

**МНОГОЯЗЫЧИЕ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

---

**Том 6**

*Серия «Языковое и межкультурное образование»*

**МНОГОЯЗЫЧИЕ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Том 6**



Ижевск  
2014

УДК 811 (07)  
ББК 81.2–91  
М688

*Рекомендовано к изданию Редакционно-издательским советом УдГУ*

Редакционная коллегия:

*Зеленина Т. И.*, д-р филол. наук, профессор (УдГУ, Ижевск)  
*Утехина А. Н.*, д-р пед. наук, профессор (УдГУ, Ижевск)  
*Малых Л. М.*, канд. филол. наук, доцент (УдГУ, Ижевск)  
*Салимова Д. А.*, д-р филол. наук, профессор (ЕИ КФУ, Елабуга)  
*Бубекова Л. Б.*, канд. филол. наук, доцент (ЕИ КФУ, Елабуга)  
*Мазунова Л. К.*, д-р пед. наук, профессор (БашГУ, Уфа)  
*Кудрявцева Е. Л.*, канд. пед. наук, доцент (Университет Грайфсвальда, Германия)

М688 **Многоязычие в образовательном пространстве:** сб. ст. Том 6 / ред.:  
Т. И. Зеленина, Л. М. Малых, Н. М. Шутова. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский  
университет», 2014. – 258 с.

**ISBN 978-5-4312-0313-8**

В сборнике представлены материалы российских и зарубежных (Германии, Грузии, Казахстана, Польши, США, Украины, Финляндии, Швейцарии) преподавателей на русском, английском, немецком языках. В статьях освещаются языковые явления и современные тенденции в языковом образовании, даются рекомендации по внедрению инновационных технологий в процессе изучения различных языков.

Сборник предназначен для преподавателей, аспирантов, студентов, всех интересующихся современными направлениями исследований в области филологии, лингвистики, педагогики и смежных областей знаний.

УДК 811(082)  
ББК 81.2 я43

© Авторский коллектив, 2014  
© ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный  
университет», ИИЯЛ, 2014

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Министерство образования и науки Удмуртской Республики

Удмуртский государственный университет  
Институт иностранных языков и литературы  
НОЦ «Инновационное проектирование  
в мультилингвальном образовательном пространстве»  
Учебно-методический центр «УдГУ-Лингва»  
Международная лаборатория с распределенным участием  
«Многоязычие и межкультурная коммуникация»  
Научно-методическое объединение «Иж-Логос»

Елабужский институт Казанского федерального университета  
Международная лаборатория с распределенным участием  
«Инновационные технологии в сфере поликультурного образования»

Международный методический совет по вопросам многоязычия  
и межкультурной коммуникации ИкаРУС (Германия)

*Кудрявцева Е. Л.*

*Университет Грайфсвальда, Грайфсвальд, Германия*

*Зеленина Т. И., Утехина А. Н., Мифтахутдинова А. Н.*

*Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия*

*Бубекова Л. Б., Салимова Д. А.*

*Елабужский институт Казанского федерального университета, Елабуга, Россия*

## **СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ЛАБОРАТОРИЙ С РАСПРЕДЕЛЕННЫМ УЧАСТИЕМ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ**

Постоянные изменения в системе образования в связи с вхождением в Болонский процесс, внедрением Министерством образования и науки РФ стандартов нового поколения привели к необходимости консолидации усилий представителей разных вузов и других образовательных организаций в реализации поликультурного образования, востребованного и конкурентоспособного как в России, так и за ее пределами. Данные условия послужили толчком к созданию центров компетенций в разных регионах России и зарубежья в виде международных лабораторий с распределенным участием. Такие лаборатории предоставляют возможность взаимодействия «на равных» с возможностью распределения сфер интересов и области решаемых задач всех участников образовательного процесса – вузов, школ, дошкольных учреждений, центров дополнительного образования, в том числе некоммерческих организаций. Объединенные, но не утратившие своей структурной самостоятельности лаборатории, оказываются более мобильными, поскольку могут, приняв на себя в рамках одного из проектов роль ведущего звена, пользоваться ресурсами остальных лабораторий и вузов в целом и транслировать затем в них продукты своей деятельности. При этом важно отметить, что все лаборатории открываются в России и за рубежом с обязательным учетом региональной и уже сложившейся компетентностной специфики каждого партнера.

*Ключевые слова:* сетевое взаимодействие, международные научные лаборатории, межвузовский научно-образовательный контент, поликультурное образование, профессиональная и межкультурная компетенции.

*Kudryavtseva E. L.*

*University of Greifswald, Greifswald, Germany*

*Zelenina T. I., Utekhina A. N., Miftahutdinova A. N.*

*Udmurt State University, Izhevsk, Russia*

*Bubekova L.B., Salimova D.A.*

*Yelabuga Institute of Kazan Federal University, Yelabuga, Russia*

## **NETWORK INTERACTION OF INTERNATIONAL LABORATORIES WITH DISTRIBUTED PARTICIPATION AS A FORM OF PROMOTING POLY CULTURAL EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD**

Continuous changes in the education system, the need to join the Bologna Process and the introduction of new Standards of Education by the Russian Federation Ministry for Education and Science have brought about the necessity for consolidation of efforts on the part of representatives of different higher education institutions and other education structures, which promote competitive polycultural education sought after both by Russia and the countries beyond its borders. The existing situation has stimulated the opening of centers for competences

development studies in different regions of Russia and abroad in the form of International laboratories with distributed participation. The laboratories of this type provide cooperation “on equal terms” with a possibility of sharing the spheres of interest and the problems to solve among the participants in the education process – higher education institutions, secondary schools, pre-school institutions, centers for supplementary education, including non-commercial organizations. joint laboratories, without losing their structural independence, prove to be more mobile; being in charge of a certain project they can make use of the resources of other laboratories and institutions and add their own products to them. It is important to note that all the laboratories are opened in Russia and abroad with the regional and competence specialization of each partner in mind.

*Keywords:* network interaction, international research laboratories, interuniversity scientific and educational content, polycultural education, professional and cross-cultural competences.

Постоянные изменения в системе образования, необходимость вхождения в Болонский процесс, внедрение Министерством образования и науки РФ стандартов нового поколения привели к необходимости консолидации усилий представителей разных вузов и других образовательных организаций в реализации поликультурного образования, востребованного и конкурентоспособного как в России, так и за ее пределами. Данные условия послужили толчком к созданию центров компетенций в разных регионах России и зарубежья в виде Международных лабораторий с распределенным участием.

Международные лаборатории с распределенным участием предоставляют возможность взаимодействия «на равных» с возможностью (пере)распределения (детализации или расширения) сфер интересов и области решаемых задач всех участников образовательного процесса – вузов, школ, дошкольных учреждений, центров дополнительного образования (в том числе некоммерческих организаций) и т. д., поскольку субъектами и объектами их трудовой деятельности являются по сути одни и те же индивидуумы и социальные (этносоциальные) сообщества: дети, подростки, семьи, развивающиеся в поликультурном и многоязычном пространстве и нуждающиеся в преемственной и регулярно, последовательно и системно проводимой всеми перечисленными организациями поддержке.

Первым шагом к созданию подобных лабораторий послужило подписание договора о сотрудничестве и объединение в сетевую структуру при поддержке Международного методического совета по вопросам многоязычия и межкультурной коммуникации двух лабораторий: «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» Елабужского института КФУ (директор Е. Е. Мерзон, Елабуга) и «Многоязычие и межкультурная коммуникация» Удмуртского госуниверситета (ректор Г. В. Мерзлякова, Ижевск), позже в эту структуру вошла также лаборатория Актюбинского университета им. С. Баишева «Интернационализация образовательного пространства» (ректор А. Б. Агзамова, Казахстан, г. Актобе). К 2020 году предполагается объединение 11 российских и 9 зарубежных вузов, ряда общественных организаций с образовательным компонентом в 14 странах мира – с головным центром при Елабужском институте Казанского федерального университета.

Объединенные, но не утратившие своей структурной самостоятельности лаборатории оказываются более мобильными, поскольку могут, приняв на себя в рамках одного из проектов роль ведущего звена, пользоваться ресурсами остальных лабораторий и вузов в целом и транслировать затем в них продукты своей деятельности.

При этом важно отметить, что все лаборатории открываются в России и за рубежом с обязательным учетом региональной и уже сложившейся компетентностной специфики каждого партнера.

Так, в Елабужском институте КФУ головная лаборатория «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» создана с учетом приоритетов развития ЕИ КФУ в соответствии с «Дорожной картой» и «Программой развития» вуза до 2020 г.

Лаборатория при УдГУ «Многоязычие и межкультурная коммуникация» основывается на результатах более чем двадцатилетней научной деятельности Института иностранных языков и литературы и факультета удмуртской филологии практико-ориентированных исследований в области раннего, билингвального и мультилингвального образования в полиэтническом регионе. Созданная лаборатория органично вписалась в структуру научно-образовательного центра (НОЦ) Удмуртского государственного университета (см. рис. 1).

Лаборатория Актюбинского университета им. С. Баишева «Интернационализация образовательного пространства» занимается в данный момент разработкой международного научно-исследовательского проекта «Тестирование детей-билингвов с национально-русским двуязычием на уровень сформированности коммуникативной компетенции (уровень сбалансированности естественного билингвизма) на двух языках» совместно с учеными из Ассоциации русскоязычных образовательных центров ОЦ «ИКаРус-Межкультурная коммуникация и русский язык» (ФРГ). В г. Актобе 30 октября состоялась Международная научно-практическая конференция «Инновационные технологии в образовании: поиск новых парадигм», а также «круглый стол» с международным участием «Культурные и духовные ценности тюркских народов: этногенез и преемственность».

Одним из значимых продуктов сетевого взаимодействия лабораторий ЕИ КФУ и УдГУ стал Международный семинар повышения квалификации «Речевое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста: русский, национальный и иностранные языки», прошедший 27–30 октября 2014 г. в г. Ижевске (первый совместный семинар в рамках лабораторий с распределенным участием: Удмуртия – Татарстан – Германия). В рамках семинара стало возможным приглашение разработчиков Примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования «Диалог» О. Л. Соболевой и Е. Л. Кудрявцевой, выпущенной издательством «Дрофа» (г. Москва). Их авторские методики работы с детьми-билингвами вызвали живой интерес. Обсуждение проблем поликультурного образования продолжилось на заседании круглого стола «Перспектива сетевого взаимодействия» с участием представителей Министерства образования и науки Удмуртской Республики, Института повышения квалификации и переподготовки работников образования УР, Управления дошкольного образования и воспитания Администрации г. Ижевска, образовательных организаций разных типов (под руководством заместителя министра образования и науки УР И. Н. Белозерова). Одним из пунктов Решения круглого стола является создание рабочей группы при Министерстве образования и науки УР с участием представителей других ведомств по реализации сетевого взаимодействия.

Следующим этапом продвижения Лабораторий станет подготовка кадров, подготовленных к сетевому взаимодействию в совместных проектах, как научных, так и общественных. Так, уже в январе 2015 г. запланирована стажировка двух студенток ЕИ КФУ и УдГУ в ФРГ при Международном методическом совете по вопросам многоязычия и межкультурной коммуникации. Их стажировка позволит ускорить подготовку и внедрение таких продуктов Лаборатории, как Дорожная карта билингва (переведенная на более чем 20 языков мира) и «Календарь-портфолио дошкольника / ученика начальной школы» (в том числе с билингвальным компонентом), создаваемые с учетом этнокультурного компонента Татарстана и Удмуртии. В феврале-марте в ЕИ КФУ по направлению деятельности Лаборатории будет проходить стажировку докторантка Университета им. Масарика (Чехия).

