мышление порождает, но к коим не сводится» [1]. В процессе проблемного обучения мышление олицетворяет непрерывный процесс взаимодействия человека с объектом его познания, частью которого является анализ и синтез, а также абстрагирование и обобщение. Таким образом, проблемное обучение призвано запустить механизм творческое мышление обучаемого, являющееся одним из видов мышления, которому характерно создание субъективно нового продукта и новообразований в ходе самой познавательной деятельности по его созданию. Эти новообразования касаются мотивации, целей, оценок и смыслов. Таким образом, все знания, приобретаемые обучаемым, являются ценными для самой личности, что позволяет не просто запомнить их как необходимость, но присваиваются личностью как личное и ценное.

Основой для подобной мотивации является познавательная потребность – тот механизм, который позволяет преподавателю управлять процессом усвоения знаний обучаемых. Таким образом, проблемное обучение – «это процесс при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки. Проблемное обучение направлено на формирование познавательной самостоятельности учащихся, развитие их логического, рационального, критического и творческого мышления и познавательных способностей. Опираясь на закономерности психологии мышления, логику научные исследования, Проблемное обучение способствует развитию интеллекта учащегося, его эмоциональной сферы и формированию на этой основе мировоззрения» [2].

Основой практического применения теории проблемного обучения на уроках иностранного языка, как в общепедагогической, так и в вузовской практике, является проблемная ситуация. Проблемная ситуация – это «особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта; характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее неизвестные субъекту знания или способы действия» (А.М. Матюшкин) [3]. Механизм действия проблемной ситуации основан на том, что «объективация неизвестного в проблемной ситуации осуществляется в форме вопроса, заданного самому себе и являющегося начальным звеном мыслительного взаимодействия субъекта с объектом. В ходе такого взаимодействия происходит поиск ответа на вопрос о новом знании относительно предмета, способа или условия действия и продуктивное развитие самого субъекта. Поскольку в окружение субъекта входят не только объекты, но и социальная среда, то генетически первична постановка вопроса, обращённого не к самому себе, а к другому человеку, опосредствующему своей активностью развитие личности» [4]. Таким образом при помощи проблемной ситуации представляется возможным создать такие необходимые внешние условия для личности студента, которые позволят ему испытать некоторое интеллектуальное затруднение, связанное с тем, что он не может найти объяснения факту, процессу или явлению, используя свои прежние знания и известные действия. Именно на основании внутреннего конфликта между имеющимся знанием и незнанием объяснить новое явление, зарождается познавательная потребность. Согласно отечественным исследованиям (М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин), структура проблемной ситуации должна содержать внешние факторы и внутренние условия, а так же такие основные компоненты как 1) неизвестные знания; 2) противоречие, когда прошлого опыта недостаточно для выхода из затруднения; 3) познавательная потребность как внутреннее условие,

стимулирующее мыслительную деятельность; 4) интеллектуальные возможности учащегося к “открытию” нового.

Методы проблемного обучения имеют особое значение в процессе обучения в ВУЗе, так как методы проблемного обучения развивают личность, позволяя не только освоить новые способы поиска необходимой информации но и развить саму личность. Уроки иностранного языка в ВУЗе - это благодарная платформа для использования подобных методов. Создавая на уроках иностранного языка проблемные ситуации, мы можем ставить перед учащимися проблемные познавательные задачи, в основе которых лежит противоречие между искомым и известным. В основе решения проблемной задачи лежит некоторое интеллектуальное напряжение, толкающее учащихся на поиск нового, результатом которого может быть оригинальное решение и приобретение новых знаний, которых не хватало для решения с самого начала. Урок английского языка позволяет создать внешние условия, способные вызвать познавательный интерес и потребность в решении проблемной задачи. Для введения студентов в поисковую и исследовательскую работу им могут задаваться вопросы, ставиться определенные задачи, даваться необходимые упражнения и так далее. Основной особенностью такого дидактического процесса является не форма или метод обучения, но способ взаимодействия учащихся и преподавателя.

Для осуществления такого образовательного процесса преподаватель может использовать три метода: метод проблемного изложения, частично-поисковый и исследовательский. Метод проблемного изложения на уроках иностранного языка в ВУЗе может представлять собой промежуточный этап, своеобразный переход от объяснительно-иллюстративного типа к собственно проблемному обучению. Новая тема, к примеру, может даваться не в виде готовых знаний (что характерно для информационного изложения), а раскрываться как поиск ответа. Таким образом, мы можем создавать условия, в которых учащиеся могут оказаться в роли участников поиска ответа и приобретенное знание становится личной ценностью – оно было не просто дано, его пришлось искать и прилагать усилия. Проблемное изложение актуализируется в формулировании преподавателем проблемы с последующей формулировкой проблемной задачи, актуализацией процесса поиска ответа и осмыслением полученного результата. В такой ситуации студенты уже не просто объекты процесса обучения, они становятся его субъектами, путем активного включения. Студентам не просто предлагается готовая информация, но объясняется, передается логическая взаимосвязь путей поиска ответа на поставленную задачу. Такой вид изложения не может оставить студентов пассивными слушателями, в любом случае, чтобы прийти к решению и получить ответ им необходимо услышать и осознать логику, ведущую к нему.

Следующий, интересующий нас метод - частично-поисковый. Данный метод предлагает частично вовлечь учащихся в процесс поиска. Преподавателю, использующему данный метод, предлагается сформулировать проблему самостоятельно, но в процессе изложения постоянно общаться со студентами, обращаться к ним с просьбой сформулировать и оценить гипотезы, предложить решение и обосновать его, обосновать предложенные методы решения задачи, дать объяснение тому или иному явлению. Относительно уроков иностранного языка, данный метод очень эффективен в работе с грамматическими упражнениями, а так же при лексической работе у студентов, изучающий второй или третий язык и имеющих возможность сравнить то или иное грамматическое или лексическое явление. Частично-поисковый метод так же может быть использован и в других формах работы. Не секрет, что все больше заимствований из иностранного языка входят в нашу обычную жизнь, учащиеся сталкиваются со слоганами, определенными определениями, вошедшими в нашу жизнь благодаря IT- технологиям. Все это является платформой для возможности анализа и творческого мышления даже на первом году изучения иностранного языка.

Исследовательский метод предполагает наивысшую самостоятельность учащихся. Используя данный метод, преподавателю предлагается создать условия для самостоятельной формулировки учащимися проблемной задачи и искать пути ее решения. В такой ситуации студенты могут самостоятельно и последовательно пройти через все этапы настоящего исследования – выдвижение и обсуждение гипотезы, поиск способов их проверки, включение в логическое рассуждение, формулировка собственных выводов. Конечно, применение данного метода в аудиторной работе требует подготовки и не может осуществляться на каждом занятии, он подходит для больших и творческих заданий, но может быть достаточно эффективен для работы в группах.

Внедрение методов и принципов в практику преподавания иностранного языка, как основного, так и дополнительного в ВУЗе преследует не только дидактические цели, но несет в себе и воспитательный потенциал. Студенты - это та категория учащихся, которая готова к самостоятельной работе. Развитие способности размышлять, думать, не бояться делать ошибки, но учиться их исправлять – снимает языковые барьеры в последующей практике применения языка.

Литература:

1. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. - Минск: Харвест, 1998.
2. Российская педагогическая энциклопедия. Под ред. В. Г. Панова. - М., 1993.

3. Современный образовательный процесс, основные понятия и термины, авт.-сост. М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. – М., 2006.

4. Хрестоматия - педагогический словарь библиотекаря, российская национальная библиотека. – М., 2005-2007.

В.В. Детинкина

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ

В последнее время уделяется большое внимание изучению процессов формирования языковой личности.

Под языковой личностью Ю.Н. Караулов понимает комплекс характеристик человека и его способностей, способствующих созданию и восприятию любых речевых произведений (текстов) независимо от их степени структурно-языковой сложности, глубины и точности отражения действительности, а также целевой направленности [3].

С.Г. Воркачев определяет языковую личность как носителя языка, рассматриваемого с точки зрения его способностей к речевой деятельности, как совокупность характерных черт речевого поведения человека и как «базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка» [1:66]. В своем определении С.Г. Воркачев выделяет три типа языковой личности: речевую, коммуникативную и словарную, или этносемантическую.

К первому типу личности относится весь комплекс психофизических свойств человека, дающий ему возможность создавать и воспринимать речевые произведения. Ко второму типу – весь комплекс отличительных признаков вербального поведения человека, для которого средством общения служит язык. К третьему типу языковой личности лингвист относит «семантический фоторобот» человека, под которым подразумевается отраженный в словаре комплекс ценностных предпочтений, поведенческих реакций и мировоззренческих установок.

Одним из главных критериев выделения свойств языковой личности является социальный аспект, то есть человек, рассматриваемый через призму его отношений к обществу и в обществе [1:66].

Вслед за В.В. Наумовым под языковой личностью мы понимаем носителя языка, способного реализовать в речевой деятельности, как письменной, так и устной, некую совокупность языковых средств, характеризующих определенную часть языкового коллектива, отдельной социальной группы в данный промежуток времени [6:12].

За каждым высказыванием и текстом стоит языковая личность, при этом она привносит в язык не только лингвистически правильные единицы, но и отклоняющиеся от нормы и являющиеся показателем социальной принадлежности личности.

В. Штайниг выделяет четыре уровня общения, по которым можно определить социальный статус человека: семантико-стилистический, тексто-стилистический, паралингвистический, речеповеденческий [2:41]. На любом из вышеперечисленных уровней можно выделить характерные только для определенной личности языковые единицы, именно поэтому В.В. Наумов считает, что речь любого индивида, в письменном или устном варианте, всегда «системна, но далеко не всегда нормативна» [6:6].

Ю.Н. Караулов выделяет три уровня организации языковой личности: вербально-семантический, когнитивный и прагматический. Первый уровень предполагает нормальное владение естественным языком; второй уровень составляет упорядоченная «картина мира», отражающая систему ценностей индивида; третий уровень включает мотивы, цели, интересы и установки, намерения (интенциональности). При такой структуре языковой личности исследователь может описывать формальные средства выражения определенных значений, анализируя первый уровень. Переход ко второму уровню дает возможность через язык и процессы говорения и понимания исследовать сознание и процессы познания человека. На третьем уровне возможен переход в анализе языковой личности от «оценок ее речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире» [1].

Действительно, деятельность человека неразрывно связана с речевым поведением в обществе, которое регламентируется нормами, позволяющими индивиду комфортно чувствовать себя в социуме. «Диапазон допустимой комфортности определяется системой этических норм, принятых обществом, или группой индивидов, имеющих равный социальный статус» [6:59].

Некоторые языковеды отличают языковую личность от письменной, на основании того, что порождение письменного сообщения (текста) происходит без опоры на собеседника. Так, С.В. Никифоров полагает, что «письменные тексты образуют особую систему социума (текстовую систему), обеспечивающую соотнесенность членов социума в условиях дистанцированных во времени и пространстве социальных связей. Текст фиксирует состояния социокультурной среды, относительно которых актуальны определенные личностные характеристики члена социума...» [7:2]. Но, тем не менее, при построении письменного текста наиболее важными моментами все-таки становятся его организованность, его ориентированность на адресата и мотивированность автора. Данное утверждение не противоречит точке зрения Ю.Н. Караулова, который выделяет наряду с когнитивным и вербально-семантическим уровнями языковой личности – прагматический, включающий в себя цели, мотивы, интересы и установки носителя языка [3:5].

Языковая личность в письменных текстах может проявляться на нескольких уровнях. Так, по данным Н.Д. Кулишовой, наибольшее выражение личность получает на экспонентном и субстанциональном

уровнях и меньшее на интенциональном. Выделенные четыре психотипа письменной личности позволили установить, что «реалисты» (сенсорика и восприятие) склонны к подчинительным способам передачи информации, так же, как и «концептуалисты» (интуиция и логика), в то время как для «идеалистов» (интуиция и эмоция) характерны сложные с точки зрения теморематических отношений, по структуре тексты. С точки зрения языковой креативности большей способностью оценивать события и описывать их обладают «концептуалисты» и «традиционалисты» (сенсорика и тактика) [5:14–16]. Степень владения языком для определения свойств языковой личности по Н.А. Фоминой может определяться по пяти уровням:

- 1) правильность (знание большого запаса лексики и основных строевых закономерностей языка);
- 2) интериоризация (умение реализовать и воспринимать высказывание в соответствии с внутренним планом речевого поступка);
- 3) насыщенность языковыми средствами;
- 4) адекватный выбор языковых средств;
- 5) адекватный синтез (соответствие порожденного текста содержательным и коммуникативным задачам) [8:36].

Жизнь и деятельность языковой индивидуальности протекает под влиянием разных условий, вырабатывающих, по мнению Ю.Н. Караулова, лингвистическое сопровождение процессов становления личности и оказывающих языковое воздействие на формирование мировоззрения, а также обеспечивающих языковую сторону воспитания и совершенствования человека [3]. Подобную точку зрения поддерживает В.В. Наумов, полагая, что если язык проявляет себя как социализирующая и объединяющая сила для носителей определенного языка в языковой коллектив, состоящий из языковых личностей, обладающих одинаковой способностью речепроизводства, то необходимо отметить и его способность к формированию каждой отдельной языковой личности, с только ей присущими речевыми характеристиками [6:10].

При этом, по наблюдениям ученых, интеллект, образование и нравственность влияют на способность индивида адекватно и гармонично чувствовать себя в языковой среде чаще всего только того языкового коллектива, в которой и произошло формирование языковой личности данного индивида [6:16–18].

Неоспоримым является тот факт, что любой человек является одновременно членом нескольких малых групп, нормы и правила поведения, в том числе и языкового, в которых могут различаться. Например, в семье, на производстве, в кругу друзей, знакомых, в различных учреждениях и инстанциях возникает необходимость адаптации индивида к требованиям и ожиданиям разных групп. Разные речевые манеры, принятые в этих малых

группах, актуализируются в соответствующей обстановке и определяют полиглоссность языковой личности [4: 84].

С течением времени нормы и ценности группы, оказывающей наиболее сильное влияние на индивида и являющейся более важной в плане привязанности и значения, начинают преобладать над другими. Эта группа формирует специфику речи языковой личности и определяет линию речевого поведения, как письменного, так и устного. По определению Л.П. Крысина, такая группа называется референтной [Там же: 80].

Словарный запас, а также его использование позволяют сделать вывод о принадлежности индивида к определенной социальной и языковой группе, подчеркивая его социальный статус. При этом признаковые очертания социального статуса человека становятся особенно заметными для специалиста при переключении с одного языкового кода на другой [6:56, 60].

Языковая личность является неким собирательным образом, представляющим определенный социальный коллектив и характеризующийся набором определенных свойств, проявляющихся в языковом поведении личности. Поведение личности, по мнению Ю.Н. Караулова, обусловлено мировоззрением личности, сформированной под влиянием языковой картины мира (диалектического единства коллективного языкового сознания нации и индивидуальных способов его материализации в конкретных речевых актах).

Для реконструкции содержания мировоззрения личности необходимо провести анализ дискурса, который представляет собой «определенный набор речевых произведений отрывочного характера» [3:6].

Таким образом, языковая индивидуальность раскрывается, прежде всего, через лексическую систему языка. Выбор того или иного лексического средства позволяет иногда определить тип психики индивида, его социальный статус, отношение к окружающему миру, к себе. Профессия и образование накладывают отпечаток на личность, формируя специфический инвентарь языковых средств, становясь своеобразным социальным «костюмом», определяемым также интеллектом и психикой языковой личности.

Исследование языковой личности и ее распознавание по речевым (звуковым и письменным) характеристикам является перспективной и актуальной темой исследования.

Литература:

1. Воркачев, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании/ С.Г. Воркачев// Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72. –Электронный ресурс: <http://kubstu.ru/docs/lingvoconcept/lingvocult.htm> (24.12.09).

2. Карасик В.И. Этнокультурные типы институционального дискурса/ В.И. Карасик// Этнокультурная специфика речевой деятельности: сб. обзоров/ отв. ред. Н.Н. Трошина. – М., 2000. – С. 37–64.
3. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи её изучения/ Ю.Н. Караулов // Язык и личность / отв. ред. Д. Н. Шмелев. – М., 1989. – С. 3–8. – Электронный ресурс:
http://destructionen.narod.ru/karaulov_jasikovaja_lichnost.htm (24.12.09).
4. Крысин Л.П. О речевом поведении человека в малых социальных общностях (постановка вопроса)/ Л.П. Крысин // Язык и личность/ отв. ред. Д. Н. Шмелев. – М., 1989. – С. 78–86.
5. Кулишова Н.Д. Языковая личность в аспекте психолингвистических характеристик (на материале письменных текстов): автореф. дис. ... канд. филол. наук/ Н.Д. Кулишова; [Кубан. гос. ун-т]. – Краснодар, 2001. – 23 с.
6. Наумов В.В. Лингвистическая идентификация личности/ В.В. Наумова. – Изд. 2-е, стереотип. – М.: КомКнига, 2007. – 240 с.
7. Никифоров С.В. Проблема интерпретации письменного текста: автореф. дис. ... д-ра филол. наук/ С.В. Никифоров. – М., 1993. – 58 с.
8. Фомина Н.А. Свойства личности и особенности речевой деятельности/ Н. А. Фомина ; науч. ред. А.И. Крупнов. – Рязань: Узорочье, 2002. – 361 с.

Н.А. Зелинская

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

**РАЗРАБОТКА И ПРОВЕДЕНИЕ ИГРЫ-ЭКСКУРСИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ
ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

Современному обществу всё в большей степени требуются грамотные специалисты, способные к успешному осуществлению процесса коммуникации между представителями различных культур, как на родном, так и на иностранном языке. Именно поэтому вопросам развития языковой личности студентов высших учебных заведений должно уделяться значительное место в условиях современного университетского пространства. Важно понимать, что процесс подготовки бакалавров и магистров целесообразно строить с учётом требований современной жизни, когда ни у кого не вызывает сомнений вопрос о необходимости повышения уровня не только профессиональной компетенции студентов, но и их языковой подготовки. Поэтому сегодня в условиях университетского пространства важно делать акцент на развитие языковой компетенции студентов, которая включает в себя формирование и совершенствование фонетических единиц изучаемого языка, его грамматических форм и моделей, знакомство со стилями и стилистическими средствами иностранного языка, пополнения словарного запаса студентов. Все эти аспекты напрямую влияют на успешность процесса коммуникации студентов

в рамках образовательного процесса в университете или после трудоустройства по специальности.

Однако система языковой подготовки студентов вузов в настоящее время требует использования различных интерактивных форм обучения иностранным языкам. Именно такая практика позволяет студентам оказаться вовлеченными в активную образовательную среду, в которой учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, поиска информации, переосмысления полученных знаний и применения их на практике.

Совместная деятельность студентов на занятиях по иностранному языку, ставящая целью вывести процесс познания и освоения учебного материала на принципиально новый уровень означает, что каждый студент вносит свой особый индивидуальный вклад. При этом активно идёт обмен знаниями, идеями, способами деятельности между студентами и преподавателем. Причем происходить это должно в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, потому что именно дружелюбная атмосфера не только позволяет получать новые знания, но и развивает саму познавательную деятельность студентов, переводит ее на более высокие формы взаимодействия и сотрудничества. Характеристика, сущностная особенность интерактивных форм - это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, а также эмоциональное и духовное единение участников.

На современном этапе развития высшей школы и самой модели образовательного процесса в нашей стране на занятиях иностранного языка преподавателю следует вносить в образовательный процесс активные обучающие технологии и приемы, позволяющие на практике добиваться формирования и совершенствования речевой культуры студентов, в том числе навыков их письменной и устной речи.

В настоящее время необходимо совершенствовать языковую компетенцию студентов, развивать их коммуникативные способности, преодолевать их языковой барьер, развивать их речевую культуру как одно из важнейших средств общения. Поэтому в процессе обучения иностранному языку, в том числе в рамках университетского пространства, преподавателю необходимо создавать благоприятную рабочую атмосферу, в которой студенты смогут свободно высказывать свое собственное мнение, задавать вопросы на интересующую их тему, предлагать для обсуждения новые темы и поощрять процесс поиска дополнительной информации по тем или иным темам.

Автор данной статьи считает, что в настоящее время преподаватели иностранного языка имеют ещё большую возможность использовать в своей профессиональной деятельности разнообразные интерактивные методы обучения студентов. Применение таких форм в преподавательской

деятельности позволяет развивать и совершенствовать языковую компетенцию у студентов. Особенно это становится важным при обучении студентов неязыковых вузов и факультетов, так как количество аудиторных занятий в их учебной программе значительно меньше, чем у студентов, чьей основной специальностью является иностранный язык и иностранная литература.

Одна из разновидностей интерактивных форм преподавания иностранного языка в высшей школе, которую целесообразно и приемлемо применять на практике, по мнению автора, может стать игра-экскурсия. При этом тематика этого мероприятия, проводимого, разумеется, на изучаемом студентами в вузе языке, может варьироваться и зависеть либо от учебной программы, близкой к учебно-методической литературе, сопровождающей данный курс, либо от собственных предпочтений студентов и преподавателя. Игру-экскурсию возможно проводить в аудитории под руководством преподавателя, однако ее можно вывесит за рамки учебной аудитории и провести на улице либо в условиях другого образовательного пространства вуза. В данной статье автору хотелось бы остановиться на возможностях учебных музеев университета в развитии языковой компетенции студентов, их роли в образовательном процессе, а также обсудить вопрос включения учебных музеев в маршруты игры-экскурсии для студентов неязыковых факультетов. Так, на базе Удмуртского государственного университета успешно функционируют следующие музеи, которые являются учебными: Археологический музей при Историческом факультете, Естественнонаучный музей кафедры экологии животных УдГУ, Художественный музей и галерея художников Института искусств и дизайна УдГУ, Геологический музей при кафедре физической географии при Географическом факультете и Музей занимательной науки, функционирующий на базе Физико-энергетического факультета УдГУ.

В апреле 2012 года студенты 1 и 2 курсов направления подготовки «Издательское дело и редактирование» Института социальных коммуникаций под руководством автора данной статьи разработали и провели для студентов Удмуртского государственного университета интеллектуально-спортивную игру на английском языке «The Museums of Udmurt State University». В ходе подготовки к проведению данного мероприятия студенты познакомились с литературой по данному вопросу, собирали фактологический материал, обобщили полученные данные, а после этого приступили к переводу русской версии текста для будущей игры-экскурсии на английский язык.

Задача преподавателя на данном этапе состояла в консультировании в вопросах библиографического характера и оказания помощи и поддержки в процессе перевода подготовленных текстов с русского на английский язык. Этот этап оказался самым сложным в работе студентов, так как он требовал

определенных усилий при работе с источниками, а также и во время переводческой практики, которой можно назвать практическую деятельность студентов при переводе текстов с русского на иностранный язык.

Следует подчеркнуть, что на этом этапе студенты не только развивали навыки письменной речи и перевода, но также учились и практиковались грамотно работать с русско-английскими, англо-русскими и англо-английскими словарями, изданными в России и англоязычных странах. Все эти аспекты, по мнению автора, способствуют формированию и развитию языковой компетенции студентов.

Кроме того, проведение такого рода интеллектуально-спортивной игры-экскурсии на английском языке, которую разработали студенты направления подготовки «Издательское дело и редактирование» Института социальных коммуникаций, способствовало преодолению языкового и психологического барьера. Это объясняется тем, что данное мероприятие предполагало участие всех желающих из числа студентов Удмуртского государственного университета, так как участники предполагаемых команд до проведения интеллектуальной игры-экскурсии и деления по командам не были знакомы друг с другом. Это было одним из условий проведения данного мероприятия.

Студенты, отвечавшие за подготовку и проведение игры-экскурсии, решили организовать её на базе четырех учебных музеев УдГУ, среди которых были Археологический музей, Естественнонаучный музей, Художественный музей и Геологический музей. Организаторы из числа студентов поделились на несколько групп и подготовили маршруты и тексты для экскурсии на английском языке в зависимости от выбранного музея.

На последнем этапе подготовки к игре-экскурсии студенты ИСК, готовившие данное мероприятие, перед всей группой в аудитории под руководством автора данной статьи презентовали переведенный материал и вопросы к викторине, которые предполагалось задать участникам команд в ходе проведения интеллектуально-спортивной игры-экскурсии «The Museums of Udmurt State University» («Музеи УдГУ»).

Хочется отдельно и особенно отметить то, что подготовку, разработку и реализацию данного мероприятия осуществили чуть более десяти студентов специальности «Издательское дело и редактирование» Института социальных коммуникаций: в рабочей группе состояли восемь студентов 1 курса и четверо со 2 курса. Однако такого сравнительно небольшого количества студентов оказалось вполне достаточно для успешного проведения вышеуказанной игры-экскурсии.

Следует отметить, что автор данной статьи, разрабатывая игру-экскурсию на английском языке, ставила целью развитие языковой компетенции студентов ИСК, а одной из задач проведения данного мероприятия было знакомство студентов УдГУ с общей информацией об учебных музеях, функционирующих на базе нашего университета. Хочется подчеркнуть, что

цель игры-экскурсии была реализована, кроме того, были выполнены и основные задачи для ее достижения.

При этом выяснилось, что практически все студенты, представлявшие рабочую группу по подготовке и проведению игры, до начала подготовительного этапа не знали о том, что в Удмуртском государственном университете существует несколько музеев различной направленности. В этом также признались после окончания интеллектуальной игры-экскурсии и студенты других курсов и направлений подготовки, которые участвовали в составе команд во время соревновательной части данного мероприятия.

Важно отметить и то, с каким энтузиазмом и самостоятельностью подошли к разработке и проведению игры-экскурсии студенты 1 и 2 курсов специальности «Издательское дело и редактирование» ИСК. Их активная позиция и стремление провести мероприятие на достойном уровне способствовали ее успешной реализации весной 2012 г. в рамках Недели профессиональной коммуникации на иностранном языке, инициатором проведения которой выступил Факультет профессионального иностранного языка весной.

Опыт проведения первой интеллектуальной игры-экскурсии «Музеи УдГУ» на английском языке и позитивные мнения студентов, участвовавших в разработке и проведении данного мероприятия, подсказывает, что подобная игра-экскурсия может вызвать интерес и у других студентов университета, в первую очередь, у нынешних первокурсников.

Таким образом, разработка и внедрение интерактивных форм обучения иностранным языкам в значительной степени способствует формированию и развитию языковой компетенции студентов неязыковых вузов, расширяет их кругозор, развивает навыки переводческой деятельности, способствует формированию у них навыков устной и письменной речи, способствует преодолению у студентов языкового барьера и снятию барьера в межличностном общении.

Кроме того, участие в таких мероприятиях, как интеллектуально-спортивная игра-экскурсия, проводимая в условиях университетского пространства, в том числе, на иностранных языках, призвана не только знакомить студентов с историей высшего образования в Удмуртской Республике, но и воспитывать у молодежи уважение к истории и культуре своего региона.

А.В. Иванов

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

**ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ РЕАЛЬНОГО УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ
ОПРЕДЕЛЕННЫМИ УМЕНИЯМИ И КОМПЕТЕНЦИЯМИ**

В контексте интеграции в общеевропейское и мировое образовательное пространство возрастает роль иноязычного образования, которое в последнее

время рассматривается как один из базовых элементов структуры образования. Перед иноязычным образованием ставятся задачи повышения эффективности овладения иностранным языком с целью использования его в будущей профессиональной деятельности, установления контактов с носителями другого языка на основе применения современных средств коммуникации. В связи с этим, возникает необходимость принятия ряда последовательных мер, направленных на переход от традиционной знаниевой к компетентностной парадигме, направленной на личность обучающегося. Переход отечественной образовательной системы на компетентностный подход предопределяет переход от форм и методов оценки владения компетенциями, ориентированными на измерение количественных показателей знаний, навыков и умений обучающихся к разработке новых критериев для оценки качества подготовки студентов.

В настоящее время при оценке ответов используется стандартная методика подсчета суммы набранных баллов: учитывается каждое правильно употребленное умение. Затем подсчитывается количество верно использованных моделей; после этого составляется отношение количества правильных ответов к общему количеству данных заданий. Таким образом, если студент дает 8 правильных ответов из 10, то рейтинг правильных ответов студента составляет 80%. Все вычисления производятся по формуле:

$$R = \frac{x}{y} \cdot 100\%$$

где x – количество правильных ответов,

y – общее количество данных заданий,

R – рейтинг правильных ответов студента.

Однако, работая над формированием компенсаторной компетенции у студентов II курса факультета информационных технологий и вычислительной техники ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», стало очевидно, что степень сформированности компетенции определяет процент усвоенных теоретических знаний и практических умений и навыков. Уровень владения компенсаторной компетенцией определяют не только знания и умения, но и опыт их применения. Не вызывает сомнений тот факт, что правильное применение компенсаторных умений на репродуктивном уровне имеет больший вес, чем их употребление на рецептивном уровне, а эффективное использование указанных умений на продуктивном уровне более значимо, чем их употребление на рецептивном и репродуктивном уровнях.

В ходе экспериментального обучения в прагматических целях была разработана формула для определения уровня сформированности компенсаторной компетенции в иноязычной речи студентов, которая оказалась достаточно валидной и эффективной. Формирование

компенсаторной компетенции сопровождается диагностикой, реализуемой как покомпонентно, так и комплексно с использованием интегральной формулы, что позволяет отслеживать динамику ее изменений у каждого студента. Таким образом, для определения уровня владением компенсаторной компетенции нами был применен весовой коэффициент важности критерия.

На каждом уровне весовой коэффициент имел разное значение: 1 – на рецептивном уровне, 1,5 - на репродуктивном уровне и 2 – на продуктивном уровне. Вычисление уровня сформированности основано на применении аддитивного метода свертки локальных критериев, что предполагает построение интегрального критерия в виде взвешенной суммы локальных критериев:

$$R = \frac{\sum_{i=1}^3 (x_i \cdot \sum_{j=1}^{n_i} n_{ij})}{\sum_{i=1}^3 x_i n_i} \cdot 100\%$$

где x_i – это весовой коэффициент важности критерия,

$$\sum_{j=1}^{n_i} n_{ij}$$

– количество правильно выполненных заданий на заданном уровне,

n_i – общее количество заданий на заданном уровне,

R – интегральный коэффициент владения компенсаторной компетенции на всех уровнях (в процентах)

$$Q = \frac{\sum_{j=1}^{n_i} n_{ij}}{n_i} \cdot 100\%$$

$$\sum_{j=1}^{n_i} n_{ij}$$

где $\sum_{j=1}^{n_i} n_{ij}$ – количество правильно выполненных заданий на заданном уровне i ,

n_i – общее количество заданий на заданном уровне,

Q - коэффициент владения компенсаторной компетенцией на определенном уровне.

В нашем случае, локальными критериями являются показатели владения компенсаторными умениями на рецептивном, репродуктивном и продуктивном уровнях.

Приведем пример расчета интегрального коэффициента владения компенсаторной компетенции в процентах на двух уровнях (рецептивном и продуктивном).

Предположим, студент А дает 8 правильных ответов из 10 на рецептивном уровне и 5 правильных ответов из 10 на продуктивном уровне. Рейтинг правильных ответов студента составляет 80% и 50% соответственно.

При использовании стандартного метода подсчета, интегральный рейтинг успешности студента А равен 65%. Предположим, студент Б дает 5 правильных ответов из 10 на рецептивном уровне и 8 правильных ответов из 10 на продуктивном уровне. Рейтинг правильных ответов студента составляет 50% и 80% соответственно. При использовании стандартного метода подсчета, интегральный рейтинг успешности студента Б равен 65%. Как видно, студент А и студент Б имеют равный рейтинг успешности. Однако, как было замечено ранее, адекватное применение компенсаторных умений в реальной речи более значимо, так как нашей основной целью является выход на уровень «свободного» общения. Исходя из изложенного, применим весовой коэффициент важности критерия: 1 - для каждого правильного ответа на рецептивном уровне и 1.5 - для каждого правильного ответа на продуктивном уровне. Произведем расчеты:

Студент А:

$$R = \frac{1 \cdot 8 + 1.5 \cdot 5}{1 \cdot 10 + 1.5 \cdot 10} \cdot 100\% = \frac{15.5}{25} \cdot 100\% = 62\%$$

Студент Б:

$$R = \frac{1 \cdot 5 + 1.5 \cdot 8}{1 \cdot 10 + 1.5 \cdot 10} \cdot 100\% = \frac{17}{25} \cdot 100\% = 68\%$$

Студент Б имеет более высокий интегральный рейтинг при равных общих количественных показателях со студентом А, так как, не смотря то, что студент Б владеет меньшим количеством компенсаторных умений, умение использовать их на практике обеспечивает преодоление трудностей для продолжения общения, в то время как владение компенсаторной компетенцией студента А остается большей частью на языковом уровне.

Данная технология оценки степени сформированности компенсаторной компетенции является универсальной, легко модифицируется в связи с изменением условий и требований, и может быть использована для определения уровня владения компенсаторной компетенцией во всех видах речевой деятельности на разных этапах и в разных условиях обучения иностранным языкам.

Е.И. Кольцова

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Необходимость владения иностранным языком специалистами разных сфер деятельности в настоящее время не вызывает сомнений. Однако, несмотря на это многие студенты и выпускники неязыковых факультетов недостаточно хорошо им владеют. Одна из причин такого положения - низкая мотивация к изучению предмета «Иностранный язык» в вузе. Поэтому

формирование положительной мотивации является важным аспектом современного обучения иностранному языку.

Процесс обучения студентов неязыковых специальностей иностранному языку должен быть направлен на то, чтобы учебные функции иностранного языка соответствовали его реальным функциям в жизни и профессиональной деятельности индивида. В этом случае иностранный язык из внешнего источника информации и иноязычного средства коммуникации превращается в средство осуществления собственных целей, средство самовыражения в различных сферах коммуникации. В результате, обучаемые психологически и практически подводятся к осознанию иностранного языка как важной личностной и профессиональной составляющей современного специалиста.

Таким образом, мотивацию мы рассматриваем как целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели. Лишь через мотивацию появляется интерес, который вызывает самостоятельность, переходящую в активность и умение.

Трудность заключается в том, как, какими средствами сформировать учебно-познавательную мотивацию у студентов неязыковых вузов. Многое зависит от личности преподавателя и от его профессиональных качеств. Как часто бывает, что нелюбимый предмет переходит в категорию фаворитов только благодаря личности преподавателя. Если преподавателю удастся преподнести свой предмет ярко, занимательно, понятно, студент чувствует себя активным участником процесса изучения, испытывает уверенность в своих силах и стремится узнать как можно больше. Преподаватель должен сделать свой предмет привлекательным и показать всю значимость предмета для будущей деятельности студента.

Для многих студентов сильнейшим стимулом является поощрение преподавателя. Если студент, проявивший некоторую долю активности и сделавший, пусть небольшой шаг вперед, видит, что преподаватель оценил его усилия, это вызывает у него чувство удовлетворения самим собой и приносит радость. А радость такого типа, называемая психологами «переживание успеха», - важнейшее условие эффективности всякой деятельности, в том числе и изучения языков. Возможность, очевидность успеха в любом деле является сильным мобилизующим моментом, приводящим, как правило, к достижению желаемого результата.

Особые условия обучения студентов неязыковых специальностей иностранному языку (ограниченное количество аудиторных часов, слабая школьная подготовка) требуют максимальной эффективности аудиторных занятий. Формирование мотивации изучения данного предмета возможно с помощью содержания учебного материала, использования коллективных и индивидуальных форм учебной работы, обращения к телекоммуникационным и компьютерным технологиям. Содержание

обучения и способов его подачи должно соответствовать познавательным потребностям и интересам студентов. Хорошо подобранный материал укрепляет все составляющие мотивации: потребности, интересы, эмоции, сами мотивы. Формирование мотивации при изучении иностранного языка обязывает преподавателя готовить соответствующие учебные материалы, которые представляют собой познавательную, коммуникативную, а также профессиональную ценности, имеют творческую составляющую, стимулируют мыслительную активность студентов.

Следует подчеркнуть, что учение – это не пассивное восприятие информации от преподавателя студентом, а активное овладение знаниями, осмысление и присвоение их, поэтому цель преподавания в новых условиях будет заключаться, в первую очередь, в научении студентов самостоятельно работать, искать знания. Здесь также уместными могут быть задания, рассчитанные на поиск творческого решения.

Самостоятельная работа и мотивация взаимосвязаны и взаимообусловлены. Самостоятельная работа вносит вклад в формирование мотивации и в свою очередь зависит от мотивации: чем выше уровень мотивации, тем выше эффективность самостоятельной работы.

Высокая положительная мотивация может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса требуемых знаний, умение и навыков.

Нежелание студентов неязыковых факультетов изучать иностранный язык обусловлено обычно тем, что они не видят применения своим знаниям языка в будущем. Для многих из них это просто обязательный предмет в программе вуза. Необходимо продемонстрировать всю значимость языка как средства общения. Большую роль в формировании интереса к иностранному языку оказывают периодические встречи с иностранцами, когда необходимость знания иностранного языка становится очевидной и появляется мотив общения. Известно, что мотивы побуждают к достижению целей, хотя актуально и не осознаются, являются отражением потребностей человека. Самым действительным побуждением к речи является, по-видимому, дефицит информации или информационное неравенство, которое становится естественным стимулом, побуждающим к высказыванию. Еще одним мотивом может быть желание студентов отстоять свою точку зрения, потребность выразить свое отношение к кому-либо или чему-либо. И, наконец, к мотивам следует отнести потребность студента в обогащении своего социального опыта.

Однако, несмотря на явно выраженное стремление к общению со стороны студентов, именно этот тип мотивации труднее всего сохранить. Дело в том, что при овладении иностранным языком в атмосфере родного языка, иностранный язык предстает как искусственное средство общения. И так называемые «естественные ситуации», используемые при обучении,

носят, в сущности, искусственный характер. Другими словами, коммуникация на иностранном языке на занятиях носит, в основном, условный характер, а это сближает ее со сценической коммуникацией.

Расценивая мотивацию как важнейшую пружину процесса овладения иностранным языком, обеспечивающую его результативность, нужно иметь в виду следующее: мотивация – сторона субъективного мира обучаемого, она определяется его собственными побуждениями и представлениями, осознаваемыми им потребностями [1], отсюда все трудности вызова мотивации со стороны.

Названные виды и подвиды мотивации представляют собой в известном смысле «скрытые силы», тонизирующие учение. Основная задача преподавателя-практика состоит в том, чтобы разбудить» эти силы, повысить интерес к изучаемому языку и развивать умения общения, которые необходимы будущим специалистам в сфере их профессиональной деятельности.

Литература:

1. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка. - М.: Дрофа, 2003. – 96 с.
2. Сороковых Г.В. Программа-концепция формирования субъекта образования в процессе изучения иностранного языка (ИЯ) в неязыковом вузе. - М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2004. - 108 с.

Е.И. Кольцова

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)
**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО ДЕЛОВОМУ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ**

Основной целью изучения иностранного языка в ВУЗе является, как известно, приобретение студентами коммуникативной компетенции. Овладеть коммуникативной компетенцией, не находясь в стране изучаемого языка, дело весьма трудное. Поэтому задача преподавателя состоит в создании реальных и воображаемых ситуаций общения на занятиях по немецкому языку, используя для этого различные методы и приемы работы. Одним из таких приемов является использование аутентичных материалов, в том числе видеофильмов, которые наиболее наглядно демонстрируют изучаемый предмет – иностранный язык – в естественной обстановке и дают представление о жизни, традициях, языковых реалиях страны изучаемого языка. Целесообразность использования видеоматериалов в учебном процессе состоит в следующем:

- происходит знакомство с культурными, социологическими и историческими особенностями страны изучаемого языка, его экономикой,
- повышается мотивация к изучению иностранного языка,

- осуществляется эмоциональное воздействие на обучаемых снимается коммуникативный барьер и стимулируется такое качество как общительность,

- используются различные каналы поступления информации (слуховое, зрительное и моторное восприятие),

- активизируется творческая деятельность преподавателя и студентов.

Различают 3 этапа работы с видеоматериалами:

1. Преддемонстрационный. Он направлен на стимулирование интереса учащихся и предварительное снятие языковых и лингвострановедческих трудностей. На этом этапе дается объяснение новых терминов и выражений. Здесь можно использовать название эпизода для создания предположений, ключевые слова, ассоциогаммы, mindmap, Brainstorming, схемы, отдельные кадры из эпизода в виде картинки для обсуждения предполагаемой темы эпизода.

2. Демонстрационный. Цель - развитие умений восприятия информации. Задания варьируются в зависимости от вида просмотра (селективный, глобальный, детализированный). На этом этапе можно использовать такие задания, как например, заполнить таблицу, выбрать правильный ответ (Ja-Nein, Multiple choice) ,ответить на вопросы, привести аргументы pro и contra,расположить в правильном порядке высказывания по теме.

3. Последедемонстрационный. Цель – контроль увиденного и услышанного, развитие языковых навыков и умений. На этом этапе возможны разнообразные задания по заполнению пропусков реплик в транскриптах диалогов, работа с кадрами-картинками, проведение дискуссии, ролевые игры. Видеоматериалы можно использовать на любом этапе обучения, при любом уровне подготовки студентов.

На занятиях по деловому немецкому языку со студентами экономического факультета мы используем такие учебные видеокурсы как «Szenen aus dem Büro», «Geschäftskontakte», «Geschäftsverbindungen»,а также «Kontaktdeutsch» von Udo Miebs und Leena Vehovirta. Остановимся подробнее на последнем.

Kontaktdeutsch- это видеокурс по деловому немецкому языку, состоящий из 10 учебных видеофильмов и сопроводительной книги. Каждый видеофильм и относящаяся к нему глава из книги представляет собой самостоятельную тематическую единицу, а не прямое продолжение предшествующей. Это позволяет преподавателю выбрать тот материал, который актуален в данный момент при изучении определенной темы.

Базовые диалоги, репортажи, интервью охватывают сюжеты и темы, характерные для деловой жизни Германии. Например, «Знакомство на фирме», «Телефонные переговоры», «Презентация предприятия», «Реклама продукта» и другие.

Короткие документальные фильмы (примерно на 5 минут) и сопровождающие их тексты содержат информацию страноведческого характера: «Транспорт в Германии», «Мода», «Ликвидация мусора» и т.д.

Small Talk в конце каждого видеофильма дает импульс для ведения краткого диалога или беседы в группе на свободную тему.

Данный видеокурс ориентирован прежде всего на устную коммуникацию. Основу работы составляют упражнения на комментирование, обсуждение, интерпретацию затронутых вопросов. Среди этих упражнений особый интерес представляют: интервьюирование, дискуссия, ролевые игры, драматизация, высказывания собственного мнения о проблеме.

Действие всех видеосюжетов происходит в двух немецких городах: Кёльне и Веймере. В главных ролях заняты не профессиональные актеры, а обычные люди, работающие на разных фирмах и предприятиях. Они участвуют в сюжетах на рабочем месте, в определенных бытовых ситуациях, где они говорят на языке их профессии. В аутентичных видеосюжетах целиком сохраняется также и невербальный компонент процесса коммуникации: жесты, мимика, социальная дистанция, знаки визуальной информации, организация пространства и так далее.

После просмотра студентам предлагается проанализировать и сравнить культурные реалии и особенности поведения людей в разных ситуациях межкультурного общения. На данном этапе можно использовать такие методы и формы обучения как проект, интервью, презентация, ролевая игра и Case-Studies, которые предполагают формирование умений и навыков анализировать ход и результаты межкультурного делового контакта, выработку стратегии поведения в ситуации межкультурного взаимодействия, способствуют развитию беглой речи на иностранном языке, культуре речевого общения, а также таких социально значимых качеств как творческий подход к решению поставленных задач, корпоративность и самостоятельность, умение работать в команде.

Таким образом, на примере использования данного видеокурса можно утверждать, что применение видеоматериалов на занятиях по деловому немецкому языку является эффективным средством формирования коммуникативной компетенции студентов, которое повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка, способствует интенсификации учебного процесса, позволяет не только совершенствовать знания немецкого языка, но и усвоить поведенческие нормы и модели, характерные для деловой культуры Германии.

Литература:

1. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. - М.: Просвещение, 2008. – 238 с.

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)
**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЗЕРВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ИНОЯЗЫЧНЫМ АУДИО- И ВИДЕОТЕКСТОМ
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ**

В условиях глобализации, реформирования высшего образования и перехода на многоуровневую подготовку профессиональных кадров особое значение приобретает формирование речевых умений обучающихся. Речевая культура является основным фактором, позволяющим специалисту выйти на высокий уровень осуществления профессиональных функций и реализовать социальные ожидания общества, одним из важнейших показателей которого является социально-профессиональный статус специалиста, способного к профессиональному росту, активно владеющего профессионально-ориентированным иностранным языком, умеющего сообщить достаточно полную информацию в сжатой форме, прокомментировать событие или высказать своё мнение.

Вопросами формирования речевых умений занимались отечественные исследователи в области психологии и философии: Г.М. Андреева, А.П. Бугаева, Б.Ф. Ломов. Исследователи отмечают, что развитие речевого умения - одна из наиболее сложных проблем в обучении иностранным языкам. Решение данной проблемы требует значительных усилий, поскольку она связана с развитием у учащихся способности самостоятельно определять стратегию и тактику говорения и осуществлять выбор способов речевой деятельности в зависимости от конкретной ситуации и условий общения.

Проблемами развития речевого умения также занимались многие ученые в области методики, педагогики и психологии: А.А. Алхазидзе, Н.И. Гез, П.Б. Гурвич, А.Ф. Зиновьев, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, С.М. Криворучко, В.П. Кузовлев, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, В.В. Сафонова, В.Л. Скалкин и многие другие. Их работы посвящены как исследованию природы речевого умения и его качеств, так и поиску средств и способов создания коммуникативной мотивации, развития речевой инициативы, активизации речемыслительной деятельности учащихся.

Т.А. Трифонова утверждает, что эффективность решения проблемы развития речевого умения зависит в большей степени от того, насколько используемые в этом процессе средства способны мотивировать учащихся, вызвать их речемыслительную активность, индивидуализировать учебный процесс, развивать необходимые механизмы речи и требуемые качества речевого умения [7].

Поскольку рецептивная речевая деятельность выступает предпосылкой любой продуктивной деятельности, С.Н. Степанова подтверждает необходимость целенаправленного обучения аудированию [6].

Д.В. Позняк в своем диссертационном исследовании отмечает, что формирование и совершенствование умений аудирования может проходить в

условиях самостоятельной учебной деятельности, а также отмечает, что исследований, посвященных методике самостоятельной учебной деятельности по совершенствованию сложных умений аудирования студентами вузов, не существует. Д.В. Позняк полагает, что в настоящее время имеются все основания считать проблему обучения студентов специальных вузов самостоятельному совершенствованию сложных аудитивных умений нерешенной и требующей специального исследования, так как формирование умений самостоятельной учебной деятельности по развитию и совершенствованию умений аудирования весьма важно для обеспечения качества подготовки специалистов [4].

В настоящее время у многих выпускников вуза не удается сформировать способность понимать речь разных носителей языка в незамедленном темпе, которая отмечается индивидуальными особенностями говорения и «неполным» стилем произношения [4]. В условиях оптимизации обучения в вузе значительно сократилось количество аудиторных занятий, что также влияет на процесс овладения навыками аудирования. Тогда как, по мнению методистов, именно данная способность определяет конечные цели обучения аудированию в вузе. В связи с этим Т.А. Куликова определяет важность вопроса о создании образовательной среды на основе информационных и коммуникационных технологий, ориентированной на самостоятельную работу студента [2].

Вопросами организации самостоятельной работы в вузе занимались такие исследователи как С.И. Архангельский, М.Г. Гарунов, Е.Я. Голант, Б.Г. Иогансен, С.И. Зиновьев, А.Г. Молибог, Р.А. Низамов, Н.Д. Никандров, П.И. Пидкасистый, в диссертационных исследованиях З.Р. Ахмадиева, И.В. Дмитриев, Е.А. Ильина, Т.А. Куликова. В настоящее время самостоятельная работа студентов рассматривается как один из основных компонентов вузовского образования, поскольку именно она создает базу непрерывного образования, возможность постоянно повышать свою квалификацию, формирует готовность к самообразованию.

Актуальным становится совершенствование и разработка условий для организации иноязычного общения при рациональном использовании резервных возможностей самостоятельной работы студентов с иноязычным аудиотекстом. Для этого следует привлекать средства и приемы оптимизации самостоятельной работы со звучащим текстом с целью:

- ✓ привести в действие механизмы внутренней мотивации, ориентированные на процесс и результат деятельности,
- ✓ выбрать адекватные средства обучения, минимально затрудняющие аудирование,
- ✓ создать условия для поддержания благоприятного психологического климата при работе с техническими средствами обучения,

✓ а также формировать умения самостоятельной работы с иноязычным звучащим текстом [1].

В современной концепции модернизации российского образования отличительной чертой и одним из приоритетных направлений развития профессионального образования является информатизация образования в высшей школе на основе соединения программ с высокими технологиями. В связи с этим получают широкое распространение новые технологии и средства обучения иностранному языку.

Проблемы обучения с использованием средств информационных и коммуникационных технологий рассматривались такими учеными, как Я.А. Ваграменко, Ю.С. Брановский, С.Г. Григорьев, С.А. Жданов, А.А. Кузнецов, М.П. Лапчик, Н.И. Пак, С.В. Панюкова, Е.С. Полат, И.В. Роберт, А.Ю. Уваров и другими. В данных работах отмечается, что использование информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе:

- ✓ увеличивает мотивацию учения,
- ✓ стимулирует индивидуальную активность обучающихся,
- ✓ способствует развитию заинтересованности студента в изучаемом материале,
- ✓ вырабатывает умение и потребность самостоятельного получения знаний, создает условия для построения индивидуальных образовательных траекторий, что ведет к интенсификации обучения в целом.

При обучении речевому общению А.С. Ли предлагает использование видеограмм. Видеограмма является компонентом современной системы средств обучения и представляет собой комплекс учебных пособий и технических приспособлений, специально создаваемых для обеспечения учебно-образовательного процесса в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и учащихся [3]. Термин видеограмма был введен в научный обиход киевским методистом М.В. Ляховицким и используется для обозначения применяемых в учебном процессе натуральных объектов (предметы, действия), их изображений в виде учебных – рисунков, репродукций с произведений живописи, фотографий, кино- видеофильмов и описаний предметов условными средствами (слова, знаки, таблицы, схемы, тексты) [3].

Но особое место в этой системе занимают технические средства обучения, являющиеся носителями новых информационных технологий - компьютеры, интерактивные и мультимедийные средства, обеспечивающие оптимальные возможности для работы с видеограммой в условиях аудиторной и самостоятельной работы по овладению языком. Видеограмма является эффективным средством обучения, так как яркие зрительные образы окружающей действительности, запечатленные на видеограмме, стимулируют интерес к занятиям, расширяют объем усваиваемого материала, снижают утомляемость. Такие средства помогают в воссоздании речевой

среды, что особенно важно при изучении языка вне такой среды, и являются важным источником в процессе формирования речевых умений [3].

Е.Н. Сунцова в своем диссертационном исследовании предлагает использование аутентичных видеодокументов, то есть видеозаписей продукции телеканалов страны изучаемого языка, преимущества которых заключаются в том, что они являются авторитетными, проблемными и современными источниками информации. Е.Н. Сунцова отмечает, что с помощью аутентичных видеодокументов можно создавать актуальные, спонтанно возникающие и характеризующие активную учебно-познавательную деятельность ситуации профессионально-ориентированного общения, понимаемые как совокупность речевых и неречевых реакций студента, необходимых и достаточных для продуцирования речевых действий, а именно: задать тему общения и обеспечить средства её осуществления. В реальных ситуациях общения речь запоминается лучше и быстрее, чем в специальных учебных ситуациях, носящих искусственный характер. Отсюда необходимость обучения студентов неязыкового вуза профессионально-ориентированному общению на иностранном языке в условиях как можно более приближенных к естественным, в чём аутентичные видеодокументы могут сыграть определённую роль [5].

Для создания оптимальных условий овладения речевыми умениями, мы предлагаем использовать видеозаписи и скрипты американской телепрограммы Voice of America [9] и видеофрагменты YouTube [10], сервиса, предоставляющего услуги видеохостинга. Видеозаписи Voice of America затрагивают в основном события современной жизни, а для формирования умений аудирования как общей, так и профессиональной тематики могут способствовать правильно отобранные видеофрагменты YouTube. Преподаватель выбирает видеозапись для просмотра, разрабатывает упражнения к видеозаписи, а студенты получают возможность *самостоятельно* изучить видеозапись, прослушать и просмотреть их необходимое количество раз в приемлемых для них условиях и выполнить задания, что способствует формированию у обучаемого умений самостоятельно приобретать новые знания и готовность применять их для решения возникающих проблем. Контроль понимания просмотренного видеофрагмента может осуществляться на занятиях.

Использование интернет-ресурсов, а именно видеофрагментов популярных сайтов вызывает у студентов любопытство, положительные эмоции, которые оказывают благоприятное влияние на формирование постоянного интереса к изучению иностранного языка. Использование интернет-ресурсов позволяет расширить объем вводимого учебного материала, наблюдается прочность усвоения учебного материала, условия учебного процесса приближены к условиям реального общения и создаются

благоприятные условия для самостоятельной работы студентов, а также контроля и коррекции формируемых речевых навыков и умений.

Внедрение в учебный процесс современных технологий свидетельствуют, что систематическое и целенаправленное использование аудиовизуальных средств может способствовать значительной интенсификации занятий по языку, повышению эффективности и качества учебного процесса.

Литература:

1. Иванова Л.И. Обучение студентов начального этапа неязыкового вуза аудированию при самостоятельной работе с техническими средствами: на материале английского языка: Автореф. дис. ... к. пед. н. - Киев, 1997.

2. Куликова Т.А. Организация самостоятельной работы студентов вуза в информационно-коммуникационной обучающей среде: Автореф. дис. ... к. пед. н. - Ставрополь, 2011.

3. Ли А.С. Методика использования видеogramм при обучении речевому общению на русском языке в условиях филологического вуза Китая: Автореф. дис. . к. пед. н. - М., 2000.

4. Позняк Д.В. Обучение студентов языкового вуза самостоятельному совершенствованию сложных аудитивных умений иноязычной речи: Автореф. дис. . к. пед. н. - Екатеринбург, 2007.

5. Сараева В.В. Формирование коммуникативно-речевых умений студентов вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: Автореф. дис. ... к. пед. н. - Казань, 2010.

6. Степанова С.Н. Психологическая характеристика понимания студентами речевого сообщения в условиях зрительной и слуховой рецепции (на материале иностранного языка): Автореф. дис. ... к. пед. н. - М., 1984.

7. Сунцова Е.Н. Обучение монологическому высказыванию в условиях профессионально-ориентированного общения с использованием аутентичных видеодокументов: Автореф. дис. ... к. пед. н. - Томск, 2005.

8. Трифонова Т.А. Теория и практика создания и использования установки как инструмента управления процессом развития речевого умения (на материале английского языка): Автореф. дис. ... к. пед. н. - М., 2009.

9. Learning English. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://learningenglish.voanews.com/> Дата обращения: 11.11.2013.

10. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.youtube.com/> Дата обращения: 11.11.2013.

Д.А. Халиуллина

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ДЕФИНИЦИИ, ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

В XX веке в связи с появлением компьютерных технологий произошел переход от индустриального общества к информационному, что в свою

очередь привело к возникновению новой информационной образовательной парадигмы. Появилось новое средство обучения – компьютер, которое оказало существенное влияние на всю сферу образования в целом: его цели, задачи, методы, формы организации учебного процесса. Рассмотрим основные дефиниции, дидактические возможности информационных технологий и современные тенденции их применения в сфере обучения иностранным языкам.

Информатизация оказала влияние на все сферы деятельности человека. Возникла так называемая **информационная культура**, то есть такое переосмысление картины мира, при котором осознается необходимость понимания значения и возможностей компьютера в современном мире, владения языком общения с компьютером, использования огромных информационных потоков. Информатизация общества неразрывно связана с информатизацией образования, поскольку именно образование отвечает за подготовку специалистов и просто пользователей ЭВМ.

Информатизацию образования понимают как процесс разработки методов использования информационных технологий, направленных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания. Признаками информатизации образования являются:

- 1) новые формы представления информации (мультимедийная информация, включающая текст, графические изображения, звук и т.д.);
- 2) новые электронные библиотеки;
- 3) новые формы учебных занятий (виртуальные семинары и т.д.);
- 4) новые структуры образования, включающие системы телекоммуникаций и специалистов в области информационных технологий.

Цель информатизации образования – повышение качества образования за счет использования новых информационных средств обучения. Также данный процесс способствует повышению степени доступности образования, подготовке учащегося к успешному взаимодействию во всех сферах деятельности человека в условиях информационного общества, интеграции национальной системы образования в мировое сообщество.

Широкое применение информационных технологий в образовании позволило по-новому взглянуть на суть педагогического процесса. Педагогическая деятельность – это не только передача знаний и формирование умений, но и экспериментально-исследовательская деятельность, направленная на внедрение технических средств в учебный процесс и создание на их основе новых педагогических средств обучения.

Современной системе образования присущи две тенденции: **широкое использование компьютеров в обучении и применение учебных компьютерных программ нового типа** (не требующих участия учителя в учебном процессе). Учебные компьютерные программы позволяют передавать содержание различных дисциплин, формировать учебные умения

и навыки, наглядно иллюстрировать излагаемую информацию, моделировать различные природные и производственные явления, контролировать качество усвоения материала.

Создание программ нового типа представляет собой сложный процесс, так как данные программы должны обладать не только функциями представления информации и отработки навыков, но и полностью контролировать процесс обучения. Появление этих программ привнесло ряд изменений в образовательный процесс:

1) появились новые возможности для дистанционного образования и его реализации на высоком уровне;

2) поставлен вопрос о пересмотре ролей во взаимоотношении педагога и обучающегося.

Информационной технологией обучения (ИТО) называют педагогическую технологию, которая использует программные и технические средства для работы с информацией. Выделяют следующие виды ИТО в зависимости от поддерживающих ими сторон учебно-воспитательного процесса: компьютерное программное обучение (Computer Aided Instruction), изучение с помощью компьютера (Computer Aided Learning), изучение на базе компьютера (Computer Based Learning), обучение на базе компьютера (Computer Based Training), оценивание с помощью компьютера (Computer Aided Assessment), компьютерные коммуникации (Computer Mediated Communications).

Педагогу также не следует забывать о программном обеспечении. Существуют следующие виды программного обеспечения: обучающие, контролирующие и тренировочные системы, системы для поиска информации, моделирующие программы, микромиры, инструментальные средства познавательного характера, инструментальные средства универсального характера, инструментальные средства для обеспечения коммуникаций.

Инструментальные средства – это программы, использующиеся для создания новых электронных ресурсов (файлы, базы данных, программные модули и т.д.).

Электронный учебный курс (ЭУК) – это учебные материалы, структурированные особым образом и записанные на магнитные носители или доступные через компьютерную сеть. ЭУК включает в себя следующие блоки: информационно-содержательный, контрольно-коммуникативный, коррекционно-обобщающий.

Современные возможности компьютерной техники позволяют рассматривать обучение в принципиально новом подходе к организации образовательного процесса: **субъект – субъект – субъект** (педагог – обучающая система – обучающийся). Рассмотрим некоторые функции этих участников учебного процесса.

Основные функции педагога как субъекта образовательного процесса в компьютерных средах обучения заключаются в следующем:

- 1) передача части своих функций компьютерной среде;
- 2) разработка научно-методического обеспечения технологии компьютерного обучения;
- 3) оценивание компьютерных средств обучения с точки зрения педагогики и эргономики;
- 4) воспитание ценностного подхода к информации и формирование культуры поведения в компьютерных средах обучения у студентов;
- 5) организация образовательного процесса на основе инновационных технологий;
- 6) консультирование педагогического коллектива в области информационных технологий.

Функции обучающихся как основных субъектов образовательного процесса в компьютерных средах следующие:

- 1) формирование навыков самостоятельной работы в компьютерной среде;
 - 2) овладение навыками работы с информацией;
 - 3) применение полученных знаний в различных сферах деятельности.
- Функции компьютерной среды обучения разнообразны и включают:
- 1) доступ к источникам информации;
 - 2) обеспечение и подготовка компонентов компьютерной среды;
 - 3) обеспечение интерактивности обучения;
 - 4) обеспечение коммуникативных процессов между субъектами образовательного процесса;
 - 5) статистический сбор и обработка результатов обучения и контроля.

Мы полагаем, что в настоящее время использование информационных технологий в обучении оправдано по следующим причинам:

- 1) повсеместный доступ к сети Интернет, а значит, к электронным образовательным ресурсам;
- 2) грамотность населения и, в частности, молодежи в сфере информационных технологий;
- 3) сокращение аудиторных часов (в нашем случае, английского языка) и увеличение часов, выделенных на самостоятельную работу студентов;
- 4) удобство в предоставлении информации, высокая степень наглядности, возможность своевременно редактировать информацию в случае необходимости;
- 5) удобство доставки и проверки выполненных работ в отличие от работ, выполненных в традиционной форме;
- 6) необходимость подготовки студентов к тестированию ФЕПО и т.д.

На занятиях английского языка со студентами факультета ИИиД мы активно используем следующие инфокоммуникационные средства:

1) *ноутбук* (создание презентаций студентами-дизайнерами, просмотр обучающих видеофильмов на английском языке, наглядное иллюстрирование материалов по темам, связанным с искусством, живописью с дальнейшим обсуждением на занятии);

2) *система электронного обучения УдГУ*, на базе которой нами разработан ЭУК для самостоятельной работы студентов «English-speaking countries»;

3) *Интернет-сайт «I love English»*, используемый для доступа к учебным материалам (контрольные работы, учебные пособия, рекомендации в овладении английским языком, ссылки на учебные сайты и программы и т.д.), общение со студентами по интересующим их вопросам.

Необходимо отметить, что студенты охотно и успешно пользуются всеми перечисленными средствами. На сайте «I love English» зарегистрировано 95% студентов, что свидетельствует о готовности студентов работать в компьютерных средах. Тем не менее, следует остановиться на возникших в ходе работы трудностях.

Наибольшие трудности в использовании вызывает электронная система обучения УдГУ. В связи с техническими особенностями работы данной системы около 30% студентов отметили:

- 1) сложность процесса регистрации в системе;
- 2) непривычную форму учебного пособия, проблемы с отправкой заданий;
- 3) сбои в системе;
- 4) возможность просмотра видеоматериалов только при условии высокой скорости работы Интернет.

Таким образом, мы пришли к выводу о наличии значительных недостатков этого образовательного средства. Действительно, некоторые философы в области образования полагают, что польза компьютеризированного образовательного процесса – миф. Обучение в компьютерных средах приводит к примитивизации воображения в сравнении с прочтением книги, изучением традиционных учебников. Однако другие мыслители в сфере образования уверены, что пути назад, к исключительно традиционным методам обучения нет, а избравшие их страны однозначно зайдут в тупик.

Приняв во внимание результаты нашей экспериментальной деятельности, а также пожелания самих студентов, мы пришли к следующим выводам:

- 1) электронные учебные курсы оптимальны для самостоятельной работы студентов в качестве дополнения к традиционным формам работы;
- 2) необходимо создание собственной (а не заимствованной) системы электронного обучения, которая бы эффективнее и быстрее функционировала и вызывала меньшие трудности в работе как у студентов, так и у преподавателей/создателей курсов;

3) в случае невозможности выполнения студентом ЭУК по какой либо причине необходимо предоставить альтернативную форму работы (прочтение книги, доклад, реферат);

4) необходимо обучать студентов основам работы с ЭУК, что требует наличие компьютерных классов и возможности проведения занятий в них.

В будущем мы планируем:

1) разработку ЭУК с учетом возможностей и потребностей студентов искусствоведческих специальностей;

2) создание видеолекций по темам, связанным с искусством;

3) разработку электронного тестирования для подготовки к ФЕПО;

4) создание электронных пособий для чтения на английском языке.

Информационные педагогические технологии продолжают развиваться и уже активно используются в 90% учебных заведений мира. Наиболее перспективными являются:

1) **экспертные обучающие системы** – системы искусственного интеллекта, использующие знания из узкой предметной области;

2) **учебная база данных**, ориентированная на некоторую предметную область;

3) **учебная база знаний**, предполагающая реализацию идеи самообразования на основе выбора обучаемым приемлемого для него режима учебной деятельности;

4) **видеокомпьютерная система** как комплекс оборудования, позволяющая представлять пользователю различные виды воспринимаемой информации (текст, графика, видеофильм, звук), обеспечивая ведение интерактивного диалога пользователя с системой;

5) **технология мультимедиа**, т.е. совокупность приемов, методов, способов продуцирования, обработки, хранения, передачи аудиовизуальной информации, основанных на использовании технологии компакт-диска CD-ROM;

6) **виртуальная реальность** как новая технология неконтактного информационного воздействия, реализующая с помощью комплексных мультимедиа-операционных сред иллюзию непосредственного вхождения и присутствия в реальном мире в стереоскопически представленном «экранном мире».

Литература:

1. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

2. Интернет-технологии в образовании: Учебно-методическое пособие. Ч.3. Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2002. – 111 с.

3. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2006. – 235 с.

4. Педагогика: теории, системы, технологии. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 512 с.

5. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.

Г.А. Псарева

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ И РЕЧИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

“Весь понятийный мир человека изначально разделен на две главные сферы. Одна из них, сфера глагола, охватывает состояния (положения, качества) и события; другая, сфера существительного, охватывает “предметы” (как физические объекты, так и овеществленные абстракции)” [6:114]. Любое мыслительное понятие, объективируясь в системе того или иного языка, сохраняет, как правило, категориальную сущность именуемых экстралингвистических объектов (предметов, действий или признаков предметов) и занимает соответствующий “сегмент” среди языковых единиц, формирующих словарный состав языка. Не является исключением выделенное нами в качестве предмета исследования мыслительное понятие инструментальности.

В языковом сознании, призванном отражать и воспринимать структуру и содержание языка, логико-мыслительный признак инструментальности объективируется, то есть фиксируется и закрепляется за именами существительными, называющими предметы объективной реальности, в том числе предметы с инструментальной функцией. Исследуемый признак, как потенциальное свойство предметов, “материализуется” в языке с помощью субстантивных единиц с семантикой “инструмент”. Совокупность этих единиц формирует лексико-семантический класс инструментальных существительных, образующих ядро ФСК инструментальности.

Каждая знаменательная часть речи, в том числе имя существительное, в ономазиологическом аспекте проявляет черты двойственности. С одной стороны, части речи именуют, используя языковые ресурсы, предметы и явления экстралингвистической действительности, представленные в нашем концептуальном сознании универсальными логико-мыслительными категориями или их разновидностями, а с другой – как лексико-грамматические категории они связаны с функционированием языковой системы и организуются в классы слов сообразно лексико-семантическому значению, морфологической форме и синтаксическим функциям.

Сохраняя за собой частеречные признаки в парадигматике и синтагматике, имена существительные различных лексико-семантических классов, в том числе в структуре немецкого языка, по-разному проявляют их в языковой системе. Это обусловлено тем, что “в каждом лексическом значении содержатся некие моменты, определяющие грамматические потенции данного значения” [3:130].