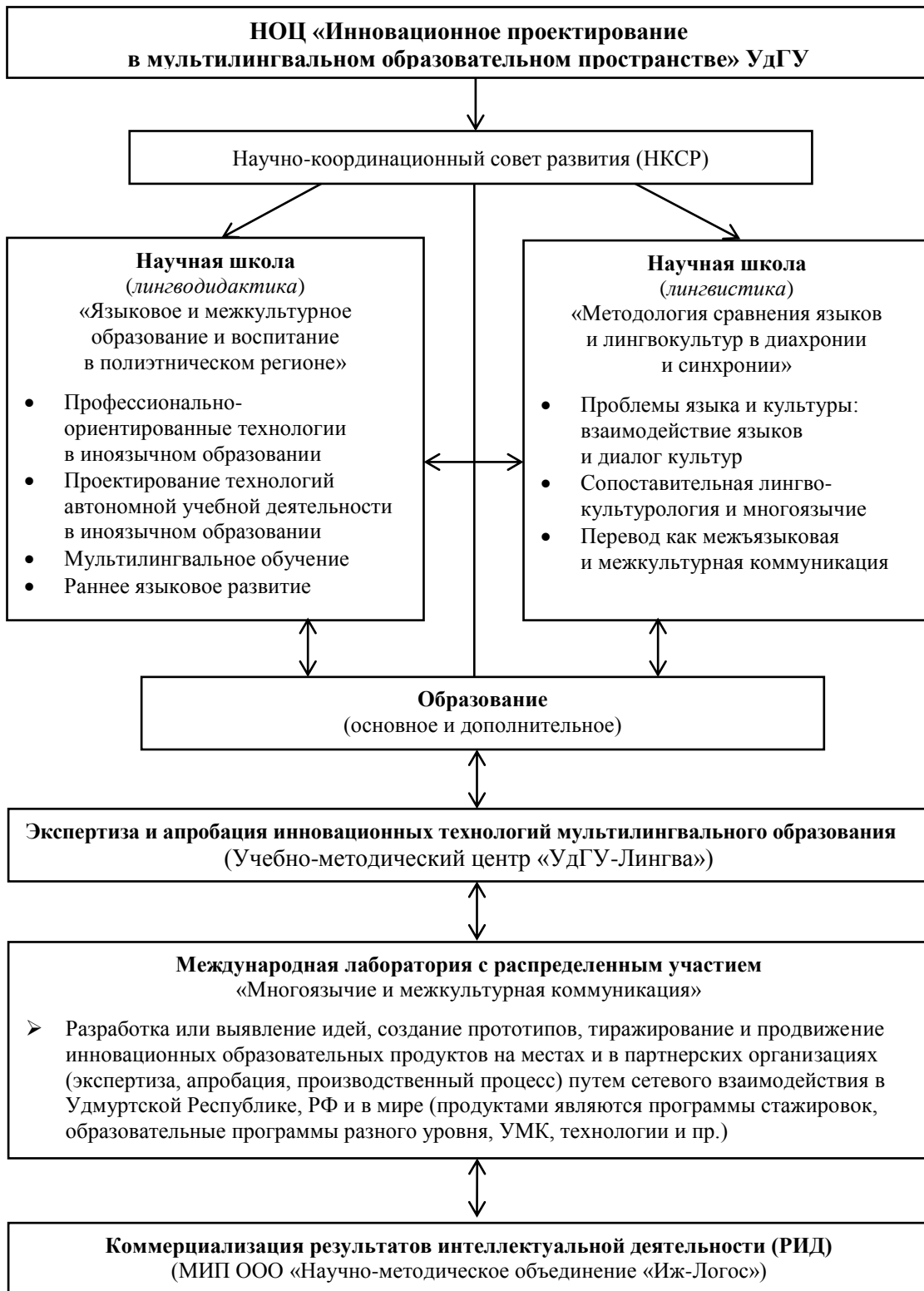


Рис. 1



Как справедливо отмечает М. Н. Губогло, д-р ист. наук, профессор, заместитель директора Института этнологии и антропологии РАН, «многие затруднения, с которыми встретилась сегодня национальная политика, вызваны ... отказом разработчиков основ этой политики от структурно-функционального понимания этничности и этнической общности, в-третьих, игнорированием тех достижений, которые возникли в таких пограничных дисциплинах, как этносоциология, этнодемография, этноэкология, этнопсихология, этническая социолингвистика и в некоторых других» [Новая этническая политика России в XXI веке <http://www.kazanfed.ru/actions/konfer6/doklad4/>].

В связи с этим мы сочли особенно актуальным проведение в Елабуге в рамках деятельности Лаборатории профильной этнокультурной международной студенческой смены в лагере ЕИ КФУ «Буревестник» с приглашением российских и зарубежных (из Испании и ФРГ) модераторов по этнопедагогике, этнопсихологии и этноэкологии. В смене примут участие студенты вузов разных республик России (Татарстан, Удмуртия, Марий-Эл) и зарубежья (ФРГ).

Указанные мероприятия соответствуют **основным задачам сетевого взаимодействия лабораторий:**

- проведение совместных научных практико-ориентированных исследований в области инновационных технологий в сфере поликультурного образования;
- совершенствование на основании полученных результатов исследований образовательного процесса в дошкольных, школьных и вузовских организациях и образовании взрослых (с учетом преемственности и мобильности);
- формирование совместного интерактивного фонда методических разработок, занятий и пособий для различных целевых аудиторий (дошкольники, школьники, студенты, вольнослушатели, педагоги различных уровней системы образования и родители) по направлениям деятельности лаборатории;
- формирование сети партнерских организаций по направлениям деятельности лаборатории с конечной целью – реализации ее как компетентностного центра по вопросам инновационных технологий образовательной деятельности в поликультурной среде;
- привлечение профессорско-преподавательского состава, студентов и партнерских организаций к практической деятельности по специальности (оказание образовательных услуг, в том числе дополнительного образования и повышения квалификации; проведение мониторингов и опросов; профориентационная работа, активное участие в поликультурном воспитании и обучении студентов и учащихся других учебных заведений).
- поддержка модернизации обучения в связи с интеграцией РФ в международное образовательное пространство и мобильностью российских и зарубежных учащихся и специалистов;
- обобщение и распространение положительного опыта работы образовательных организаций различных уровней, государственных структур, некоммерческих организаций и отдельных педагогов по исследованию, развитию и поддержанию многоязычия, оказание им организационно-методической помощи и трансфер образовательных технологий;
- содействие реализации, защите, восстановлению многоязычия и межкультурной коммуникации на (много)национальных территориях РФ в различных сферах жизнедеятельности; взаимодействие с профессиональными и общественными объединениями, государственными и религиозными организациями и гражданами по вопросам популяризации и сохранения многоязычия и межкультурной коммуникации;

- популяризация историко-культурного наследия России в мировом контексте (например, г. Елабуга, г. Ижевск и др. как образовательные и историко-культурные бренды);

- привлечение внимания государственных структур регионов и РФ в связи с принятием нового ФГОС и нового Стандарта педагога образовательной организации к необходимости направленной ориентации образовательных организаций всех типов и уровней на внедрение инновационных технологий в сфере поликультурного образования.

Время ставит нас перед необходимостью создания научных консорциумов, способных участвовать в грантах ЕС, не только разрабатывать, но и реализовывать востребованные обществом образовательные проекты.

Созданная сеть Международных лабораторий с распределенным участием за очень короткий срок, менее года, получила мощные положительные результаты взаимовыгодного и взаимообогащающего сотрудничества и стала образцом междисциплинарного сетевого взаимодействия в образовательной среде.

### Литература

1. *Кудрявцева Е. Л.* Проект «Дети мира» как образец междисциплинарного и международного сетевого взаимодействия в образовательной среде // Ресурсы педагогического сообщества в глобальном информационном пространстве: сб. материалов первой Всерос. науч.-практ. конф. Киров: ИРО Кировской области, 2014 г. С. 19–26 ([http://krcdo.ru/news/itogi\\_konferencii\\_resursy\\_pedagogicheskogo\\_sobshhestva\\_v\\_globalnom\\_informacionnom\\_prostranstve/2014-03-07-473](http://krcdo.ru/news/itogi_konferencii_resursy_pedagogicheskogo_sobshhestva_v_globalnom_informacionnom_prostranstve/2014-03-07-473)).
2. *Хенчель, Томас; Волкова Т.* Интеграция неформального образования в процесс обучения длиною в жизнь (Lebenslanges lernen) // Евразийский образовательный диалог: материалы международного форума. Международный форум, 17–19 апреля 2013 г. Ч. 2. Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО, 2013. С. 25–28. [http://forum.yar.ru/fileadmin/obr\\_forum1/files/Chast\\_2.pdf](http://forum.yar.ru/fileadmin/obr_forum1/files/Chast_2.pdf)
3. Речевое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста: русский, национальный и иностранные языки: программа международного семинара повышения квалификации в Ижевске (27–30 октября 2014 г.) / сост.: Е. Л. Кудрявцева, Л. Б. Бубекова, Т. И. Зеленина, А. Н. Утехина; под ред. Т. И. Зелениной, Л. М. Малых; Удм. гос. ун-т. Ижевск, 2014. 16 с.
4. *Бубекова Л. Б., Данилова Ю. Ю.* К вопросу о языковой ситуации в Татарстане и о самоидентификации представителей разных лингвокультур в условиях экономического развития провинциальных городов // Русский язык сегодня: между иностранным и родным. Серия: Новое в изучении и преподавании русского языка и литературы. Книга 3. Ред.: Сергей Афонин, Елена Плаксина. Берлин. 2014. С. 32–46.
5. *Кудрявцева Е., Бубекова Л., Буланов С., Зеленина Т.* Инновационные игровые технологии в изучении и освоении языков первичной и вторичной социализации в рамках межкультурной коммуникации // Теоретична і дидактична філологія: Збірник наукових праць. Випуск 18. Переяслав-Хмельницький, 2014. С. 55–67.

# **I. МНОГОЯЗЫЧИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ**

УДК 378.147: 81'246.2

*Куприна Т. В.*

*Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия*

## **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В связи с процессами глобализации и интеграции различных социальных систем и культур правомерно говорить о проблемах билингвизма. В статье представлены различные подходы к развитию билингвального образования. Указывается на неактуальность фронтальных методов работы, которые не формируют навыков активного взаимодействия. Основное отличие билингвального образования от традиционного состоит в том, что в рамках билингвальных программ иностранный язык является как учебным предметом, так и языком, на котором преподаются другие предметы. Подчеркивается необходимость перехода от традиционных форм обучения к более гибким билингвальным, помогающим учащимся переключаться с одного языка на другой.

Важную роль играют и современные технические средства обучения, учет психологических особенностей обучаемых. Все это необходимо рассматривать при создании учебных билингвальных программ нового поколения. Основными целями лингводидактики является подбор адекватных методик обучения, как иностранным языкам, так и адаптационным курсам, способствующим развитию межкультурной коммуникативной компетентности. Данные направления требуют новых форм подготовки самих преподавателей, их умения работать в тандеме, а также умения пользоваться «постметодической дидактикой», включающей самооценку, самодисциплину, самообразование.

*Ключевые слова:* билингвальное образование, билингвальная программа, постметодическая дидактика, тандем.

*Kuprina T. V.*

*Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia*

## **MAIN TENDENCIES IN BILINGUAL EDUCATION DEVELOPMENT**

In connection with the processes of globalization and integration of different social systems and cultures, it is important to speak about the problems of bilingualism. The article presents different approaches to the development of bilingual education. It indicates the irrelevance of the frontal teaching methods that do not form interaction skills. The main difference between traditional and bilingual education is that in the framework of bilingual programs a foreign language is both a subject and the language in which other subjects are taught. The article stresses the need to shift from traditional forms of teaching to more flexible bilingual ones helping students to switch from one language to another.

Modern training IT-technologies and psychological characteristics of trainees must be taken into account. All these trends should be considered while creating a new generation of educational bilingual programs. The main objective of linguodidactics is to select appropriate teaching methods, both for foreign languages and adaptation courses, contributing to the

development of intercultural communication competence. These areas require new forms of teachers' training and their ability to work in tandem as well as the ability to use «post-methodical didactics», including self-esteem, self-discipline, self-education.

*Key words:* bilingual education, bilingual program, post-methodical didactics, tandem.

Глобальная трансформация мира способствует развитию нового явления: геокультуры. Геокультурный подход может рассматриваться и с лингво-культурологической точки зрения. Он предполагает, что современные нации представляют собой сообщества людей, объединенных культурой и языком, а не общей территорией. В таком полистилистическом контексте правомерно говорить о проблеме *билингвизма* и даже *мультилингвизма*, которая является актуальной для всех стран.

Развитие целого комплекса социально-экономических процессов привело к формированию таких условий, при которых человек в пределах своих языковых возможностей может переключаться с одной языковой системы на другую. Это могут быть не только два-три основных языка, но и четвертый, т. е. язык той страны, где жила или живет семья.

В настоящее время внимание лингвистов привлекает вариативность языка. С одной стороны, академическое стремление к обучению правильности. С другой стороны, преследование цели успешной коммуникации, использование языка как возможности и ресурса общения, несмотря на лексико-грамматические ошибки. Таким образом, происходит движение от иностранного языка как проблемы к иностранному языку как возможности и ресурсу, способствующего диалогу на основе равного достоинства.

В связи с этим методическая функция полиязычной культуры в контексте гуманизации образовательного пространства делает необходимым выход на творческое взаимодействие внутри гуманитарных наук, на диалог культур, актуализируя возможности процессов культурного и языкового многообразия [6, с. 68].

Что касается конкретных методов обучения иностранным языкам, то многие исследователи отмечают, что межкультурное образование носит диалогический характер. Его идеальной формой является «учиться обучая» по принципу «тандема». Данная форма предполагает объединение в пары или группы представителей различных культур, которые обучают друг друга своим культурам. В Европе уже существует сеть центров обучения иностранным языкам по этому принципу.

В то же время критике подвергаются фронтальные формы работы, которые не моделируют деятельность и сконцентрированы скорее на преподавателе, чем на обучаемом. Они не формируют навыков активного взаимодействия, которые необходимы обучаемым в повседневной жизни.

Как отмечает А. Бердичевский [2, с. 75], в современном мире коммуникативный подход требует дополнений:

- 1) расширения границ иммерсионного обучения, в ходе которого иностранный язык используется как язык обучения на нем других предметов: экономики, географии и др.;
- 2) появления сети европейских билингвальных школ, которая все активнее расширяется;
- 3) использования моделей многоязычия как образовательной цели Европы, прежде всего, модели рецептивного многоязычия.

Одной из таких моделей является модель одновременного изучения близкородственных языков (EUROM–Project: испанский, итальянский, французский). Другой моделью является модель «языков», в ходе которой выявляются общие моменты во всех европейских языках и язык изучается как средство усвоения знаний, т. е. языковой компонент присутствует при изучении всех предметов.

Увеличивается роль и общеучебных умений. По данной проблеме выделяют два направления [2, с. 75]:

1. Всеобщая европеизация и глобализация увеличивает роль языков специальности (экономический русский, медицинский испанский и др.), основа которых должна закладываться еще в школе. В связи с этим необходимы исследования по определению потребностей различных профессиональных групп.
2. Увеличение роли общеучебных умений и навыков в связи с задачами непрерывного образования, в том числе и при изучении иностранных языков, влияет на выбор различных стратегий обучения в зависимости от психо-физиологического типа обучаемых, т. е. учитывается доминирование левого (лучше развита произвольная и визуальная память) и правого (лучше развита непроизвольная и аудитивная память) полушарий.

Важным аспектом является не усвоение определенной суммы знаний о другой культуре, которых будет постоянно не хватать, а использованные при этом усвоении представления, умения и стратегии, необходимые для дальнейшего раскрытия чего-то «чужого».

В то же время необходима объективизация и стандартизация контроля обученности с помощью различных аутентичных текстов, моделирующих будущую деятельность общающихся на иностранном языке.

Увеличивается и роль мультимедийных средств обучения. Особо важным представляется создание с помощью современных средств единой системы разноаспектных сайтов, содержащих банки данных по филологии. Важнейшей задачей является разработка учебно-методического обеспечения, дистанционных и открытых форм изучения, в том числе электронных учебников, пособий, словарей, мультимедийных программ, аудио- и видеобиблиотек по лингвистике и литературоведению [4, с. 24].

Следовательно, необходима разработка теории современного межкультурного учебника и мультимедийных средств по обучению иностранным языкам [5].

Целями и задачами лингводидактики в данной ситуации является подбор адекватных методик обучения, причем не только иностранным языкам, но и адаптационным курсам, способствующим развитию межкультурной коммуникативной компетентности (сенситивности) [3, с. 294].

Что касается личности самого преподавателя, то, например, Л. Шипелевич [7, с. 116] предлагает новый термин «постметодическая дидактика», включающая самооценку, самодисциплину, самообразование. Преподаватель не может не учиться всю жизнь. Необходимо постоянное обновление интеллекта. Чем больше преподаватель знает технологий, стратегий, тем образованнее его ученики.

На основе анализа специфичности локальных (национальных) требований и учета теории и практики преподавания, необходимо анализировать методические и дидактические проблемы. Необходимо давать широкое образование, включающее познание других культур, развитие толерантного поведения и уважения к тем, кто на нас не похож.

Вышеуказанным требованиям может соответствовать модель билингвального образования. Билингвальное образование (L. Pease-Alvarez) относится к случаям, когда в процессе обучения пользуются двумя языками, причем время и вид использования этих языков может быть различным [1, с. 35].

Европа предоставляет школьникам и студентам из различных стран возможность свободно выбирать язык получения образования и менять его. В рамках Евросоюза существует программа Erasmus. Ее целью является возможность предоставить каждому студенту, обучающемуся в какой-либо из европейских стран, часть времени учиться в университете другой страны с другим языком обучения без специальных языковых курсов. Следовательно, участники программы Erasmus уже должны быть билингвами или даже трилингвами. Целью программы Lingua также является реальное трехязычие уже в средней школе [5, с. 271].

В результате хорошо организованного трехязычного обучения примерно 90 % выпускников могут продолжать обучение в учебных заведениях широкого профиля.

Основное отличие билингвального образования от традиционного: в рамках билингвальных программ иностранный язык является как учебным предметом, так и языком, на котором преподаются другие предметы!

T. Lucas указывает на следующие моменты при переходе от традиционной школы к мультикультурной нетрадиционной [1, с. 60]:

1. Идеальной программы билингвального образования не существует. Следовательно, необходимо создавать программу для каждой конкретной ситуации.

2. Необходимо переходить от:

- регламентированного обучения отдельным предметам к интегрированному через- и надпредметному обучению;
- отдельных уроков и раздробленных тем – к блочным (модульным) занятиям;
- индивидуальной работы учителей – к командной работе с выраженным сотрудничеством с учениками;
- единоличных решений – к совместным решениям и совместной ответственности, всегда считаясь с потребностями учащихся.

Билингвальное образование обладает рядом преимуществ при развитии личности обучаемого: гибкость процессов познания, раскрепощение лингвистических способностей (каждый последующий язык воспринимается быстрее предыдущего), способность воспринимать без возмущения противоречивую информацию (фактическая толерантность), развитие творческих способностей. В современной межкультурной среде каждый дополнительный язык рассматривается работодателем как преимущество. Таким образом, расширяются возможности обучаемых как в области продолжения образования, так и повышения их конкурентоспособности на рынке труда.

В целом, билингвальное образование неотвратимо, также как и компьютеризация и глобализация. Знакомство с билингвальными подходами, тесно связанными с набором педагогических новинок (критическое мышление, ролевые игры, международные сетевые проекты и др.), обогащают учителя. Через них он может реализовать свои теоретические знания. После прохождения совместных семинаров и учительских мастерских, учителя могут распространить свои новые навыки партнерства на сотрудничество с учениками. Особенно для молодых учителей билингвальные навыки могут способствовать успешной карьере и расширяют сферу деятельности [1, с. 69].

Билингвальные программы обладают рядом особенностей. Выбор билингвальной программы зависит от многих факторов: политической и социальной ситуации, педагогического состава школы или университета, технической оснащенности, отношения родителей к билингвальному образованию.

Если целью билингвальной программы является переход на образование только на втором языке, то такие программы называются *переходными* (transitional programs). Но даже в этом случае необходима поддержка и развитие уровня владения первым языком. Переходные программы особенно популярны в США, Великобритании, Италии, Швеции, где постоянно возрастает поток иммигрантов с Востока и Юга.

Вторым видом билингвальных программ являются *параллельные программы*. Их целью является получение образования, по крайней мере, на двух языках. Если языки применяются регулярно на предметных уроках, то активизируется словарный запас и повышается качество усвоения всех языков, которые используются в процессе обучения. Получив такое образование, обучаемые в дальнейшем могут продолжить его в соседней стране, не испытывая языковых затруднений.

Эти подходы отражены в ряде международных проектов. Обучаясь по подобным программам, обучаемые становятся билингвами по образованию. Причем все языки обучения считаются равноправными. Культура первого языка развивается вместе с культурами второго и даже третьего языков. Учащиеся знакомятся с взаимовлиянием культур нескольких языковых сообществ. В современном обществе такой путь считается наиболее перспективным.

### Литература

1. *Алиев Р., Каже Н.* Билингвальное образование. Теория и практика. Рига: «RETORIKA A», 2005. 384 с.
2. *Бердичевский А.* Основные направления языковой политики в странах ЕС // Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет: материалы V Международной научной конференции. Варшава: Варшавский университет, 2012. С. 75–82.
3. *Мацумото Д.* Психология и культура. СПб.: «Евразия», 1999. 478 с.
4. *Минасян С. М., Арутюнова В.* Экология русского языка // Лингвистика, экономика и информационные технологии во взаимосвязи: III Международная межвузовская научная конференция. Ереван, 2010. С. 22–26.
5. *Петрикова А., Куприна Т., Галло Я.* Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию. Прешов: Философский факультет Прешовского университета (Словакия), 2013. 364 с.
6. *Соколов Е. А., Буланкина Н. Е.* Проблема поликультур и полиязычий в гуманитарном образовании. М.: «Университетская книга»; Логос, 2008. 208 с.
7. *Шипелевич Л.* Метод, технология или образование в обучении РКИ? // Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет: материалы V Международной научной конференции. Варшава: Варшавский университет, 2012. С. 116–121.

## **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И УЧЕБНЫЙ ОПЫТ УЧАЩИХСЯ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ МНОГОЯЗЫЧИЮ**

В статье рассматриваются теоретические модели, объясняющие процесс усвоения второго, третьего и т. д. иностранного языка. Каждая модель отражает свой подход к процессу овладения вторым и последующим иностранным языком: лингвистический, психолингвистический, социолингвистический. Рассматриваются некоторые из существующих моделей многоязычия, основной идеей которых является понятие переноса и использование предыдущего опыта учащихся, как лингвистического, так и учебного. В первой модели рассматриваются факторы, оказывающие влияние на процесс овладения языком и демонстрируются различия между усвоением первого иностранного языка и последующими языками. Во второй модели делается попытка выявить роль каждого языка, которым в той или иной степени владеет учащийся. Авторы модели приходят к выводу о доминантной роли первого иностранного языка по сравнению с родным, объясняя это разницей в механизмах, лежащих в основе овладения родным и иностранным языком. Основная идея третьей модели заключается в том, что первый изученный иностранный язык служит для изучающих второй иностранный язык моделью овладения системой иностранного языка. Эта модель содержит переработанные и подтвержденные гипотезы учащихся о сходстве и различии между родным и первым иностранным языком, а также учебные и коммуникативные стратегии. Четвертая модель рассматривает языковую компетенцию как динамичную величину, изменяющуюся со временем, в ней могут происходить как прогресс, так и регресс. Усилия по поддержанию языка на достигнутом уровне зависят, по мнению авторов, по меньшей мере, от двух факторов: от использования языка и от языкового сознания, обозначаемого также как металингвистическое сознание.

*Ключевые слова:* многоязычие, лингвистическая компетенция, лингвистический опыт, учебный опыт, стратегии овладения иностранным языком.

## **LINGUISTIC AND LEARNING EXPERIENCE OF STUDENTS AS THE BASIS FOR TEACHING MULTILINGUALISM**

The paper concerns some theoretical models used to explain the process of learning a second, a third etc. foreign language. Every model reflects its approach to the process of mastering the second and consequent foreign languages. The approaches to be mentioned are linguistic, psycholinguistic, and sociolinguistic. The paper discusses some of the existing models of multilingualism, the main idea of which lies in the notion of transfer and usage of students' previous experience, both linguistic and learning. The first model represents the factors exercising influence upon the process of mastering a language and demonstrates the differences between mastering the first foreign language and consequent ones. The second model presents an attempt to reveal the role of every language in some way known to a



student. The authors of this model point out the dominant role of the first foreign language in comparison with the mother tongue, explaining it by the difference in mechanisms underlying the process of mastering the mother tongue and a foreign language. The core idea of the third model lies in the fact that when a student studies a second foreign language, the first one serves as a model of mastering the system of a foreign language in general. This model comprises the students' confirmed hypotheses concerning the similarity and difference between the mother tongue and the first foreign language, as well as learning and communicative strategies. The fourth model regards linguistic competence as a dynamic value, changing with time and subject to both progress and regress. In the authors' opinion, the efforts for keeping up the language at the attained level depend, at least, on two factors: language use and language consciousness denoted as well as a metalinguistic consciousness.

*Key words:* multilingualism, linguistic competence, linguistic experience, learning experience, strategies in mastering a foreign language.

Исследования в области дидактики многоязычия являются приоритетными в европейском образовательном пространстве в течение последних 15 лет. Накопленный опыт касается вопросов синхронного обучения группе родственных языков (романских, славянских и германских), основанного на концепции «Европейское взаимопонимание». Появляются многочисленные модели, в которых анализируются отличия в обучении первому и второму иностранному языку, роли и функции известных учащемуся языков, их взаимовлияние. Так или иначе, все они содержат идею переноса. В них обосновывается опора на уже существующие лингвистические и учебные знания и объясняются процессы, происходящие при овладении не первым иностранным языком. Рассмотрим некоторые из существующих теоретических моделей, объясняющих процесс усвоения второго, третьего и т. д. языка.

1. Факторная модель Б. Хуфайзен демонстрирует различия между изучением ИЯ 1 и последующими языками [8, с. 10]. Модель доказывает, что гораздо больше различий имеется между изучением ИЯ 1 и ИЯ 2, чем между ИЯ 2 и ИЯ 3 (ИЯ 4 и т. д.). Учащиеся, изучающие ИЯ 1, не имеют опыта в овладении иностранным языком, изучающие второй иностранный язык таким опытом обладают и могут опираться на него. Они, как правило, старше, обладают выраженными интеллектуальными способностями и знают, как успешно учиться. Они владеют важными учебными и коммуникативными стратегиями в иностранном языке, что помогает им в изучении второго иностранного языка. Учащиеся концентрируются на знакомых словах и структурах, строят гипотезы о значении незнакомых слов. Кроме того, они фокусируют свое внимание на общем впечатлении от текста, а не на деталях. Им знакомо также состояние незнания, как выразить определенную мысль на иностранном языке, и они развили стратегии избегания подобных трудностей. Таким образом, изучающие не первый иностранный язык могут лучше справляться с трудностями при изучении иностранного языка [6, с. 213].

Следующие перечисления иллюстрируют, какие факторы оказывают влияние на процесс усвоения иностранного языка в зависимости от последовательности изучения. Универсалии описывают при этом врожденную языковую способность, проявляющуюся в систематических речевых высказываниях (действиях).

А) Овладение родным языком происходит в зависимости от количества и качества положительного инпута и основные факторы здесь:

- универсалии;
- учебная среда [5, с. 171].

Б) Обучение первому иностранному языку включает влияние родного языка в различной степени на процесс обучения. Учащиеся используют в качестве опоры учебный и жизненный опыт и стратегии. Таким образом, количество факторов увеличивается:

- универсалии;
- учебная среда;
- жизненный и учебный опыт и стратегии;
- родной язык.

В) При изучении второго иностранного языка количество факторов, влияющих на процесс усвоения нового языка, увеличивается, их взаимодействие становится сложнее. Данная ситуация отличается от обучения первому иностранному языку тем, что учащиеся уже смогли развить специфические стратегии овладения иностранным языком, не совпадающие в точности с общими учебными стратегиями и жизненным опытом:

- универсалии;
- учебная среда;
- жизненный и учебный опыт и стратегии;
- родной язык;
- иностранный язык;
- знание учащимися своего стиля [5, с. 175].

Г) При изучении третьего иностранного языка соответствующие факторы расширяются не так существенно, как это происходит между изучением первого и второго иностранного языка:

- универсалии;
- учебная среда;
- жизненный и учебный опыт и стратегии;
- родной язык;
- первый иностранный язык, второй иностранный язык;
- знание учащимися своего стиля.