В лексике любого языка, в том числе немецкого, парадигматические отношения проявляются в статике и строятся на основе выявления “вертикальных” связей, то есть их семантической, словообразовательной, грамматической общности. Класс инструментальных существительных в системе немецкого языка образуют лексические единицы с различной архитектурой: экстраобъекты с потенциальной функцией инструментальности именуются простыми или производными инструментальными существительными.

Простые существительные, например, *das Beil (monop)*, *das Messer (нож)* и производные *der Ruder (весло)*, *die Säge (пила)*, обозначающие имена артефактов, выступают в языке носителями функционального инструментального свойства. На синхронном уровне это свойство у этимологизированного существительного *das Beil* или ремотивированного *das Messer* проявляется ассоциативно-семантически (*monop* или *нож* значит инструмент, орудие для совершения определенного действия), в отглагольном мотивированном существительном *der Ruder* или *die Säge* – номинационно-семантически (это инструмент для гребли, так как *rudern* означает *гребти* или для распиливания бревен, так как *sägen* означает *пилить*).

Иными словами, в системе немецкого языка исследуемое нами логико-мыслительное понятие инструментальности “оязыковляется” субстантивными единицами с семантикой “инструмент”. Они могут быть с синхронной точки зрения этимологизированы, ремотивированы, не мотивированы или мотивированы. Любая вторичная единица номинации со статусом слова, независимо от его структурной простоты или сложности, то есть единица, обусловленная другим знаком или совокупностью знаков, определяется нами, вслед за Е.С. Кубряковой, как производный словесный знак [4:5]. Знаковая природа производных слов предопределяет отличительные свойства их семантической структуры. Согласно концепции Е.С. Кубряковой, к ним относятся: а) двойная референция; б) двучастность, или бинарность; в) мотивированность и г) расчлененность передаваемого в производном слове содержания [4:10, 15, 17, 41].

Относительно инструментальных немецких существительных это означает, что ко вторичным знакам относятся имплицитные производные, созданные путем конверсии (*der Spaten, der Rechen*) или усечения (*der Spieß, der Grill*), разные виды эксплицитных производных (*der Wecker, der*

Multihobel, der Minizerkleinerer, die Feile, der Meißel) и сложных существительных (*die Heugabel, der Aschenbecher, das Fegeblech, das Fahrzeug, der Untersetzer, das Rasiermesser, die Untertasse*). Изначально немотивированные (*die Axt, das Beil, der Dolch*) и ремотивированные (*das Messer*) симплексы, относятся к первичным (простым) единицам языка.

При сравнении морфологических структур простых и производных лексем немецкого языка с семантикой “инструмент” обнаруживается, что в семантической структуре простого слова *das Beil (monop)* инструментальное действие, свойственное называемому предмету – *рубить* – морфологически не обозначено, так как лексема передает свое значение нерасчлененно, целостно. Совсем иной представляется семантическая структура у производных лексем. В силу двойной референции (соотнесенность с объективной реальностью и с миром слов), бинарности (наличие отсылочной и формантной части, или по терминологии чешских дериватологов: наличие ономазиологического базиса и ономазиологического признака) и соответственно мотивированности и расчлененности передаваемого в производном слове содержания семантическая структура вторичных единиц легко эксплицируется в словарной дефиниции, называя производимое тем или иным инструментом действие, например: *Sämaschine (сеялка), Kornschwinde (веялка), Mähmaschine (молотилка), Brecheisen (лом)* → *das, womit man etwas sät/Korn schwingt/etwas mäht/etwas bricht* (или: *это ‘то, с помощью чего’* → *‘сеют/веют/молотят/ломают’* → *‘что-то’*). Традиционные словарные дефиниции, например, в концепции Е.С. Кубряковой, формулируют только тематический, акциональный и в общем виде объектный признаки передаваемого мыслительно-языкового комплекса. Они синтагматически эксплицируют словообразовательное значение производного слова как одного из типов языковых значений только на смысловом уровне, дефинируя его индивидуальное лексическое значение, но без учета всего структурного, формантного комплекса знака. Между тем морфологические различия, наблюдаемые, например, в простых и разного рода производных лексемах, предопределяют характер номинации семантического, в частности инструментального, признака, по-разному проявляющегося на том или ином уровне объективации инструментальной синтагмемы, или “линейной семантической структуры номинативной единицы” с инструментальной семантикой. За пределами словарной дефиниции остается, к сожалению, морфемизация производных слов, а для лингвистического анализа важно учитывать не только номинативно-производное значение, но все формально-семантические признаки и их участие в образовании языкового значения.

Иначе говоря, мотивированность, подсказываемая отсылочной частью производного слова (*сеял-, веял-, молотил-, лом-*), и общеграмматическая категориальность, объективируемая в формантной части (*-ка*), традиционно

не рассматриваются как синкретичное, обоюдное и взаимовлияющее представление семантики производного слова. В связи с этим трудно в традиционном словообразовательном аспекте определить однозначно семантику знака и детерминируемые формой семантические признаки, поэтому в работе, кроме традиционных методов анализа, используются элементы морфотемного анализа. В лингвистический обиход термин “морфотема” введен А.И. Фефиловым. Согласно его дефиниции, морфотема – “это формально-семантическая, знаковая модель языковой единицы”, это эталон лингвистического анализа языковых единиц на этапе языковой объективации мыслительных понятий и единица анализа процессов и результатов интеграции языка и сознания на уровне речевой репрезентации мыслительных понятий [5:50-51].

В нашей работе предмет исследования определяет выбор морфотемной операционной единицы. Ею становится субстантивная морфотема, так как объекты материального мира с инструментальной функцией вызывают в нашем сознании образы предметов, именуемые во всех языках существительными. Инструментальная субстантивная морфотема выступает эталоном анализа не только на этапе языковой объективации инструментальной концептемы, но и ее речевой репрезентации.

Как составные элементы языковой категории субстантивности в немецком языке инструментальные существительные имеют грамматические признаки определенности /неопределенности, рода, числа и падежа. Лексемные признаки этих номинативных единиц системы немецкого языка с различной архитектурой проявляются на различных уровнях формантизации в виде категориально-семантических, номинационно-семантических, детерминативно-семантических и ассоциативно-семантических признаков.

Инструментальные немецкие существительные имеют полную парадигму числа и рода. Акцентирование внимания только на формальной стороне субстантивных единиц, рассмотрение их в парадигматическом (статическом) аспекте, игнорирование их синтагматических значимостей, приводит к искажению реальной семантико-синтаксической перспективы, заложенной в любом словесном знаке в силу двойного модуса его существования и часто не видимой на поверхностном уровне, эксплицитно не выраженной. Со всей полнотой реальная перспектива субстантивного знака раскрывается только на уровне предложения, где выявляется взаимодействие лексики, грамматики, синтаксиса и формируются логико-мыслительные понятия, манифестируемые в результате этого взаимодействия соответствующими языковыми единицами. “Синтаксические потенции слов разных разрядов реализуются в различных семантико-синтаксических конструкциях, что не позволяет говорить о единых синтаксических функциях всего класса существительных”, - как справедливо замечает Г.А. Золотова [2:125]. С точки

зрения синтаксического функционирования, по ее мнению, существенны два имеющих в языке взаимодействующих и пересекающихся основания для классификации словесных знаков, в том числе субстантивных: а) общеграмматическая языковая классификация по частям речи; б) категориально-семантическая классификация. Принадлежность слова к категориально-семантическим классам определяет его семантико-синтаксическое назначение, ролевые позиции в предложении.

Для выражения мысли о действии инструментальных объектов реальной действительности (о динамическом аспекте инструментальной функции), являющейся не только единым субстратом для всех языков земного шара, но и основой логико-мыслительной категоризации, каждый язык использует свои собственные средства, «усваивая себе особенный, только ему одному свойственный, склад речи, в котором он значительно видоизменяет общие всем языкам, основные законы логические» [1:256]. Так, понятие об инструментальном действии в русском языке обозначается творительным падежом – «*резать ножом*», «*добыть мечом*», а французы и немцы выражают это понятие предлогом *avec*, *mit*: “*couper avec un couteau*”, “*mit dem Schwerte hinrichten*” (там же). Это и есть один из способов представления мыслительного понятия инструментальности на уровне микросинтаксиса, а именно: с помощью синтаксической категории объектности.

Иными словами, мыслительное понятие инструментальности на уровне системы языка воплощается в системе немецкого языка разноструктурными инструментальными именами существительными, которые в объектной позиции представляют динамический аспект инструментальности.

Инструментальная функция в предложении анафорична. Она реализуется либо в предложной (1), (2), либо в беспредложной объектной позиции (3), но только при воздействии агенса на какой-то одушевленный или неодушевленный объект. При этом доминирующая роль в репрезентации идеальной и полной инструментальной ситуации принадлежит семантике глагола-предиката:

(1) *Albert reinigt sich die Nägel mit dem Messer (Im Westen..., S. 58).*
(Альберт вычищает ножом грязь из-под ногтей. – На Западном..., с. 61).

(2) *Deine Burschen hauen mit Heugabeln einander halbtot (Der Stille Don, S. 112).*
(Ребята ваши вилами попоролись – Тухий Дон, с. 87).

(3) *Der Schlangenmensch drehte den Spieß wie ein erfahrener Großwildjäger, der die Keule des erlegten Bären brät (Die Jünger..., S. 324).*
(Уж поворачивал вертел с видом заправского охотника, запекающего на костре по меньшей мере окорок убитого медведя (Ученики..., с. 49).

Мыслительное понятие инструментальности в данных предложениях реализуется субстантивными единицами с семантикой “инструмент” различной архитектоники и глаголами с инструментальной семантикой. В основе выделения логико-семантического признака инструментальности,

воплощенного в данных единицах языка и репрезентируемого в высказывании, лежит, во-первых, антропоцентризм сознания: эти предметы ассоциируются в нашем сознании с семантическим инструментальным признаком, выявляемым на глубинном уровне предложения, - *то, с помощью чего производится действие*. Во-вторых, в высказывании передается реальный фрагмент действительности. Данные инструменты используются человеком в конкретной инструментальной функции и в конкретной инструментальной ситуации. В языковом выражении это проявляется на поверхностном уровне предложения в позиции косвенного падежа – дательного падежа с предлогом *mit*, или в объектной предложной позиции (*mit dem Messer reinigt sich; mit Heugabeln hauen*) и винительного падежа без предлога, или в объектной беспредложной позиции (*den Spieß drehte*).

Становится очевидным, что непосредственными участниками инструментальной ситуации выступают разного вида инструменты, занимающие в предложении объектную позицию. Это возможно выявить только на основе учета особенностей формальной, содержательной и синтаксической организации инструментальных субстантивных единиц, составляющих ядро функционально-семантической категории инструментальности, то есть на основе учета всех отношений, существующих в словарном составе языка как лексико-семантической основе выражения любой нашей мысли с помощью языка. Только единство формы, содержания и функции позволит, на наш взгляд, оценить подлинную сущность тех или иных показателей ФСК инструментальности, которая “отражает типизированное представление об опосредованном характере целенаправленной деятельности агентивного субъекта” [7:33].

Обобщая результаты нашего исследования, можно прийти к выводу, что на уровне системы немецкого языка функционально-семантическая категория инструментальности как разновидность логико-семантической категории субстанциальности актуализируется в лексико-семантическом классе инструментальных имен существительных. Они обладают полной парадигмой грамматических категорий рода и числа, имеют различную архитектуру, представляя инструментальную концептуальную простыми и производными знаками.

В системно-языковом аспекте так называемая лексическая (системнообусловленная) инструментальность актуализируется в немецком языке как частеречная категория имени существительного. Семантико-синтаксическая инструментальность проявляется на глубинном уровне высказывания, формирующем логико-мыслительные понятия, в частности, инструментальности. На поверхностном уровне семантико-синтаксическая инструментальность представляется в виде синтаксической категории объектности. Функция объектности является первичной синтаксической функцией инструментальных существительных немецкого языка.

Литература:

1. Буслаев Ф.И. Историческая грамматика русского языка. М.: Гос. уч.-пед. изд. Мин - ва просвещения РСФСР, 1959. – 624 с.
2. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Наука, 1982. – 368 с.
3. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Л.: Наука, 1972. – 216 с.
4. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. М.: Наука, 1981. – 200 с.
5. Фефилов А.И. Морфотемный анализ единиц языка и речи. Ульяновск: УлГУ, 1997. – 246 с.
6. Чейф У.Л. Значение и структура языка. Пер. с англ. Г.С. Щура. Послесловие С.Д. Кацнельсона. М.: Прогресс, 1975. - 432 с.
7. Ямшанова В.А. Категория инструментальности в немецком языке. Л.: Изд-во ЛФЭИ, 1991. – 159 с.
8. Frank L. Die Jünger Jesu. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1977. – 223 S.
9. Remarque E.M. Im Westen nichts Neues. Berlin und Weimar: Aufbau – Verlag, 1989. – 205 S.
10. Scholochow M. Der Stille Don. Übertragung von O. Halpern. М.–Л.: Verlagsgenossenschaft Ausländischer Arbeiter in der UdSSR. 1.Band: 1935.– 550 S.;
11. Ремарк Э.М. На западном фронте без перемен. Пер. с нем. Ю. Афонькина. М.:Худож. литерат., 1988. – 178 с.
12. Франк Л. Ученики Иисуса. Пер. с нем. Р. Гальпериной. М.: Изд-во иностр. л-ры, 1957. - 192 с.
13. Шолохов М.А. Тихий Дон. Роман в 4-х кн. Книга 1 и 2. М.: Молодая. Гвардия, 1980. – 751 с.

М.Н. Сираева, М.В. Третьякова

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Развитие международных контактов, вовлеченность в эти контакты все большего числа россиян, международная интеграция привели к росту роли и значения умений и навыков иноязычного общения. Изменилось и само понимание этого общения в языковой педагогике и шире – в образовании в целом. Под иностранным языком понимается язык, который изучается вне условий его естественного использования, то есть в учебном процессе, и который не употребляется с родным языком в повседневной коммуникации. Таким образом, иностранный язык усваивается человеком вне социального окружения, в котором этот язык является естественным средством общения.

Управляемый процесс овладения языком связан с такими понятиями, как преподавание языка и изучение языка, то есть с обучением языку. Обучение иностранному языку представляет собой специальным образом организованный процесс, в ходе которого в результате взаимодействия обучаемого и обучающего осуществляется воспроизведение и усвоение определенного опыта в соответствии с заданной целью. Процесс обучения – процесс двусторонний, включающий в себя в их единстве обучающую деятельность преподавателя и учебную деятельность обучающегося, направленную на изучение иностранного языка. Изучение языка - это процесс осознанный, предполагающий, прежде всего, эксплицитно выраженное использование и усвоение правил, языковых элементов.

Процесс овладения иностранным языком вне пределов страны изучаемого языка и без непосредственных контактов с его носителями будет эффективным, если он приобретет, все возможные характеристики естественного процесса овладения языком и максимально приблизится по своим основным параметрам к условиям управляемого овладения языком в естественной языковой ситуации. Однако это не означает, что процесс обучения иностранному языку должен уподобляться полностью естественному речевому общению.

Парная, групповая и коллективная формы учебной работы предоставляют обучающимся возможность общения на занятии в условиях максимально приближенных к естественным ситуациям общения. Коллективная форма работы предполагает более активное и разнообразное общение, в которое включаются все студенты группы.

Перечислим коллективные и групповые формы организации общения и учебной деятельности в студенческой учебной группе. А.М. Новиков приводит в своем исследовании такие классификации форм организации учебной деятельности как, например, по основанию «монолог-диалог» [3:91]. Традиционное монологическое обучение предполагает монолог одного человека (преподавателя или студента), все остальные слушают или записывают. Диалогическое обучение предполагает процесс обмена информацией, идеями, мнениями между субъектами учебного процесса. Далее автором приводится классификация по видам учебных занятий: урок, лекция, семинар, лабораторная и лабораторно-практическая работа, практическое занятие, консультация, конференция, тьюториал (А.М. Новиков определяет тьюториал как активное групповое занятие, направленное на приобретение обучающимися опыта по применению концепций в модельных стандартных и нестандартных ситуациях [3:92], игра, тренинг и так далее. В свою очередь эти формы можно классифицировать по другим основаниям, например, игровые формы – по коммуникативному взаимодействию: индивидуальные, парные, групповые, фронтальные.

Перечислим формы учебного взаимодействия, придающие учебной деятельности и общению коллективный или групповой характер:

- Одновременная работа в парах (диадах) сменного состава.
- Одновременная единая или дифференцированная работа в триадах – триады выполняют либо одно и то же задание, либо каждая из триад выполняет определенный этап или вид работы.
- Одновременная единая или дифференцированная работа в микрогруппах по 4 человека.
- Работа в командах (2 микрогруппы) – соревнования между двумя микрогруппами.
- Студент-группа – когда один студент получает индивидуальное задание, которое необходимо потом представить всей группе.
- Преподаватель-группа – не обязательно руководящая роль преподавателя, например, группа может задавать вопросы преподавателю.
- Преподаватель-микрогруппа, триада или диада – когда преподаватель последовательно переходит от одной группы к другой.
- Одновременная работа всего коллектива: обучающие игры, тренинги, дискуссии - участвуют и группа и преподаватель.
- Коллективно-фронтальная работа – совместный поиск при решении проблемных ситуаций, организация дискуссий, комментирование учащимися устных ответов и рецензирование письменных работ своих товарищей [5:51].

В.А. Якунин называет также 3 основных вида групповой деятельности:

- взаимопроверка и коррекция индивидуально выполненных заданий;
- совместная работа над новым материалом;
- взаимообучение, то есть передача другим членам группы ранее усвоенной информации [5:277].

В данной связи представляется целесообразным развести понятия «групповой» и «коллективной» форм обучения. Г.С. Трофимова отмечает, что обучение можно назвать коллективным только в том случае, если коллектив обучает и влияет на личностное становление каждого, и каждый обучающийся активно участвует в обучении и влиянии на других [4:53], в противном случае – это скорее деятельность групповая.

Остановимся подробнее на такой форме учебного взаимодействия как работа в парах сменного состава (в динамических диадах). Исследование Н.А. Дмитренко, проведенное под руководством В.А. Якунина, показало, что наибольшим обучающим эффектом и влиянием на личностное становление обладает работа в динамических диадах. Опыт советской педагогики также говорит в пользу пар сменного состава, иногда такой вид деятельности называют сочетательным диалогом (все работают в парах, состав которых постоянно меняется). В качестве основного преимущества использования данной формы учебного взаимодействия исследователи называют тот факт, что такая организация обучения максимально увеличивает время говорения

обучаемых [5:53]. При работе в парах сменного состава каждый обучающийся по очереди работает с каждым и выступает то обучающим, то обучаемым, он обучает и оказывает влияние на всех, а все обучают и оказывают влияние на него [5:53]. Преподаватель непосредственно или опосредованно руководит процессом. Исследователи отмечают, что важную роль играют опорные знаки, сигналы, тексты, оказывающие помощь в общении.

Микрогруппа-триада, по мнению Г.С. Трофимовой, сохраняет все возможности диады и пары сменного состава, но присутствие третьего участника создает новую роль посредника, что приводит к возникновению качества рефлексивности. Позиция посредника мобилизует его внимание и активность в общении.

Рассмотрим групповые и коллективные методы организации учебного взаимодействия. К групповым и коллективным методам относятся активные и проблемно-поисковые методы, метод тренингов и игровой метод. К проблемно-поисковым относятся такие методы как эвристическая беседа, дискуссия, метод «мозгового штурма», метод круглого стола. В классификации методов активного обучения, разработанной группой авторов под руководством В.И. Рыбальского, все методы активного обучения делятся на неимитационные (проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия, исследовательский метод, самостоятельная работа с обучающей компьютерной программой, самостоятельная работа с книгой); имитационные неигровые (анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных производственных задач, в том числе диагностических, упражнения-действия по инструкции, выполнение индивидуальных заданий в процессе практики); имитационные игровые (имитация деятельности на тренажере, деловая игра, разыгрывание ролей).

Основой многих современных групповых и коллективных методов послужил Дальтон-план – «система организации учебной работы, основанная на принципе индивидуального обучения» [1, с. 143]. Эта система получила название от американского города Дальтон, где в 1920 г. педагогом Х. Паркхерст была организована первая школа Дальтон-план. Основными ценностями являлись свобода, самостоятельность и сотрудничество. В такой школе ученики привлекались к организации процесса обучения, они заключали с преподавателем «контракт» о самостоятельной проработке учебного материала. Созданные на основе Дальтон-плана образовательные программы получили различные наименования: «активно-лабораторный метод», «бригадно-лабораторный метод», «лабораторный план», «метод проектов».

Наиболее известен бригадно-лабораторный метод – обучающиеся делятся на бригады (например, студенческая группа 30 человек разбивается на 6 бригад по 5 человек), в каждую назначается бригадир. Бригада от 2 недель до

1 месяца самостоятельно работает над заданиями, где указана последовательность выполнения заданий, необходимая литература, задачи, упражнения и контрольные вопросы. М.В. Грибовский [1:144] называет следующие стадии работы по данному методу и указывает распределение времени на реализацию каждой из них: вводная беседа по заданию – 20 %, самостоятельная проработка материала, консультация и сдача заданий – 50 %, заключительная беседа – 30 %. Преподаватель консультирует учащихся только в случае затруднений. Каждая бригада отчитывается о проделанной работе в присутствии остальных бригад во время заключительной беседы. Среди недостатков применения данного метода можно назвать: механическое применение бригадно-лабораторного метода ко всем учебным дисциплинам, подмена индивидуальной работы и ответственности за качество прорабатываемого материала каждого студента работой бригады, отсутствие индивидуального учета знаний учащихся, недостаточное использование профессора как организатора всего педагогического процесса [1:141–152].

Метод проектов разрабатывался уже в первой половине XX века на основе прагматической педагогики американского философа и педагога Д. Дьюи. Его ученик В.Х. Килпатрик в своей статье «Метод проектов» (1918 г.), определил его как «от души выполняемый замысел». В России метод проектов был известен уже в 1905 году. Над внедрением этого метода в образовательную практику работала группа российских педагогов под руководством С.Т. Шацкого. Этот метод известен также как комплексный метод, метод жизненных заданий, метод исканий и многие другие вариации. Метод проектов предполагает достижение поставленной дидактической цели, значимой для обучающихся, через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться практическим результатом. Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении обучающимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач, требующего интеграции знаний из различных предметных областей. Метод проектов представляет собой совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути; преподавателю отводится роль разработчика, координатора, эксперта и консультанта. Метод проектов рассчитан на самостоятельную деятельность учащихся - индивидуальную, парную, групповую и хорошо сочетается с групповыми (collaborative or cooperative learning) методами.

Метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской [2:217] предполагает взаимодействие участников учебного процесса, что выражается в постоянной их вовлеченности в процесс управляемого общения-обучения. Учебный процесс строится на основе принципа коллективного взаимодействия, "социального взаимодействия";

учебная деятельность состоит из ситуаций взаимодействия, моделирующих образы реальной жизни.

Один из основополагающих принципов данного метода - слияние общения и обучения; общение выполняет обучающую и развивающую функции и приводит к наиболее продуктивному овладению изучаемым предметом при одновременном всестороннем личностном развитии. Г.А. Китайгородская даже вводит термин «обучающее общение» [2:223].

Учебное взаимодействие организуется следующим образом:

- обучающиеся активно общаются друг с другом, совершенствуя при этом свои умения и навыки и расширяя свои знания;
- благоприятные взаимоотношения между обучающимися служат условием эффективности обучения и развития каждого;
- условием успеха каждого является успех остальных [2:223].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что максимальной приближенности изучения иностранного языка на занятии естественным условиям общения можно добиться с помощью увеличения количества групповых, коллективных и парных форм работы, используемых на занятиях по иностранному языку. Их эффективность помимо приближенности условиям реального общения, объясняется также тем, что увеличивается время общения студентов до 70 % от общего времени занятия.

Литература:

1. Грибовский, М.В. Реформа высшей медицинской школы на рубеже 1920–1930-х годов [Электронный ресурс] / М.В. Грибовский // Вопросы образования. – 2006. – № 3. – С. 141 – 152. – Режим доступа: <http://vo.hse.ru/>.
2. Китайгородская, Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М.: Высш. шк., 1987. – 103 с.
3. Новиков, А.М. Методология учебной деятельности / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2005. – 176 с.
4. Трофимова, Г. С. Педагогические основы обучения иностранным языкам: (предмет. дидактика): монография / Г.С. Трофимова. – Ижевск: Удмурт. ун-т, 1999. – 282 с.
5. Якунин, В.А. Педагогическая психология / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 349 с.

Н.Н. Черкасская

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

АСПЕКТЫ ТАКТИКО-СТРАТЕГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА АПЕЛЛЯТИВОВ

Проблема речевых жанров получила интенсивную разработку в отечественной лингвистике. Тем не менее, при всей популярности жанрологии и разработанности ее приверженцами теоретических и практических аспектов не все разновидности речевых жанров получили на сегодняшний день описание.

В настоящей статье рассматривается вопрос исследования стратегий и тактик, реализуемых в апеллятивном речевом жанре (далее – апеллятивный РЖ или апеллатив), представленном в двух его письменных разновидностях – официальной жалобы и претензии. Родовой термин *апелляция* трактуется как обращение за помощью (по исправлению негативного положения дел), видовые термины *жалоба* и *претензия*, соответственно как «официальное заявление с просьбой об устранении какого-либо беспорядка, несправедливости» [9]. Сходные толкования для терминов *complaint* и *claim* см. в [10].

Одним из аспектов изучения РЖ является анализ внутрижанровых стратегий и тактик. Очевидно, что для разных РЖ их набор и функционирование будет своим. При этом значимость стратегий может быть разной в разных жанрах. Для некоторых РЖ, в числе которых апеллатив, принципиально важной представляется стратегия обоснования или стратегия аргументирования, которая рассматривается с позиций, принятых в современной лингвистической аргументологии [2].

Понятие стратегий и тактик связано с понятием конвенциональности дискурса и с когнитивным подходом в языкознании. Выявление стратегий дает возможность расширить возможности исследовательского подхода и представить речевые действия в виде имманентной системы, отвлеченной от конкретного контекста и включающей общие константы типа мотива, цели, социальных ролей коммуникантов и т.д. Сами стратегии не занимают верхнего яруса в дискурсе, а подчинены общим принципам и конвенциям интеракции [3]. Речевое общение, осуществляющееся преимущественно в форме РЖ, базируется на принципах и конвенциях общения и предусматривает использование определенных стратегий и тактик. При этом стратегия понимается как планируемая коммуникантом совокупность речевых действий, которые осуществляются не по алгоритмическому принципу, а на основе учета динамики диалога или на основе предвидения возникновения возможного непонимания в процессе монолога. Тактика – это конкретный ход в реализации стратегии. Речевые средства, манифестирующие тактики называются приемами.

Анализ принципиально важной для апеллативов, аргументативной стратегии, должен осуществляться с позиций семиотического триединства прагматики, семантики и синтактики.

В прагматическом отношении аргументативные построения рассматриваются как единство коммуникативного/иллокутивного (направленного на понимание), и интерактивного/перлокутивного (направленного на убеждение) компонентов. Согласно аргументативной прагматике (прагматодиактике голландской школы), аргументация характеризуется четырьмя основными аспектами. Внешний аспект обусловлен призыванием исследователя заниматься мнениями,

манифестированными в языке (а не идеями, лежащими в их основе). Функциональный аспект задается рассмотрением аргументации как мотивационной и целенаправленной деятельности. Социальный аспект основан на рассмотрении аргументирования с коммуникативных позиций: убеждение адресата аргументации в правильности некоторого утверждения или группы утверждений (Тезисов). Диалогический (интеракциональный) аспект заключается в том, что адресат должен занимать позицию рационального судьи, оценивающего аргументацию с точки зрения ее продуктивности в доказывании Тезиса. Диалогический принцип является основополагающим и для монологической речи, которая считается производной от диалогической. При этом человек попеременно выступает то, как проponent, то, как оппонент в диалоге.

Семантика аргументации рассматривается с позиций подхода С. Тулмина [7]. Эта концепция предполагает функциональное рассмотрение составляющих аргумента. Функциональные элементы, предложенные С. Тулмином, следующие.

1. Тезис (Claim) – это защищаемое положение, которое заведомо подвергается сомнению или может быть неочевидным для реципиента.

2. Данные (Data) – мысль, выраженная в языке, которая заранее приемлема или очевидна для получателя (обычно – факты).

3. Основание (Warrant) мысль, служащая мостиком от Данных к Тезису. Основание показывает, как нечто уже очевидное (Данные) помогает сделать менее приемлемую мысль (Тезис) более приемлемой.

Эти три функции представляют собой базовую модель аргумента. Последующие три дополняют базовую и создают полную (шестичленную) модель.

4. Свидетельство (Backing) – мысли, выражающие детали Основания. Если Основание – это, обычно, общее положение, то Свидетельство является его фактуальным подтверждением.

5. Ограничитель (Qualifier) – языковой знак, обозначающий степень уверенности продуцента в Тезисе. Она часто выражается в статистических терминах, в процентах.

6. Оговорка (Rebuttal) – это проводимые проponentом языковые выражения об условиях, которые противоречат Тезису, или задание условий, в которых Тезис действует, например: *до тех пор, пока; если не; в данных условиях* и т.п. Экспликация таких условий позволяет избавиться от возможных замечаний оппонента.

Анализ синтактики аргументации обусловлен тем, что обоснование Тезиса обычно осуществляется с помощью нескольких Доводов, которые в пределах аргумента находятся в определенных отношениях к Тезису и в некоторых взаимоотношениях между собой.

Если говорить о семиотических параметрах апеллятива, то апеллятивный РЖ можно охарактеризовать по системе В.В. Богданова [1] как неритуальный, институциональный, побуждающий, адресатно-иницирующий, адресантно-иницируемый, не-информационно-побудительный, статусно-ориентированный, адресантно-бенефактивный.

С лингво-прагматической точки зрения можно дополнительно охарактеризовать апеллятив по методу Дж. Серля [1986] следующим образом.

Подготовительные условия: адресат занимает положение, позволяющее ему совершить желаемое для адресанта действие;

Условия пропозиционального содержания: имеется неблагоприятная, с точки зрения автора, ситуация, вызванная неудовлетворительным поведением кого-либо (жалоба) или качеством чего-либо (претензия). В манифестационном отношении в макросубъектную часть апеллятива помещается изложение подготовительных условий, в макропредикатную – просьба/требование конкретных действий со стороны адресата по исправлению ситуации;

Условия искренности: автор желает, чтобы требуемое действие было совершено адресатом.

Существенные условия: осуществление автором высказывания является попыткой проинформировать адресата о неудовлетворительном положении дел (секундарная функция апеллятива) и побудить его к принятию определенных действий по исправлению ситуации (его примарная функция).

Кроме того, апеллятив можно описать по семи признакам жанрово-анкетной репрезентации Т.В. Шмелевой [6]. Выделяются следующие характеристики апеллятива:

(1) по коммуникативной цели претензия и жалоба во многом совпадают, однако в претензии эмоциональный компонент (понимание или сочувствие) существенно отступает на второй план, разрушая слитность РЖ;

(2) по концепции автора этос автора апеллятива включает *искренность, правдивость, ответственность и полноту изложения ситуации*;

(3) по концепции адресата: уполномоченный адресат обладает институциональным этосом *честности, объективности* (для претензии) и *участливости* (для жалобы);

(4) по событийному содержанию (а) в плане отнесенности к личностной сфере коммуникантов для апеллятива как письменного жанра отмечается отнесенность к личностной индивидуальной сфере автора и отнесенность к социальной институциональной сфере адресата; (б) временная перспектива – прошлое (информация о событии, послужившем поводом для апеллятива) и будущее (требование о принятии мер); (в) оценка события в апеллятиве видится в неудовлетворительности прошлого события и удовлетворительности будущего для автора; (г) количество

событий/эпизодов в жалобе может быть как однократным, так и многократным (повторение или развитие неудовлетворительной ситуации), в претензии оно обычно однократное;

(5) по признаку коммуникативного прошлого в пределах апеллятива жалоба преимущественно инициативна (на высказывания третьего лица письменные жалобы хотя и могут существовать, но их частотность невысока); претензия же инициативна практически всегда;

(6) по признаку коммуникативного будущего в апеллятиве как монологе можно говорить лишь о планируемом перлокутивном эффекте, который обычно подразумевает позитивную реакцию;

(7) по признаку языкового воплощения - его в апеллятиве предвосхитить в синтаксическом и лексическом отношении весьма непросто, но характерным является аргументативный компонент.

Интерактивные свойства апеллятива могут быть описаны на основе стратегического подхода. На основе признака «успешность осуществления общения» выделяются коммуникативные стратегии. Они определяются как типы или линии поведения одного из коммуникантов в конкретной ситуации общения, которые соотносятся с планом достижения преимущественно глобальных (иногда и ряда локальных) коммуникативных целей в рамках всего сценария функционально-семантической репрезентации интерактивного типа [4].

Учитывая тот факт, что апеллятивный РЖ лежит в области письменной разновидности делового дискурса, нами была предпринята попытка соотнесения основных признаков делового функционального стиля и положений теории речевой коммуникации с данными, полученными в ходе анализа практического материала. На этой основе было выделено семь коммуникативных стратегий речевого поведения, манифестирующихся в апеллятивах. Это стратегии (1) стандартизованности, (2) информационной полноты, (3) краткости, (4) логической ясности, (5) вежливости, (6) естественности, (7) экспрессивности. Первые пять стратегий обусловлены общими содержательными признаками официально-делового стиля – ясности, точности, лаконичности, нормированности и стереотипности. Они отражают коммуникативные принципы и этику делового общения в целом и реализуются в претензиях. Последующие две стратегии составляют специфику речевого поведения коммуниканта в деловой переписке полуофициального характера. Они реализуются в жалобах и обусловлены коммуникативной спецификой этого суб-жанра, ограничивающего тематико-композиционную свободу текста и одновременно допускающего высокую степень самовыражения и непринужденности. Это связано с периферийным положением апеллятивов-жалоб в системе официально-делового стиля и обусловлено их эпистолярной и диалогической природой.

Для каждой стратегии были установлены типичные языковые актуализаторы. Для (1) это клишированные средства, терминология, типичные модели и стандартные конструкции; для (2) – распространенные синтаксические конструкции, сложные многозвенные предложения, лексические повторы; для (3) – малый и средний формат текста, сокращения, клише; для (4) – термины и клишированные формулировки; для (5) – этикетные обороты, вежливые обращения, косвенные высказывания, сослагательное наклонение, специфическая лексика; для (6) – нерегламентированная лексика и разговорные конструкции; для (7) – экспрессивные существительные/эмотивы, прилагательные, частицы, интенсификаторы, лексемы и словосочетаниями отрицательной оценки, восклицательные предложения и высказывания.

Поскольку апеллатив можно рассматривать с речеактовых позиций (где речевые акты аналогичны суб-жанрам в составе сложного РЖ), были описаны особенности локутивных тактик семантики репрезентативной (по Д. Вундерлиху) речеактовой стратегии [8]: обозначения проблемы; обозначения причины возникновения проблемы; обозначения вреда; обозначения последствий (вреда).

При этом оказывается, что репрезентативная стратегия подчинена аргументативной (которая соответствует сатисфактивной у Д. Вундерлиха), а последняя, в свою очередь – директивной. Поэтому помещение этих стратегий в единый ряд не должно означать их рассмотрения на одном структурном уровне. Более того, репрезентативная стратегия представляет собой реализационную составляющую аргументативной, т.к. с ее помощью манифестируются Доводы.

Директивной стратегии с достаточной регулярностью сопутствует комиссивная, особенно в претензиях. Это изложение дальнейших действий адресанта, если не будут приняты требуемые меры, манифестируемые в директивной стратегии. Однако, нельзя считать сочетание стратегий директив – комиссив единым комплексом безоговорочно. Данное сочетание можно признать таковым с позиций стратегического речеактового подхода, но не с позиций аргументативного подхода. Поскольку комиссив не направлен на доказывание Тезиса, обозначаемого Директивом, а выполняет вторичную аргументативную функцию – Оговорки.

По признаку целеполагания главенствующей стратегией в апеллативе является побудительная, функционирующая совместно с обеспечивающей ее успешность, и потому основной, аргументативной стратегией.

В качестве презумпций аргументирования используются презумпции (а) искренности просьбы «Адресант желает (требует) выполнения адресатом действия», (б) обоснованного статусом коммуникантов мотива «Адресант имеет основание желать выполнения адресатом действия».

Обоснование в апеллативе, реализуемое с помощью аргументативной стратегии, может не содержать эксплицитного аргументирования. Иначе говоря, обоснование может реализовываться с помощью прямой и не прямой (косвенной) аргументации. Примером последней могут служить структуры из жалоб типа: *Интересно знать, куда у нас подевался дворник?* (с прямым значением Довода: *Дворник не выполняет своих обязанностей*); *Неужели забота о людях представляет у нас забытую истину?* (со значением: *У нас не заботятся о людях*).

Аргументативная стратегия в апеллативах реализуется с помощью аргументативных тактик выдвижения доводов.

Такие тактики выделяются в опоре на собственно аргументативный принцип и реализуются в линейной структуре текста, находясь в определенном тектоническом взаимоотношении друг с другом. Тектоника может предполагать расположение Доводов (а) на одном уровне (и тогда мы имеем тактику выдвижения простой, сочинительной или множественной аргументации) или (б) на нескольких (в случае тактики серийной, или подчинительной аргументации). В реальных условиях письменных претензий и жалоб многоуровневая аргументация содержит переплетение типов (а) и (б).

Нами было выделено 40 тектонико-функциональных типов аргументации в апеллативах, при этом установлено две противоположные тенденции – (А) к свободе и (Б) к ограничению тектоники.

(А) Пестрота картины обусловлена как лингвокультурными факторами, так и конкретикой контекста. По первому параметру апеллативы в американской культуре в целом представлены структурами с меньшей разветвленностью и глубиной, чем в русской. По второму параметру разнообразие структур весьма широкое, и нам не удалось выделить ведущего принципа, задающего какие-либо ограничения на структурное ветвление – хотя собственно частотность уровневого представления установить вполне возможно. Проведенный анализ показал, что наиболее представленной в письмах-жалобах на русском и английском языках и претензиях на английском языке является аргументативная тактика 4-уровневого выдвижения доводов. Для русскоязычных претензий наиболее употребительной является тактика 6-уровневого выдвижения доводов. Тактики 2-уровневого и 9-уровневого выдвижения доводов не представлены в претензиях и жалобах на английском языке. Наличие тактики 2-уровневого выдвижения доводов было выявлено только в русскоязычных жалобах. Тактика 9-уровневого выдвижения доводов встретила только в русскоязычных претензиях. Семи- и восьмиуровневые аргументативные структуры в проанализированном материале выявлены не были.

(Б) Разнообразие тектонических типов в определенном смысле ограничивается двумя собственно текстовыми факторами – (А) объемом

текста и (Б) конвенциональностью суперструктуры. В письменной жалобе, составляемой адресантом на пишущем устройстве, объем текста обычно ограничен одной страницей формата А-4. Если же жалоба пишется от руки в книге отзывов, ее стандартный объем существенно меньше – от половины до одной страницы формата А-5. Суперструктура претензии задает свои ограничения по числу облигаторных тематических компонентов, и для русскоязычных претензий во многом подчинена типовой схеме (имеющимся нормативным рекомендациям по составлению претензий – хотя полного соответствия русскоязычных претензий нормативным актам в проанализированных текстах не встретилося), а для англоязычных - узусу.

Литература:

1. Богданов В.В. Речевое общение: Прагматические и семантические аспекты. – Ленинград: Ленинградский гос. ун-т, 1990. – 88с.
2. Васильев Л.Г. Аспекты аргументации. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 1992. – 42с.
3. Демьянков В.З. Конвенции, правила и стратегии общения (интерпретирующий подход к аргументации) // известия АН СССР. – Серия литературы и языка. – 1982. – т.41.- № 4. – с. 327-337.
4. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. – М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1988.- 183с.
5. Серль Дж. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1986. – Вып.17. – с. 151-170.
6. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М.: Лабиринт, 2007. - с. 81-89.
7. Toulmin S. The uses of Argument. – Cambridge: Cambridge University Press, 1958. – 264 p.
8. Wunderlich D. Studien zur Sprechaktttheorie. – Frankfurt: Suhrkamp, 1976. – 417 s.
9. Толковый словарь русского языка / Ред. С.И.Ожегова, Н.Ю.Шведова. – М.: Азъ, 1992. – 856с.
10. New Webster's Dictionary of the English Language: College Edition. – Surjeet Publications, 1989. – 899 p.

Л.В. Яковлева

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Современные преобразования в мире изменили инфраструктуру общества в сторону его демократичности и поликультурности, что привело к активизации национального самосознания этносов и определило потребность в новом мировоззрении, направленном на интеграцию культур с целью их дальнейшего сближения, культурного и духовного обогащения.

В этих условиях происходит становление новых ценностей и целей образования, усиливается значимость поликультурного образования, повышается роль культурологической составляющей педагогического процесса, ориентированного на формирование творческой, гуманной личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в поликультурной среде. Речь идет о культурологическом подходе - культуросообразном преобразовании системы образования. Смысл образования в культурологическом аспекте - это обеспечение культурного взросления, создания условий для полноценной реализации потенциала личности, открытой для диалога культур и сотрудничества; содержание же образования при этом рассматривается как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный по структуре человеческой культуре во всей его структурной полноте.

В соответствии с принципом культуросообразности, мы рассматриваем интеграцию учебной и внеучебной работы как основу обучения студентов коммуникативной деятельности.

Современная образовательная парадигма ориентирована на компетентностную модель обучения иностранному языку (ИЯ), позволяющую реализовать внедрение в учебный процесс инновационных подходов. Данная модель представляет собой многоуровневую систему компетенций, «которая репрезентирует социокультурный процесс владения ИЯ, обладает эвристической ценностью и обеспечивает способность и готовность к межкультурному общению на изучаемом ИЯ» [3:5].

Целью изучения ИЯ в высшей школе становится формирование и развитие у студентов межкультурной коммуникативной профессионально-направленной компетенции, выраженной комплексом умений и навыков. Под компетенцией мы понимаем не столько сформированные и усовершенствованные навыки или приобретенные на определенном этапе умения аудирования, говорения, чтения и письма, а умения как «коммуникативные способности» [4:40], позволяющие пользоваться иностранным языком в реальном общении, в том числе, в профессиональных целях.

Профессиональная иноязычная компетенция подразумевает способность осуществлять профессиональное общение в своей стране и за рубежом. В реальном образовательном процессе данными компетенциями должно осуществляться в комплексе и способствовать оптимальному усвоению иностранного языка. Именно коммуникативная компетенция особенно востребована в современном мире, что подтверждает необходимость реализации компетентностной модели при организации обучения ИЯ в высшей школе.

Компетентностный подход предполагает «субъект – субъектное» взаимодействие между преподавателем и студентом. В данном

взаимодействии студент становится активным участником учебного процесса, уполномоченный в самостоятельном выборе актуальных запросов и потребностей современного образовательного пространства, ответственен в самоконтроле сформированных компетенций. В условиях разумной автономности студенту «делегировается» часть преподавательских функций, в первую очередь, в области контроля собственной успеваемости по языку. При определении языкового уровня учащегося необходимо учитывать, прежде всего, собственные достижения студента за период изучения ИЯ, а не языковые умения в группе. Таким образом, существенным достижением компетентностного подхода является вытекающая из него возможность отслеживать индивидуальный путь развития в овладении иноязычными навыками и умениями, в том числе за счет оптимальной организации самостоятельной работы студентов, являющейся важным элементом образовательного процесса.

Одной из важнейших целей обучения на современном этапе является эффективная организация учебной и внеучебной работы по иностранному языку, способствующей овладению не только навыков и умений общения на иностранном языке, но и способствующей проникновению и пониманию иной культуры. «Иностранный язык как всякая языковая система есть общественно-исторический продукт, в котором находит свое отражение история народа, его культура, система социальных отношений, традиций и др.» [1:25]. По образному определению В.Гумбольдта, язык – это душа нации, в нем запечатлен весь ее «национальный характер». Иностранный язык, в отличие от других учебных предметов, является одновременно и целью и средством обучения [1:30]. И.А. Зимняя отмечает, что специфику урока иностранного языка составляют условия, приемы и способы усвоения иноязычных средств и способов выражения мысли, усвоения, предполагающего наличие коммуникативной потребности ученика в порождении или приеме речевого высказывания на иностранном языке. Не менее важной отличительной особенностью урока иностранного языка является и его направленность на развитие коммуникативных способностей учащихся средствами и способами изучаемого иностранного языка [2:168]. Вопросы, относящиеся непосредственно к проведению аудиторных занятий, затрагивают большое количество проблем педагогического, лингвистического и методического характера. Оптимальная организация занятий зависит от правильного понимания задач – чему и как обучать. Цель обучения языку - превращение изучаемого языка из предмета обучения в средство обучения и воспитания. В зависимости от доминирующих целей и особенностей усвоения обучающимися знаний, умений и навыков выделяются следующие звенья процесса обучения на уроке: формирование новых знаний, закрепление и совершенствование знаний, формирование умений и навыков, применение знаний на практике, повторение, выявление

затруднений, систематизация знаний, контроль усвоения знаний, умений и навыков. Посредством каждого урока в рамках учебной деятельности возбуждаются актуальные состояния формируемых качеств личности, их стимулирование и подкрепления из урока в урок способствует развитию целостного качества личности.

Ведущая роль в конструировании форм организации обучения принадлежит преподавателю. Он подбирает оптимальное сочетание методов, форм и средств обучения, стиль деятельности в соответствии с особенностями обучающихся, целями обучения. Многое зависит от профессионализма, личностных качеств, умения взаимодействовать с людьми. При организации учебной работы используются формы организации обучения, которые объединяются во фронтальные, групповые и индивидуальные формы учебной работы, и способствуют эффективной подготовке коммуникативной деятельности, однако рамки урока не позволяют полностью решить задачу научить общению на языке. Поэтому задача преподавателя- создание внеурочной искусственной среды с целью обучения общению на иностранном языке. «Внеаудиторная работа- это специально организуемые внеучебные занятия, которые способствуют углублению знаний, развитию умений и навыков, удовлетворению и развитию интересов и способностей». Опыт и наблюдения свидетельствуют о том, что во внеурочной работе при изучении иностранного языка заложен огромный потенциал. Она способствует: а) развитию и поддержанию интереса учащихся к иностранному языку, повышению уровня их практических навыков говорения; б) способствует преодолению коммуникативных затруднений; в) воспитывает толерантное отношение к иной культуре; г) способствует расширению их кругозора, развитию их творческих способностей, эстетического вкуса, воображения, памяти и внимания.

Цели внеаудиторной работы по иностранному языку сводятся к формированию и поддержанию интереса у обучающихся к иностранному языку, иной культуре, повышению уровня их практических навыков говорения, расширению их кругозора, развитию их творческих способностей, эстетического вкуса, воображения, памяти, формированию у них толерантного отношения к носителям иной культуры.

Внеаудиторная деятельность, являясь логическим продолжением учебных занятий, совершенствует и закрепляет полученные на уроках знания. Подготовка к внеаудиторной работе осуществляется на практических занятиях с использованием активных методов обучения. Содержание внеучебной коммуникативной подготовки охватывало, помимо проведения викторины, следующие мероприятия: вечера-встречи с носителями иной культуры; организация праздников и иных межкультурных мероприятий; реальное и виртуальное общение с представителями иной этнокультуры;

киноклуб; театральная деятельность. Система аудиторных занятий и видов внеаудиторной деятельности обучаемых объединена воспитательными и образовательными целями, осуществление которых создает условия для личностного развития обучаемых, повышения уровня коммуникативных умений.

Литература:

1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1985. – 319 с.
2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранному языку в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 229 с.
3. Ирисханова К.М. Компетентностная модель владения и овладения иностранным языком / К.М. Ирисханова // Компетентностный подход как основа совершенствования методики обучения иностранному языку в неязыковых вузах: проблемы и перспективы. Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. Сер. Лингводидактика.- Вып.546. – М., 2008. – С. 5-17.
4. Павлова И.П. Некоторые базовые понятия современной теории обучения иностранным языкам и их отражение в вузовских программах / И.П. Павлова // Компетентностный подход как основа совершенствования методики обучения иностранному языку в неязыковых вузах: проблемы и перспективы. Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. Сер. Лингводидактика.- Вып. 546. – М., 2008. – С. 39-49.

ТЕНДЕНЦИИ И СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

L.M. Ageeva

Universität zu Köln (Köln, Deutschland)

DAS „LANGUAGE AWARENESS“ - KONZEPT AM BEISPIEL EINES SEMINARS ZUM THEMA „SPRACHLICHE ASPEKTE DER INTERKULTURELLEN KOMMUNIKATION“ AN DER UNIVERSITÄT ZU KÖLN

Das „Language Awareness“-Konzept ist im Zusammenhang mit den Forschungen zum metasprachlichen Bewusstsein in den 80er Jahren in England entwickelt worden. Das Konzept ist vor allem von Hawkins (1981), Donmall (1985) und Tomlinson (1994) erarbeitet worden. Seine Hauptidee ist Lernen am Kontrast in allen Lernbereichen, in denen die Sprache sowohl als Thema wie auch als Werkzeug betrachtet werden kann.

Dafür wurden folgende Unterrichtsthemen angeboten:

Sprache als Mittel zur Kommunikation, Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur, Sprache und Wahrnehmung der Wirklichkeit, nonverbale Kommunikation und Körpersprache, gesprochene und geschriebene Sprache, Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, verschiedene Alphabete und Schriftsysteme, sprachliche Regelmäßigkeiten, Erkennen sprachlicher Regelmäßigkeiten auf morphosyntaktischer, lexikalischer und textlicher Ebene,

alltägliche Sprachhandlungen, Sprachen im Raum: das Kind und die Sprachen, Sprache und Identität, Sprachen in der Umgebung des Kindes, Sprachen in Europa und in der Welt, sprachliche Register, Sprachvarianten, Mehrsprachigkeit, Rolle und Status verschiedener Sprachen, Sprache und Prestige, Geschichte und Entwicklung von Sprachen Beziehungen zwischen den Sprachen; Geschichte und Entwicklung der Sprache; Sprachwandel, Spracherwerb und Sprachenlernen.

Die oben erwähnten Themen sollten fachübergreifend und vor allem in der Grundschule eingesetzt werden, um durch das Sprachbewusstsein und sprachliche Reflexion sowohl den muttersprachlichen als auch den angehenden fremdsprachlichen Unterricht zu optimieren. Dabei mußten die Lernenden als Sprachexperten fungieren. Austausch ihrer sprachlich-sozialen Erfahrungen, ihre sprachvergleichenden Beiträge waren der Ausgangspunkt, um über Sprachen und Sprachliches zu reflektieren. Es wurde –um es noch einmal zu betonen - Wert darauf gelegt, dass die Muttersprache verbessert wird und gleichzeitig ein effektives Fremdsprachenlernen stattfindet.

Zielsetzungen der Language Awareness-Konzepte:

Auf der kognitiven Ebene: über die ständige Auseinandersetzung mit Sprachlichem sowohl die Sprachpraxis als auch die metasprachliche Reflexion von Kindern zu verbessern. Sprachwissen, explizites Wahrnehmen der Sprache, kognitives Bearbeiten und Entwicklung der Einstellungen dazu führen über eine Sprachaufmerksamkeit zur Sprachbewusstheit.

Auf der emotionalen Ebene: über die Reflexion der Einstellung zur Muttersprache und zu den anderen Sprachen hinaus Interesse und Freude am spielerischen und kreativen Umgang mit den Sprachen zu wecken und zu erhalten.

Auf der sozialen Ebene: sprachliche Benachteiligung und Vorurteile gegenüber Minderheitssprachen fachübergreifend und fächerverbindend zum Thema des Unterrichts zu machen und die Diversität der in der Schule gesprochenen Sprachen als eine positive Ressource neu zu sehen.

Seit den 90er Jahren gab es verschiedene europäische Projekte, die u.a. die Zielsetzungen von Language Awareness beinhalten. Ja-Ling (Janua Linguarum), Ja-Ling Suisse, EvLang (Eveil aux Langues), ELBE (Eveil aux Langues-Language Awareness-Begegnung mit Sprachen), ELC (Education aux Langues et aux Cultures).

In Deutschland gab es in den 90er Jahren Projekte zum Sprachvergleich und zur Sprachreflexion „Die Sprache des Nachbarn“ und „Die Begegnungssprachen“, in die Englisch, Russisch, Französisch und Polnisch einbezogen waren.

Die fachübergreifenden Themenfelder waren: Begrüßung, Verabschiedung, Höflichkeitsformen, Familie, Schule, Freizeit, Jahreszeiten, Einkaufen, Feste und Feiern, Lieder, Tänze, Reime, Märchen, Rätsel, landeskundliche Besonderheiten u.a.

In Hessen und in Nordrhein-Westfalen findet in manchen Klassen das Projekt KOALA statt, was koordinierte zweisprachige Alphabetisierung im

Anfangsunterricht bedeutet. Klassenlehrerin und Muttersprachenlehrerin entwickeln dabei ein Konzept für ein gemeinsames und abgestimmtes Vorgehen im Hinblick auf die Alphabetisierung in Türkisch und Deutsch, den Sprachenvergleich und die im Sachunterricht zu behandelnden Themen.

Seit 2008 wird von mir an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Uni zu Köln ein Seminar zum Thema Sprachliche Aspekte der interkulturellen Kommunikation angeboten, das u.a. die Ziele und Inhalte des Language Awareness Konzepts als Schwerpunkt hat. In dieser Lehrveranstaltung werden die Herkunftssprachen der Teilnehmer im Vergleich zum Deutschen bzw. Deutsch als Muttersprache im Vergleich zu einer Fremdsprache auf der linguistischen und der interkulturellen Ebene kontrastiv analysiert. Das Seminar ermöglicht es, durch das Verständnis der Grundlagen der interkulturellen sprachlichen Kommunikation bestimmte Probleme von Deutschlernern beim sprachlichen Handeln besser zu erkennen. Das Seminar läuft in der Form des wechselseitigen Informationsaustausches ab. Von den Seminarteilnehmern wird erwartet, dass sie ihre eigene „Sprachlernbiographie“ vor allem im Vergleich zu einer anderen Sprachkultur thematisieren und reflektieren.

Im Laufe des Kurses werden folgende theoretische Ansätze behandelt.

Linguistischer Ansatz: genetische und sprachtypologische Klassifikation der Sprachen, Sprachvergleiche auf verschiedenen linguistischen Ebenen, typische Fehler beim Deutscherwerb aufgrund verschiedener Muttersprachen.

Soziolinguistischer Ansatz: Konzept von Michael Agar, Kommunikations- und Kulturmodelle, etwa diejenigen von Oksaar, Lewis, Chase, Hofstede, Shannon/Wiever u.a.

Psycholinguistischer Ansatz: Kulturstandards und Stereotypen nach Bausinger, Thomas und Lippmann.

Textlinguistischer Ansatz: Schriftkulturen, Umgang mit verschiedenen Textsorten, Schreib- und Argumentationskompetenzen interkulturell (Modelle von Kaplan, Augst und Feigel, Bühler, Heinemann und Fieweger, Fritzsche, Esser, Kaiser u.a.).

Pädagogischer Ansatz: Dimensionen interkultureller Kommunikation nach Auernheimer, interkulturelle Trainingspraxen (am Beispiel Critical Incidents), Vermittlung der sprachlichen interkulturellen Kompetenz im Unterricht (am Beispiel Language Awareness Konzept).

Neben dem aktiven Erfahrungsaustausch wird von den Studierenden eine gewisse Leistung gemäß dem zu erwerbenden Schein erwartet. Für einen Teilnahmechein (2 Credit Points) müssen die Studenten ein Referat zum jeweiligen Thema halten. Für einen Leistungsnachweis (4 Credit Points) muss dazu noch eine schriftliche Seminarreflexion konzipiert werden.

Dieses Seminar wird im Modul Interkulturelle Bildung für die Lehramtstudenten sowie für die Master-Studenten, im Rahmen des Zusatzstudiums „Interkulturelle Pädagogik/Deutsch als Zweitsprache“ und des Studiengangs

„Studium Integrale“ angeboten. Das Seminar hat vor allem für die zukünftigen Lehrer und Pädagogen eine hohe Relevanz. Durch die interkulturelle sprachliche Sensibilisierung bereitet es die Studenten auf die Arbeit in mehrsprachigen und multikulturellen Gruppen vor.

Literatur:

1. Gnutzmann, C. Language Awareness – Geschichte, Grundlage, Anwendungen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts. 44 (3)
2. Heusinger, R. (Hrsg.) (2000): Begegnungssprache. Weinheim. Dt. Studien Verlag.
3. Luchtenberg, S. Grammatik in Language Awareness-Konzeptionen. In: Portmann-Tselikas P. R. (Hrsg.) (2001): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck. Studienverlag.
4. Luchtenberg, S. Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-) Unterricht. In: Kuhs, K. u.a. (Hrsg.) (1998): Pfade durch Babylon. Freiburg im Breisgau. Fillibach Verlag.
5. Schader, Basil (2004): Sprachenvielfalt als Chance. Troisdorf. Bildungsverlag EINS.

Inmaculada Montero García

Departamento de Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de
Cartuja s/n. 18071 (Granada, Spain)

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: EVOLUCIÓN Y CLAVES DE SU IMPLANTACIÓN EN ESPAÑA

Resumen: En este artículo se presenta el sistema educativo superior en España desde su desarrollo en el inicio del proceso de convergencia europea. El proceso de convergencia entre los sistemas nacionales de educación en la Unión Europea o Espacio Europeo de Educación Superior, tiene como objetivo fundamental normalizar la enseñanza superior entre los países que la componen y los de su entorno. Esto se concreta en la implantación de un sistema de transferencia de créditos europeo, la armonización de la estructura curricular (fundamentalmente dos ciclos), la emisión de un suplemento europeo al título y la promoción de la cooperación entre instituciones y la evaluación de la calidad. El objetivo del artículo es describir las claves fundamentales de su desarrollo desde una perspectiva socio-educativa, mostrando los aspectos básicos que la definen, así como los argumentos a favor y en contra que se han formulado a lo largo de su implantación. Las conclusiones apuntan a que, aun quedando algunos temas importantes en los que resulta difícil el consenso, hasta hoy se han mostrado avances importantes en la mejora del sistema, ante todo en lo que tiene que ver con el modo en el que los alumnos adquieren su aprendizaje, así como con una mayor *internacionalización de las universidades implicadas*.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, universidad, crédito europeo, Bolonia, competencias, España.

Introducción

La Universidad española ha experimentado importantes transformaciones en las últimas décadas. En los ochenta con la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria que supuso un gran impulso para el sistema universitario español, y casi veinte años después con la aprobación de la LOU, que introdujo cambios relativos a la gestión universitaria, el acceso a la Universidad, o la regulación del profesorado, entre otros. Asimismo, todo el proceso de convergencia europea, Proceso de Bolonia, está suponiendo una importante transformación en la educación superior que afecta y afectará en los próximos años al desarrollo de las tareas universitarias [1].

El proceso de convergencia entre los sistemas nacionales de educación en la Unión Europea o Espacio Europeo de Educación Superior, tiene como objetivo fundamental normalizar la enseñanza superior entre los países que la componen y los de su entorno. Esto se concreta en la implantación de un sistema de transferencia de créditos europeo, la armonización de la estructura curricular (fundamentalmente dos ciclos), la emisión de un suplemento europeo al título y la promoción de la cooperación entre instituciones y la evaluación de la calidad.

La Unión Europea, que inició sus actividades con un enfoque estrictamente económico, ha propiciado la convergencia entre distintos ámbitos que incluyen, entre otros, aspectos sociales, jurídicos y educativos. Desde hace varias décadas, entre sus objetivos fundamentales se encuentra la coordinación de las políticas y normas legislativas de sus estados miembros en cuestiones relacionadas no sólo con el desarrollo económico, sino también con el progreso y el bienestar social de los ciudadanos. La declaración de La Sorbona (1998), en la que aparece por primera vez el concepto de Espacio Europeo de Educación Superior, pone de manifiesto una voluntad decidida de acuerdo con las tendencias que predominan en los países más avanzados socialmente, en los que la extensión y calidad de la educación superior son factores decisivos en el incremento de la calidad de vida de los ciudadanos [2].

Entre las finalidades últimas del proceso se deben considerar:

- El establecimiento de una Europa del Conocimiento para favorecer el crecimiento social y la formación de los ciudadanos.
- El incremento en la competitividad a escala internacional.
- El establecimiento de un sistema educativo de calidad [3].

Origen y desarrollo inicial del sistema universitario europeo

En sus inicios, el diseño del Espacio Europeo de Enseñanza Superior se planteó como un reto positivo para todos. Por una parte, los estudios tendrían mayor transparencia y comparabilidad con beneficios para toda la sociedad y reportaría a los estudiantes la organización de las enseñanzas en función de su aprendizaje. La introducción del crédito europeo como unidad del haber académico tenía en cuenta el volumen global de trabajo realizado por el alumno en sus estudios, no sólo las horas de clase. Por tanto, el diseño de los planes de estudio y las programaciones

docentes se llevarían a cabo teniendo como eje de referencia el propio aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, el suplemento europeo al título ayudaría al reconocimiento más fácil y transparente por parte de otras universidades y organismos europeos de la formación adquirida. Y, en fin, la estructura de las enseñanzas que cursan y los niveles de los títulos que reciben al finalizar sus estudios serían más homogéneos con los correspondientes títulos y enseñanzas de los países de la Unión Europea favoreciendo su movilidad e integración en el mercado laboral. Todo ello habría de llevarse a cabo con la máxima colaboración y participación de las propias instituciones de enseñanza superior así como con el máximo respeto a la diversidad de culturas y a la autonomía universitaria [2]. Es preciso destacar que el sistema universitario español obedece a un modelo descentralizado territorialmente, en el que gran parte de las competencias en materia universitaria están cedidas a las Comunidades Autónomas.

Por otra parte, es esencial la puesta al día de los contenidos y métodos educativos. Se pretende la formación de profesionales y ciudadanos a la vez. Por ello se ha de atender al mercado laboral al mismo tiempo que se forma la conciencia ciudadana de los habitantes en la nueva patria europea. Como veremos más adelante, la revisión de los principios que sustentan el aprendizaje, la mayor y más fluida relación entre profesores y estudiantes y la europeización de los contenidos y los modos de ser de la educación superior son tres de los componentes esenciales del proceso [4].

Antecedentes legales del sistema educativo universitario en España: el Espacio Europeo de Educación Superior

La convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior de las universidades europeas tiene como objetivo crear un Espacio único Europeo de Educación Superior (EEES) con el deseo de construir la sociedad del conocimiento como denominador de Europa en el mundo. Constituye, a su vez, una señal de identidad en un territorio compuesto por un mosaico de identidades nacionales y regionales.

El Espacio Europeo de Educación Superior va tomando forma y se consolida con las declaraciones de la Sorbona (1998) y de Bolonia (1999), en las que los ministros europeos de educación instan a los estados miembros de la Unión a desarrollar e implantar en sus países las siguientes actuaciones:

- Adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable con la adopción de un suplemento al título para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos.

- Establecer un sistema de titulaciones basado en dos ciclos principales. La titulación del primer ciclo estará de acuerdo con el mercado de trabajo europeo ofreciendo un nivel de cualificación apropiado. El segundo ciclo, que requerirá haber superado el primero, ha de conducir a una titulación de postgrado tipo master y/o doctorado.

- ☐ Establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados.
- ☐ Fomentar la movilidad con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados.
- ☐ Impulsar la cooperación europea para garantizar la calidad y para desarrollar unos criterios y unas metodologías educativas comparables.
- ☐ Promover la dimensión europea de la educación superior y en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación y de investigación.

El proceso de Bolonia

Consecuencias...

- ☐ Reflexión profunda sobre estructura, contenidos, títulos y materias
- ☐ Cambio de perspectiva en la educación: “enseñanza /aprendizaje”
- ☐ Modificación de métodos y sistemas de evaluación
- ☐ Transparencia de sistemas y títulos
- ☐ Reconocimiento académico y de cualificaciones profesionales
- ☐ Competitividad en formación e investigación
- ☐ Incremento de movilidad de estudiantes y profesores
- ☐ Mejora de la competitividad de los titulados
- ☐ Acreditación de la calidad

Responsables...

Nivel nacional

- ☐ Ministerio de Educación
- ☐ Consejo de Coordinación Universitaria
- ☐ Conferencia de Rectores
- ☐ **Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación**

Calidad y Acreditación

Nivel autonómico

- ☐ Consejerías de Educación
- ☐ **Agencias Autonómicas de Evaluación**

Universidades

- ☐ Rectorados, Consejos Sociales, Facultades y Escuelas, Departamentos
- ☐ Profesores, Gestores administrativos, Estudiantes

Fuente: elaboración propia

Posteriormente en el comunicado de Praga del año 2001 [5], se introducen algunas líneas adicionales:

- El aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
- El rol activo de las universidades, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia.

➤ La promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación.

En el cuadro siguiente se expone la evolución de los principales acuerdos de la Convergencia Europea:

E.E.S.	Fe chas	Evolución de los acuerdos
Declaración Sorbona	19 98	- Concepto de espacio Europeo - Movilidad de los estudiantes - Integración profesional de los títulos - Legibilidad interna y externa del sistema y de los títulos
Declaración Bolonia	19 99	- Diploma suplement- Suplemento Europeo al título - Sistema basado en dos ciclos (cualificación profesional master y doctorado). - Sistema de créditos como el ETCS. - Movilidad de estudiantes y profesores.
Declaración Praga	20 01	- Declaración de Bolonia - Educación y formación debe ser un proceso a lo largo de la vida - Calidad de la enseñanza y de la investigación - Cooperación en la enseñanza transnacional. Competitividad en formación e investigación, dentro y fuera de nuestras fronteras.
Conferencia Salamanca	20 01	- Calidad como pilar esencial - Reconocimiento académico: un marco de cualificaciones común y flexible.
Cumbre Barcelona	20 02	- Educación y bienestar social - Establecimiento de sistemas educativos de máxima calidad.
Comunicado Berlín	20 03	- Evaluación de la calidad - Utilización del sistema de créditos - Desarrollo de títulos conjuntos - Obstáculos contra la movilidad
Conferencia Bergen	20 05	- Impulsar la convalidación de títulos - Favorecer la movilidad - Reforzar la aplicación de estándares de calidad - Fomentar la vinculación de la educación superior con la investigación y la innovación - Integración del doctorado en el Proceso de Bolonia

Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez Pulido [6]: 18.

Actualidad legal en España: La Ley Orgánica de Universidades y el Espacio Europeo de Educación Superior

En España, tras la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades, se promulga la Ley ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la

anterior Ley. Cinco años después, la nueva Ley apuesta decididamente por la armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del espacio europeo de educación superior y asume la necesidad de una profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas basada en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. Se da así respuesta al deseo de la comunidad universitaria de asentar los principios de un espacio común, basado en la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y la formación a lo largo de la vida. Tal como señala en su preámbulo [7], el nuevo modelo de enseñanzas aporta una manera diferente de entender la universidad y sus relaciones con la sociedad. Se trata de ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad.