Данная модель показывает важные различия между усвоением первого и второго иностранных языков, проявляющиеся в опоре на опыт изучения иностранного языка, приобретенный во время изучения первого иностранного языка. Изучение второго иностранного языка может, в свою очередь, положительно сказаться на знании первого иностранного языка. Кроме того, если учащимися осознается тот факт, что развитые во время изучения первого иностранного языка навыки и умения облегчают изучение второго иностранного языка, то изучение третьего и последующих языков не будет казаться им утомительным [7, с. 214].

2. «Модель ролей и функций, или переключения кодов» Сары Вильямс и Бёрна Хаммарберга является психолингвистической моделью. Она представляет собой расширение речевой модели Левелта, разделявшего производство речи на три этапа: концептуализации, формулирования и артикуляции. При концептуализации производятся довербальные сообщения, состоящие из концептуальной информации. Они отражают интенции говорящего. Формулирование состоит из двух подэтапов: грамматическая кодировка воздействует на лемму лексикона и производит грамматические отношения, отражающие концептуальные отношения в сообщении.

Результат обозначается как поверхностная структура. На ее основе фонетическая кодировка развертывает фонетический план, «схватывающий» словоформу лексикона. Артикулятор выполняет фонетический план, что ведет к говорению [10, с. 27].

De Bot описывает модификацию модели Левелта для многоязычного индивида. В общих чертах производство речи многоязычного индивида протекает в соответствии со следующими фазами: концептуализация делится на макропланирование, одинаковое для всех языков, и на специфическое микропланирование. Довербальное сообщение содержит информацию, на каком языке должно оно выражаться и активируется соответствующий специфический формулятор. Он, в свою очередь, выбирает из лексикона, содержащего в своих подсистемах лексические единицы разных языков. Формулятор направляет языковой план на неспецифический артикулятор, хранящий звуки и просодические образы разных языков [1].

S. Williams и V. Hammarberg применили данную модель к ситуации многоязычия с целью выяснения роли различных языков учащихся, которыми они владеют в той или иной степени, при производстве речи на изучаемом языке. Главная идея исследования состоит в том, что при говорении на втором (третьем и т. д.) языке один из известных языков занимает доминирующее положение и активизируется чаще, чем другие языки [11]. Такой язык обозначается как «внешняя поддержка» (External Supplier), причем речь идет о языке, который в случае недостающего знания в целевом языке поставляет языковой материал для высказываний учащегося [3, с. 30–38].

Аргумент в пользу доминантной роли первого иностранного языка в этой модели состоит в проявлении первого иностранного языка на уровнях языка, которые не могут быть отнесены ни к какой специфической прагматико-функциональной цели, и касаются, прежде всего, грамматических функциональных слов. Благодаря этому первый иностранный язык постоянно активизируется во время сообщения на ИЯ 2, влияя таким образом на ИЯ 2 учащихся [3, с. 37–38].

Родной язык, напротив, доминирует на так называемых прагматико-функциональных языковых уровнях, проявляющихся при коммуникации и поддерживающих взаимодействие или усвоение слов. Родной язык выполняет роль внешнего инструментального языка. Кроме того, родной язык оставляет долговременные, практически не контролируемые со стороны учащихся следы в произношении на ИЯ 2 [3, с. 35–36].

Роль других языков снижается с ростом компетенции в целевом языке. В исследовании V. Hammarberg немецкий язык как ИЯ 1 выбран в качестве «внешней поддержки», поскольку немецкий язык, как и целевой (шведский) является иностранным и активизируется легче, чем родной язык учащихся (английский) на начальном этапе обучения второму иностранному языку. В качестве объяснения приводятся две причины:

- в основе овладения родным и иностранным языком лежат разные механизмы, что при овладении следующим иностранным языком ведет к активации механизмов овладения ИЯ 1;
- еще одна причина – желание игнорировать родной язык, чтобы не выглядеть иностранцем. Предпочтение отдается выученному иностранному языку как стратегии овладения ИЯ 2.

3. Модель овладения иностранным языком (Foreign Language Acquisition Model – FLAM).

Контрастивно-лингвистическая модель М. Грозовой основывается на исследовании, где фигурируют: болгарский язык (родной), английский (ИЯ 1) и немецкий

(ИЯ 2) языки. Учащиеся строят гипотезы, которые корректируются позднее, при получении обратной связи при производстве речевого сообщения. На продвинутой стадии изучения второго иностранного языка родной язык теряет значение при построении гипотез, поскольку учащиеся постепенно узнают все больше о структуре и системе ИЯ 2.

Осознанно усвоенный ИЯ 1 функционирует как контролирующая и корректирующая инстанция для всех других иностранных языков. Гипотезы в отношении второго иностранного языка проверяются не через родной, а через первый иностранный язык. Знание ИЯ 1 упрощает понимание языка при изучении ИЯ 2 и создает основу для производства высказываний на ИЯ 2 посредством использования компенсационных стратегий и осознания языковых пробелов. При этом ИЯ 1 служит для изучающих ИЯ 2 моделью овладения системой иностранного языка (FLAM). Эта модель содержит переработанные и подтвержденные гипотезы учащихся о сходстве и различии между родным и первым иностранным языком, а также учебные и коммуникативные стратегии. Проверенные гипотезы развиваются в языковом сознании в комплекс правил, от которого можно оттолкнуться при изучении других языков. Учащиеся, умеющие применять языковые знания и стратегии из ИЯ 1, быстрее и успешнее прогрессируют в ИЯ 2. В описываемой ситуации (РЯ – болгарский, ИЯ 1 – английский, ИЯ 2 – немецкий) существует асимметрия между родным и первым иностранным языком относительно грамматических явлений. Если ИЯ 1 ближе к ИЯ 2, чем РЯ, то это ведет посредством возможностей положительного переноса к меньшему количеству ошибок в ИЯ 2. Отклонения от нормы в ИЯ 2 – это, скорее, процессы сверхгенерализации, упрощения и ассимиляции.

В данной модели отражены следующие аспекты: сходства между ИЯ 1 и ИЯ 2 могут положительно воздействовать на процесс усвоения ИЯ 2, в то время как сходства между РЯ и ИЯ 1 затрудняют усвоение ИЯ 2 вследствие явлений фоссилизации. На занятиях по ИЯ 2 целесообразно проводить параллели между ИЯ 1 и ИЯ 2, где это может привести к положительному переносу. Внимание учащихся также следует обращать на то, какие стратегии из ИЯ 1 можно эффективно применять при изучении ИЯ 2 [2, с. 21–29].

4. Динамичная модель многоязычия (Dynamic Model of Multilingualism – DMM). Контакт между языковыми системами определяет развитие и функционирование единой многоязычной системы [9, с. 154]. Единичные (отдельные) языковые системы представлены как зависящие друг от друга и рассматриваются не индивидуально, а в связи с изменениями в других системах. Различные языковые системы влияют друг на друга на межязыковом уровне в плане развития и структуры [4, с. 92].

Языковая компетенция рассматривается как динамичная величина, изменяющаяся со временем, т. е. компетенция индивида не является константой, в ней могут происходить как прогресс, так и регресс [9, с. 155]. Изменения в языке в плане расширения и обогащения знаниями происходят неравномерно. Если в сохранение знаний не вкладывается никаких усилий и энергии, языковая компетенция опускается на уровень, достаточный для удовлетворения коммуникативных потребностей индивида в определенном языке [4, с. 89–91].

Усилия по поддержанию языка на достигнутом уровне зависят, по мнению авторов, по меньшей мере, от двух факторов: от использования языка и языкового сознания, обозначаемого также как металингвистическое сознание.

Использование языка зависит, прежде всего, от коммуникативного окружения и частоты коммуникативного взаимодействия на соответствующем языке. В процессе

использования языка в мозге вызывается языковая информация, что способствует сохранению языковой системы. Относительно языкового сознания указывается, что рефлексия над системой языка также способствует его сохранению и удержанию в памяти [4, с. 106].

Данная модель интересна по двум соображениям: 1) различные языковые модели влияют друг на друга, и 2) языковая рефлексия способствует сохранению языка [4].

Таким образом, рассмотренные теоретические модели констатируют связь языков в мозге учащегося и необходимость базироваться на имеющихся знаниях учащегося и учитывать их, а также развивать металингвистическую компетенцию, поскольку языковая рефлексия способствует сохранению в памяти выученного, что в условиях искусственного многоязычия приобретает первостепенное значение.

### Литература

1. *De Bot, K.* A bilingual production model: Levelt's Speaking model adapted. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.researchgate.net/publication/249237191\\_A\\_Bilingual\\_Production\\_Model\\_Levelt's\\_'Speaking'\\_Model\\_Adapted](http://www.researchgate.net/publication/249237191_A_Bilingual_Production_Model_Levelt's_'Speaking'_Model_Adapted) (дата обращения 05.04.2014).
2. *Groeva, M.* Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? // Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate. (Hrsg.). Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH. 1998. S. 21–46.
3. *Hammarberg, B.* Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition // Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike. Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psychological Perspectives. Clevedon: Multilingual matters Ltd. 2001. S. 21–41.
4. *Herdina, P., Jessner, U.* A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics // Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 2002.
5. *Hufeisen, B.* L 3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun? // Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate. (Hrsg.). Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH. 1998. S. 169–183.
6. *Hufeisen, B.; Neuner, G.* Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen: Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa. Beispiel: Deutsch als Folgefremdsprache nach Englisch // Graz: European Centre for Modern Languages. 2000.
7. *Hufeisen, B.* A European Perspective: Tertiary Languages with a Focus on German as L3 // Rosenthal, Judith. Handbook of Undergraduate Second Language Education. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2000a. S. 209–229.
8. *Hufeisen, B.* Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge // Hufeisen, Britta; Lutjeharms, Madeline. (Hrsg.). Gesamtsprachencurriculum Integrierte Sprachendidaktik Common Curriculum: Theoretische Überlegungen und Beispiele zur Umsetzung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG. 2005. S. 9–18.
9. *Jessner, U.* Bilingualismus und Drittspracherwerb: Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene // Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate. (Hrsg.). Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH. 1998. S. 149–158.
10. *Levelt, W.* Speaking: From Intention to Articulation. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ru.scribd.com/doc/131696239/15-A-Levelt-Speaking-1989> (дата обращения 13.04.2014).
11. *Williams, S., Hammarberg, B.* Language switches in L 3 production: Implications for a polyglot speaking model // Applied Linguistics. 1998. № 19 / 3. S. 295–333.

**МНОГОЯЗЫЧИЕ КАК СУДЬБА:  
РАССКАЗ О ДВУХ ВСТРЕЧАХ В ТУРЦИИ**

Статья представляет собой очерк, в котором описываются две встречи с многоязычными людьми в Турции. Данный очерк предоставляет материал для размышлений о психолингвистической природе многоязычия. Две истории иллюстрируют два подхода к изучению языков и культур: первый связан с усвоением внешних атрибутов той или иной страны, когда язык остается инструментом общения, а сам человек становится полиглотом, говорящим на разных языках, но вечно тоскующим по покинутой родине своих предков. Он ощущает себя чужаком в другой стране – и не важно, как долго он прожил в ней, он играет роль вечного эмигранта поневоле и даже не рассматривает возможности своего укоренения в иной среде. Второй подход связан с восприятием мусульманской Турции как своей новой родины. Принятие ислама происходит с легкостью, а турецкий язык начинает восприниматься как такой же родной, как и русский. На основании материала, предложенного в двух историях, делается вывод о том, что многоязычие является психолингвистическим феноменом, основанном на разных установках, которые существуют в сознании человека. Можно называть рождение в поликультурной среде «судьбою», но именно от человека зависит то, как он эту судьбу примет – останется ли он чужаком, или будет воспринимать своё окружение как «родное».

*Ключевые слова:* многоязычие, психолингвистика, Турция, ислам, родина, культура.

**MULTYLINGUALISM AS DESTINY:  
THE STORY OF TWO MEETINGS IN TURKEY**

The article presents a description of two meetings with multilingual people in Turkey. These stories make us think of the psycholinguistic nature of multilingualism. The two stories illustrate two approaches to the study of languages and cultures. The first one is connected with trappings this or that country when its language remains an instrument for communication; and the person turns into a polyglot speaking several languages but missing the country of ancestors. People feel alien in a foreign country – no matter how long they have lived in it. The second approach is connected with absorbing Muslim Turkey and treating it as a new homeland. The adoption of Islam happens with ease and the Turkish language comes to be treated as a native tongue. The two stories help to draw a conclusion that multilingualism is a psycholinguistic phenomenon based on various assumptions which exist in a person's mind. The birth into a multicultural setting can be called «destiny» but it depends on a person how to treat this birthplace – as an alien country or as a native land.

*Key words:* multilingualism, psycholinguistics, Turkey, Islam, homeland, culture.

Известно, что многоязычие – примечательное, но достаточно редкое явление, если под ним понимать высокую степень владения тремя и более языками и постоянное их применение в повседневной жизни и профессиональной деятельности. Оно имеет психо-

лингвистическую основу, будучи тесно переплетено с образом мыслей и стилем жизни людей. Чаще всего тот, кого мы называем полиглотом, специально занимается изучением языков, но по-настоящему хорошо владеет только одним, родным. Совершенно другой случай – многоязычие, когда человек становится носителем разных языков волею судьбы, воспринимая языковую среду, в первую очередь, через своё ближайшее окружение и культурную среду, в которую он оказывается погружен. Как правило, многоязычие в этом смысле не свойственно русским, в отличие, например, от казахов, которые с легкостью усваивают новые языки, поскольку находятся в состоянии постоянного культурного взаимодействия со славянским миром, с одной стороны, и с арабским – с другой. Владение несколькими языками оценивается русскими с некоей внешней точки зрения как абсолютно положительный фактор. Тем не менее, судьбы тех, кто оказывается вовлечен в чужие культуры, зачастую довольно сложны и запутаны. Быть гражданином мира непросто – однажды возникает необходимость ответить самому себе на основополагающий вопрос: «А к какой культуре принадлежу я и какой язык могу считать родным?» Ведь изучение нового языка связано с восприятием иной картины мира, иных ценностей, с обретением новой «души».