Entre las medidas que potencian la autonomía de nuestras universidades, principio reconocido en el artículo 27 de la Constitución Española, esta Ley flexibiliza el sistema de elección del Rector o de la Rectora y permite que las propias universidades elijan la opción que consideren más adecuada. Asimismo, se asegura que las decisiones de naturaleza académica de las universidades públicas y privadas se adopten por órganos en los que el personal docente e investigador tengan una representación mayoritaria. Por otra parte, la Ley adopta medidas tendentes a asegurar el equilibrio institucional en el seno de las universidades y a profesionalizar su gestión. La articulación de este complejo organizativo de Estado-Comunidades Autónomas y universidades requiere alcanzar una armonía de todos los agentes implicados y una relación clara y fluida entre todos ellos. Es especialmente importante articular las relaciones intergubernamentales, de un lado, y de otro, la coordinación y cooperación en el ámbito académico. Por ello, se crea la Conferencia General de Política Universitaria y se constituye el Consejo de Universidades con funciones de asesoramiento, cooperación y coordinación en el ámbito académico. Además, se configura una regulación más adecuada del proceso de verificación de planes de estudios y más respetuosa con el sistema complejo que en materia universitaria conforman la Administración General del Estado, las Comunidades Autónomas y las universidades [8].

Según la citada Ley, la selección del profesorado funcionario se modifica incorporando un modelo de acreditación que permita que las universidades seleccionen a su profesorado entre los previamente acreditados. Este sistema incorpora para el conjunto de la comunidad académica un mayor rigor en la acreditación y una mayor flexibilidad para las universidades en la selección de su personal. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) tiene un papel muy importante en el binomio autonomía-rendición de cuentas. Para reforzar su papel dentro del sistema universitario, se autoriza su creación como agencia de acuerdo con la Ley de Agencias Estatales para la mejora de los servicios públicos. Con ello, se facilita la coordinación en los procesos de garantía de calidad y la definición de criterios de evaluación.

Otro de los ejes sobre los que gira la reforma de la actual Ley, es la implicación de las universidades en la respuesta a las demandas de la sociedad y el sistema productivo.

Además, esta Ley prevé la elaboración de un estatuto del estudiante universitario y la creación del Consejo de estudiantes universitarios, con el fin de articular la necesaria participación del alumnado en el sistema universitario. Tal como señala la actual ley, la sociedad reclama a la universidad del futuro una activa participación en sus procesos vitales. Por esta razón, la acción de la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno. La igualdad entre hombres y mujeres, los valores superiores de nuestra convivencia, el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la universidad debe cuidar de manera especial.

El Sistema de Créditos Europeo (ECTS): clave de la actual ley universitaria

El crédito europeo (ECTS: European Credits Transfer System) nace en 1989 con los programas de movilidad de estudiantes, fundamentalmente Sócrates/Erasmus, para dar una respuesta a la necesidad de encontrar un sistema de equivalencias y de reconocimiento de los estudios cursados en otros países. Esta unidad de medida creada para los intercambios se quiere generalizar para todos los estudiantes de la UE de forma que el trabajo desarrollado por un estudiante sea fácilmente reconocible en cuanto a nivel, calidad y formación en todos los estados.

El crédito europeo se define en sentido amplio como la unidad de valoración de actividad académica en la que se integran armónicamente tanto las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas. Los créditos ECTS son una medida del esfuerzo de los estudiantes y se definen tomando como base el número de horas de aprendizaje de todo tipo que debe invertir un estudiante medio para lograr los resultados fijados en una cierta unidad de aprendizaje [6].

Por tanto el crédito europeo valora el volumen de trabajo total del estudiante incluyendo el realizado durante los períodos de exámenes u otros posibles métodos de evaluación. Esto introduce sustanciales diferencias con el crédito anterior que sobretudo consideraba el trabajo relacionado con las clases presenciales. Esta nueva unidad de medida plantea en el sistema universitario español, un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y no en el trabajo del profesor.

El sistema europeo ECTS cuantifica en 60 créditos el volumen de trabajo total de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico. Por lo tanto un semestre equivale a 30 créditos. Suponiendo una actividad académica de 40 semanas/año y una carga de trabajo media de 40 horas/semana, resultan 1.600

horas de trabajo de un estudiante a tiempo completo en un curso académico. Flexibilizando un poco el sistema, se propone para el crédito europeo una carga de trabajo entre 25 y 30 horas (1.500-1.800 horas de trabajo del estudiante /año).

En el ECTS, los créditos sólo pueden obtenerse una vez que se ha completado el trabajo requerido y se ha realizado la evaluación adecuada de los resultados del aprendizaje. El crédito es también una forma de cuantificar los resultados del aprendizaje. Los resultados del aprendizaje son conjuntos de competencias que expresan lo que el estudiante sabrá, comprenderá o será capaz de hacer tras completar un proceso de aprendizaje, corto o largo [9].

El ECTS se basa en algunos elementos básicos:

a) La utilización del ECTS como valores que representan el trabajo efectivo del estudiante (workload) y el rendimiento obtenido mediante calificaciones comparables (ECTS grades).

b) La información sobre los programas de estudios y los resultados de los estudiantes con documentos con un formato normalizado (guía docente y certificados académicos).

c) El acuerdo mutuo entre los centros asociados y los estudiantes.

En este sentido, los alumnos precisan de una serie de destrezas necesarias para el desarrollo de la metodología ECTS. Para una mayor clarificación las exponemos en el cuadro siguiente:

COMPETENCIAS		
INSTRUMENTALES	GENÉRICAS	ESPECÍFICAS
	Competencias en informática	Capacidad para utilizar la información como herramienta educativa
INTERPERSONALES	Habilidad de gestión de la información	Capacidad para seleccionar, organizar y sistematizar información y/o conocimientos procedentes de distintas fuentes educativas.
	Competencias comunicativas	Capacidad para presentar y exponer de forma didáctica contenidos educativos.
SISTÉMICAS	Capacidad de aplicar conocimientos a la práctica	Capacidad de aplicar teorías de la comunicación a situaciones educativas.
	Capacidad para generar nuevas ideas (Creatividad)	Capacidad para idear nuevas propuestas educativas y diseñar materiales educativos originales.
	Capacidad de autogestión	Capacidad para desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo en contextos educativos.
	Capacidad de autocrítica	Capacidad de auto-evaluación en situaciones de enseñanza-aprendizaje.
	Capacidad para superar resistencias	Capacidad para superar resistencias emocionales ante el dominio de nuevos recursos tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje.

Fuente: elaboración propia a partir de Jiménez [10], (2005).

Datos básicos y actualizados del sistema educativo universitario español

El Sistema Universitario Español (SUE) lo conforman, en el curso 2013-2014, un total de 82 universidades (impartiendo docencia 80). De las 82 universidades, 50 son de titularidad pública y 32 privada. El número de universidades privadas está proliferando en los últimos años, en concreto, desde el año 2001 se han creado 14 universidades privadas, es decir, prácticamente una universidad por año. En España hay 1,75 universidades por cada millón de habitantes. Si se tiene en cuenta sólo la población en edad universitaria teórica (entre 18 y 24 años) el número de universidades por millón de población se sitúa en 24,6. En definitiva, en España hay una universidad para cada 569.852 habitantes, y si se tiene en cuenta sólo la población entre 18 y 24 años, hay 40.584 habitantes jóvenes por cada universidad. Si finalmente se considera sólo la población universitaria total, de ciclo, grado y máster, de media, hay 19.000 estudiantes por universidad.

El curso 2013-2014 comienza con 1.030 centros universitarios (Escuelas y Facultades) impartiendo docencia oficial a lo largo del territorio español. Las universidades tienen registrados 481 Institutos de Investigación, 29 Escuelas de doctorado (debe tenerse en cuenta que estos centros están en proceso de crecimiento a raíz del RD 99/2011, de 28 de enero) y 47 hospitales universitarios.

En cuanto a las comparativas desde el punto de vista internacional, el porcentaje de población adulta, entre 25 y 64 años, con educación universitaria en España, se sitúa en el 22%, mientras que los países de nuestro entorno están claramente por debajo: Alemania 15%, Bélgica 16%, Francia 18%, Italia 14%, etc. Es evidente que España se encuentra mejor situada que el resto de países de su entorno en términos de población universitaria. La diferencia principal, sin embargo, se produce en el nivel de población con formación secundaria, que en España es inferior.

En cuanto a los precios públicos, en el curso 2013-2014 el crecimiento se ha moderado. Se mantiene no obstante una considerable heterogeneidad entre las comunidades autónomas, lo que obedece, por una parte, al comportamiento histórico y el momento en el que adquirieron las competencias; por otra parte, los diferentes niveles de experimentalidad y la clasificación de las titulaciones, y por último las distintas políticas en materia universitaria que se realiza en cada comunidad autónoma.

En los estudios de grado, el crecimiento medio anual respecto al curso anterior ha sido un 2,9%.

Por ello, el precio medio, en primera matrícula se ha situado en 18,42 euros/crédito, de manera que de media un curso de grado de 60 créditos, sin repetición de matrícula, tendría un precio de 1.105 euros [11].

Argumentos a favor y en contra para la implantación del sistema

Tanto profesores como alumnado han visto en su implantación elementos a favor y en contra a lo largo de todo el proceso. Ante todo, son los alumnos quienes

se han mostrado muy críticos ante las reformas. Exponemos ambos argumentos de forma sintética.

Argumentos en contra:

➤ *Falta de democratización del proceso.* Se ha echado de menos la información por parte de los representantes políticos y universitarios y un debate real de todos los estamentos de la universidad. Las organizaciones que se oponen al proceso consideran que la reforma es tal, que debería haberse puesto en marcha un debate público en profundidad.

➤ *Falta de financiación.* La nueva relación profesor-estudiante propuesta, así como otras cuestiones, necesitan de una financiación extraordinaria, que no está asegurada. Por tanto, parece previsible que sea necesaria una gran inyección de capital desde el sector privado. Y, para muchos, está latente el peligro de la mercantilización de la universidad, que centra gran parte de las críticas al proceso.

➤ *La mercantilización de la universidad pública:* es la crítica principal que se hace al plan Bolonia. Se puede estar de acuerdo con el objetivo de alcanzar la convergencia con Europa y facilitar la movilidad, pero no sobre cómo se está haciendo. Ello tiene que ver con dos puntos fundamentales:

- *La profesionalización del estudiante.* Para algunos, en el proceso de Bolonia la universidad se concibe como productora de individuos válidos para introducirse en el mercado laboral europeo. Desaparece así la idea histórica de la universidad como generadora de saberes y formadora de intelectuales.

- *Prácticas en empresa.* Se otorga a la universidad la posibilidad de aprobar planes de estudios con una carga importante de prácticas en empresas que no serán remuneradas.

➤ *Incompatibilidad trabajo/estudios.* El aumento de las horas presenciales obligatorias dificultará trabajar y estudiar al mismo tiempo; algo que hace un porcentaje significativo de los estudiantes a los que se les conceden becas. Los nuevos créditos europeos (25-30 horas de trabajo real del alumno incluidas las horas de clase) supondrán dedicar 40 horas semanales a los estudios. La principal denuncia es que el aumento que se ha producido para obtener las titulaciones de segundo ciclo llevará a la elitización de la universidad, ya que no todos podrán permitírsela. Por otra parte, no parece claro cómo se van a contabilizar esas horas que el alumno no hace en el aula.

➤ *Sistema de becas.* Señalan que dejarán de existir las actuales becas, pues serán sustituidas por las becas-préstamo (préstamos bancarios que hay que devolver con intereses).

➤ *Trabajadores poco cualificados.* También critican que el título de Grado será comparable a la actual FP y que supondrá una formación básica muy poco especializada y, por tanto, dará lugar a trabajadores no muy cualificados. Algunos alumnos aluden a la necesidad de realizar un máster para trabajar. Basan este argumento en que el primer año es muy genérico y que el último año habría que

"perderlo" en hacer prácticas, aunque éstas no serán obligatorias en todos los grados.

➤ *Marginación.* Los criterios de pura rentabilidad en los que se basan las nuevas carreras, según los críticos, tendrán como consecuencia la marginación de las carreras menos técnicas o consideradas menos prácticas. Aseguran que será la Agencia Nacional de Evaluación (ANECA) la que guiada por criterios de rentabilidad y atendiendo a los intereses empresariales, decidirá qué carreras se podrán o no estudiar.

Argumentos a favor:

Principalmente, la reforma universitaria contribuirá al desarrollo de la cultura europea:

➤ *El sistema de créditos ECTS es más justo que el sistema anterior.* Los defensores del proceso de Bolonia argumentan que, en el sistema actual de créditos, el tiempo que los estudiantes invierten en una asignatura depende del nivel exigido por cada profesor y que, por lo tanto, los créditos no se corresponden objetivamente con un número de horas de trabajo. Según los defensores de Bolonia, este problema se solucionará con los créditos ECTS, que sí tienen en cuenta las horas no lectivas que el alumno invierte en su aprendizaje. Frente a las críticas que señalan el exceso de horas exigidas por los nuevos créditos ECTS y la incompatibilidad de esta exigencia con una vida laboral, los defensores de Bolonia defienden la posibilidad de una dedicación a tiempo parcial.

➤ *El sistema de Grado/Máster/Doctorado* es el que ya funciona en la mayor parte de los sistemas educativos del mundo.

➤ *Se espera que mejore las salidas laborales de los universitarios*, ya que los títulos están reconocidos en todos los países firmantes del Proceso, además de porque los nuevos planes de estudios están más enfocados a la formación de los profesionales que la sociedad demanda.

Otros autores hablan del proceso de Bolonia como una oportunidad, sobre todo de cara a los estudiantes:

➤ **La posibilidad de definir nuevos productos educativos** derivados de los existentes o completamente nuevos, que permitan una mejor adecuación de las titulaciones a las necesidades del mercado.

➤ **Un cambio en los métodos de enseñanza tradicionales.** La introducción del crédito ECTS diversifica los procesos de enseñanza-aprendizaje. Reduce el papel de la lección magistral y prima otros procedimientos, como los seminarios, las tutorías, las prácticas o el propio trabajo personal del alumno, como métodos más adecuados para mejorar la formación.

➤ **La oportunidad de incorporar a las titulaciones algo más que contenidos.** También destrezas, herramientas, valores, capacidades que van a redundar en una mayor empleabilidad de los titulados. Que los estudiantes estén en mejores condiciones para acceder al empleo no debe ser entendido como un proceso de mercantilización de la universidad. En este sentido, se reconoce la

importancia de la educación universitaria como elemento de cohesión social y se propone la eliminación de obstáculos socioeconómicos que impidan a los estudiantes acceder y acabar sus estudios.

➤ **El EEES sienta las bases para que la movilidad de los estudiantes sea mayor que la actual.** Una movilidad en el interior de sus universidades para que puedan cambiar de estudios y una movilidad interuniversitaria nacional e internacional para que puedan cursar módulos de estudios o titulaciones completas en otras universidades. De esta manera se enriquecerá su experiencia y crecerá igualmente su empleabilidad.

➤ **Una mayor internacionalización de las universidades.** Condición que se nutre no sólo de una mayor movilidad de estudiantes y profesores, sino de acuerdos básicos entre universidades de países distintos para el establecimiento de estudios compartidos o de programas de investigación conjuntos.

➤ **Un proceso de acreditación ex post permitirá contrastar la calidad y** complementará la autonomía, al menos teórica, de las universidades para el diseño de las titulaciones. Esa garantía de calidad será una condición imprescindible para asegurar la necesaria confianza entre las universidades del espacio europeo, de modo que el reconocimiento de títulos y estudios no planteen reticencias y permita que el sistema avance con confianza y eficacia.

➤ **Un mayor énfasis en la formación práctica de los estudiantes,** lo cual tendrá que provocar una positiva intensificación de las relaciones universidad-empresa hoy manifiestamente mejorables. Se lograría, de esta forma, mitigar la desconexión entre la formación que demanda el mercado de trabajo, atestiguada tanto por los graduados como por las empresas. El decreto español que recoge y desarrolla estos y otros principios de Bolonia, es esencialmente correcto [12].

Conclusiones

Bolonia puede ser una oportunidad para llevar a cabo una reforma basada en la flexibilidad, la transversalidad y la multidisciplinariedad de los sistemas educativos, y en una oferta de productos diferenciados que promueva una auténtica competencia entre universidades. Los estudiantes deben poder elegir aquello que más conviene a su formación. Moverse entre titulaciones, universidades y centros educativos internos y externos a la búsqueda de lo mejor. Adquirir los conocimientos básicos de su profesión, pero también formaciones complementarias y diferenciadas que den singularidad a su competencia. Deben aprender a aprender y el profesor a enseñar de otra manera, más práctica, más ágil, más útil. Exige, por tanto, un compromiso por parte de todos, ante todo del profesorado y el propio alumnado implicado. No obstante, quedan algunos temas importantes a debatir. En la actualidad algunos de los más sobresalientes serían el precio de los máster y garantizar un sistema de becas óptimo que siga aumentando. Sigue precisando de una mayor concienciación y adaptación por parte de muchos profesores, aunque es de reconocer el gran esfuerzo mostrado por adecuarse a tales requerimientos. La formación e información en este sentido ha sido escasa y las exigencias por parte

de la administración han llegado antes que los reconocimientos. En cuanto a los alumnos, también ha habido un proceso creciente de aceptación y compromiso no siempre fácil de encajar (recordemos los contras de la implantación). Aun así, creemos que es un reto que merece la pena adoptar.

Bibliografía:

[1] Universidad de Granada (2006). *El sistema universitario español y la Universidad de Granada. Plan estratégico 2006-2010*. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: <https://wdb.ugr.es/~odap/PlanEstrategico/epigrafe1.pdf>

[2] Documento-Marco (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza superior*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

[3] Pagani, R. y González, J. (2002). *El crédito europeo y el sistema educativo español*. Informe Técnico. Madrid.

[4] Michavila, F. (2013). *Bolonia en crisis*. Madrid: Editorial Tecnos.

[5] *Declaración de Praga. Hacia el Área de la Educación Superior Europea* (2001). Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo del 2001. Disponible en: http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf

[6] Rodríguez Pulido, J. (2007). Aproximación hacia los aspectos fundamentales de la convergencia europea. En C. I. Reyes (Coord.). *El espacio europeo de Educación Superior: algunas cuestiones clave*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones (15-42).

[7] *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. BOE nº 89, 13 de abril 2007, 16241-16260. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>

[8] Salaburu, P. (dir.), Haug, G. y Mora, J.G. (2011). *España y el proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible*. Madrid (España): Academia Europea de Ciencias y Artes.

[9] Comisión Europea (2004). *Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). Características esenciales*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

[10] Jiménez, R. (2005). Aplicación del crédito europeo en las aulas universitarias. En P. Colás y J.P. Pons (Coords.). *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Ediciones Algibe (155-201).

[11]. MEC (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), (2013). *Datos básicos del sistema universitario español*. Madrid: Secretaría General de Universidades. Subdirección General de Coordinación y Seguimiento Universitario.

[12] Pujol, R. (2008). Siete argumentos a favor de Bolonia. Disponible en <http://www.nuevarevista.net/articulos/siete-argumentos-favor-de-bolonia-0>

**DER BOLOGNA-PROZESS IM 15. JAHR SEINER UMSETZUNG. EINIGE SUBJEKTIVE
BEOBACHTUNGEN VOM RANDE DER UNIVERSITÄT**

Der deutsche Philosoph G.W.F. Hegel hätte es vermutlich weniger für eine „List der Vernunft“, sondern eher für deren „Hinterlist“ erklärt, dass die Konvention europäischer Regierungen aus dem Jahre 1999, die das Ende einer jahrhundertealten Universitätstradition einleitete, ausgerechnet den Namen der italienischen Stadt erhielt, in welcher zu Ende des 11. Jahrhunderts die erste Universität Europas entstand. Bologna und die in ihren Mauern entstandene „universitas scholarium et magistrorum“ (Gemeinschaft der Lernenden und ihrer Lehrer) mit ihrem Studienschwerpunkt der Jurisprudenz legten den Grund für eine beispiellose Dynamisierung des menschlichen Wissens in vielen Bereichen.

Man fragt sich im nachhinein, was eigentlich am Ausgang des 20. Jahrhunderts eine Reform wie die unter dem ehrwürdigen Namen „Bologna“ propagierte so dringlich machte, dass man das abendländisch-kontinentale, in seinen Grundlinien fast tausendjährige Konzept der Universität zugunsten eines angloamerikanischen Verständnisses von „higher education“ aufgeben musste. Man möchte vermuten, dass dies auch der damals gerade in Mode gekommene empirischen Bildungsforschung zu verdanken war, die anhand irgendwelcher Indikatoren glaubte feststellen zu müssen, dass das traditionelle akademische Ausbildungsmodell zu wenig effizient sei. Doch woran bemisst sich die Effizienz einer akademischen Ausbildung?

Ist es die Zahl der Studierenden in Relation zur Bevölkerung insgesamt, die Anzahl der von ihnen erreichten Abschlüsse, die Zahl der wissenschaftlichen Publikationen, die Anzahl der wissenschaftlichen Auszeichnungen, die Relation zwischen Studierenden und Lehrenden, die finanziellen Aufwendungen pro Student, das Einkommensniveau der Lehrenden, die Ausstattung der Bibliotheken und Institute etc.? Ohne die Bedeutung dieser und ähnlicher Indikatoren kleinreden zu wollen, wird man doch festhalten müssen, dass sich die eigentlichen Ausweise für die Qualität einer akademischen Ausbildung bzw. Bildung einer Erfassung durch quantifizierende Verfahren entziehen. Vielmehr erweist sich doch an der Tiefe des im Studium angeeigneten Fachwissens, an der Fähigkeit, dieses Wissen zur Lösung von Problemen zu nutzen und neues Wissen zu generieren sowie an der Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene wissenschaftliche Tun kritisch zu reflektieren, die Qualität eines wissenschaftlichen Studiums.

Mit dem 1999 angestoßenen Reformvorhaben verbinden sich verschiedene Zielsetzungen. Manche sind sehr abstrakt, wie etwa die „Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes“. Für Bürokraten in Brüssel mag das eine verlockende Vorstellung sein, denn das käme dem Interesse einer Verwaltung an weitreichenden Durchgriffsmöglichkeiten entgegen; der Bildungshistoriker mag

sich an das Mittelalter erinnert fühlen, als alle abendländischen Universitäten von Salerno bis nach Uppsala und von Lissabon bis nach Krakau geeint waren durch das Latein als das allen gemeinsame Kommunikationsmedium und durch den gemeinsamen Kanon der septem artes liberales (sieben freien Künste) als die allen gemeinsame Basis des Wissens. Als Manifestation eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes kann etwa das „ius docendi ubique“ (Recht, überall zu lehren) gelten, das jedem Magister das Recht einräumte, an jeder Universität zu lehren. Eine derartige Freiheit der Lehre entspricht allerdings mit Sicherheit nicht dem, was sich moderne Verwaltungsbeamte unter globaler Durchgriffsmöglichkeit vorstellen.

Andere Zielsetzungen hingegen sind durchaus konkret, und überdies kann ohne allzu großen Aufwand überprüft werden, inwieweit die betreffenden Ziele erreicht wurden. Dazu gehört etwa die Verkürzung der Studienzeit bis zum (ersten) akademischen Abschluss oder die Erhöhung der Mobilität der Studenten durch vermehrte Studienaufenthalte im Ausland.

Wie sieht nun die Bilanz des Reformprozesses im 15. Jahr seiner Durchführung aus?

Lassen wir die abstrakten Zielsetzungen außer Acht und konzentrieren uns auf konkrete und überprüfbare.

Im Zentrum der Umstellung des universitären Ausbildungssystems stand der Bachelor als „erster berufsqualifizierender Abschluss“. Vor allem in Deutschland wurde aus der Bologna-Deklaration herausgelesen, dass dieser erste Abschluss vor allem die „Beschäftigungsfähigkeit“ der Hochschulabsolventen garantieren müsse. Das aber bedeutet die Preisgabe des alten universitären Bildungsauftrags, der sich in der Begrifflichkeit von Wilhelm von Humboldt, des Gründers der Reformuniversität in Berlin zu Anfang des 19. Jahrhunderts, als „allgemeine Menschenbildung durch Wissenschaft“ bezeichnen lässt. An deren Stelle tritt die Ausbildung für einen Beruf, die möglichst in einem vorab festgelegten Zeitraum zu absolvieren ist und deswegen der strikten Reglementierung durch Studienpläne bedarf. Die Universität, nach Humboldt der kritischen Erkenntnis und ihrer Vermittlung, der Forschung und Lehre verpflichtet, ist infolge des Bologna-Prozesses zur „Berufsschule für die höheren Einkommensgruppen“ mutiert. Zu den Kollateralschäden des Reformprozesses gehört wohl auch, dass die von den Universitäten entwickelten Studiengänge durch externe „Akkreditierungsagenturen“ zertifiziert und überwacht werden und dass diese Zertifizierung erhebliche finanzielle Ressourcen der Universitäten bindet, die einer besseren Verwendung zur Förderung von Forschung und Lehre zugeführt werden könnten. Doch erfüllt der Bachelor die in ihn gesetzten Erwartungen? Anders als die traditionellen Abschlüsse der universitären Ausbildung, wie Staatsexamen, Diplom, Magister oder Promotion, tun sich die potentiellen Abnehmer von Universitätsabsolventen in der Wirtschaft und beim Staat noch immer schwer mit der Akzeptanz des Bachelor. Die früheren Prognosen, wonach die Wirtschaft auf

den Bachelor dringend warte, haben sich jedenfalls nicht bestätigt. Und auch bei der Frage, ob die Einführung des Bachelor nun zu der angestrebten Verkürzung der Studienzeiten geführt habe, fallen die Antworten keineswegs eindeutig aus. Es gibt sogar Untersuchungen einzelner Universitäten, die in vielen Fällen eine Verlängerung der Studienzeiten über die vorgesehenen drei Jahre hinaus festgestellt haben.

Zu den immer wieder kolportierten Zielsetzungen des Reformprozesses gehört die Erhöhung der Mobilität der Studierenden (und Lehrenden). Für die letztgenannte Gruppe hat die Reform keine erkennbaren Veränderungen gebracht. Immer schon haben aus Deutschland stammende Wissenschaftler an ausländischen Universitäten gelehrt, und umgekehrt lehren Ausländer als Professoren an deutschen Universitäten. Doch wie sieht es bei den Studierenden aus? Im Jahre 2006 hatte die damalige Bundesbildungsministerin Schavan als Zielvorgabe ihres Ministeriums formuliert, sie wolle 50 Prozent der Studierenden künftig für ein Auslandsstudium gewinnen. Doch der Erfolg dieser Parole lässt nach wie vor auf sich warten. Ja, angesichts bestimmter Rahmenbedingungen kann man geradezu von einem gegenteiligen Effekt sprechen. Denn ein Auslandsaufenthalt wird durch die zeitliche und inhaltliche Reglementierung von Studiengängen eher erschwert denn erleichtert. Je spezieller die Studiengänge im Rahmen der Profilbildung der Universitäten ausgelegt sind, desto schwieriger wird es für die Studenten, schon an eine andere Universität im Inland zu wechseln, um von einem Studienaufenthalt im Ausland gar nicht zu sprechen. Dazu kommen die zusätzlichen Kosten für einen Studienaufenthalt im Ausland, was dazu führt, dass sich am ehesten Studierende aus den höheren sozialen und Herkunftsgruppen einen solchen Auslandsaufenthalt leisten. Damit hätte sich im Hinblick auf die Mobilität der Studierenden wenig geändert gegenüber den Zeiten „vor Bologna“.

15 Jahre nach Beginn des Bologna-Prozesses ist in Deutschland innerhalb und außerhalb der Universitäten Ernüchterung festzustellen. Sie betrifft die Ziele der Reform ebenso wie deren Umsetzung, die sich in vielem als geradezu dysfunktional erwiesen hat. Allenthalben ist deswegen von der Notwendigkeit einer „Reform der Reform“ die Rede, allerdings in einem vielstimmigen Konzert, so dass zunächst einmal geklärt werden müsste, welche Richtung eine solche Reform einschlagen sollte.

Literatur:

1. Reinhard Brandt: Wozu noch Universitäten?: Ein Essay (Felix Meiner Verlag) Hamburg 2011.
2. Volker Gerhardt: Zur philosophischen Tradition der Humboldt-Universität. Akademischer Festvortrag zur Begrüßung der neuberufenen Professoren am 9. Februar 1993. Humboldt-Universität zu Berlin. Institut für Philosophie.
3. Hochschulpolitik. Hrsg. von Andreas Kötzing. Aus Politik und Zeitgeschichte 48/2006 vom 27.11.2006. Bonn (mit Beiträgen von Julian Nida-

Rümelin, Margret Wintermantel, Christian Berg & Regina Weber, Johanna Witte, Olaf Winkel und Michael Hartmann).

4. Ludger Honnefelder / Günter Rager (Hrsg.): Bildung durch Wissenschaft? Freiburg / München (Verlag Karl Alber) 2011.

5. Hans-Albrecht Koch: Die Universität. Geschichte einer europäischen Institution. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 2008.

6. Dieter Lenzen: Humboldt aufpoliert. Kann ein Studium Bildung und Ausbildung zugleich sein? Ja! In: DIE ZEIT Nr. 12 vom 15.03.2012.

7. Heinz-Elmar Tenorth: Brauchen wir die Universitäten noch? In: DIE ZEIT Nr. 30 vom 19.07.2012.

M.I. Maletova, E.L. Pantiukhina

Udmurt State University (Izhevsk, Russia)

CHALLENGES FOR RUSSIAN EDUCATION

Education is one of the most influential areas where we see major global and local transformations. The labor markets require the graduates with high professional competences that may be advanced through job training and professional development. However, to be successful in their future professional careers graduates have to acquire core competences that will enable them to be more adaptable in a variety of professional settings. With highly globalizing world education is challenged to meet the requirements of graduates and employers, which means reorganizing teaching and learning styles to create cooperative educational environments. First, 21st century education in Russia has faced challenges from broader global changes in education and economies. Modern labor markets require that graduates develop a broader range of competences to add to existing professional competence clusters. New vision of higher education development will enhance the prestige and effectiveness of higher education institutions in Russia, particularly in meeting the needs of these professional students. Second, Russia's transition to a two-tier educational system implies a change in educational curricula and syllabi to make them more compatible to the Western educational requirements. Changes here will allow university students to be more involved in international educational activities and programs. Third, academics and university lecturers have more opportunity to participate in building research networks and exchanges. Most of Russia's regional universities like Udmurt State University are only half-way through the process to meet the requirements of these worldwide educational changes. One of the major problems lie in different teaching and learning styles. Further, the language skills of most students are not developed enough to learn from lectures in foreign languages, or to take full advantage of international opportunities. Fourth, being a multi-ethnic and multicultural area for centuries, the Udmurt Republic is socially well-positioned to implement new multicultural, educational programs and modules. Hopefully new educational technologies may enable students to be adaptable in another

multicultural, educational and language environments as well as to be competitive in labor markets. The factors above should transfer the focus of master programs to the development of integrated skills. Developing intercultural competence, which embraces a whole range of skills and abilities (communication skills, presentation competence, self-impression and cross-cultural awareness), will help students rightly respond to external and internal changes and meet the challenges of the intercultural situations. To design more effective integrated master programs we realize we need to identify educational tendencies and meet the following challenges.

- Changing courses content (add intercultural modules);
- Changing course formats (synchronous and asynchronous activities);
- Shift in teachers' role;
- Building up network to conduct co-research and co-publication.

With outlining challenges we have to articulate the required research questions.

- How can we meet these challenges?
- Should we change course formats?
- What techniques and teaching activities are most appropriate for Udmurt State University?
- What activities can be adapted in a short –term period? Which ones will be able to be adapted later?
- How can teacher's role be changed?

The new approach to program designing allows the university teachers: reviewing teacher's role (from instructor to facilitator/advisor); extending educational activities (interactive techniques, discussions, simulations, role-plays, projects, forum, presentations etc); carefully approaching to the course context (new theories, updated reading lists, international educational and intercultural theories, approaches); enhancing students interests, cultural awareness that brings to building academic networking; enabling to take a full advantage of international education through on-line webinars, conferences through interactive teacher-learner practices; better understanding cultures of international and local communities.

Thus one of the course objectives is to get students familiar with intercultural academic communications that in future will enhance students' capabilities to communicate successfully in international professional settings. So the course content should focus on interrelated modules:

- Intercultural awareness/intercultural communications/ behavior patterns
- Appropriate language rhetoric
- Presentation skills development / verbal / non-verbal
- International education styles / study abroad recommendations.

Finally all these result in effective cooperative learning. The experience gained from the SDSU Sociology Department faculty staff and through observation

of on-line courses is seen as very useful for Russian universities and will help in devising a new master course focusing on the development of student competences through online modules, synergy of contexts and interdisciplinary perspective.

М.Г. Агеева

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)
ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Для современного периода характерно интенсивное сотрудничество Российской Федерации с иностранными государствами. Россия принимает активное участие в деятельности международных организаций и межгосударственных объединений, активно идет процесс заключения многосторонних и двусторонних международных договоров с иностранными государствами и международными организациями. В этих условиях возрастает роль специалистов по юридическим дисциплинам, владеющих иностранным языком. В связи с этим становится актуальным создание новой модели профессионально ориентированного языкового образования – изучения языка как культуuroобразующего феномена.

В рамках профильно-ориентированного обучения английскому языку студентов-юристов курс иностранного языка подразумевает ориентацию на профессиональную сферу, формирование профессионально-ориентированных коммуникативных компетенций и подготовки студентов-юристов к их будущей профессиональной деятельности.

Важнейшей задачей при этом становится обучение нормам профессионально ориентированной межкультурной коммуникации. Данный тип коммуникации включает все основные составляющие коммуникативной компетенции (общекультурный, языковой, речевой, страноведческий и социокультурный аспекты) и дополняется профессиональной компетенцией. Профессиональное общение на английском языке предполагает, помимо навыков разговорной и литературной речи, владение основами профессиональной языковой компетенции, которая включает в себя комплекс социокультурных знаний и позволяет, в том числе, профессионально корректно продуцировать терминологически насыщенную речь в условиях профессионального межкультурного общения. Профессиональная языковая компетенция может формироваться различными путями, в том числе, на основе междисциплинарного подхода к преподаванию языка и культуры.