В предлагаемом очерке я хотел бы рассказать историю двух людей, чья жизнь могла бы стать, вероятно, сюжетом для романа. Я встретил их случайно – если бывают случайности – в самом сердце Турции, первого – на пыльных дорогах сказочной Каппадокии, а второго – в древнем городе Конья, центре суфизма.

В Каппадокию я приехал из Анталии, где работал преподавателем в Колледже туризма. Была весна, конец марта, и цвел миндаль. Короткий отпуск в несколько дней решено было посвятить знакомству с территорией, которая, по большей части, известна отечественным туристам лишь понаслышке в силу своей удаленности от моря и мест, куда обычно направляют наши туристические агентства (от Средиземноморского побережья ехать на автобусе одиннадцать часов). Каппадокией принято называть обширную территорию в Малой Азии, очертания которой менялись в разные эпохи. На сегодняшний день центром Каппадокии можно считать город Кайсери (искажение греческого названия Кесария, относящегося к временам, когда город был резиденцией христианских царей). От этого города рукой подать до соседних городков Гёреме, Невшехир, Учхисар и других. Над Кайсери возвышается ледяная макушка остывшего вулкана Эрджияс, извержение которого в допотопные времена и сформировало удивительный, совершенно инопланетный ландшафт окрестных земель. Реки лавы выжгли в плоскогорье глубокие долины, усеянные каменными столбами, треугольниками и холмами причудливых очертаний. Ветер и старания людей, заселявших эту местность с пятого тысячелетия до нашей эры, строивших там пещерные города, а во времена ранних христиан – целые монастырские комплексы и горы-замки, придали Каппадокии фантастический вид не то космической станции, не то шкуры гигантского дракона, дремлющего под лучами палящего малоазийского солнца. Не случайно эта местность является родиной Святого Георгия – великого победителя змиев прошлого, – фрески с изображением которого часто встречаются в местных пещерных монастырях. Когда-то Каппадокия, вследствие своего центрального положения, была ареной для постоянных битв в периоды Хеттской, Римской, Османской империй. Века проносились над этой землей, оставляя на гладких камнях лишь новые слои пыли, которую и по сей день так яростно закручивает суховей.

Несколько дней и ночей я провел, путешествуя по древним долинам, окруженным горами, которые хранят следы деятельности вулканов, ветров и геологических

эрозий. Погода позднего марта мягкая и теплая, что позволяло проходить за день значительные расстояния даже по неровной гористой местности. Доисторические долины соединяют между собой турецкие города-поселки, в которых дома и даже гостиницы зачастую устраиваются прямо внутри первобытных пещер. Фермерские хозяйства ютятся у отвесных склонов в долинах, отвоевывая у суровой природы редкие клочки плодородной земли. Когда-то здесь разводили голубей, чтобы их помет сформировал почву для посадок. Теперь здесь растут виноградники, оливы и миндаль, осыпающий по весне фантастические скалы брызгами белых и розовых лепестков.

Встретив рассвет над Долиной Кинжалов и полюбовавшись на множество разноцветных воздушных шаров (местное туристическое развлечение), я вышел на трассу, планируя в ближайшем городке Ортахисаре пополнить запасы воды и консервов. Турки любят подбирать на дороге автостопщиков, поэтому я не удивился, когда рядом со мной остановился белый джип Patriot с черно-белым рисунком огромных женских глаз на заднем стекле, и водитель махнул мне рукой. Я быстро закинул рюкзак на заднее кресло и уселся рядом с пожилым человеком, с первого взгляда произведшим на меня довольно сильное впечатление. Хотя в самом салоне машины не было никаких характерных символов и предметов, сам он имел внешность настоящего хиппи: длинные полуседые волосы волнистыми прядями падают на плечи, седые борода и усы очерчивают иронично изогнутые губы, на шею намотан широкий красный шарф с желтой окантовкой, черная жилетка с длинными шнурами у подбородка надета на полосатую розовую кофту; на ногах – широкие штаны-аладдины черного цвета. Лицо его, помимо темного оттенка кожи (из-за загара) было лишено турецких черт, и это сразу бросалось в глаза. Немного вытянутая форма черепа делала его похожим на англичанина или немца. Обратился он ко мне по-турецки, и я ответил ему, что мне нужно добраться до ближайшего магазина. Для продолжения разговора необходимо было познакомиться. Он спросил, опять же по-турецки, как меня зовут. Я ответил. Услышав русское имя, он удивленно вскинул брови, а на мой встречный вопрос тихо ответил: «Олег».

Я видел, что мой спутник испытал настоящий шок от нашей встречи. «Так вы говорить по-русски?» – с сильным акцентом спросил он. Я ответил, тоже по-русски, что я из России, и сразу поинтересовался, откуда он сам. «Это очень интересный сумасшедший история, – ответил он, делая долгие паузы между словами, поскольку ему требовалось время, чтобы вспомнить полузабытый язык. – Это не важно. Я русский. Но сейчас я просто мужчина, я человек, вот и всё». Меня заинтересовал этот «просто человек». Мне почему-то было ясно, что это не очередной эмигрант, за долгие годы жизни за границей приобретший акцент и забывающий родной язык. Олег явно был поражен нашей встречей, поэтому несколько минут мы проехали в молчании. Он включил громкую музыку – американский рок-н-ролл семидесятых годов. Мы ехали и время от времени, встречаясь глазами, неловко улыбались друг другу, стараясь обрести внутренний комфорт в волнах музыки.

На подъездах к городу нас начали через каждые десять метров останавливать местные жители – знакомые Олега, или Али, как они называли его. Было видно, что его здесь все знают и любят, несмотря на странности, громкую музыку, женские глаза на стекле машины и то, что он *ябанджи* – иностранец. Возле древнего христианского замка, выдолбленного прямо в возвышающейся над городком небольшой скале и превращенного в музей под открытым небом, к машине подошел неряшливо одетый турок средних лет, представивший мне как Митхат. Узнав, что я «друг Али», он напоил нас гранатовым соком и изъявил желание показать мне замок, в основании которого его семья вот уже почти двести лет содержит погреб с каппадокийскими



винами и кафе. Осмотрев замок, я вернулся к Олегу, и мы поехали, набирая скорость, по дорогам Каппадокии: отпускать меня ему не хотелось, а для меня его общество имело не только житейский интерес, но предоставляло возможность попутешествовать на автомобиле после нескольких дней пешего пути.

Постепенно Олег разговорился, так что, сидя в отдаленном кафе на окраине городка Чавушин, он согласился поведать мне свою историю. Несмотря на то, что по-русски ему было тяжело говорить, он попросил меня общаться с ним именно на моём языке. Позже, устав, он всё же перешел на английский, однако основную часть его рассказа я услышал на русском. Говорил он, хотя и с сильным акцентом, достаточно грамотно, почти не забывая окончаний, что свидетельствовало о том, что сама грамматическая основа языка сохранилась в его сознании. Кроме того, он помнил русские ругательства, которые иногда вставлял, и это выходило не грубо, а довольно забавно. Не в силах вспомнить какое-либо слово, он заменял его турецким, реже английским вариантом, а я напоминал ему русский перевод. Глаза Олега были красны, и он искренне повторял, что рад нашей встрече, что в Каппадокии практически не бывает русских, тем более гуляющих самостоятельно, вот так – с рюкзаком; что он уже несколько лет не говорил с русскими и не произносил русских слов. И что наша встреча – это счастливый, очень важный для него случай. Это то, что он называл арабско-турецким словом *кысмет* – «счастливая судьба».

У Олега, как выяснилось, американское гражданство, и вся его жизнь является производной от выбора, сделанного когда-то его родителями. Хотя себя он назвал при нашем знакомстве русским, собственно русских в его семье не было. Отец, Лев Андреевич Корнейчук, – украинец, мать – немка. Во время Второй мировой войны Лев Андреевич, получивший два образования – журналиста и инженера – служил в Советской армии танкистом и в конце войны дошел до Берлина. Проезжая вместе с генералом мимо поселка в окрестностях фашистской столицы, он увидел, что отбившиеся от армии советские солдаты занимаются мародерством и собираются изнасиловать немку. Поскольку всё это происходило на глазах генерала, немку удалось спасти, а мародеров отправили под военный трибунал. Эта-то немка и стала впоследствии женой Льва. Звали ее Ирма, и она была актрисой в берлинском театре, но когда фашистская армия стала терпеть поражения, Гитлер издал указ о направлении артистов, музыкантов и других деятелей искусства в действующую армию для поддержания боевого духа немецких солдат. Когда же союзные войска подступили к Берлину, все воинские части, находящиеся в окрестностях, были эвакуированы, а артистов бросили вместе с их шатрами и музыкальными инструментами. Спасенная Львом Андреевичем немка вместе со своей труппой отправилась в Берлин, и на какое-то время их пути разошлись.

В Берлине, оккупированном войсками СССР, США, Англии и освобожденной Франции, незадолго до Allies Parade, произошла вторая – тоже случайная (*кысмет!*) – встреча Льва со спасенной им немкой. В конце концов молодые люди решили пожениться, и поскольку Лев Андреевич был сиротой и на Родине-победительнице его ничего не держало, он решил не возвращаться ни в Москву, ни на Украину, а остаться в Германии. В результате он дезертировал из советских войск и перешел в армию Великобритании, не зная еще даже основ английского языка. Пригодились оба его образования – журналиста и инженера – и Лев Андреевич стал работать радистом. Покидая Берлин, английские войска передали его США, и на многие годы он остался в Германии в составе американской группы радистов, транслировавших из штаб-квартиры в Мюнхене передачи радио Liberty. Будучи распространителем антикоммунистической пропаганды, в Советский Союз Лев вернуться уже не мог,

но он и не хотел; в конце сороковых годов у него родилась дочь, а немного позже в пригороде Мюнхена у него с Ирмой родился сын Олег.

Детство и юность Олег Корнейчук провел в Германии. Фактически рос он в многоязычной среде. Мать выучила русский язык, и поскольку Лев Андреевич, не знавший украинского, считал русский своим родным языком и единственной нитью, связывающей его семью с покинутой Родиной, дома говорили исключительно по-русски. Олег ходил в американскую школу в Мюнхене, где в совершенстве овладел английским языком. В повседневной же жизни он был погружен в немецкоговорящую среду, и до сих пор не упускает возможности пообщаться с приезжающими в Каппадокию немецкими туристами на их языке. Отец помог ему избежать службы в армии США, когда развернулись военные действия во Вьетнаме. И сдержанные рассказы отца, и красноречиво-жуткие сообщения с индокитайского фронта навсегда убедили Олега в том, что война – самое худшее, что есть в мире, и слоган *Make love, not war* остался для него девизом на долгие годы. Хотя поначалу он и собирался принять участие в боевых действиях во Вьетнаме, отец мудро сказал ему: «Олешка, то, что пережили мы на войне, не должно повторяться. Этого хватило бы на несколько поколений. Ты не должен, Олешка, переживать всё это. Учись в университете, будь в числе лучших, и я сделаю так, чтобы тебя не отправили во Вьетнам».

Олег с отличием окончил мюнхенский университет по специальности «Журналистика» и стал профессиональным фотографом. Несколько лет спустя, имея американское гражданство благодаря службе его отца на американской радиостанции Liberty, он переехал в США, много ездил по обеим Америкам, работал в качестве фотографа на различные отели и журналы. Зарубежные командировки в Европу, Россию, Африку и на Дальний Восток приучили его к страннической жизни, а готовность к межкультурным контактам и владение несколькими языками помогали в любой ситуации. Будучи хорошим фотографом и обладая талантом вживаться в иную культурную и языковую среду, быстро усваивая основы различных, вплоть до японского, языков, он объездил, по его собственным словам, «процентов семьдесят пять от всего мира». Уже будучи в возрасте сорока девяти лет, он оказался в Турции, доехал до Каппадокии, где и познакомился со своей будущей женой. Брак на турчанке был недолгим. Она умерла, детей они так и не успели завести. Потеря потрясла Олега, но он не вернулся в США, остался в Ортахисаре, где до последнего времени снимал квартиру. Сейчас ему шестьдесят один год, и недавно брат его турецкой жены, богатый человек, живущий в Истанбуле, купил ему трехэтажный особняк. Наконец обретя свой собственный дом, Олег теперь готовится к переезду. Однако память об утратах и отсутствие четких представлений о том, где же его настоящая Родина, омрачают его жизнь.

Теперь он Олег-Али, разъезжающий на своем джипе по пыльным дорогам Каппадокии, знающий многие языки, некоторые в совершенстве, но забывающий тот главный язык, на котором говорил его отец. Все местные турки знают его, уважают и любят, помогают ему и ценят в нем беззаботность, отзывчивость и чувство юмора. Но и для них он остается чужаком, *ябанджи*, – по выражению Олега, «безумным русским американцем».

Квартира, в которой живет Олег и из которой готовится переехать в свой новый дом, напоминает полумузей-полусклад диковинок со всех концов света. Под слоем пыли в прихожей образовалось небольшое кладбище сломанных кальянов, стены гостиной увешаны изображениями с буддийской тематикой, над компьютерным столом висит большое панно инь-янь. Под потолком на лесках подвешены индийские крылатые женщины-духи, а пол и диваны завалены потертыми турецкими коврами.