В такой образовательной ситуации совершенствование профильно-ориентированного обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей может осуществляться путем обновления содержания с целью создания условий для реальной иноязычной коммуникации в профессиональной среде и расширения социокультурного опыта.

Опыт преподавания свидетельствует, что студентов юридического факультета изначально интересует чтение книг с криминальным или юридическим сюжетом. Этот интерес можно использовать для повышения мотивации студентов к изучению английского языка. Эмоционально окрашенный текст художественного произведения может прекрасно проиллюстрировать изучаемую по учебной программе юридическую тему, расширить и разнообразить лексический запас и стимулировать дискуссию по различным правовым аспектам, а также приобрести опыт литературоведческого и культурологического анализа языкового материала, который обычно остается за пределами узкоспециальных учебных пособий.

Для создания профессионально-релевантного контекста можно предложить чтение специально отобранных аутентичных текстов, представляющих профессиональный материал (например, юридическую систему США, построенную на прецеденте, а не на кодексе, как в России) через ситуации, языковой и речевой материал художественного произведения, характеры персонажей литературных произведений определенного жанра, создающих профессиональный контекст и являющихся средством сближения учебной деятельности с будущей профессиональной деятельностью юристов.

При этом, типология текстов должна соответствовать критериям, предъявляемых к отбору текстов в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку. А именно: максимального приближения материала к профилю будущей специальности, аутентичности, информационной насыщенности, доступности, профессиональной новизны, культуроведческой насыщенности, содержательной законченности.

Вместе с тем, чтение художественных текстов должно быть логически соотнесено и интегрировано в качестве дополнения к обязательному профессионально-ориентированному курсу английского языка для студентов-юристов, который, знакомя как с особенностями юридического языка как такового, так и спецификой правовой системы и терминологии, принятой в англоязычных странах, предполагает усвоение определенного лексического минимума, позволяющего понять информационные особенности юридического текста. Комплементарность может достигаться, с одной стороны, за счет выбора материала для чтения, а также путем использования элементов аналитического чтения со ссылкой на материал основного курса.

В этом плане полезным может оказаться использование в учебном процессе романов современного американского писателя Джона Гришэма. Получив ученую степень в области юриспруденции, Гришэм до 1991 работал адвокатом в городе Саут-Хейвен, штат Миссисипи. Его первый роман «Пора убивать» (*A Time to Kill*) вышел в свет в 1989 году, затем последовали новые произведения автора: «Фирма» (*The Firm*, 1991), «Дело о пеликанах» (*The*

Pelican Brief, 1992), «Клиент» (*The Client*, 1993). Эти книги стали мировыми бестселлерами. Он прекратил адвокатскую практику и посвятил все время писательскому труду.

К настоящему времени он – автор таких известных романов как «Камера» (*The Chamber*, 1994), «Золотой дождь» (*The Rainmaker*, 1995), «Беглый присяжный» (*The Ruaway Jury*, 1996), «Партнер» (*The Partner*, 1997), «Адвокат» (*The Street Lawyer*, 1998), «Завещание» (*The Testament*, 1999), «Шантаж» (*The Breathren*, 2000), «Повестка» (*The Summons*, 2002), «Король сделки» (*King of Torts*, 2003), «Последний присяжный» (*The Last Juror*, 2004), «Брокер», (*The Broker*, 2005), «Невиновный» (*The Innocent Man*, 2006), «Последний шанс» (*Playing for Pizza*, 2007), «Апелляция» (*The Appeal*, 2008), «Юрист» (*The Associate*, 2009), «Признание» (*The Confession*, 2010), «Обвиняемый» (*The Accused*, 2012).

По мнению критиков, Дж. Гришэм успешно совмещает роль юриста и писателя в своих произведениях. Многие из его романов экранизированы.

Произведения Дж. Гришэма, названы американскими критиками «юридическими триллерами» (legal thrillers). Термин «юридический триллер» предполагает следующее:

1. Главный персонаж юридического триллера – профессиональный юрист, и основная интрига и события произведения определяются именно его профессиональной принадлежностью и профессиональным статусом.

2. В ходе расследования преступления, его герой использует методы, доступные только реальному юристу: выступления в суде, переговоры с судьями, адвокатами противоположной стороны. Для реализации этих методов используются статьи конституции, нормативные акты, прецеденты, судебные иски.

Именно поэтому произведения Гришэма могут быть использованы для расширения и обогащения материала основного обязательного курса английского языка. Отрывками из произведений писателя можно дополнить многое темы входящие в обязательный курс английского языка для студентов-юристов, через выявление ситуаций, в которых предстоит действовать будущим юристам.

Так, одна из обязательных тем – юридические профессии в странах изучаемого языка. Традиционный учебный текст, посвященный юристам в США, звучит так: «Сегодня количество юристов США превышает 675.000. Это значит, что в среднем на 700 человек приходится один юрист. Количество юристов будет, вероятнее всего, увеличиваться, опережая прирост населения», далее идет подобная справочная информация.

Для того, чтобы цифры превратились в живых людей, можно предложить студентам прочитать два небольших отрывка из романа Дж. Гришэма «Клиент». Вот как характеризует Дж. Гришэм коррумпированного юриста, готового из-за денег защищать преступников: «Джером Клиффорд уже лет

пятнадцать защищал всех хоть сколько-нибудь известных новоорлеанских проходимцев – гангстеров, торговцев наркотиками, политиков. Он был хитер и продажен, и сам охотно покупал тех, кого можно было купить. Он пил с судьями и спал с их подружками. Подкупал полицейских и угрожал присяжным».

Следующий отрывок описывает юриста, защищающего права несовершеннолетних: «Как адвокат, она занималась защитой обиженных и брошенных детей и делала это с большим искусством и энергией. Она яростно защищала своих малолетних клиентов, которые зачастую даже спасибо не могли сказать. Она привлекала к суду отцов, растлевающих своих дочерей, матерей, издевающихся над своими младенцами. Она прилично зарабатывала, но это не было главным».

Эти отрывки не сложны с точки зрения грамматики, расширяют лексический запас, а главное, делают язык более живым и эмоциональным. Чтение и последующее обсуждение отрывков может затем вести к дискуссии о коррупции среди юристов. Эта дискуссия помогает логично перейти к следующей юридической теме – коррупции в странах Европы и США и средства борьбы с ней. Чтение, интерпретация и обсуждение подобных произведений не только помогает развивать навыки владения иностранным языком, но и является источником познания современной зарубежной и отечественной действительности.

Одним из лучших произведений Дж. Гришэма по праву считается его роман «Фирма». Несмотря на то, что в основе сюжета этого романа лежит преступление, целью чтения является более глубокое исследование работы юридической и судебной системы, нежели раскрытие самого преступления, поэтому содержание романа может служить основой для знакомства с уникальными подробностями работы американского юриста.

Главный герой романа – только что закончивший Гарвард молодой юрист. Читатель окунается в атмосферу офиса юридической фирмы, специализирующейся в налоговом праве, ценных бумагах и недвижимости. Организованное преступное сообщество ловких юристов этой фирмы помогает своим клиентам в уклонении от уплаты налогов, отмывании денег через систему вкладов в оффшорных зонах и других преступных махинациях. Они не ограничиваются экономическими преступлениями и не останавливаются перед убийством для достижения своих преступных целей. В соответствии с законами жанра, герой произведения, оставаясь в рамках правового поля, находит выход из экстремальной ситуации.

Указанные обстоятельства позволяют использовать эту книгу в качестве источника специализированных юридических терминов и понятий в осмысленном и увлекательном контексте. Юридические понятия, уже известные студентам из содержания обязательного курса, получают в книге

яркую интерпретацию, что способствует их активизации и более глубокому усвоению.

Книга Дж. Гришэма может служить также уникальным источником страноведческой информации, поскольку в ней имеются ссылки на американские исторические реалии, упоминаются различные высшие учебные заведения, профессиональные дипломы и лицензии, юридические справочники, журналы, налоговые и разведывательные службы, гранд отели, марки машин и многое другое. Кроме этого, книга является хорошим источником фоновых знаний о том, как работает американская юридическая фирма.

Чтение и последующее обсуждение подробностей работы юриста в Америке, представленных в доступной и интересной форме, развивает не только языковые и речевые, но и профессиональные юридические умения. Среди реализуемых функций учебных материалов – расширение профессионального кругозора и обеспечение образцов правильного и соответствующего социокультурному контексту использования языка.

Следует сказать, что соблюдая дидактические принципы сознательности, поэтапности доступности, и главное посильности, то что Крашен называет *Comprehensible input*, мы предлагаем студентам адаптированный вариант романа, соответствующий уровню владения иностранным языком наших студентов. Это вариант находится в свободном доступе в сети интернет, и посилен для чтения. Объем этого варианта позволяет в рамках отведенных на курс учебных часов завершить работу. Кроме этого, принцип доступности и посильности в нашем случае срабатывает и в отношении преподавателя. На сайте Pearson ELT преподаватель может найти разнообразный, очень полезный для осуществления курса материал.

В дополнение, для модернизации учебного процесса создан образовательный сайт <https://sites.google.com/site/eflforpp/> для студентов изучающих английский язык в связи с правовой специальностью. Неотъемлемой частью этого электронного ресурса является чтение, анализ и обсуждение произведений написанных в жанре юридического триллера.

Обобщая можно отметить, что материал для чтения в виде художественных текстов в жанре юридического триллера убедительно иллюстрирует изучаемые темы, расширяет и разнообразит лексический запас и стимулирует дискуссию по различным правовым аспектам, включая студентов в процесс межкультурной коммуникации на уровне восприятия, понимания и оценки юридических аспектов иной культуры. Чтение и последующее обсуждение подробностей работы юриста в Америке, представленных в доступной и интересной форме, развивает не только языковые и речевые, но и профессиональные юридические умения. Среди реализуемых функций учебных материалов – расширение профессионального кругозора и обеспечение образцов правильного и

соответствующего социокультурному контексту использования языка. Задействуя в процессе обучения языку интуитивно-эмоциональный компонент сознания, художественный текст привлекает внимание студента не только к лексико-грамматико-синтаксическим особенностям профессиональной речи, но и к смысло-образному содержанию изучаемого материала, к его социокультурному, национально-специфическому и профессиональному (юридическому) аспектам.

В заключение хотелось бы сказать, что именно преподавание профессионально ориентированного иностранного языка в силу определенных социальных изменений становится актуальным и приоритетным направлением как в нашей стране, так и зарубежном.

И.С. Акатьева

Ижевская сельскохозяйственная академия (г. Ижевск, Россия)

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ НАЦИОНАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Когда мы говорим об актуальности изучения этнических авто- и гетеростереотипов в свете оптимизации общения между носителями разных культур, мы, как правило, в первую очередь ссылаемся на буквально с каждым днем растущую мобильность населения. Действительно, объемы деловых, туристических и частных визитов за рубеж кратно увеличились за последнюю пару десятков лет. Масса сопоставительных исследований, посвященных выявлению общих и различных черт национальных портретов, призваны помочь свести к минимуму коммуникативные неудачи, так сказать, межкультурного характера. И исследователи, рассматривая соотношения различных культур, где одной из сторон является русская, действительно, прошли внушительный путь в этом направлении. Теперь внимание привлекают языки и культуры других народов нашей страны. На данный момент уже опубликовано достаточно большое количество работ, связанных с исследованием особенностей формирования и развития удмуртского национального менталитета. Следует признать, что данная проблематика волнует ученых не только в Удмуртии, но и за ее пределами. Ведь на территории Удмуртии проживает приблизительно 30% удмуртов. Удмуртский национальный стереотип исследуют в Казани, Елабуге. Он представляет собой интерес для журналистики. Так, на Радио Свобода несколько лет шел проект «Этническая карта России», один из разделов которой был посвящен Удмуртии и удмуртам. Но дело в том, что все представленные работы выполняются, как правило, в русле психологии и педагогики. Для лингвиста и преподавателя иностранного языка более интересным представляется аспект этнически обусловленных поведенческих реакций, тактик и стратегий, реализуемых в условиях двуязычной

коммуникации и сопровождающих речь в качестве невербального компонента.

Многолетний опыт работы со студентами неязыкового вуза, абсолютное большинство которых в нашем случае представляет собой сельскую молодежь (а около 60% проживающих в Удмуртии удмуртов являются сельскими жителями) позволил сфокусировать наше внимание на следующих моментах.

1. Такие студенты сложнее адаптируются к новым условиям. Если речь идет о долгосрочной практике за рубежом, где в ближайшем окружении говорят только на иностранном языке, то привыкание к новой среде затягивается на срок, в 2-3 раза превышающий аналогичные периоды у их городских сверстников. И дело не только в том, что при общении на немецком или английском языке многие из них пользуются русским как языком-посредником между родным удмуртским и иностранным. А ведь это время, которое не всегда простительно терять в условиях повседневного общения, когда быстрота реакции и естественный темп речи воспринимаются как показатели благоприятной атмосферы общения. Удмурты крайне привязаны к своей семье и изолированность от нее очень трудно ими переносится. Для них важны родственные связи, семья – это то место, где они чувствуют себя спокойно, защищенно, где отношения носят ровный, мирный и дружественный характер.

2. Со стороны наших иностранных коллег иногда приходится слышать о необщительности, замкнутости студентов, а это, в свою очередь, негативно сказывается на рабочей атмосфере – в фермерских хозяйствах, куда наши студенты приезжают на практику, работников, как правило, немного, и эффективность труда в высокой степени зависит от взаимопонимания и контакта между коллегами. Зачастую такая информация приводит нас в недоумение, потому что подобную характеристику странно слышать о юноше или девушке, которые у себя дома, среди друзей слывут приятными, улыбчивыми, воспитанными людьми. Подобное положение можно объяснить двойственным характером удмуртского менталитета, что выражается в практике разных типов коммуникативного поведения в зависимости от условий коммуникации – среди «своих» и среди «чужих».

3. Слабая выраженность активных психологических качеств проявляется в общении в следующей модели поведения. Студенты старательно избегают визуального контакта при вербальной коммуникации, предпочитая не смотреть в глаза собеседника. Такая модель легко объясняется скромностью и стеснительностью, но проблема в том, что она идет в разрез с общепринятыми нормами общения, ведь для комфорта говорящего и слушающего очень желателен визуальный контакт. Он помогает говорящему контролировать внимание слушающего, а слушающий, в свою очередь, может наблюдать за эмоциональным фоном говорящего. Слушающий иногда

позволяет себе отвлекаться на артикуляцию говорящего, он упускает при этом из виду взгляд собеседника, но в компенсацию облегчает понимание, что очень важно, если речь идет об иноязычном общении.

Выше перечисленные наблюдения подвели нас к необходимости включения в сценарий как аудиторных занятий по иностранному языку, так и на специализированных курсах для наших студентов элементов тренинга для устных переводчиков, когда чисто языковая задача осложняется дополнительной психоэмоциональной установкой. Например, при работе с поговорками и скороговорками на иностранном языке в качестве фонетической зарядки в начале занятия. В нашем случае требуется не только концентрация внимания и контроль над корректным произношением, но сколько это бывает возможно в связи с национальными артикуляционными особенностями. Это лишь начальный этап. На заключительном этапе, работая в парах, студентам необходимо проговорить требуемую фразу, не отводя взгляда от слушающего, по заданию меняя громкость, накладывая ту или иную эмоцию.

Привычка визуального контакта хорошо вырабатывается на коротких диалогах, состоящих из знакомых студенту реплик, так чтобы ни лексико-грамматическое наполнение, ни объем материала не отвлекали студента от его главной в данном случае задачи – выполнить требования норм общения. При этом обязательно учитываются дистанция между говорящими, жесты, сопровождающие речь, мимика (даже улыбку можно тренировать) и визуальный контакт, о чем мы уже упоминали.

Видя, как трудно это дается студентам, хочется надеяться, что результаты такой работы сыграют в их будущей жизни свою положительную роль.

Е.А. Александрова

МГППУ (г. Москва, Россия)

КОМПЛЕКСНЫЕ МЕТОДЫ ОБЩЕГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ В КОНТЕКСТЕ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Резюме: Всё чаще в рассуждениях о роли и качестве образования, мы встречаем сетования на несовершенство общегуманитарного комплекса предметов и дисциплин. Основной аргумент состоит в том, что общегуманитарная подготовка напрямую не связана с реалиями современного мира: высокой стабильной зарплатой и пенсией, карьерой. Разве философия, антропология или культурология могут подготовить к получению хорошей престижной должности? Здесь на лицо сужение проблемы, выделение лишь одного ракурса. Мир и жизнь - явления многоплановые, человек одновременно решает сразу ряд задач, лишь одна из которых связана с карьерным ростом и материальным благополучием. Зрелая развитая личность отличается желанием и умением задавать вопросы, рассуждать, искать причины явлений и событий, сознательно проживать

свою жизнь, участвовать в развитии культуры (в максимально широком понимании этого концепта) своей страны и мира. Не подлежит сомнению, что каждый из нас вынужден найти свой способ существования в мультикультурном пространстве, составляющем современные мировые реалии. Таким образом, проблема формирования и повышения уровня межкультурной компетентности находится на пике научного знания. Я убеждена, что без грамотной, последовательной, глубокой общегуманитарной подготовки невозможно настроить фильтры восприятия, которые помогут человеку в ситуации постоянного межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова. Межкультурная компетентность, межкультурная коммуникация, общегуманитарный комплекс дисциплин

Современные реалии подталкивают учёных к осознанию необходимости расширения общегуманитарной базы при подготовке специалистов любого профиля. В особенности это касается тех, кто связывает своё будущее с работой в области антропологии, а, следовательно, всего комплекса дисциплин и направлений исследований, связанных с определением места человека в современном мире, зоне его ответственности и значения культурных факторов в развитии коммуникации в масштабах всего мира. Комплексное поступенчатое изучение таких дисциплин как культурная (психологическая) антропология, теория и практика межкультурной коммуникации, основы этнопсихологии помогает расширению горизонтов, увеличивает возможности человека в освоении и осознании связи всех аспектов культуры (от культуры индивида до мировой). Использовать данные и наработки этих дисциплин можно, лишь разработав общую теоретико-практическую базу, которая позволит свести воедино философию и реальные проявления жизни.

За годы преподавания в университете, я разработала комплексный подход к решению поставленной задачи. Очень удобно представить себе спираль, где базовым, самым широким уровнем, основой является *Культурология*, далее *Теория и практика межкультурной коммуникации* (курс на стыке этнопсихологии и культурной антропологии), далее авторский курс *Этнокультурный состав мира*, где раскрываются сложные философские основания культуры, а также даётся подробная характеристика различных типов культур. Последовательно усложняя рассматриваемые проблемы, в интерактивной форме, благодаря семинарам и кейс-классам, создаётся объёмная картина современности и даётся инструментарий для работы с актуальными и насущными проблемами.



Для выявления и объяснения культурных феноменов я использую сказки, мифы, литературные произведения (как классические, так и в жанре фантастики и фэнтези), живопись, графику, художественные, анимационные и документальные фильмы. При этом каждый из рассматриваемых феноменов анализируется в трёх измерениях: с точки зрения общечеловеческой культуры, с точки зрения того, кто создал (в основном не в личном плане, а с учётом исторического контекста), и с точки зрения того, кто воспринимает (то есть аудитории).

Осваивая основы *Культурологии*, студенты знакомятся с типами культур, с закономерностями общеисторического развития, учатся узнавать заимствования, видеть связи между явлениями культуры. Чрезвычайно эффективно в этом отношении составление сравнительных хронологических таблиц, охватывающих, например, два или три столетия. К сожалению даже самый объёмный курс не даёт возможности в формате лекций и семинаров охватить все (или даже большую часть) явления и артефакты культуры, поэтому мы изучаем базовые сведения о культурах и цивилизациях, которые каждая в своё время играла важную роль в культурно-историческом развитии человечества. Таковы, например, цивилизации Индии, Китая, Греции, Рима. Выделив типологические характеристики данных культур и рассмотрев их на конкретных примерах, мы составляем сравнительные хронологические таблицы (например, *Мир в 5-3 веках до н.э.*).

Подобный подход помогает сформировать навык рассматривать культуру любого, в том числе своего, народа в более широком историко-культурном контексте, выделять сходства и различия, понимать и выявлять закономерности в развитии мировой культуры.

Курс *Теория и практика межкультурной коммуникации* носит практический характер, больше игровой, чем глобально-теоретический. Разобрав основные определения, связанные с межкультурной коммуникацией, мы на примерах разбираем, что такое этноцентризм, культурный шок, каково наше восприятие своей культуры и культуры других народов, стараемся выделить личностный компонент (например, опыт

общения с людьми из других стран и регионов – позитивный или негативный), помещая его в общекультурные исторические рамки. Указанный метод позволяет совместить теоретические знания о функционировании культуры с индивидуальным опытом восприятия, что в числе прочего, помогает людям лучше понять самих себя, а значит, ведёт к формированию более гармоничной личности.

Этнокультурный состав мира является уникальным авторским курсом, который я читаю в МГППУ с 2005 года. Курс является междисциплинарным и читается с привлечением методов таких наук как Культурная антропология, Семиотика, История и теория культуры (Культурология), Космология. Также используются наработки таких направлений современного гуманитарного знания как История кино, Литературоведение.

В рамках курса *Этнокультурный состав мира* глубоко изучаются мировые религии и другие значимые религиозные культы (например, Зороастризм, Дзен-буддизм или Синтоизм).

С другой стороны мы рассматриваем, например, такие вопросы как *История образования*, проводя линию от конфуцианских экзаменов в Древнем Китае до создания университетов в Западной Европе и России, параллельно рассматривая такой интереснейший феномен как восприятие нового, отношения учителя и ученика, свободного обмена мнениями и жёсткой традиционности в передаче знания.

Во второй части мне бы хотелось привести конкретные примеры той работы, которую мы проводим на семинарах в рамках курса *Этнокультурный состав мира*. На занятиях, посвящённых XX веку, мы рассматриваем как уникальные явления, характерные только для определённой культуры или типа культуры, так и явления, распространённые во всём мире. К таким явлениям относится, например, *детектив*. Существует общепризнанная канва, по которой излагается история детективного жанра. Обычно начинают с произведения Эдгара Алана По *Золотой жук*, далее раскрывая историю детективного жанра через произведения сэра Артура Конан Дойла, леди Агаты Кристи, Рекса Стаута и других. Однако, например, в Китае детективный жанр распространён чрезвычайно широко, существуют оригинальные сюжеты и каноны изложения. Это совершенно другой, не схожий с нашим, мир детектива. В качестве подготовки к занятиям студенты готовят исторические справки об английской, американской и китайской культуре соответствующей эпохи.

Рассмотрение данной темы позволяет достаточно глубоко изучить такие вопросы как разница в судопроизводстве и отношении людей к правосудию. Мы разбираем различия и сходства в способах передачи эмоционального состояния, говорим о том, какой представляется дружба, служение, долг. В китайской детективной культуре есть любимые герои, слава которых не меркнет веками. Самым известным следователем и судьёй Древнего Китая

был Ди Женьчи (630-700 годы н.э.), рассказы о котором популярны до сих пор, и о приключениях которого снимаются полнометражные фильмы жанра «экшн».

Большинство студентов ни разу не сталкивались с китайской литературой, даже в переводе представляющей чрезвычайно необычное явление. При сравнении хорошо известных сюжетов и способов раскрытия насущных проблем современности с абсолютно новыми и ранее неизвестными, появляется замечательная возможность изучать особенности этнической психологии, смыслообразования в культуре, философию.

Более традиционный, если не сказать классический, способ изучения этнической культуры и получения сведений по этнической психологии, это анализ сказки. Занимаясь сравнительным анализом сказок народов мира, мы изучаем, например, гостеприимство (то есть поведение в случае непосредственного контакта) и воинскую доблесть. Конкретным примером может послужить сравнительное изучение русской народной былины *Первая поездка Ильи Муромца*, калмыцкой сказки *Богатырь Шарада* и чеченской сказки *Газема, Али и Толам – Аго*. Дополнительным источником сведений является мифология: боги – покровители странников и гостеприимства (Зевс, Один) и герои. Дома студенты изучают этнографические сведения по истории данных народов и знакомятся с текстами сказок, записывая то, что удивило, озадачило, показалось совсем непонятным, или восхитило, пытаюсь осознанно подойти к тем эмоциям, что вызывает у них текст. В завершении мы разговариваем и современных взаимоотношениях между этими тремя народами, смотрим, как изменились (или не изменились) изучаемые культурные факты.

Жизнь всегда стремится к развитию к изменению форм. Культура человека также обладает внутренней возможностью к росту и преобразованию. Для развития культуры характерна цикличность, возвращение к проблемам и вопросам каждый раз на новом витке. Чтобы в полной мере использовать накопленный опыт, уметь ориентироваться в изменяющихся потоках, решать проблемы культуры и личности ни с нового листа, а со следующей ступени, необходимы глубокие разносторонние знания. Общегуманитарная составляющая образования является одновременно источником информации и руководством к использованию необходимых инструментов. Рассуждая о проблемах межкультурного диалога и межкультурной компетентности, мы рассуждаем, продвигаясь от общего к частному, то есть первоначальным этапом служит общая модель изучаемой культуры, а также присущие ей синхронные и диахронные связи. Основная характеристика этой модели – пластичность, возможность ввода новых данных, смена ракурса при появлении ранее неизвестных факторов.

Литература:

1. Александрова Е.А. Культурология. Программа дисциплины. МГППУ, 2014;
2. Александрова Е.А. Культурология. История идей и их воплощений. Учебное пособие. М., Форум, 2014;
3. Александрова Е.А. Массовая культура и мифология в начале XXI века (пример американских художественных фильмов, снятых на основе комиксов и произведений в жанре фантастики)// АРТИКУЛЬТ, №13, (1-2014).

Ф.С. Аухадиева

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Идея взаимодействия культур, овладевшая умами ученых в последнее время, не является новой ни в России, ни на Западе. Эти идея поддерживалась как мыслителями, так и правителями прошлого, такими как Й.В. Гете или прусский король Фридрих II, или русские цари Петр I и Екатерина II, которые очень доброжелательно относились не только к иностранцам, желающим переселиться в страну, но и к представителям многочисленных этносов, которые населяли страну. Осознавали ли власти предрежающие значимость идей взаимодействия культур, рассматривали ли они это взаимодействие как основу духовного и материального обогащения государства? Можно ответить на этот вопрос утвердительно, во всяком случае, традиции, предпосылки для гармоничного взаимодействия разных культур и языков формировались в разных странах на протяжении многих веков. В связи с вышесказанным представляется значимым чаще обращаться к скромному опыту предков, при этом теоретически развивая новые революционные идеи современных социологов, культурологов и социолингвистов. Такого рода ретроспектива могла бы быть полезной даже с точки зрения приобретения негативного опыта.

Идеи мультикультурализма, то есть гармоничного развития и взаимообогащения культур, толерантности, поликультурного образования декларируются в последние десятилетия в большинстве европейских стран достаточно широко. Это связано, в частности, с целыми «волнами» эмиграции жителей развивающихся стран в Европу. Во многих странах воплощение этих идей наталкивается на непреодолимые трудности, связанные с необходимостью решать целый комплекс политических, социальных и иных проблем, поэтому, несмотря на красивые лозунги и констатацию великих свершений, порой наступает некоторое вполне понятное разочарование ввиду отсутствия видимого достижения. Необходимо признать, что усилия, предпринимаемые обществом, принесут успех не сразу, однако они очень важны, и о них много говорят, пишут и

дискутируют. Главные беды общества, которые нужно преодолеть – это изоляция, или самоизоляция, замкнутость, клановость, кастовость общества.

Исторически сложилось так, что мы, как, впрочем, и жители соседних регионов и большая часть населения всей России, живем в полиэтническом, поликультурном регионе. «Мультикультурализм» для нас не столько идея, сколько образ жизни, это в некотором смысле наша повседневная реальность, сложившаяся на протяжении последних нескольких веков, в которой тоже есть достаточное количество неразрешенных проблем, однако этот «мультикультурализм» вызывает гораздо меньше споров. Надо признать, что Удмуртию можно, действительно отнести к относительно благополучным регионам, где нет видимых неразрешимых проблем. Однако о гармоничном взаимодействии культур говорить, кажется, несколько преждевременно. Говоря о культуре, следует уточнить, что мы говорим сейчас не о материальном аспекте культуры, а о духовном, к основополагающим составляющим которого может быть отнесен язык. Сохраняя и развивая культуру, следует сохранять и развивать язык. Великая данность нашей жизни, билингвизм, полилингвизм многих жителей нашего региона, то есть практическое владение двумя и более языками, например русским, удмуртским или татарским, большинство людей не считает особой ценностью. Даже при изучении иностранных языков этот богатый ресурс не всегда используется в полной мере, и то обстоятельство, что студент владеет несколькими языками, преподавателем может рассматриваться не как преимущество, а скорее как негативный фактор. При этом возникает естественный вопрос о причинах этого. В качестве ответа можно было бы привести примеры «интерференции», когда предыдущий языковой опыт мешает усвоению предыдущего, особенно если речь идет о разноструктурных языках, относящихся к различным генетическим языковым группам. Следует учитывать, что в нашем регионе родным языком являются в большинстве случаев русский, удмуртский и татарский языки или их сочетания, в которых русский язык является базовым, даже если он и не является родным. Преподавателю иностранного языка приходится иметь дело со студентами-билингвами, владеющими в определенной степени русским и родным языком. К иностранным языкам, подлежащим усвоению, относятся в основном германские и романские языки, например, английский, немецкий, французский и итальянский, обнаруживающие значительные системные сходства. Упомянутые «базовые» языки также имеют много близких черт, несмотря на то, что они принадлежат к различным языковым группам – славянской, финно-угорской и тюркской. Сходство и различие упомянутых групп языков характеризуется в первую очередь в особенностях построения простых предложений, передающих, например, семантики существования, идентификации и принадлежности. Как бы это ни казалось странным, можно констатировать, что построение самых простых

синтаксических конструкций вызывает наибольшие затруднения при обучении иностранным языкам на начальной стадии. Важно сконцентрировать внимание обучающихся, прежде всего, на самой мысли, то есть на информации, которую нужно передать средствами конкретного языка, ведь известно, что все люди мыслят, в общем, одинаково, однако выражают свои мысли по-разному. Преподаватель должен обратить внимание на различия языков. Основное различие касается способа выражения посессивных конструкций, что дает основание, например, причислить германские и романские языки к «иметь»-языкам, а финно-угорские и тюркские языки к «быть»-языкам [1:167-184; 2:10-18]. Иными словами, передача посессивных конструкций может осуществляться как с помощью специального глагола «иметь», как это происходит в романских и германских языках, так и с помощью синтаксических конструкций, в которых важную роль играет экзистенциальный глагол «быть» в сочетании с существительным или местоимением в определенном падеже, и примером тому могут служить тюркские и финно-угорские языки. Русский язык занимает, если так можно выразиться, промежуточное положение, поскольку, хотя специальный глагол «иметь» в русском языке существует, однако синтаксические конструкции с глаголом «быть» для передачи семантики посессивности используются достаточно широко [3; 5]. Именно поэтому его традиционно приписывают к «быть»-языкам [6:43-45]. В русском языке существуют альтернативные способы передачи семантики посессивности, и можно сказать «*у моего друга **есть** небольшой дом*», а также «*мой друг **имеет** небольшой дом*». Правда, следует отметить, что различия в подобного типа предложениях все же есть, и они имеют большей частью стилистический характер [4:55].

Однако различия касаются не только передачи посессивности. В «быть»-языках экзистенциальный глагол употребляется настолько часто, что его формы постепенно подвергаются фразеологизации и грамматикализации, так что существуют различия при употреблении одной модели предложения с глаголом в форме настоящего времени и других временных формах. При этом возникающая многозначность глагола дифференцируется с помощью различных средств: использования различного порядка слов, нулевого экспонента в настоящем времени, падежа актантов и так далее. В качестве примеров можно привести два предложения, близких по структуре: *У него есть книга* и *Книга – у него*. Первое предложение выражает посессивное отношение. Второе – относится к бытийному типу, оно сигнализирует о месторасположении предмета, причем глагол «*быть*» в нем предстает в виде нулевого экспонента. В прошедшем времени в обоих предложениях употребляется форма прошедшего времени «*была*», и лишь порядок слов позволяет дифференцировать семантику, поскольку предложная группа также совпадает: *у + родит. пад.* Так происходит в русском языке, однако в

других языках, например в татарском, существует дифференциация в выражении подобных пропозиций с помощью использования не только различного порядка слов, бытийного глагола в форме нулевого экспонента в настоящем времени, но и различных падежей, например, *минем китабым бар* (у меня есть книга) и *китабым – минде* (книга – у меня).

Подобное структурное разнообразие студенты стремятся перенести на иностранный язык, пытаются использовать бытийный глагол и существительное в косвенном падеже с каким-либо предлогом. Надо сказать, что это самая «популярная» ошибка обучающихся немецкому языку на начальном этапе обучения, проявляющаяся как «стилистическая» интерференция. Такого рода интерференция становится камнем преткновения не только для наших студентов, но и для европейцев, изучающих русский и наши региональные языки. Преодоление интерференции особенно важно на этом начальном этапе обучения. Однако опыт языковой рефлексии, стремление к анализу языковых явлений не возникает сам собой. На занятии важно перемещать фокус внимания на сравнение языков, выявление существенных свойств. Ведь говоря о межкультурном взаимодействии, следует признать, что оно невозможно без коммуникации, а та, в свою очередь, без сложных когнитивных процессов, заключающихся в «одевание мысли в словесные одежды».

Кроме того важна мотивация, побуждение к изучению разных языков, языков иностранных, родного или иного другого должно стать потребностью и основой развития личности. Нельзя замыкаться в рамках одной культуры, одного языка. Мысль, что владение несколькими языками – это благо, отсутствие пренебрежения, признание ценности любого языка является важнейшим элементом поликультурного образования.