На стенах висят фотографии работы самого Олега, привезенные из разных уголков земного шара. Всё это в скором времени должно отправиться в новый дом как некий калейдоскоп или мозаика, из которой складывается какая-то своя, неведомая и экзотическая, родина духа Олега-Али.

Мы расстались с ним на вокзале, уверенные в том, что турецкий *кысмет* когда-нибудь сведет нас вновь, и тогда Олег расскажет еще много своих странных и отчасти смешных, отчасти грустных историй. Его, как некоего веселого полубога, можно встретить в самом сердце Турции среди вулканических долин и степных плоскогорий.

Странствия человека в поисках своего предназначения вовсе не обязательно имеют пространственные координаты, иногда это странствие духа. Олег-Али воспринимает мир, преимущественно, с пространственной точки зрения, и языки являются для него приметами той или иной страны – скорее инструментом общения, чем духовной реальностью. Оказываясь в новом месте и изучая новый язык, Олег сохраняет некую внутреннюю идентичность, хотя и очень тонкую, но не оборвавшуюся связь с родиной своего отца – Советской Россией. Вторая встреча, о которой я хотел бы рассказать, связана с иным отношением к языку и культуре – не как к окружающему фону, а как к духовной сфере, которую нужно принимать полностью и без остатка.

В начале июня я приехал в Конью – древний город, библейскую Иконию. На сегодняшний день это известный мусульманский мегаполис и центр суфизма – эзотерического учения в исламе, связанного с орденом кружащихся дервишей. Конья привлекала меня именно в качестве места, где находится культурный центр суфийского поэта Мевляны Джалаледдина Руми, мавзолеем которого является точкой притяжения паломников. Для меня же он имел значение музея-храма, памятника древней культуры.

Ранним утром я завтракал в привокзальном кафе и уже допивал чай, когда ко мне обратился худощавый мужчина в поношенной бежевой джалабии и белой вязанной тубетейке. Его вид был не совсем обычен даже для Коньи, учитывая, что его ортодоксальная внешность сочеталась со старыми черными кедами. В руках он держал потертую дешевую сумку и длинные черные четки. Обратился он по-русски: «Вы из России?» Ответив утвердительно, я пригласил его сесть за мой столик. Представился он как Петр Орлов, странствующий поэт. Поскольку встретились мы с ним в столице суфизма, я, глядя на его одежду, предположил, что он суфий, на что Петр, смеясь, ответил: «Ну да, можно сказать, что я и суфий!»

«Я мусульманин, – постарался объяснить он, – что значит верный, преданный Богу. Собственно ислам я принял недавно. Это занятная история. Здесь, в Конье, я живу в дешевом пансионе. Очень люблю Турцию, особенно Конью, выучил турецкий язык. Вообще изначально я был кришнаитом, но помолиться так, как принято у нас, здесь не получится. Поэтому я приходил на намаз в мечеть, повторял за верующими их движения, а сам бормотал мантру «Харе Кришна». Разницы нет, ведь Бог един. И вот возле моего пансиончика есть мечеть, очень небольшая, и оказалось, что там все друг друга знают. Увидев меня, незнакомца со славянской внешностью, находившиеся рядом мусульмане начали спрашивать, действительно ли я мусульманин. Я ответил утвердительно. Они спросили, произносил ли я обет «Ля иляха илля Аллах». Я ответил, что нет, но готов произнести сейчас же. И произнес, поскольку уже знал эту фразу в ее полном виде на арабском. Все начали подбегать ко мне, обнимать, поздравлять... Я же не видел в этом ничего особенного, ведь все мы и так принадлежим одному Богу, а Мухаммад, безусловно, был великим учителем. Позвали

муллу, и он дал мне мусульманское имя Ömer, узнав, что я поэт. С тех пор свои стихи, написанные по-турецки, я подписываю двойным именем Petro Ömer».

Как выяснилось, Петр родом из Крыма, из Евпатории. Он является членом союза русских, украинских и белорусских писателей Крыма. На книжке, которую он мне подарил, есть его фотография на фоне мечети Джума Джамии. По большей части последние годы он живет в Киеве, а жена и сын живут сейчас в Симферополе. Петр рассказал, что на жизнь себе и семье он зарабатывает продажей своих книг. Поскольку он вырос в многоязычной среде, где русские, украинцы и крымские татары сосуществуют на одном полуострове, он с детства владеет русским, украинским и крымскотатарским языками. Турецкий он выучил очень быстро за счет его схожести с крымскотатарским, а английский был необходим для дальних паломнических поездок в Индию. В целом же отношение к последнему у Петра резко отрицательное, поскольку он считает, что английский полностью непригоден для поэзии, ведь он не содержит возможностей для передачи тонких оттенков – получается отчет, а не стихотворение. Интересно, что Петр пишет стихи на всех перечисленных языках, кроме английского. Он нашел свой вариант заработка: владея кришнаитскими методами распространения литературы, он самолично предлагает людям свои книги. В России он продает книги на русском языке, на Украине – на украинском, в Крыму – на всех трех языках, включая крымскотатарский, а в Турции он занимается продажей своих стихотворений на турецком языке. Будучи приверженцем ведической традиции, Петр считает, что все религии, так или иначе, восходят к этому общему источнику, подобно тому, как европейские языки восходят к санскриту. Установка на духовный экуменизм раскрывается в самом облачении Петра: его платье мусульманское, а огромные четки в руке – православные, и бисером на них вышит маленький крестик, который, впрочем, не бросается в глаза. Петр крещеный, но его речь пестрит религиозными выражениями, характерными для ислама. И всё это вместе – внешний облик странствующего дервиша, речь, поэзия в духе Мевляны – заставляет встречающих его турок обращаться к нему «ходжа» («учитель») и благословлять именем Аллаха. Турки считают его мусульманским поэтом, и его же стихотворения воспринимаются в России и на Украине как проникнутые православным духом. На деле же он разделяет идею проникнутости мироздания любовью Кришны.

Должен сказать, что Петр, в отличие от других кришнаитов, известных своей назойливой навязчивостью, произвел на меня положительное впечатление. Он не навязывал мне свою позицию, а его взгляды сводились к тому, что главное – искренность человеческой веры, познание Бога сердцем.

На мои замечания относительно того, что все мы формируемся в определенной культурной и религиозной традиции, и потому не можем быть одновременно и православными, и мусульманами, он отвечал, что родина на Земле есть только у тела. Душа не имеет гражданства, и наши культурные предпочтения – иллюзия.

Побывав в культурном центре Мевляны, где находится фантастическая гробница древнего поэта, словно спущенная с другой планеты, как и всё, относящееся к исламу, начиная с оттоманских мечетей, похожих на космические корабли, и заканчивая странным черным камнем Каабы, мы поднялись на крышу самого высоко здания в Конье, откуда открывается панорама на весь мегаполис – самый турецкий город в Турции, по мнению Петра. Здесь, в тихом кафе над высотой птичьего полета, мы говорили о вещах религиозных и философских. Я не мог согласиться со словами Петра о том, что религии и языки, в сущности, одинаковы, но при этом есть языки и религии более или менее совершенные. Мне не была близка мысль о том, что можно

быть православным и одновременно принимать ислам, продолжая относить себя одновременно к нескольким традициям, включая ведичекую. Однако сама личность Петра вызывала безусловное уважение, и как человек он был очень симпатичен и харизматичен. Нас сближали общая любовь к путешествиям налегке с рюкзаком и палаткой и интерес к поэзии.

Петр воспринимает языки и культуры во всей их сложности, целиком погружаясь в ту или иную среду. Об этом он пишет в своей краткой автобиографии, размещенной на его сайте, следующим образом: «Когда читатели удивляются, как я могу писать и на русском, и на украинском, и на турецком языках, и называют меня полиглотом, я отвечаю всегда, что полиглот – это тот, кто знает иностранные языки, а я пишу на своих родных. Это мои родные языки. Язык моей семьи – русский. Язык моей деревни – крымскотатарский (и турецкий, можно так сказать). А язык моей страны – украинский. Вот я и пишу и издаюсь на этих языках». С творчеством Петра Орлова можно познакомиться на сайте <http://www.orlov.kiev.ua/ru/index.html>. Прочитать интервью с поэтом можно по адресам: <http://www.epochtimes.ru/content/view/55609/54/> и <http://marsiyada.ru/360/2326/1098/>.

Предложенные мною истории о двух встречах иллюстрируют два подхода к изучению и «освоению» языков и культур: первый связан с усвоением внешних атрибутов той или иной страны, когда язык остается инструментом общения, а сам человек (Олег-Али) является именно «полиглотом», говорящим на разных языках, но вечно тоскующим по покинутой родине своего отца. Он ощущает себя чужаком в другой стране – и не важно, как долго он прожил в ней. Здесь вспоминается знаменитое «Хождение за три моря» Афанасия Никитина – человека, сохраняющего свою культурную идентичность и самобытность даже под страхом смерти. Олег-Али играет роль вечного эмигранта поневоле, однако важен сам психологический феномен: он даже не рассматривает возможности своего укоренения в иной среде, не задумывается о принятии ислама, а индийские божества в его квартире – скорее дань хиповской моде и реквизиции из путешествий, чем принципиальная духовная установка.

Поэт Петр Орлов, напротив, ощущает себя «своим» в условиях мусульманской Турции, с легкостью принимает ислам и считает турецкий таким же родным языком, как и русский. Он пишет замечательные стихи и искренне верит в глубинное родство всех религий и культур, поскольку истинная родина человека находится в мире духовном.

Иными словами, многоязычие, в отличие от полиглотства, представляет собой особый психолингвистический феномен, связанный с теми установками, которые существуют в сознании человека. Можно называть рождение в поликультурной среде «судьбою», но именно от человека зависит то, как он эту судьбу примет – останется ли он чужаком, или будет воспринимать своё окружение как «родное». Оба варианта имеют право на существование, и оба содержат определенное внутренне благородство.

## **ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА МНОГОЯЗЫЧИЯ КАК МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЙ ПРОЕКТ**

В первой части статьи принцип многоязычия будет рассмотрен как один из главных элементов проекта европейской идентичности. Языковое и культурное многообразие предьявляется в качестве одной из важнейших ценностей ЕС, что отражается и в изменении концепции учебников для изучения иностранных языков. Вместе с принятием принципа многоязычия происходит переход от национальной к мультикультурной модели при разработке учебных материалов. Во второй части статьи предлагается рефлексия принципа европейского многоязычия как мультикультурного феномена с обращением к работам Славоя Жижека. Несмотря на утверждение культурного многообразия как базовой ценности национальная идентичность продолжает определять процесс конструирования европейской идентичности. Нация и культура осмысливаются в терминах рыночного капитализма, превращаясь в сувенирную продукцию для туристов. В результате воспроизведения капиталистической логики различия исчезают, национальные идентичности оказываются пустыми и, соответственно, взаимозаменяемыми. В заключительной части мы обратимся к современной швейцарской литературе, где рефлексированы процессы глобализации и, в том числе, европейской интеграции, а также будет предьявлена инверсия многоязычия, оборачивающегося глобальной потерей своеобразия и всеобщим распространением универсального языка в экономической и научной сферах.

*Ключевые слова:* многоязычие, языковая политика, мультикультурализм, капитализм, европейская идентичность, национальная идентичность, культурное своеобразие

*Siutkina I. S.*

*Udmurt State University, Izhevsk, Russia*

## **LANGUAGE POLICY OF MULTILINGUALISM AS A MULTICULTURAL PROJECT**

The article begins with describing the principle of multilingualism as a main element of the European identity project. Language and cultural diversity is considered as one of the most relevant values of the EU, which has a certain impact on the changing concept of teaching materials for foreign language classes. This leads to the transition from the national to the multicultural model by developing new teaching materials. Furthermore, the article questions the European multilingualism as a multicultural phenomenon, referring to the ideas of Slavoi Zizek. The national frame still determines the process of designing the European identity despite introducing the concept of cultural diversity as the basic European value. Nation and culture are conceived in terms of market capitalism as souvenir articles. National identities turn out to be empty and interchangeable. Finally, the article shows the inversion of multilingualism which results in the global loss of diversity and the extension of a universal language.

*Key words:* multilingualism, multiculturalism, language policy, capitalism, European identity, national identity, cultural diversity.

В 2002 году Барселонским советом в качестве цели языковой политики была предложена формула «родной язык + 2», что означает родной язык и два иностранных языка, которыми рекомендуется владеть каждому гражданину Европейского Союза. При этом каждая страна должна самостоятельно заботиться о реализации идеи многоязычия. Как показывает один из опросов «Евробарометр» за 2012 год, пока 44 % европейцев владеют только родным языком, а количество европейцев, владеющих одним и двумя иностранными языками, сократилось на 2 и 3 % соответственно по сравнению с 2006 годом [3, электронный ресурс]. Данная статистика говорит о том, что принцип европейского многоязычия пока остается рекламным слоганом «1+2».

На политическом уровне заявляется, что языковое и культурное многообразие – важнейшая культурная ценность Европейского Союза. Преподаватели иностранных языков могут проследить этот поворот к многоязычию в концептуальном изменении учебных материалов европейских издательств. Так, в учебниках начала нулевых годов, например, *Themenaktuell1* или *Lagune 1* издательства Hueber, большинство ситуаций, диалогов и текстов все еще сконцентрировано вокруг коренных немцев, а представители других культур появляются крайне редко в экзотических случаях, когда необходимо продиктовать по буквам сложное имя и т. п. Изучающим по таким учебникам язык остается только идентифицировать себя с немцами и их культурой. Немецкая культура также представлена довольно шаблонно – так, если речь идет о питании, то целый разворот посвящен сортам немецкого пива. Представление о нации в этих учебниках отсылает к субстанциональному основанию и рассматривается в рамках традиции.