Литература

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 447 с.
2. Бернацкая А.А. О статусе глагола *sein* / *быть* в языке / А. А. Бернацкая // Лингвистические основы обучения организации единиц синтаксического уровня / Межвуз. сб. науч. тр. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 1983. – С. 8–20.
3. Вайс Д. Смысловый потенциал посессивного отношения и его текстуальная обусловленность в современном русском языке / Д. Вайс // Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 283–295.
4. Гиро-Вебер М.; Микаэлян И. В защиту глагола *иметь* // Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 54–68.
5. Мелиг Х.Р. Оппозиция «*есть* vs нулевая форма» в русских бытийных предложениях при отнесенности к конкретно-предметным референтам: Сопоставление с соответствующей конструкцией с глаголом *haben* /

Х. Р. Мелиг // Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 437–450.

6. Isačenko A. On «Have» and «Be» Languages / A. Isačenko // Slavic Forum. – The Hague, 1974. – P. 43–77.

А.И. Лаврентьев

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)
**ЗНАЧЕНИЕ ЮМОРА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ЛИТЕРАТУРЫ КОРЕННЫХ АМЕРИКАНЦЕВ)**

В «Словаре литературы коренных американцев» один из ее исследователей приводит описание любопытного происшествия: белый американец, заинтересовавшийся индейской культурой, решил прожить одну неделю в резервации, чтобы получить возможность полностью погрузиться в мир традиционной культуры. Но его эксперимент закончился, как показалось самому американцу неудачей, в течение всех семи дней, которые он находился на индейской территории, его преследовал какой-то индеец и на каждом шагу передразнивал белого туриста. В результате, ему удалось увидеть только индейскую карикатуру на самого себя. Испытав чувство разочарования, раздосадованный американец уехал, не подозревая о том, что на самом деле ему посчастливилось познакомиться с одной из самых уникальных особенностей индейцев – с их склонностью к смеху [6].

В 1969 году известный индейский общественный и религиозный деятель, публицист, писатель-сатирик Вайн Делория пишет книгу, которая в свое время имела сенсационный успех, так как стала одним из событий в рамках борьбы за гражданские права. Книга была озаглавлена «Кастер умер за твои грехи», с подзаголовком – «Индейский манифест». В целом, книга индейского публициста рассматривает злободневные общественно-политические и социально-экономические проблемы коренного населения Америки, но одна из глав книги целиком посвящена юмору индейцев. Пафос этой главы отражает стремление автора донести до сознания читателя не-индейца значение смеха в индейской культуре: «Один из лучших способов понять народ – это узнать о том, что вызывает у него смех. Смех обозначает пределы духовного мира. В юморе жизнь переосмысливается и принимается. Ирония и сатира обеспечивают гораздо более глубокое проникновение в коллективное сознание той или иной группы и систему ее ценностей, чем долгие годы исследовательской работы» [3:146].

Если рассматривать индейцев, то в их мире, по словам Вайна Делории, роль юмора даже гипертрофирована: «Индейцы находят юмористическую сторону в практически любой проблеме, а их жизненный опыт традиционно так удачно оформлялся в шутки и смешные истории, что этот подход стал считаться чем-то само собой разумеющимся» [3:146]. Достаточно вспомнить, что категория трикстера была впервые сформулирована антропологами

именно на материале фольклора североамериканских индейцев. Современная писательница Лесли Силко, один из представителей Ренессанса индейской литературы, свидетельствует: «Когда в племени пуэбло вы слышите какую-нибудь историю, это чаще всего будет смешная история, хотя сам повод для нее может быть очень печальным. У нас, например, довольно много похоронных историй, которые очень смешные» [4:55]. Как утверждает Вайн Делория: «Юмор стал занимать такое важное место в жизни индейцев, что ни один вид деятельности не обходится без него» [3:146].

Причина, по которой Вайну Делории приходилось отстаивать право индейцев на юмор, заключается в укоренившемся в массовом сознании белых стереотипе о неспособном смеяться коренном обитателе североамериканского континента, причем, этот стереотип разделяют как сочувствующие им, так и настроенные враждебно американцы. С точки зрения евро-американского сознания юмор – это признак высокоразвитого интеллекта, поэтому расисты не допускают его наличия у примитивных дикарей. А сочувствующие им интеллектуалы, осведомленные об их трагической судьбе, полагают, что история индейцев просто несовместима с чем бы то ни было веселым, забавным или комическим. На самом же деле, сама природа смеха, юмора и комического как раз стимулирует их развитие и распространение именно у народов с трагической судьбой, постоянно ставившей их на грань вымирания и полного уничтожения.

Австрийский исследователь этологии Конрад Лоренц в своей книге «Агрессия» после подробного и всестороннего анализа различных форм агрессивного поведения у самых разных живых организмов в завершающей части своего труда высказывает предположение, что одной из возможных мер противодействия нарушениям инстинкта агрессии у человека может быть юмор. Ссылаясь на английского писателя и философа Г. К. Честертона, он утверждает: «... религия будущего будет в значительной степени основана на более высокоразвитом, тонком юморе. <...> Я полагаю, что он является благотворной силой, оказывающей мощную товарищескую поддержку ответственной морали...» [1:348].

В свете этого вполне объясним высокий статус юмора в культуре народов, которые регулярно становились жертвами агрессии и насилия. Английский писатель Уильям Хэзлит говорил о том, что «человек – это единственное существо способное смеяться и плакать, так как он один испытывает потрясение, когда видит разницу между тем, что должно быть, и тем, как все обстоит на самом деле» [4:55]. Это более чем справедливо в отношении индейцев, среди которых появилась горькая шутка – в ответ на вопрос белого американца о том, как индейцы раньше, до прихода белых называли свою землю, индеец ответил: «Наша земля». В записях бесед с шаманом из племени сиу Хромым Оленем, в частности, сказано следующее: «Для такого несчастного народа как наш, который потерял все, которому пришлось

пережить так много смертей и бедствий, смех – это драгоценный дар. Когда мы умирали как мухи от болезней белого человека, когда нас загоняли в резервации, когда продовольствие, обещанное правительством, не доставлялось, и мы умирали от голода, в такое время было благословением смотреть на ужимки хейко (ритуального клоуна), наблюдать за его проделками. Мы, индейцы, любим смеяться» [4:58].

Этим объясняется статус смеха и юмора как в традиционной культуре индейцев, так и в современных литературных произведениях, написанных коренными американцам. В этом они следуют правилу Сократа, высказанному им в одном из платоновских диалогов: хороший поэт в равной мере должен уметь писать и трагедии, и комедии. В записях бесед с индейскими шаманами, касающимися традиции ритуального шутовства в индейском племени сиу, говорится: «Вы, наверное, заметили, что истина приходит в мир, скрываясь за двумя масками. Одна печальна и отмечена страданием, другая смеется, но на самом деле это одно и то же лицо» [4:79]. В традиционной индейской культуре смех тесно связан с мудростью, знанием и творчеством – самыми существенными сторонами бытия и человеческого существования в мире. «Мы, сиу, очень непростой народ, мы очень сложные. Мы всегда смотрим на вещи вокруг нас сразу с различных точек зрения. Для нас в радости есть боль, а в боли радость, точно также клоун для нас это одновременно и смешной человек, и трагическая фигура. Это части одного и того же – природы, которая сама по себе не печальна и не радостна, она просто есть. Клоун для нас – это что-то смешное и властное, забавное и священное, постыдное и пророческое, и все это одновременно. Дурачась и одурачивая, клоун на самом деле совершает религиозную церемонию. Он обладает огромной силой, с нашей индейской точки зрения, клоун – это более мощное оружие, чем ваша атомная бомба» [4:75]. Эту же мысль о силе смеха высказывают и современные авторы, один из них, Шерман Алекси, характеризуя в интервью свою писательскую манеру, говорил: «Высмеивать какие-то вещи и быть сатириком... это способ, позволяющий говорить о чем угодно. Это делает возможным диалог» [5:33]. А его персонаж, наделенный потребностью постоянно рассказывать истории, сравнивает юмор с антисептиком, который «очищает самые глубокие душевные раны».

К перечню типичных характеристик прозы современных индейских авторов один из критиков наряду с точностью в деталях при изображении среды, присутствие в текстах традиций устного творчества, мифологизма в мировосприятии причислил еще и горький юмор. Разумеется, все эти особенности не могли не найти своего отражения и в произведениях писателей, которых в 1980-е гг. стало принято называть Ренессансом литературы коренных американцев: романов Скотта Момадея, Джеймса Уэлча, Лесли Силко и Луизы Эрдрих.

Книга Скотта Момадея «Дом, из рассвета сотворенный», с которой и начинается Индейский Ренессанс, точнее с присуждения ей Пулитцеровской премии в 1969 г., ни в коей мере не является юмористической или сатирической. Ее сюжет, который позднее неоднократно будут использовать другие индейские писатели, представляет собой болезненный и даже мучительный поиск молодым индейцем своего места в мире, затерянном и растворенном между жизнью в резервации и современной (действие происходит в 1950-е гг.) Америкой. Тем не менее, в этом серьезном и во многом трагическом повествовании довольно часто звучит смех.

Ситуации, в которых в романе «Дом, из рассвета сотворенный» появляется в той или иной форме появляется смех, можно разделить на три категории.

Во-первых, это ритуальный смех, связанный с культурными традициями индейцев. Несмотря на то, что все произведения Индейского Ренессанса был написаны на английском языке (у исследователей даже появился термин Red English), в них по вполне понятным причинам авторами постоянно подчеркивается связь с устным народным творчеством. Например, фоном для одного из ключевых эпизодов романа становится пейзаж, с большим мастерством выписанный автором, один из его элементов – койоты, традиционный образ трикстера в мифологии навахо: «Койоты – почти невидимки, они умеют, выскочив из укрытия, скользнув по кромке поля зрения, опять скрываться среди равнины и нагорья. Ночью же, когда весь мир принадлежит им, они перекликаются у реки с собаками, лай их визгливей, резче песьего и полон власти и укора. Они – будто ночной совет шутов-хитрецов, к чьему мнению прислушиваются» [2:60].

Смех звучит и во время индейских праздников, это выражение естественной радости от пребывания в мире, поэтому во всех случаях он оказывается связан с детьми, воплощающими идею близости к природе и надежды на будущее. Один из персонажей в романе Скотта Момадея вспоминает свое детство: «Часто устраивались молитвенные сходки вечерние пиры. Мы, дети, играли во дворе, а из окон падал на землю свет ламп, и несло в темноту пение стариков. Было много вкусных яств, много смеха, неожиданной потехи. А после, когда все успокаивалось, я слушал речных лягушек и шелест ветра, лежа рядом с бабушкой» [2:123].

Второй тип ситуаций, в которых упоминается смех персонажей, должен шокировать своей неуместностью читателя-не-индейца (это, впрочем, не входит в авторский замысел, для него самого это нечто естественное и закономерное). Например, в романе от болезни умирает четырехлетняя дочь одной из героинь, мать бросается в ближайшую аптеку, чтобы по телефону вызвать врача, когда она встречается с хозяином аптеки, его реакция парадоксальна: «Мистер Хичкок окликнул меня – поздоровался или спросил, не может ли помочь, – я обернулась молча и у него отвисла челюсть,

отпечатался на лице весь мой страх и беспомощность. И ни с того ни с сего он засмеялся – и, видно было, сам ужаснулся своему смеху» [2:144).

Подобный смех не благодаря, а вопреки логике внешних обстоятельств неоднократно появляется в тексте, по-видимому, для автора смех не только выражает душевное состояние радости и умиротворения, но и становится способом конструирования этого состояния. В начале повествования главный герой Абель, возвращающийся после Второй мировой войны домой в резервацию и страдающий от того, что современная военная медицина называет посттравматическим синдромом, испытывает жестокие душевные муки, но когда он садится в автобус, то говорит себе: «К глазам подступили слезы, но нельзя ронять себя, надо улыбаться, надо отвернуться от стекол автобуса и лиц за стеклами» [2:20].

В конце 1980-х гг. индийский интеллектуал Джеральд Вайзнор предложил термин «survivance» – комбинацию глагола «survive» и существительного «resistance» – для описания взаимодействия этнических меньшинств с культурой мейнстрима, которое состоит в игровом переоформлении и приспособлении к своим потребностям чужеродной среды, наполнении чужих форм собственным содержанием – элементы и участники игры могут быть не-индейскими, но игровое пространство и правила игры должны быть определены индейскими традициями. Так, например, это происходит с романной формой повествования в литературе Ренессанса коренных американцев. Одним из самых эффективных средств такой игры-сопротивления становится юмор, поэтому третий тип ситуаций, в которых в романе Скотта Момадея присутствует смех, связан с установлением непосредственного аутентичного эмоционально-личностного контакта между людьми или между культурами.

Носителями искреннего, жизнерадостного смеха в романе изображены женщины, воплощающие материнскую любовь. Смех представлен как одна из существенных черт в описании работника социальных служб Милли, которая пыталась помочь Абелю во время его жизни в Лос Анджелесе: «В ней не было робости. Она с самого начала взглянула ему прямо в глаза и засмеялась – она всегда смеялась. <...> Она была некрасива лицом; глаза слишком маленькие, рот слишком велик. Но волосы ее отливали желтым, а тело было гибкое, спелое. <...> Она заговорила с ним и засмеялась, и смех ее был неподделен и звонок» [2:101]. То же самое автор говорит о сестре матери Абеля, живущей в резервации: «После смерти матери он иногда ходил к толстухе Джози, и та говорила с ним ласково, угощала вкусным. А когда никого рядом не было, она строила рожи, изощрялась в дурашливых ужимках, стараясь его рассмешить. <...> Дети льнули к ней и клали голову на ее бурые ручки» [2:107]. Писатель упоминает в романе о том, что ни у первой, ни у второй женщины не было больших поводов для оптимизма и жизнерадостности, их смех, готовность смеяться, скорее выражает

стремление принимать и понимать мир таким, каков он есть, по крайней мере, об этом говорит их отношение к людям.

В книге Вайна Делории «Кастер умер за твои грехи» в главе об индейском юморе перечисляются основные сюжетные циклы комических произведений, бытующих в индейских резервациях: самый многочисленный о генерале Кастере, отсылающий к победе союза индейских племен в сражении у реки Литл Биг Хорн, о Христофоре Колумбе, предстающем недалеким человеком, неизвестно откуда взявшимся, неизвестно куда направлявшимся, и так и не сумевшим понять, куда именно он все-таки приплыл, а также шутки о работе различных правительственных (в первую очередь Бюро по делам индейцев, BIA) и неправительственных организаций (например, миссионерская деятельность различных церквей в резервациях), занимающихся делами индейцев. Все эти циклы имеют в качестве фактической основы взаимодействие индейской культуры с евро-американской цивилизацией. Антропологи свидетельствуют, что, уже начиная с самых ранних этапов контакта индейцев с белыми, в их актах коммуникации появляется юмор, обусловленный межкультурным взаимодействием. В романе «Дом, из рассвета сотворенный» ролью культурного посредника, трикстера, организующего общение индейцев с культурой белых, наделен основатель новой паниндийской религии «Праведного спасения» преподобный Тосама, священник и Жрец Солнца. В тексте неоднократно упоминается шутовство в его характере: «Тосама – шут, умеет рассмешить, но с ним держать надо ухо остро, а то и не заметишь как дураком окажешься» [2:156].

Деятельность Тосамы в романе заключается в том, чтобы соединить индейскую и белую культуры, точнее наполнить индейским содержанием формы, предлагаемые белыми. Один из самых красочных эпизодов в романе – проповедь, прочитанная Тосамой под девизом «Будь ныне добросерд к белому человеку» и посвященная индейской трактовке «Евангелия от Иоанна». Разбирая первые строки священного для белых текста, Тосама дает сравнительный анализ принципиально различающихся подходов к словесному творчеству в мире белого человека и в мире индейцев. У белых словесное творчество основано на письменной, а точнее в большей степени на печатной традиции тиражирования слов, их многократного повторения, из-за этого они теряют свою магическую и сакральную силу, истина заплывает жиром, распухает, насыщаясь и пресыщаясь лишними словами, к ней все труднее добираться, и белые теряют с ней связь. С этим, по мнению персонажа романа, (а как свидетельствуют интервью с писателем, он в данном случае высказывает точку зрения самого автора), связана слабость современной белой цивилизации. В понимании индейцев, словесное творчество – это основа бытия, и бережное, трепетное отношение к словам залог здоровья и жизнеспособности культуры. В этом состоит основное преимущество индейской культуры перед белой цивилизацией, но высказана

эта серьезная и глубокая мысль в романе в игровой пародийной и карикатурной форме.

Феномен Индейского Ренессанса – интереса к произведениям индейских писателей в 1960-1970-е гг. – был частью контркультуры в Америке, разочарования в американских традициях и поиска возможных альтернатив. Достаточно вспомнить, что повествователем в романе «Над гнездом кукушки» Кена Кизи, одного из самых ярких представителей контркультуры, был выбран притворяющийся глухонемым индеец. Интеллектуальная парадигма, выстроенная Скоттом Момадеем и другими индейскими писателями, способна была дать такую альтернативу. Один из индейцев, которого попросили оценить курс его школьного обучения, организованного, разумеется, правительством США, высказал следующее о нем мнение: «Ошибка белых в том, что они думают головой, а не сердцем» [4:48]. Произведения индейских писателей отличаются повышенной саморефлексией, пристальным вниманием к своему внутреннему миру и напряженной работой мысли, направленной на анализ эмоционального содержания связей личности с внешним миром – разум в произведениях индейцев не противопоставляется, а дополняется эмоциями.

В этом состоит существенное отличие дискретной познавательной деятельности белого человека от синкретичного мышления индейца. В сознании белого человека образы и логика разнесены, абстрактно-логическое и образно-символическое типы мышления несовместимы из-за разницы их отношения к субъекту, к его чувствам и эмоциям. Абстрактно-логическое мышление, основа технологической цивилизации, в своем пределе абсолютно внеэмоционально, идеал, к которому оно стремится – объективное знание, отгороженное от живой реальности арсеналом сложных приборов, расчетов, теоретических моделей. Среди примеров такого рода можно назвать атомную бомбу, которая часто упоминается на страницах романов индейских писателей.

В сознании индейца равное значение имеют и абстрактно-логическое и образно-символическое виды мыслительной деятельности: интеллектуальная деятельность в их понимании должна быть максимально насыщена эмоциями, чтобы сделать ее более динамичной, деятельностно вовлечь субъекта в непосредственный контакт с миром. В то же время эмоциональное переживание должно иметь интеллектуальное измерение: человеку необходимо не только страдать или радоваться, но и находить в страдании и радости смысл. Поэтому белый либо мыслит, либо чувствует – он мыслит, чтобы не чувствовать, а чувствует, чтобы не мыслить. Индеец же и мыслит, и чувствует, точнее, мыслит, чтобы чувствовать, и чувствует, чтобы мыслить. Отсюда тот высокий статус юмора как в традиционной индейской культуре, так и в произведениях современных писателей, ведь юмор – это самый интеллектуальный вид эмоционально-эстетического переживания и самый

эмоциональный вид познавательной деятельности. С этим отчасти связана востребованность среди не-индейской читательской аудитории в 1960-1980-е гг. литературных произведений, написанных представителями коренного населения Америки, получивших общее обозначение Ренессанса литературы коренных американцев. Идея возрождения заложена в самой природе комического творчества, как говорил американский писатель Джон Хоукс, относящийся к «черному» юмору, в одном интервью: «Комические образы говорят нам о том, что все возможно, и таким образом они расширяют границы нашего воображения. Комическое видение мира, как мне кажется, всегда предполагает веру в будущее, всегда внушает какую-то надежду в безграничную энергию жизни». [4:266].

Литература:

1. Лоренц К. Агрессия. – М.: Прогресс, 1994.
2. Скотт Момадей Н. Дом, из рассвета сотворенный. – М.: Прогресс, 1978.
3. Deloriah Vine Custer died for your sins. – Norman: University of Oklahoma Press, 1988.
4. Linkoln K. Indi'n Humor: Bicultural Play in Native America. – New York: Oxford University Press, 1993.
5. Radulescu M. R. Postindian survivance and the trickster condition of in-betweenness: reading Sherman Alexie and Gerald Vizenor in the world of postmodernism. – Emporia, 2005.
6. Wiget A. Dictionary of Native American literature. – New York: Taylor & Francis, 1994.

Т.И. Радикова

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, ПРОБЛЕМЫ

Жизнь в мультикультурном обществе имеет как плюсы, так и минусы. С одной стороны, общение с представителями других культур может обогащать внутренний мир человека, способствовать его духовному развитию, расширить кругозор, повышать способность к адаптации – человек, выросший в мультикультурном обществе, легко приспособится к жизни в любом государстве. С другой стороны – жизнь в мультикультурном обществе может приводить к стереотипам, предрассудкам, дискриминации, расизму. Существует также мнение, что мультикультурализм – это утопия, и ни к чему хорошему он привести не может: „Мультикультурализм как равное существование различных культур – прекрасная мысль, с условием, что каждая культура проживает в своем географическом регионе. Когда разные культуры существуют в одном пространстве – происходит смешение разных культур. Из каждой культуры берутся части, вырванные из контекста,

пропадает знания о закономерностях мира, законах мироустройства, выработанные каждой культурой. Эти ценные знания народ теряет“ [2].

Языковое образование в новом веке призвано сыграть ведущую роль в расширении межкультурного кругозора, поскольку оно готовит молодежь к жизни в условиях многонационального, многоязычного и поликультурного мира. Удмуртская Республика – один из многонациональных субъектов Российской Федерации, где проживают представители свыше 100 национальностей.

Количество проблем, существующих в мультикультурном обществе, намного ниже, если происходит культурная интеграция - процесс возрастания взаимозависимости между различными культурами, ведущий к формированию целостной гармоничной культурной системы. В противовес интеграции, к определенным проблемам приводит ассимиляция - поглощение какой-либо культурной группы с полной утерей ее представителями своей идентичности и принятием идентичности поглощающей группы. В результате ассимиляции те, кого ассимилируют, теряют свой язык, культуру, традиции, изменяется самосознание их этнической принадлежности. На личностном развитии ассимиляция сказывается обычно плохо – человек теряет свою культуру, но далеко не всегда приспосабливается к чужой, что ведет к негативным эмоциям и стрессу.

Иногда в мультикультурном обществе происходит сегрегация, что тоже плохо отражается на личностном развитии тех, кто растет в подобных условиях. Сегрегация – это выражено раздельное существование различных культурных групп, часто недружелюбно настроенных по отношению друг к другу. Воспитываясь в таких условиях, люди часто вырастают ограниченными, полными предрассудков. Как показывает опыт Европейских стран, социокультурная интеграция хорошо отражается на развитии и общественной жизни этнокультурных групп, обмене достижениями науки и искусства. Также это способствует повышению качества образования.

Чтобы подготовить человека к жизни в межкультурном обществе, межкультурное образование должно преследовать следующие цели и задачи:

1. Способствовать осознанию происходящих в обществе перемен социального и культурного характера.
2. Способствовать осознанию межгрупповых и внутригрупповых различий, что в свою очередь должно помочь достижению большего взаимопонимания.
3. Способствовать улучшению взаимодействия между группами и внутри них через вовлечение учеников в общение с учащимися из различных культурных групп и обучение их различным типам культур и общения.
4. Способствовать развитию взаимопонимания между учащимися – представителями различных культур и навыков общения в мире культурного многообразия.

На практике оказывается, что точные цели мультикультурного образования не всегда ясно определяются, а доступных ресурсов (финансирования учебных заведений, литературы), как правило, недостаёт. Поэтому мультикультурное образование и высокая степень интеграции успешно практикуются в таких “обеспеченных” странах, как Швеция. Таким образом, высокая степень социальной обеспеченности часто соседствует с терпимостью, толерантностью, а низкий уровень достатка в стране – с ксенофобией.

В межкультурном обществе должен быть достигнут принцип социальной справедливости. Для этого должны соблюдаться семь основных принципов межкультурного образования:

1. Межкультурное образование – это антирасистское образование. И учителя, и школьники должны критически анализировать причинно-следственные связи и взаимодействие между событиями, людьми и т.д. Само слово «расизм» редко упоминается в школах (оно кажется неприличным). Тем не менее, невозможно остаться в стороне от влияния расизма, сексизма, дискриминации пожилых людей, антисемитизма и этноцентризма в обществе, в котором существуют все эти вышеупомянутые явления. Таким образом, в миссию образовательных учреждений входит создание среды, в которой разговоры о расизме и дискриминации вышли бы наружу.

2. Межкультурное образование – это основное образование. Компетенция в сфере культурного многообразия так же жизненно необходима в современном мире, как умение читать, писать, считать и работать с компьютером. Необходимо «открыть» учебную программу для различных взглядов и жизненных опытов. Альтернатива межкультурному образованию – монокультурное образование. Оно обладает существенным минусом – отражает только одну реальность и направлено на благо доминирующей группы. Именно потому, что взгляды многих людей остаются за рамками этой системы образования, монокультурное образование в лучшем случае можно считать неполным. Оно лишает школьников многообразия, которое стало частью нашего мира.

3. Межкультурное образование носит всеохватный характер. Это означает, что в учебных заведениях состав сотрудников должен отражать многообразие нации. Целью учебных стратегий должно быть обогащение представителей всех культурных групп, равно как и всех учеников независимо от пола, путем использования альтернативных, а не только традиционных методов обучения. Учебная программа должна включать опыт и взгляды разных народов, а также как мужского, так и женского взгляда на мир.

3. Межкультурное образование – это образование для достижения социальной справедливости. Формирование межкультурного мировоззрения означает научиться думать шире, быть более открытым, размышлять о том,

чему научился, и претворять знания в жизнь. В классе не только допустимы дискуссии о социальной справедливости, следует стимулировать их. В центре таких дискуссий могут находиться проблемы, которые касаются непосредственно тех групп, которые различаются в культурном отношении: бедность, дискриминация, войны, государственный бюджет, и возможности учеников действовать, с целью повлиять на ситуацию.

4. Межкультурное образование – это процесс. Во-первых, оно непрерывно и динамично. Во-вторых, это процесс, связанный с построением отношений между людьми. Сочувствие и понимание, которыми учителя делятся со своими учениками, нередко играют более важную роль, нежели факты и цифры, которые учителя знают о демографических пропорциях и этнических группах. Межкультурное образование – это процесс, потому что оно обращено на такие нематериальные величины, как среда обучения, стили обучения учеников и другие культурные показатели, которые являются важными для успешной работы со всеми учениками.

5. Межкультурное образование – это критическая педагогика. Главная цель межкультурных учебных программ – помочь школьникам развить навыки принятия решений и соучастия в социальных процессах. Межкультурный подход высоко ставит многообразие, стимулирует критическое мышление, рефлекссию и действия, которые подготавливают школьников к активному соучастию в жизни общества.

Для того, чтобы подготовить учеников к жизни в мультикультурном обществе, преподаватель обязательно должен быть информирован по следующим вопросам:

1. Сущность, разнообразие и особенности различных культур, их соотношение; динамика перемен и схождения культур.

2. Коммуникация и культурные барьеры: теория коммуникации, культура и разнообразие форм восприятия; основной язык и невербальная коммуникация; языки и разнообразие способов мышления, связанных с культурой.

3. Культура и полиэтничность: особенности образовательного пространства в поликультурной среде; конкретное полиэтническое пространство и его демографические характеристики.

4. Межкультурные связи и психосоциальная идентификация: взаимопонимание и стереотипы, этноцентризм и расизм, отношение к меньшинствам, их права и свободы.

Кроме этого, педагогу необходимо овладеть умением работать с многонациональным составом ученического коллектива, а для этого ему необходимо изучать этнопедагогические особенности и педагогический потенциал той этнической среды, в условиях которой он работает.

Между глобальным образованием и межкультурным образованием существует естественная взаимосвязь, поскольку последнее рассматривает

то, каким образом мы взаимодействуем с различными культурами, обществами и социальными группами. Все страны мира сейчас характеризуются все возрастающей степенью культурного взаимопроникновения и культурного разнообразия, что еще больше повышает важность признания и уважения прав меньшинств. Нам приходится пересматривать старые представления о культурной однородности национальных обществ: процессы европейской интеграции одновременно с растущей социальной и экономической взаимозависимостью различных регионов мира продемонстрировали устарелость таких понятий. Даже в тех районах мира, которые не сталкиваются с иммиграцией, существующие конфликты зачастую проистекают из недопонимания между различными народами или укладами жизни, которые существуют в рамках одного общества. Конфликты в Северной Ирландии, в бывшей Югославии и на Кавказе - это печальные иллюстрации проблем, которые могут возникнуть из-за неспособности проявить уважение к другой культуре и мирно сосуществовать с ней. Межкультурное образование представляет собой эффективный способ преодоления таких явлений современности как расизм, расовая дискриминация и нетерпимость.

Для создания на занятиях по обучению иностранному языку атмосферы межкультурного взаимодействия необходимо реализовать принципы речеповеденческих стратегий, осознаваемости и «переживаемости» и управления собственными психологическими состояниями. Речеповеденческие стратегии представляют собой определённую линию поведения, которая базируется на знаниях о культурных универсалиях, о возможном конфликте или взаимодействии культур, на позитивном отношении участников общения. Принцип осознаваемости и «переживаемости» основан на психологической природе эмоций. Включение эмоций, связанных с переживаниями, в процесс обучения позволяет сформировать такое отношение к объекту, которое только укрепляет знания и умения, связанные с этим объектом. Принцип управляемости связан с психологической сферой управления собственным эмоциональным состоянием. Как подчёркивает Г. В. Елизарова, «медиатор культур должен быть способен управлять своими эмоциями, должен обладать некоторой долей «эмоционального мышления» (emotional intelligence) [цит. по: 3].

При организации межкультурного обучения на занятиях по иностранному языку многие исследователи подчёркивают необходимость обучения культуре как сложному, постоянно изменяющемуся конструкту. Традиционно культуру преподавали как географически и этнически заданную сущность, не изменяющуюся и однородную по составу, заключающую в себе общую систему правил и норм, определяющих поведение индивида. В настоящее время, как отмечает большинство исследователей (Atkinson, 1999; Byram, 2001, 2008; Kramsch, 1993, 1998;

МсКау, 2005), этот классический подход не является оправданным. Внимание студентов нужно постоянно обращать на то, что в каждой культуре нет двух людей, которые бы одинаково мыслили, имели бы схожий социальный опыт, разделяли бы в равной мере определённые культурные ценности и верования [цит. по: 3].

В этой связи довольно значимым становится принцип эмпатического отношения к участникам межкультурного общения. В отличие от симпатии, которая основана на культурном сходстве, эмпатия базируется на признании культурных различий между странами и строящихся на основе этого позитивных отношений. Принцип эмпатии направлен на формировании качества личности, такого как «способность к вживанию в переживания другого индивида» (Г.В. Елизарова). Данная способность формируется с большим трудом, но именно она свидетельствует, о личностном развитии учащегося, о его способности принимать активное участие в межкультурном общении.

Таким образом, можно констатировать, что современное межкультурное образование поднимает ряд проблем, связанных с эффективностью обучения иностранным языкам. В первую очередь это касается использования наряду с традиционными принципами специфических методических принципов, конкретных методов и приёмов, переосмысления всего содержания обучения, а также заданий, которые учитывают не только особенности комплексного явления культуры, но и закономерности межкультурного общения. Данные принципы существенным образом способствуют формированию не только межкультурной компетенции обучаемых, но и содействуют развитию межкультурной грамотности индивида, позволяют обучаемому стать медиатором культур, не утрачивая при этом собственной культурной идентичности, а также обеспечивают продуктивный диалог между представителями различных культур.

Литература:

1. А.Н. Утехина Межкультурное образование молодежи в полиэтническом регионе (на примере Удмуртской Республики) [Электронный ресурс] : монография. – 2-е изд., стер. Флинта , 2012. – 152 с.
2. Компас - пособие по образованию в области прав человека при участии молодежи. Электронный ресурс. // Режим доступа: <http://www.eycb.coe.int/compass/ru/contents.html/> Дата обращения: 11.11.2014.
3. Свиридов Р.А. Основные методические принципы межкультурного обучения. Научно-издательский центр «Социосфера». Электронный ресурс. // Режим доступа: http://sociosphera.com/publication/conference/2013/203/osnovnye_metodicheskie_principy_mezhkulturnogo_obucheniya/ Дата обращения: 11.11.2014.

**ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИЙСКОЙ НАУКЕ**

Стремление понять чужие культуры или их представителей, разобраться в культурных различиях и сходствах существует столько времени, сколько существует культурное и этническое разнообразие человечества. Столь же древним, как и желание постичь другие культуры, является стремление не принимать во внимание другие культуры или же рассматривать их как недостойные, оценивая при этом носителей этих культур как людей второго сорта, считая их варварами, у которых нет ни культуры, ни личностных качеств и вообще каких бы то ни было человеческих достоинств. Такого рода полярное отношение к другим культурам существовало на всем протяжении человеческой истории. В трансформированном виде эта дилемма сохраняется и сегодня и выражается в том, что само понятие межкультурного образования вызывает множество споров и дискуссий в научной литературе и среди специалистов-практиков. Мы разделяем точку исследователей, который отмечают, что говорить о межкультурном взаимодействии (интеракции) целесообразно в том случае, если люди представляют разные культуры и осознают все, не принадлежащее к их культуре, как чужое (О.В. Гукаленко, О.А. Леотович, Г.С. Трофимова, А.Н. Утехина, О.Е. Хухлаев и др.). Отношения являются межкультурными, если их участники не прибегают к собственным традициям, обычаям, представлениям и способам поведения, а знакомятся с чужими правилами и нормами повседневного общения. При этом постоянно выявляются как характерные, так и незнакомые свойства, как тождество, так и инакомыслие, как привычное, так и новое в отношениях, представлениях и чувствах, возникающих у людей.