С поворотом к многоязычию в образовательной политике концепция учебных материалов пересматривается. Если проанализировать учебники начала 10-ых годов, например, *Studio d A1* издательства Cornelsen, то можно сделать вывод о том, что они созданы для работы с мультикультурной группой. Для изучающих немецкий язык материал подается с учетом представителей разных культур. Обучающиеся изначально являются персонажами многих диалогов и текстов. Учебник предлагает рассматривать Германию как часть Европы, населенной множеством разных наций, а не изолированно от остальных стран и языков, что способствует знакомству не только с культурой Германии, но и с ценностями мультикультурализма. Каждую тему предлагается рассматривать в межкультурном аспекте, а не только с «немецкой» точки зрения. Типичные стереотипы в этой перспективе переосмысляются, так, тема немецкой пунктуальности подается в европейском контексте. Национальная модель в подаче учебного материала сменяется мультикультурной под знаком всеобщей европейской идентичности – «все разные, все равные». Идентичность описывается не через отсылку к сущности, а через отношение с другими идентичностями.

Такое обращение к европейским ценностям обусловлено представлением о роли многоязычия для проекта европейской идентичности. Начало периода модерна и расцвета науки, культуры и техники объясняется распространением народных языков вместо латинского языка, универсального языка средневековой Европы. Соответственно, языковое многообразие только способствовало развитию творческой силы европейцев, утверждает президент *Европейской федерации национальных языковых институтов EFNIL* Герхард Штикель в качестве аргумента за европейское многоязычие [4]. Таким образом, эмансипация наций признается важной культурной ценностью Европы. Именно в эпоху модерна шло формирование национального самосознания, в котором каждая нация и культура представляются имеющими свой особый путь и по своей природе отличными от других культур. В связи с этим примордиалистским пониманием нации и культуры любая другая нация рассматривается как «чужая» или как угроза собственной самобытности. Национальная самоидентификация продолжает определять отношения между странами внутри Европейского Союза. Подразумевается,

что к соседям надо относиться с толерантностью, однако подпускать их близко к себе нежелательно. Об этом свидетельствуют, в частности, недавние дебаты в Германии о свободе передвижения внутри ЕС, введенной для граждан Румынии и Болгарии с 1-го января 2014 года, когда представители правительственной партии выступили резко против рабочих мигрантов из этих стран как потенциальных «социальных туристов» – термин, который даже стал анти-словом 2013 года в Германии [7].

Распространение анти-иммигрантских настроений в Европе позволяет предположить, что проект европейской идентичности основывается на логике мультикультурного общества, которое, с одной стороны, предполагает толерантность по отношению к другим культурам, а, с другой стороны, оборачивается отчуждением наций, понимаемых в их изначально заданной инаковости. Осуществляется попытка биополитического регулирования отношений между нациями, когда члены Европейского парламента предлагают брать у рабочих мигрантов отпечатки пальцев, чтобы в случае злоупотребления социальной поддержкой иметь возможность депортировать прибывших обратно в Болгарию или Румынию [2]. Поэтому одна из инсталляции Клауса Штека, изображающая флаг ЕС, обнесенный колючей проволокой, может интерпретироваться двояко – не только как бастион Европы, внутрь которого невозможно проникнуть беженцам извне, но и, вслед за итальянским философом Джорджио Агамбеном, как установление лагерного пространства внутри самого ЕС.

В связи с обозначенной проблемой С. Жижек говорит о наступлении нового средневековья в виде «глобального порядка, в котором каждый занимает свое определенное место» [1, с. 143]. Обращение к языкам и культурам в новом средневековье сигнализирует вытеснение их из важнейших сфер образования и бизнеса. Вместо национальных языков на первый план выступает английский язык. С одной стороны, новый порядок напоминает Средние века своей фрагментарностью, с другой стороны, общая логика капитализма придает этой фрагментарности глобальный характер, когда устанавливается «терпимое сосуществование множества образов жизни в рамках глобальной капиталистической системы» [1, с. 143]. Культурное своеобразие становится товаром, сувениром для туристов, и больше не является уникальным, так как может в любой момент стать предметом обмена по законам глобального рынка. Данное состояние демонстрирует Йонас Люшер в книге «Весна варваров», описывая отношения между Прайзингом, владельцем швейцарского семейного предприятия, и его коммерческим директором Продановичем, который управляет бизнесом на самом деле: «Прайзинг, однако, как лицо фирмы все еще пользовался спросом, так как Проданович знал, что если Прайзинг что-то и умел, так это создавать ощущение солидности, несокрушимого духа семейного предприятия в четвертом поколении. Это было единственное, в чем Проданович, сын боснийского буфетчика, себе отказывал, так как сам считал, что балканское есть олицетворение нестабильности, которой как впечатления следовало избегать любой ценой. Проданович охотно, если позволял его плотный график, выступал с небольшими докладами в неблагополучных школах города, в качестве примера удачной интеграции. Тот самый Проданович, который обладал всеми полномочиями, отослал Прайзинга на каникулы. Что он делал регулярно, когда предстояло принять важные решения» [6, с. 9].

Таким образом, в последнее десятилетие наблюдается переход от национальной к мультикультурной модели при создании европейских учебных материалов для изучения иностранного языка. Многоязычие заявляется в качестве одного из важнейших элементов конструирования европейской идентичности, которая может быть рассмотрена как мультикультурная идентичность. Однако в условиях глобального капитализма отдельные культуры теряют свою уникальность, превращаясь в товар, а коммуникация все чаще осуществляется на универсальном языке.



## Литература

1. *Жижек С.* Интерпассивность. Желание: влечение. Мультикультурализм. СПб.: Алегейя, 2005. 156 с.
2. CDU streitet über Fingerabdrücke für Bulgaren und Rumänen // Süddeutsche Zeitung. 03.01.2014 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.sueddeutsche.de/politik/armutseinwanderung-cdu-streitet-ueber-fingerabdrucke-fuer-bulgaren-und-rumaenen-1.1855119> (дата обращения: 08.02.2014).
3. Eurobarometer, Teil I: Was die Europäer über ihre Sprachen denken [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://language-diversity.eu/blog/2013/07/21/eurobarometer-teil-1-was-die-europaer-uber-ihre-sprachen-denken> (дата обращения: 08.02.2014).
4. *Giersberg D.* Europas Reichtum beruht ganz wesentlich auf seiner sprachlichen Vielfalt // Mehrsprachigkeit und Politik [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/mup/de1399909.htm> (дата обращения: 08.02.2014).
5. *Lagune I.* Deutsch als Fremdsprache // Kursbuch mit Audio-CD. Max Hueber Verlag: 2005. 192 s.
6. *Lüscher J.* Frühling der Barbaren. München: Verlag C.H. Beck, 2013. 125 S.
7. «Sozialtourismus» ist Unwort des Jahres // Frankfurter Allgemeine Zeitung. 14.01.2014 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/sprachbewusstsein-sozialtourismus-ist-unwort-des-jahres-12751032.html> (дата обращения: 08.02.2014).
8. *Staeck K.* Nichts ist erledigt. Göttingen: Steidl Verlag, 2004. 180 S.
9. *Studio d AI.* Deutsch als Fremdsprache. // Kurs- und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen, 2011. 255 S.
10. *Themenaktuell 1* // Kursbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2003. 160 S.

УДК 81'246(045)

*Krajina, Anto*  
*Zurich, Switzerland*

## LANGUAGE AND LANGUAGES

The paper discusses the language as the most delicate means of communication possessed only by human beings. Some differences in language structures and lexical units are illustrated and analyzed to reveal mistakes in understanding and translation. The author brings home the idea that well-trained language teachers should first of all know some Latin, classical Greek and some Hebrew to be able to explain many language phenomena. That would help to learn foreign languages faster and more profoundly, for the more you know about the origin of the word the richer becomes its meaning. Learning several languages at a time opens new ways of thinking, helps to discover new worlds, facilitates effective teaching and communication, makes the study of other languages and their application much easier. On the other hand, lacking the knowledge of foreign languages may have very unpleasant or even grave consequences because people who speak only one language have a one-sided picture of the world.

*Key words:* communication, Latin, English, French, Hebrew, Slavonic languages, translation.

In the so-called Old Testament, we read «and whatever the man called every living creature, that was its name» [3, Genesis, 2/19]. This sounds a rather naïve and simple

assertion; however, the more we consider it the more astonishing it appears. Once we have understood the deep meaning of these words, an abyss opens.

The assertion quoted above seems to mean that no other living creatures besides human beings do name each other. And if they do not use names for each other, then they certainly do not use names for anything else and cannot possibly have words for abstract ideas. In other words: only human creatures have a language. At this point, the question arises what the language, in fact, is.

The simplest definition of what the language is would probably be: «The chief and the most delicate means of communication». The word «communication» is also very interesting. It is derived from the Latin word «communis» (=common). The suffix «-ate» is used for verb formation. Thus the verb «communicate» would mean: «share and exchange something in common». But what is that «something» when it comes to human beings?

That «something» shared by organisms who call themselves people is the system of ideas, in the mind of all creatures endowed with consciousness – the imperceptible world, the basis of the language. The way and manner in which the members of a group with more or less the same system of ideas in mind express the elements of that imperceptible world, of that something, and make them perceptible (in spoken or written form) is what is usually called language. And what is the consciousness?

The word is derived from the Latin «cum = with» and «scientia = knowledge». An explanatory translation could be perhaps «being aware of one's knowledge of the common knowledge» or «being aware of one's own thinking about one's own existing».

To illustrate how different the ways of expressing the imperceptible stratum of the language can be, let us consider the grammatical term called «genitive». The members of a group speaking the language called English have a certain feeling – without necessarily knowing any grammatical rule – that you are supposed to put «of» when you want to say «the nuance of the colour of the roof of the house» or add an «s» when you speak of «Peter's uncle». Those who speak the language called German are supposed to put the corresponding genitive form of the article and add the corresponding genitive ending to the noun: «die Nuance der Farbe des Hausdaches» or add an «s» when they speak of «Peters Onkel».

In the language called French, it suffices to put the preposition «de» plus the article «le», «la», «les» or «un», «une» before the noun. In some cases the two short words merge; in some other cases they remain separate, e.g. «la nuance de la couleur du toit de la maison». In some other cases only «de» without article suffices e.g. «l'oncle de Pierre».

In the Slavonic languages neither the article nor a preposition is necessary to express the genitive. The declension of the noun itself suffices completely. However, the declension of nouns in all Slavonic languages is extremely complicated. It is very much like the declension in Latin. No wonder that students in England who must learn Latin at school like to say:

«Latin is a hard language,  
as hard as it can be;  
I think it killed the Romans,  
and now it's killing me».

An example in Croatian may illustrate this: The nominative of «nuance» is in Croatian «nijansa», of «colour» it is «boja», of «roof» it is «krov» and of «a building» it is «zgrada». The Croatian translation of the English «the nuance of the colour of the roof of the building» would be «nijansa boje krova zgrade». It is obviously pretty complicated.

These few examples show that it is not at all easy to learn a foreign language because you must become acquainted with other people's feelings, thoughts and ideas – in short: with

the imperceptible world in the heads of the native speakers. What is that imperceptible world in the heads of the people if not their innermost, their soul? Once we understand that, we realise what it, in fact, means to learn a new language. It means nothing less than to discover a new world. It is indeed one of the most fascinating adventures one can have.

Of course, every intelligent person would like to discover these strange foreign worlds, the unknown shores, and enjoy that adventure. However, hundreds, possibly thousands of languages are spoken in the world, and each of them is a world of its own. Only a madman can intend to learn them all in order to understand all the tiny populations on our planet. But we are eager to get acquainted with other peoples' feelings, ideas and their way of thinking. What can we do in order to achieve that?

Well, there are only a few languages into which most of the scientific, philosophical, literary and all other sorts of written works of general importance have been already translated from other languages. They can be compared with the big rivers, which, in fact, contain all the waters of the numerous small tributaries. Thus, instead of trying to wade in all those tiny brooks, it is probably more advisable to learn how to swim in the big rivers.

As already mentioned, the ways of expressing the elements of the imperceptible world in the minds of the people mentioned above are always different. When we learn foreign languages, we must learn those different ways of expressing the imperceptible inner world. The more differences there are the more effort is required to learn another language. And yet it is very probable that the systems of ideas in the minds of people, the imperceptible worlds as the basis of the language, are probably quite similar.

That is, of course, a mere conjecture, however, a not completely unjustified one, for despite even the thickest jungle of differences the common origin of all languages shows through. That common origin is sometimes obvious, e. g. the Greek word «hodos» = way and the verb «hodit» = go in all Slavonic languages. Sometimes, it is not easy to see the similarity immediately, e.g. the English word «eye» has the same root as the Russian word «okno» (both enable us to see something), the Latin word «oculus», the German word «Auge», the French word «oeil», the Italian word «occhio», the Croatian word «oko»; even in the Hebrew word «ayin»= eye we could hear the echo of the same origin of all these words.

For that simple reason fully trained language teachers should know some Latin and some classical Greek and, if possible, some Hebrew in order to be able to point out and draw attention to the fact that all languages are but practical, perceptible realisations of the same imperceptible human language called by Goethe «der reine Himmelshauch» = «the pure breath of heaven» [1, Etymologie, 2/82]. That imperceptible language deep in our innermost is common to all creatures endowed with consciousness, despite all the differences in its perceptible realisations. That would undoubtedly help to learn foreign languages faster and more profoundly, for the more you know about the origin of the word the richer becomes its meaning. That would make teaching more interesting and create true experts when it comes to translating and interpreting.