Культурная динамика в историческом — диахронном — измерении обеспечивается преемственностью, передачей традиций из поколения в поколение, а в географическом — синхронном — плане факторами социокультурной динамики являются процессы межкультурного взаимодействия, в результате которых происходит взаимопроникновение и взаимообогащение культур. Ни одна культура не может полноценно существовать и постоянно развиваться в абсолютной изоляции от материальных, духовных, художественных достижений других культур. «Настоящие ценности культуры, — писал Д.С. Лихачев, — развиваются только в соприкосновении с другими культурами, вырастают на богатой культурной почве и учитывают опыт соседей... чем «несамостоятельнее» любая культура, тем она самостоятельнее. Русской культуре... очень повезло. Она росла на широкой равнине, соединенной с Востоком и Западом, Севером и Югом» [3:23].

Проблема межкультурного образования затрагивалась еще в XVI веке Я.А. Коменским, разработавшим программу Панпедия, в которой была выдвинута идея универсального воспитания всего человечества, основной задачей которого выступало формирование у детей умений жить в мире с другими, выполнять взаимные обязанности, уважать и любить людей [1:181].

Высокий интерес к проблемам межкультурного взаимодействия как значимому для образования и воспитания явлению традиционно свойственен российской педагогике: так, например, основной идеей педагогических трудов К.Д. Ушинского было осознание многонациональности и построение образовательного процесса сообразно данному принципу. И в данном контексте особенно актуальны мысли К.Д. Ушинского о роли родного языка в культурном самоопределении человека. Родной язык он рассматривал как воплощение народного сознания, в родном языке он видел могущественного наставника в трудном деле воспитания гражданина как полноправного члена своего народа и творца его культуры в будущем [4:195]. Идеи выдающегося педагога нашли продолжение и развитие в работах П.Ф. Каптерева, который писал, что родной язык приобщает человека к национальным духовным ценностям. При этом ученый утверждает, что в содержание национального образования необходимо включить язык, литературу, быт, которые могут быть усвоены во взаимосвязи национального и общечеловеческого.

В России проблема межкультурного образования приобрела особую актуальность и сложность в 90-е годы, когда в условиях социально-экономических и политических реформ сложилась новая образовательная ситуация, для которой характерны усиление этнизации содержания образования, возрастание роли родного языка обучения, идей народной педагогики, рост влияния религии на формирование самосознания личности. В этих условиях поликультурное образование, с одной стороны, способствует этнической идентификации и формированию культурного самосознания обучаемых, а с другой стороны, препятствует их этнокультурной изоляции от других стран и народов.

Важной предпосылкой межкультурного образования является становление и развитие в России гражданского демократического общества, в котором усиливается борьба с шовинизмом, расизмом, этническим эгоизмом, и в то же время проявляется открытость по отношению к другим странам, народам и культурам, осуществляется воспитание в духе мира и взаимопонимания.

Важной социально-политической детерминантой развития межкультурного образования является интенсивное развитие интеграционных процессов как важной составной развития современного мира, а также стремление России и других стран интегрироваться в мировое и европейское социально-культурное и образовательное пространство, сохранив при этом национальное своеобразие. Интеграционные процессы

способствуют превращению Европы в многоязычное пространство, в котором национальные языки имеют равные права. С открытием границ между государствами усиливается мобильность людей, их мотивация к изучению иностранных языков, а также к установлению и поддержанию контактов внутри своей страны и за рубежом.

На наш взгляд, важным этапом в становлении и реализации межкультурного образования в России является интернациональное воспитание. Толковый словарь обществоведческих терминов определяет интернациональное воспитание как процесс воспитания у человека высокой культуры межнационального общения, выработка гуманных, высоконравственных, справедливых отношений между людьми независимо от цвета кожи, языка, обычаев и места проживания. [5:95].

Интернациональное воспитание в СССР ставило целью развитие дружбы между народами и достижение межнационального согласия и было встроено в идеологическую систему КПСС, основанную на классовом подходе и подкрепленную хорошо работающей репрессивной машиной. То, что мы ощущали на себе в образовательной и воспитательной практике времен СССР, относительно форм и методов интернационального воспитания, было, в основном, основано на знакомстве с другими культурами. Одновременно ставилась политическая задача формирования новой общности – советского народа.

В обобщенном виде можно констатировать, что интернациональное воспитание было направлено на то, чтобы сформировать у подрастающего поколения твердые убеждения в необходимости международной солидарности, глубокое уважение к правам и национальной независимости больших и малых народов, чувство дружбы и уважения к трудящимся всех рас и наций.

Содержание интернационального воспитания разрабатывалось в соответствии с целью и конкретным возрастом учащихся. Содержание включало следующие элементы: знания по основам интернационализма и интернациональные убеждения, регулирующие деятельность и поведение советского человека (уважение к людям различных национальностей, их языку, национальным обычаям и традициям; проявление интереса к достижениям культуры и жизни других народов; стремление к сотрудничеству и взаимопомощи; нетерпимость к национальной и расовой неприязни). Содержание интернационального воспитания разрабатывалось на основе общей программы коммунистического воспитания школьников. [2:15].

Методы интернационального воспитания как пути воздействия педагога на сознание, чувства и поведение школьника для решения педагогических задач и достижения цели воспитания: убеждение, упражнение, пример, требования, поощрения и наказания, соревнования и др.

Формы интернационального воспитания: массовые формы работы (недели дружбы и солидарности, фестивали, вечера, конкурсы, викторины, сборы, игры, митинги, трудовые десанты, субботники и др.); групповые (секции, кружки, театральные представления, путешествия, встречи и др.), индивидуальные (составление заметок в газету или журнал, индивидуальная переписка, оформление альбомов и стенгазет, изготовление сувениров, чтение литературы и другое).

Анализируя опыт интернационального и патриотического воспитания, накопленного в СССР, Л.Г. Куц приходит к выводу о том, что в настоящее время и педагоги (Ш. А. Амонашвили, В.И. Андреев, В.А. Каракровский, А.А. Магомедов, В.Н. Никитенко и др.) доказывают необходимость возвращения образовательных учреждений к интернациональному воспитанию, и отмечают, что для достижения межнационального согласия необходима система непрерывного воспитания культуры межнационального общения. [2:5].

Задачи интернационального воспитания не могли быть в полной мере реализованы только в процессе обучения. Многообразная по форме и интересная по содержанию внеклассная работа давала наиболее широкие возможности и способствовала более эффективному интернациональному воспитанию подрастающего поколения (кружки, клубы, лагеря труда и отдыха, фестивали дружбы, конкурсы, переписка, обмены делегациями и др.). Как отмечал Ю. К. Бабанский, в процессе обучения идеи интернационализма усваиваются школьниками, а внеучебная и внешкольная деятельность способствует углублению этих знаний и формированию нравственного опыта учащихся.

Особое место в интернациональном воспитании рассматриваемого периода занимают клубы интернациональной дружбы (КИДы). Анализ литературы периода 60–80-х гг. XX века позволяет сделать вывод, что КИДы стали возникать в конце 50-х годов после проведения в Москве VI Всемирного фестиваля молодежи и студентов (1957), когда появилась реальная возможность прямых контактов с молодежью из других стран. При общности интернационального и поликультурного воспитания они имеют существенные отличия, которые позволяют нам получить ответ на вопрос: почему итогом интернационального воспитания стали вспышки национальных конфликтов, противостояние, процессы национального обособления, безоглядной суверенизации?

Впервые понятие «интернациональное воспитание» возникло в советской педагогике и означало, прежде всего, идейно-политическую направленность воспитательного процесса. Его целью становится формирование личности идеологической, находящейся вне национальной принадлежности. Такое воспитание пронизывают идеи разрушения буржуазного общества и консолидации на основе классового единства.

Соблюдение национальных традиций и приверженность к привычному укладу жизни в аспекте интернационального воспитания трактовалось как: «наличие националистических и патриархальных предрассудков, создающих сложную обстановку»; «противопоставление своей культуры культурам других народов, интернациональной культуре в целом»; «фетишизация старых обычаев» [2:10]. Более того «идеализация прошлого – требует борьбы с ним» [2:8]. Сегодня рядом авторов (Мухтарова Ш.М., Эфендиев Ф.С.) убедительно доказано, чем выше уровень национальной культуры, тем выше культура человека вообще, тем бережнее он относится к людям другой национальности.

Очевидно, что межкультурная педагогика имеет немало общего с интернациональным воспитанием. Интернациональное и поликультурное воспитание отвергают консолидацию на базе корпоративной враждебности, противостояния цивилизаций и культур. Речь идет об общих задачах – формировании понимания и уважения иных народов, культур, цивилизаций, жизненных ценностей; осознании необходимости доброжелательных отношений между людьми и народами; воспитании способностей к общению; осмыслении не только прав, но и обязанностей в отношении иных социальных и национальных групп; понимании необходимости межнациональной солидарности и сотрудничества, готовности участвовать в решении проблем другого сообщества и этноса. Подобно интернациональному воспитанию, межкультурное образование имеет в виду налаживание связей между сообществами людей, исходит из необходимости взаимообогащения культур различных наций. Выполняя связующие функции, межкультурное образование имеет много общего с интернациональным и предусматривает межнациональное и межэтническое взаимодействие, формирует чувства солидарности и взаимопонимания, противостоит дискриминации, национализму, расизму.

Таким образом, процесс межкультурное взаимодействие предполагает специфическую форму деятельности, которая не ограничивается только знаниями иностранных языков, а требует также знания материальной и духовной культуры другого народа, религии, ценностей, нравственных установок, мировоззренческих представлений и т.д. в совокупности определяющих модель поведения партнеров по коммуникации.

Мы полагаем, что при осмыслении перспектив межкультурного образования важно критически осмыслить их в рамках идей интернационального и гражданского воспитания. При этом нужно учитывать, что между поликультурным и интернациональным воспитанием имеются существенные отличия.

Литература:

1. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989 г. – 416 с.

2. Куц Л.Н. Интернациональное воспитание школьников в отечественной педагогике и образовательной практике. Автореф. дис... канд. пед. наук. Хабаровск, 2012. – 23 с.
3. Лихачев Д.С. Русская культура. М.: Искусство, 2000. – 438 с.
4. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Том 1. – М.: Педагогика, 1968. – 385 с.
5. Яценко Н. Е. Толковый словарь обществоведческих терминов. СПб.: Лань, 1999. – 528 с.

Е.В. Тарабаева

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В УСЛОВИЯХ ДВУХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В современном мире очень остро стоит проблема конкурентоспособности, человек должен быть готов к быстрой смене деятельности, быстрому овладению новыми знаниями, постоянно совершенствовать свой собственный опыт. В этом может помочь существующая двухуровневая система образования.

Образование является основой развития всех сфер деятельности общества: науки, культуры, производства, экономики и т.д. В условиях перехода на двухуровневую систему образования, профессиональная, коммуникативная, социальная и другие виды компетентности специалистов разных сфер и уровней производственной деятельности и общественной жизни приобретают важное значение.

Изменения в системе высшего профессионального образования ведут к изменениям всей системы методов и подходов в учебной деятельности студентов и преподавателей, появлению новых форм взаимодействия между ними, способствующих формированию ключевых компетенций у студентов и совершенствованию методической компетенции преподавателей. В связи с этим возникает необходимость реформировать процесс оценивания знаний, разработать систему рейтинговых оценок, систематизировать результаты достижений студентов, что способствует самостоятельной активности студентов, стимулирует их личную заинтересованность и ответственность за результаты обучения.

Обязательным является вопрос о качестве образования, о профессиональной компетентности как преподавателя, так и выпускника университета. Система обеспечения качества подготовки кадров и система управления качеством высшего профессионального образования в университете – это система установления, обеспечения, улучшения и поддержания необходимого качества во всех сферах деятельности университета в соответствии с предъявляемыми требованиями к качеству результата, процесса, образовательной системы со стороны государства,

общества, студента, родителей, преподавателей, потребителей (работодателей). Именно потребитель (работодатель) предопределяет необходимые выпускнику знания, умения, навыки, оценивая следующие позиции:

- знания, необходимые в фундаментальных науках, специальных областях;
- знание государственных и международных законодательств;
- знания в области охраны окружающей среды, здоровья, прав потребителей;
- знание истории государства, правящей партии;
- знания в сфере управления качеством в определённой области;
- умения управлять временем;
- умения планировать проекты;
- знания об автоматизации производства;
- знание компьютера;
- навыки докладчика;
- умение работать в группе/ быть лидером;
- знание иностранных языков и принципов межкультурной коммуникации.

При использовании балльно–рейтинговой системы преподавателям следует обращать внимание на оценивание, наряду с базовыми и специальными, ключевых компетенций, носящих общий, надпредметный, надпрофессиональный характер и значимых для любой профессиональной деятельности. К ним относятся следующие компетенции: политические и социальные; компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества; компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; способность учиться на протяжении жизни (в контексте как личной, профессиональной, так и социальной жизни). В процессе обучения на промежуточных этапах оцениваются знания студента, итоговым оцениванием является оценивание знаний выпускника. На промежуточных этапах (1-3 курсы) в роли потребителя выступает как студент, так и преподаватель.

Качество всего образовательного процесса оценивается потребителем по следующим параметрам:

- результаты междисциплинарного экзамена (государственного экзамена по специальности/ направлению); результаты выпускной квалификационной работы;
- анкетирование выпускников;
- процент трудоустройства по специальности (общий процент трудоустройства выпускников);
- уровень зарплат выпускников;

- репутация университета (высших учебных заведений в целом).

Двухуровневая система образования направлена на формирование современной личности, характеризующейся такими качествами, как социальная и жизненная активность, нравственность, предприимчивость, умение самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, мобильность. Компетентность выпускника университета выступает как единство качества личностного развития, качества общекультурной подготовки и качества профессиональной подготовки.

Е.Г. Трусова

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Попытки создания поликультурной образовательной среды по всему миру соотносятся с современными федеральными образовательными стандартами. Последние требуют от современных ВУЗов подготовки мобильных кадров, готовых к осуществлению межкультурного взаимодействия.

За будущими педагогами, как потенциальными трансляторами культурных норм и ценностей, эти требования закрепляют такие компетентности, как:

1. готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий;
2. способность понимать значение культуры как формы человеческого существования;
3. руководство в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества;
4. умение устанавливать контакты и поддерживать взаимодействие с субъектами поликультурной образовательной среды [3].

Сущностью поликультурного образования является сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе, базирование на принципах диалога и взаимодействия различных культур [5]. Оно позволяет создать такое образовательное пространство, в рамках которого оптимально формируются данные компетенции. Конструирование поликультурного образовательного пространства в условиях высшего учебного заведения создаёт основу для формирования у студентов общегражданской идентичности и формирует «поле возможностей» для профессионального самостроительства на протяжении всей последующей жизни.

В нашем исследовании мы основывались на том, что поликультурное образовательное пространство можно формировать за счет создания следующих педагогических условий:

1. Расширение образовательного пространства: включение всё большего количества «мест», где потенциально могут осуществиться образовательные эффекты;

2. Обогащение образовательного пространства: насыщение образовательного процесса ценностями разных культур, обеспечивающими духовное развитие учащихся;

3. Открытие образовательного пространства: проявление субъектности учащегося в выстраивании образовательного маршрута, на основе накопления и рефлексии своего жизненного опыта [4].

Мы предположили, что учёт данных педагогических условий позволит повысить у студентов Удмуртского Государственного университета уровень межкультурной компетентности. Межкультурная компетентность -это способность эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие, выступая в роли посредника между представителями своей и иной культуры, осознавая себя представителем определённой этнической общности, нации и всего человечества, и воспринимая ситуацию межкультурного диалога как непереносимое условие самореализации и взаимообогащения представителей различных культур[1].

Формирование межкультурной компетентности студентов университета предполагает развитую готовность студента университета к участию в межкультурной коммуникации, в том числе на профессиональном уровне. Оно выступает интегративным профессионально личностным качеством, синтезирующим совокупность знаний - лингвистических, социокультурных, профессиональных, культурологических; умений - общекультурных и культурно специфических; ориентаций - лингвострановедческих, познавательных, лингвистических, предметных, поведенческих, коммуникационных.

Объект данного исследования является межкультурная компетентность студентов психолого-педагогического образования Удмуртского Государственного университета. Методы исследования: 1) Экспресс-опросник "Индекс толерантности" (Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е.Хухлаев, Л.А.Шайгерова); шкала социальной дистанции (Э.Богардус); 3) типы этнической идентичности (Г.У.Солдатова, С.В.Рыжова)

В исследовании принимали участие три группы. Экспериментальная группа (ЭГ) состояла из 15 человек, бакалавров 2 курса по специальности «Педагогика и психология», прошедших курс поликультурного образования. Контрольная группа №1 состояла из 11 человек, бакалавров 1 курса по специальности «Педагогика и психология, не прошедших курс поликультурного образования. Контрольная группа №2 - 15 человек, студентов 4 курса специальности «Социальная педагогика», не прошедших курс поликультурного образования.

В рамках учебного курса «Поликультурное образования» была разработана и реализована программа по формированию межкультурной компетентности студентов университета. Программа учитывала все три, выдвинутые нами педагогические условия: широта, обогащённость и открытость образовательного пространства. Дальнейшей целью исследования было изучение уровня межкультурной компетентности студентов университета после реализации программы поликультурного образования по сравнению со студентами, не проходившими эту программу.

Анализ полученных результатов между контрольной группой № 1 (1 курс) и экспериментальной группой (2 курс) после проведения программы показал, что в ЭГ произошли изменения по показателям: этноизоляционизм, этнофанатизм, этноэгоизм, этноиндифферентность и отношения к представителям группы «чеченцы».

Анализ полученных результатов между контрольной группой № 2 (4 курс) и экспериментальной (2 курс) группой после проведения программы показал, что студенты ЭГ имеют более высокую степень выраженности этнической толерантности и толерантности как черты личности; обладают более выраженным этноэгоизмом, а также более выраженным этнонигилизмом. Также, студенты ЭГ дальше строят социальную дистанцию по отношению к удмуртам, татарам, армянам, реже допуская, что представители данных этнических групп могут в будущем стать их мужем или женой.

Уточнение содержания межкультурной компетентности через диагностическое интервью показал, что, по мнению студентов, одними из наиболее влияющими на формирование у них межкультурной компетентности условиями были открытые занятия» и выезды на различные мероприятия за пределы университета в рамках курса «Поликультурное образование».

Таким образом, реализация психолого-педагогических условий поликультурного образования привела к росту межэтнической толерантности; росту этнической аффиляции (чувства принадлежности к этнической группе); росту желания повысить свою толерантность. Но также, можно сказать, что включение студентов ЭГ в поликультурную среду привело и к росту чувства этнической неполноценности; росту осторожности (опасения) межэтнических контактов (особенно близких). Позитивные изменения можно связать с успешной реализацией выделенных нами педагогических условий. Негативные изменения, позволяют задуматься о необходимости коррекции проводимой нами программы, для устранения нежелательных эффектов.

Полученные результаты позволяют выделить основные перспективные направления поликультурного образования в ВУЗе. Это, прежде всего, расширение границ образовательного пространства, за счет вынесения образовательной среды за пределы университета, а также увеличение

масштабов вовлечения социокультурного окружения в саму образовательную деятельность. Расширение и углубление социально-образовательной среды, позволит студентам влиться в поток общемировой тенденции по непрерывному образованию, обнародованному в Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза в 2000 г. Именно такой подход позволит выстроить гражданское общество в условиях современных реалий экономической, политической и социальной напряженностей [2]. ВУЗам необходимо активнее открывать свои образовательные возможности и развивать социальное партнерство, как на местном, так и на транснациональном уровне.

Литература:

1. Овсянникова Т. В. К проблеме межкультурной компетентности // Образование и межнациональные отношения: теория и социальная практика: Материалы Межрегиональной научно-практической конференции 17-18 октября 2008 г. / Под ред. Э. Р. Хакимова/ ГОУ ВПО «УдГУ». Ижевск, 2008. С 59 – 64.
2. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза – Адукатар, 2006. № 2 (8). / Электронный ресурс. Режим доступа: URL: http://www.actngo.info/files/Adu_8_Pages_24-27.pdf/ Дата обращения: 11.11.2014.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)». М., 2009.
4. Хакимов Э.Р. Поликультурное образование: становление, теория, практика. Монография. – Ижевск: ФГБОУ ВПО УдГУ, 2012. – 302с.
5. Шафрикова А.В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников: автореф. дис... канд. пед. наук. - Казань, 1998.

Хотинец В.Ю.

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Современная система образования определенно нацелена на использование в учебном процессе как можно больше языков – различных способов постижения специальных знаний, приобщения к культуре различных народов, осуществления диалога культур, способствующего осознанию принадлежности не только к своей культуре, определенной цивилизации, но и к общепланетарному культурному сообществу. Эти идеи имеют важное значение для российского образования, осваивающего гуманистическую парадигму. Язык является образовательной ценностью, расширяющей спектр дальнейших образовательных и профессиональных перспектив. Владение языками позволяет расширить собственные

когнитивные и поведенческие возможности в плане овладения различными способами мышления, новыми моделями поведения и коммуникации.

Разработанная система критериев, показателей и индикаторов общекультурных и профессиональных компетенций позволяет гибко реализовывать основные образовательные программы для студентов в зависимости от условий их первичной языковой социализации. При проектировании основных образовательных программ подготовки бакалавров и магистров учитываются:

- многообразие целей разного уровня, направленных на формирование синтеза языковой и межкультурной компетенций в компетентностной модели профессиональной подготовки студентов;

- интеркультурная направленность, предполагающая построение содержания программы на основе принципа «диалога культур», включающего «встречу» культурных миров, учебных и профессионально-педагогических культур разных народов [1]. Межкультурная компетентность как качество личности, раскрывающееся в рефлексии «других» (ценность понимания и сотрудничества с представителями других культур) и проявляющееся в межкультурном взаимодействии, формируются в ходе освоения специальных дисциплин и применения инновационных технологий обучения (кейс-методы, групповая проектная работа, имитационные деловые игры, тренинги межкультурной компетентности и другие).

Перечисленные особенности образовательной программы позволяют раскрыть требования к современному образованию: способствовать формированию у студентов новых способов мышления с целью расширения практических возможностей, осуществления многообразных форм деятельности во взаимодействии с мировым сообществом в решении глобальных проблем человечества, реализации гуманитарных проектов в различных областях международного сотрудничества.

Литература:

1. Алексашенкова И.В. Билингвальная образовательная программа (куррикулум) как средство поликультурного образования студентов: Дис... канд. пед. наук. - Великий Новгород, 2000.

Р.Ш. Чермокина

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ, ИХ ГОТОВНОСТЬ, ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Академическая мобильность – фактор, косвенно стимулирующий, поддерживающий развитие передовых технологий, которые развиваются достаточно динамично и требуют постоянного «напряжения» и взаимодействия не только для того, чтобы быть в теме, но и опережать её. Любое развитое государство заинтересовано в укреплении и развитии своего

научного потенциала, способствующего в идеале усилению позиции страны в международном сообществе и улучшению условий внутри страны.

Большинство исследователей при определении академической мобильности используют транспортную терминологию, связанную с передвижением: «Академическая мобильность - перемещение студентов и преподавателей высших учебных заведений на определенный период времени в другое образовательное или научное заведение в пределах или за пределами своей страны с целью обучения или преподавания» [4].

Выделяя главную цель мобильности («дать студенту возможность получить разностороннее «европейское» образование по выбранному направлению подготовки, обеспечить ему доступ в признанные центры знаний, где традиционно формировались ведущие научные школы, расширить познания студента во всех областях европейской культуры, привить ему чувство гражданина Европы» [3]), составители реформированных программ нового поколения мало интересуются внутренними составляющими, двигателями мобильности, что приводит к сбою и низкой эффективности обменных программ.

Отмечается, что «большинство студентов, участвующих в программах академической мобильности, сталкиваются с трудностями как в своей повседневной жизни, так и в академической деятельности. Например, исследователи Санчес, Форнерино и Занг провели опрос 477 студентов, которые в тот момент обучались в США, Франции и Китае. Результаты опроса показывают, что студенты, которые обучались в этих трех странах, столкнулись с семейными, финансовыми, психологическими и социальными трудностями. Психологические барьеры и трудности связаны с такими аспектами студенческой жизни как тоска по дому или страх новой окружающей обстановки и социальной среды» [5].

Приходько Л.В. в своём докладе «Академическая мобильность студентов: опыт и перспективы» 2012 года предлагает список проблем и рисков, с которыми сталкиваются участники программ академической мобильности. На первом месте – «недостаточное знание иностранного языка российскими преподавателями - 55%, недостаточное знание иностранного языка российскими студентами - 45%». На втором и третьем – «отсутствие достаточного опыта налаживания подобного сотрудничества - 50%, проблемы законодательного и фискального характера, возникающие при реализации совместных образовательных программ - 45%, недостаточный финансовый ресурс вуза - 43%, коммуникационные трудности: нелегко согласовать содержание совместной деятельности, достичь общего понимания - 28%» [2]. Выводы очевидные. Обмен информацией идёт на общепризнанном языке международного сотрудничества, уровень владения им складывается из объёма часов, потраченных на его изучение и общения на нём. В наших программах мы видим, что оптимизация, которая срезала

больше половины часов, выделяемых на иностранные языки, идёт в разрез с факторами, способствующими академической мобильности. Более того для преодоления рисков и проблем социального и культурного плана необходима активная позиция участника программы, не только толерантное, но и заинтересованное отношение к участникам взаимодействия, а также творческая составляющая личности. Это означает, что мобильность должна формироваться и развиваться задолго до перемещений в рамках обменных программ.

Н.К. Дмитриева в своём диссертационном исследовании «Становление академической мобильности студентов в процессе обучения иностранному языку» отмечает существующие противоречия «между социальным заказом общества на подготовку в вузе академически мобильных специалистов и недостаточным использованием воспитательного и развивающего потенциала иностранного языка как предмета гуманитарного цикла» [1].

На основе анализа подходов к определению сущности академической мобильности как личностного качества Н.К. Дмитриева предлагает рассматривать академическую мобильность как комплекс таких компонентов как мотивационный, когнитивный, деятельностный и оценочно-рефлексивный.

Каков механизм включения данных компонентов? Когнитивный компонент – основная составляющая обучающей среды вне зависимости от методов и подходов. Компонент оценочно-рефлексивный подразумевает не авторитарный подход, демократический уровень взаимоотношений учащихся и педагогического персонала с герменевтическим восприятием. Мотивационный компонент предполагает задействовать эмоциональную и личностную составляющую, что требует психологического неформального анализа ситуации и индивидуального подхода. Деятельностный компонент требует интерактивных форм работы. Целостно механизм может работать гармонично, если подключить практику и теорию, предлагаемую театральной педагогией, имеется в виду не инсценирование, а техника работы над развитием определённых качеств и элементы режиссирования.

Данный подход подразумевает внутреннюю мобильность педагога, который относится к программе и студентам не как к константным составляющим, а изменяющимся и изменяющим пространство, и, соответственно, требующим новых инструментов, материалов и решений. Академическая мобильность – это в первую очередь движение души и мысли.

Литература:

1. Дмитриева Н.К. Становление академической мобильности студентов в процессе обучения иностранному языку. Дисс. ... к.п.н. – Петрозаводск, 2013. – С. 262.

2. Приходько Л.В. Академическая мобильность студентов: опыт и перспективы. - Москва, 2012. / Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.slideserve.com/jacob/-1408624/> Дата обращения: 11.11.2014.

3. Танкибаева М.Х. Академическая мобильность как фактор интернационализации образовательного процесса в АТУ (Материалы к выступлению на Ученом совете АТУ). / Электронный ресурс. Режим доступа: <http://kurs.znate.ru/docs/index-105096.html/> Дата обращения: 11.11.2014.

4. Ackers L. Moving people and knowledge: Scientific mobility in an enlarging European Union. Cheltenham. - Edward Elgar, London, UK. 2008.

5. Souto-Otero M.; Huisman J., Beerkens M., Wit, de H., Vujčić S. Barriers to International Student Mobility: Evidence From the Erasmus Program. Educational Researcher. 2 42: 71.

Н.Ю. Шлат, А.О. Орлов

Псковский государственный педагогический институт им. С.М. Кирова
(г. Псков, Россия)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОСТ-МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ,
проект № 14-36-01242*

Пост-межкультурное образование может стать одним из эффективных подходов в решении проблем межкультурного взаимодействия в будущем. Этому способствуют экономические предпосылки (усиление глобализации национальных экономик в мировую) и рост межкультурных связей. Однако на сегодняшний день эффективность нового подхода в глобальном масштабе может вызвать некоторые противоречия, так как, идентичность современного человека все еще формируется в рамках преимущественно моноэтнических государств.

Американский социолог У. Кимличка, ссылаясь на «Белую книгу по межкультурному диалогу» (2008), напомнил о том, что "...существовал определенный политический консенсус о необходимости пост-мультикультурной альтернативы...". Он пишет: "...Какой должна быть альтернативная стратегия, отвечающая на всеобщее недовольство политикой многообразия...". Дж. Бэнкс, подчеркивая важность концепции мультикультурного гражданства, утверждал необходимость особенно учитывать влияние культурного многообразия на современные государства. Я. Гундара в этом контексте рассматривает значение образования.

Большие возможности для культурного развития и взаимодействия, повышения образовательного уровня открывает информационное пространство Интернет. Онлайн пост-межкультурное образование как подход к определению стратегии эффективного межкультурного взаимодействия имеет ряд преимуществ. Для того, чтобы лучше понять,

каким образом наиболее результативно использовать указанный подход, полезно проанализировать уже существующие примеры применения дистанционных технологий в межкультурном образовании (Западная и Восточная Европа, Гонконг, Россия и другие), а также те теоретические и практические сложности, с которыми сталкиваются их авторы.

Необходимо учитывать, что:

1. Культурные различия неизбежно влияют на процесс обучения, а использование опыта работы совместных учебных команд из стран, участвующих в процессе онлайн пост-межкультурного образования, весьма незначительно. Более того, всегда существует риск неверной интерпретации иной культуры.

2. Экспансия английского языка в некоторых странах (особенно, франкоязычных) воспринимается крайне негативно, что создает определенные проблемы для распространения идеи и стратегии онлайн пост-межкультурного образования. Однако, с точки зрения В.И. Наролиной [2], знание иностранного языка не гарантирует взаимопонимания в процессе пост-межкультурного взаимодействия. Оно является необходимым, но не достаточным условием познания другой культуры.

3. Институт Открытого Обучения Гонконга заявил о проблеме «читабельности» онлайн-курсов на английском языке: они доступны, в основном, для англоговорящих студентов, а не для тех, кто изучает английский в качестве второго языка; не способствуют заинтересованности учащихся и культурные различия в трактовке описываемых в рамках ряда курсов комических ситуаций.

4. Мультимедийные телешколы, компьютерные конференции направлены на поддержку межнационального сотрудничества, однако, успешно функционируют только в период активного финансирования данных проектов и предполагают высокий уровень организации и самоорганизации учащихся.

Похожие проблемы создания образовательных сетей отражены в работах российских ученых Д. Бадарч, Т.Ю. Ломакиной, Я. Наранцеца, Т.И. Платоновой, Б.А. Сазонова, Е.А. Ханадеева и др. [1]

Каковы способы противостояния культурным предубеждениям и, несомненно, объективным проблемам взаимопонимания с мультикультурной аудиторией?

- Разработка серии интерактивных телевизионных программ по изучению языков (например, Проект Мультимедийных школ (MTS));
- объединение учебных команд из стран, участвующих в образовательном процессе;
- адаптация дистанционных курсов с точки зрения языка, национальных примеров жизненных ситуаций и др., в том числе,

преобразование предлагаемой информации самим обучающимся (или организации, приобретающей материал);

- использование компьютерных технологий в контексте «культурной нейтральности»: интерфейс содержит значки, расцветки и т.д., не предполагающие активных культурных ассоциаций;

- «перевод» английского языка для тех, кто изучает его в качестве второго языка, в наиболее простую форму;

- организация обратной связи (о качестве обучения, выполнения заданий и др.) при помощи компьютерных конференций. Это позволяет участникам поддерживать связь с преподавателями и другими студентами, образовывать группы для подготовки заданий;

- современное содержание онлайн пост-межкультурного образования должно учитывать и происхождение, и социальные возможности, и настоящие и будущие потребности обучающихся, в том числе и разного этнического происхождения.

Таким образом, перед авторами-разработчиками стратегий онлайн пост-межкультурного образования стоят задачи, связанные с преодолением культурных барьеров (в том числе, языкового и «интерпретационного»), решением финансовых проблем, относящихся как к поддержке и реализации проектов, так и к организации межкультурных встреч в Интернете с каждой участвующей стороной «здесь и сейчас» (доступность оборудования: компьютеров, видеозаписей и др.); задачи, направленные на решение проблем, заложенных в триаде «организация–мотивация–самоорганизация». При этом, на наш взгляд, важно взять на себя роль и разработчика, и адресата дистанционного обучения.

Литература:

1. Бадарч Д. Актуальные вопросы интернациональной гармонизации образовательных систем: Монография / Д. Бадарч, Б.А. Сазонов. – М.: Бюро ЮНЕСКО в Москве; ТЕИС, 2007. – 190 с.

2. Наролина В.И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста // Психологическая наука и образование / В.И. Наролина. – Электронный журнал, www.psyedu.ru. – 2010. – № 2. – С.1–11.

Научное издание

**ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ПРЕДМЕТ
ИЗУЧЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ**

Авторская редакция

Подписано в печать

Формат 60*84 1/16.

Усл. печ. л.

Тираж

Заказ №

Издательство «Удмуртский университет»
426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 4
Тел./факс +7(3412) 500-295, e-mail: editorial@udsu.ru

Типография ФГБОУ ВПО
«Удмуртский государственный университет»
426034, г.Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 4