Such people with their excellent knowledge of the most important world languages would be of enormous benefit for their countries because they would translate the greatest achievements of the human mind from other languages into their mother tongue and thus enrich the lives of all of us. The more people there are who – due to their profound knowledge of foreign languages – know and feel that we all are but members of the same family or the petals of the same flower, as it were, the less hatred and the more understanding and friendliness there will be in the world.

I can say from my personal experience that the most efficient – probably the only one – way of learning a foreign language so well as to bring one's knowledge close to the

standard of the mother tongue is never to try to memorize single words detached from the context but to learn suitable paradigms for each particular meaning instead. At the very beginning, paradigms are, of course, very simple though; however, they are not less important than those at a more advanced level later on. People who speak only one language are much more susceptible to being seduced and manipulated by extreme political and religious leaders and induced to committing a crime because their entire picture of the world is one-sided and they therefore can hardly conceive of a way of looking at things that is completely different from theirs, and yet as good as theirs. Once you know two foreign languages, you can much faster learn another one because you are much more open to different ways of thinking and you much easier discover the similarities. Lacking the knowledge of foreign languages may have very unpleasant or even grave consequences.

One of the most impressive and at the same time least known examples of misunderstanding caused by the insufficient knowledge of a foreign language is the translation of the prophecy made by Isaiah in the Bible: «Behold, a young woman shall conceive and bear a son, and shall call his name Imman'u-el» [3, Isaiah 7/14]'. In the Hebrew language (the original language of the Bible) the word «btula» means a woman who has not yet had sexual intercourse, a virgin; the word «alma» means simply a woman at an age when she can get children, a younger woman, regardless how many times she has had sexual intercourse. The prophet Isaiah uses the word «alma», not «btula»!!! when he speaks of the mother of the child, the birth of which he announces. Later, theologians interpreted the birth of Christ as the realisation of the prophecy of Isaiah. The wrong translation enabled the creation of a completely absurd story that became one of the pillars of the Christian teaching.

Another – more amusing – wrong translation of the original biblical text was that horns grew out of the head of Moses. The translator did not know that in Hebrew the same word «ker» can mean «horn» and «ray of light», thus, Moses was described as «horned» and not as one whose head was radiating light. The wrong translation induced Michelangelo to make a statue of Moses with two little horns on the head.

Before you know a foreign language, it sounds quite inarticulate to your unaccustomed ear. Thus you get the impression that the 'savage' foreigners, in fact, cannot speak in an articulate human way but just produce a never ending blah-blah-blah. The Greeks described an inarticulate way of speaking onomatopoeically by «bar-bar-bar». To the unaccustomed Greek ears all peoples who could not speak Greek but just their own mother tongue produced something like bar-bar-bar. The Greeks called all such peoples barbarians.

The Germans are proud of their name although their national name is not their own original name but the name given to them by the Celts and the Romans. Ernest Klein suggests that the name «German» has been derived from the Indo European base «gar» = to cry, to shout, being noisy [2, 318].

Among several possible etymologies of the word «German», this one seems to be quite plausible, for war cry intended to frighten the enemy was an important part of the fighting strategy of the north European (probably also of all other) tribes against whom the Romans often had to fight.

The Slavonic nations could not speak the language of their Germanic neighbours and considered them – in the same manner as the Greeks did – to be, in fact, incapable of speaking. Thus, in all Slavonic languages, from Russian to Slovenian, the Germans are called (of course, with slight variations in pronunciation of the name) «N(ij)emci» = «the dumb ones».

Fortunately, today lots of young Slavs study German and know only too well that the Germans can speak very clearly and extremely precisely. On the other hand the Germans and the English and the Italians etc., being ignorant of the Slavonic languages, think that «Slavs»

are, in fact, «slaves» because they do not know that the name «Slav» has nothing to do with «slave» but is derived from the word «slaviti», which means: «praise God», being pious.

In order to help create a world in which there is more understanding and less misunderstanding, we should try hard to learn as many important languages as possible and thus get rid of all stupid prejudices, which can and very often do cause a lot of suffering, for «ignorantia est origo omnium malorum» = «ignorance is the source of all evils».

### References

1. *Goethe, J. W.* Gedenkausgabe der Werke, Briefe und Gespräche. Artemis Verlag Zürich und Stuttgart, zweite Auflage, 1961.
2. *Klein, Ernest.* A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language, Unabridged Edition. Elsevier Scientific Publishing Company. Amsterdam, Oxford, New York, 1973.
3. The Revised Standard Version Common Bible. An Ecumenical Edition. Collins, 1973.

УДК 378.4(430)(045)

*Pez, Peter*

*Leuphana University Lüneburg, Lüneburg, Germany*

*Reuther, Hanna*

*Goethe University, Frankfurt/Main, Germany*

## **ERFAHRUNGEN MIT DER UMSTELLUNG AUF BACHELOR- UND MASTER-PROGRAMME IN DEUTSCHLAND UND AN DER LEUPHANA UNIVERSITÄT LÜNEBURG IM ZUGE DER BOLOGNA-REFORM**

The Bologna reform instigated the EU-wide implementation of bachelor's and master's degrees. This process is now well advanced and the bachelor's and master's system is also being adopted outside the European Union. Apart from a number of positive effects from this two-cycle system of study, other expected aims of the reform have not been achieved and there is no certainty that they will be achieved in future. For example, currently the introduction of the module system has actually made it more difficult for students to change their place of study and therefore reduced rather than promoted national and international student mobility. There has also been a significant increase in bureaucratization connected with the modular system, and this partly limits the transparency which is expected from this type of system in principal. Furthermore, many students as well as teaching staff complain about the increase in course assessments. Nevertheless, in Germany, and in particular in several aspects of the implementation of the reform process at Leuphana University Lüneburg, it can be shown that it is possible to compensate for some of the disadvantages resulting from the educational reform. To achieve this, one important goal must be to build into the study programs as much freedom as possible for students and teaching staff.

*Keywords:* Bologna reform, bachelor's program, master's program, Leuphana study model

### Zusammenfassung

Die Bologna-Reform sah die EU-weite Implementierung von Bachelor- und Master-Abschlüssen vor. Dieser Prozess ist weit vorangeschritten und wird auch ausserhalb der Europäischen Union aufgegriffen. Neben etlichen positiven Wirkungen des zweistufigen Studiensystems wurden andere intendierte Ziele der Reform nicht erreicht und ihre

Erreichung ist auch zukuenftig offen. So behindert derzeit beispielsweise die konkrete Ausfuehrung der Modularisierung den Studienortwechsel und damit die nationale und internationale Mobilitaet von Studierenden anstatt sie zu foerdern. Auch ist mit der Modularisierung ein hohes Mass an Buerokratisierung verbunden, welches die durch das Studiensystem prinzipiell hergestellte Transparenz teilweise wieder eingrenzt. Ferner klagen viele Studierende wie Lehrende unter der Pruefungsbelastung. Die Umsetzung des Reformprozesses in Deutschland und insbesondere an der Leuphana Universitaet Lueneburg kann aber zumindest in einigen Aspekten zeigen, dass manche Nachteile der Studienreform kompensierbar sind. Ein wichtiges Ziel muss dabei sein, in den Studienprogrammen moeglichst viele Freiheiten fuer Lehrende und Lernende einzubauen.

### 1. Strukturen des Bologna-Prozesses

Ausgangspunkt der Studienreform war die Sorbonne Deklaration 1988, in der die Bildungs- bzw. Wissenschaftsminister Frankreichs, Grossbritanniens, Deutschlands und Italiens eine Harmonisierung ihrer Hochschulsysteme beschlossen, und insbesondere die Bologna Deklaration vom 19.6.1999, in der sich die fuer Hochschulbildung zustaeendigen Minister von 29 europaeischen Staaten auf die Schaffung eines Europaeischen Hochschulraumes bis 2010 einigten (Maassen 2004, S. 11–12). Deutschland war seit Beginn an diesem Prozess beteiligt, Russland hat die Deklaration im Jahr 2003 unterschrieben (HRK 2006, S. 11). Die Vereinbarung besteht aus sechs Hauptzielen (Maassen 2004, S. 12–13):

- Einfuehrung eines Studiensystems leicht verstaendlicher und vergleichbarer Abschluesse,
- Gliederung des Studiensystems in zwei aufeinander aufbauende Zyklen (Bachelor, Master),
- Etablierung eines Verrechnungssystems fuer Studienleistungen in Form von Kreditpunkten (European Credit Transfer System ECTS),
- Foerderung studentischer Mobilitaet,
- Foerderung der europaeischen Kooperation in der Qualitaetssicherung von Hochschulausbildung,
- Foerderung des europaeischen Gedankens, z. B. durch Auslandsstudienphasen oder die Adaption von Anforderungen eines integrierten europaeischen Arbeitsmarktes.

Vier ergaenzende Ziele wurden anlaesslich der Folgekonferenzen in Prag (2001) und Berlin (2003) hinzugefuegt (Maassen 2004, S. 13–14). In ihnen geht es unter anderem um die Foerderung des Prinzips lebenslangen Lernens – z. B. durch Schaffung bzw. Ausbau von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen fuer Berufstaetige – um die Foerderung der Promotionsausbildung und die Etablierung eines europaweiten Forschungsraumes. Weitere Folgekonferenzen fanden in Bergen (2005), London (2007), Leeuwen (2009) und Budapest/Wien (2010) statt. Mit der «Bologna Follow-up group» (BFUG), die sich zuletzt in etwa halbjaeurigem Turnus traf, und dem Aufbau eines staendigen Sekretariates wurde ueber die genannten Konferenzen hinaus die Foerderung und Kontrolle des Umsetzungsprozesses verstetigt. Allerdings kommt diesen Einrichtungen nur eine beratende und registrierende, keine exekutive Funktion zu, die beteiligten Staaten sind fuer die Umsetzung eigenverantwortlich (Bologna Follow Up Group 2012).

## 2. Bologna-Prozess in Europa und Deutschland

Der Umsetzungsprozess ist in Europa weit gediehen (EUA 2010): Circa 95 % der europäischen Hochschulen hatten im Jahr 2010 Bachelor- und Masterstudiengänge eingeführt, an ca. 77 % der Hochschulen gilt das für alle angebotenen Studienprogramme; die umfangreiche Beschreibung von Lernergebnissen in Form von Kompetenzen, die durch das jeweilige Studienprogramm erworben werden, ist an ca. 53 % der Hochschulen in Europa umgesetzt worden. Regional betrachtet ist die Implementierung der Studienreform in West-, Mittel- und Südosteuropa weitgehend komplett vollzogen worden, darunter auch in Nicht-EU-Staaten wie z. B. mehreren Balkanländern, Georgien, Armenien und der Türkei. Nur Ungarn, Litauen und Estland hinken dem Prozess etwas hinterher. Osteuropa befindet sich noch am Beginn der Umstellung.

Innerhalb Deutschlands war die Übernahme der Bachelor- und Masterstruktur nicht unumstritten, denn insbesondere der Diplomabschluss besaß international eine hohe Anerkennung. Da die Hochschulausbildung wie die Schulausbildung in die Regelungskompetenz der Bundesländer fällt, wäre ein erhöhtes Konfliktpotenzial zwischen den Ländern und der Bundesregierung durchaus denkbar gewesen. Die unbefriedigenden Leistungen deutscher Schüler in PISA-Tests und verbreitete Sorgen um Mobilität der Studierenden und internationale Anschlussfähigkeit der deutschen Ausbildung in der Hochschulrektorenkonferenz, in der Kultusministerkonferenz und im Wissenschaftsrat sorgten jedoch dafür, dass alle zuständigen Landesminister beschlossen, die Bologna-Reform zu übernehmen (vgl. Pongratz 2009, S. 21, Maassen 2004, S. 17–19, 21–22). Diese klare Richtungsvorgabe liess Einsprüche kaum noch als Erfolg versprechend erscheinen, sodass fortan die Bemühungen der Universitäten mehrheitlich darauf gerichtet waren, die Umstellung administrativ auszugestalten. Dementsprechend hoch ist der Übernahmegrad der Bachelor- und Masterabschlüsse im Jahr 2011 (HRK 2011, S. 10):

- Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften: 95,9 %
- Gesundheitswissenschaften, Medizin: 81,3 %
- Ingenieurwissenschaften: 95,9 %
- Kunst und Musik: 68,4 %
- Mathematik, Naturwissenschaften: 84,9 %
- Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften: 94,0 %
- Sprach- und Kulturwissenschaften: 74,7 %
- Insgesamt in Deutschland: 85,3 %

Einen dementsprechenden Trend weisen auch die Studierendenzahlen in den Bachelor- und Masterstudiengängen auf. Studierten im Wintersemester 1999/2000 erst 0,4 % der deutschen Studierenden in einem Bachelor-/Masterprogramm, waren dies im Wintersemester 2010/2011 60,2 % (HRK 2011, S. 21), bei den Studienanfängern stieg die Quote im selben Zeitraum von 1,2 % auf 77,7 % (HRK 2011, S. 22).

Im Gefolge der Umsetzung der Studienreform gab es drei mögliche Varianten für die zeitliche Bemessung der Bachelor- und Masterprogramme (KMK 2010):

- Bachelor 6 Semester, Master 4 Semester
- Bachelor 7 Semester, Master 3 Semester
- Bachelor 8 Semester, Master 2 Semester

Die 6+4-Variante hebt sich dabei als bevorzugt ab und setzt sich augenscheinlich durch; 69 % der Bachelorprogramme in Deutschland sind für eine Länge von 6 Semestern und 77 % der Masterstudiengänge für eine Länge von 4 Semestern vorgesehen (HRK 2011, S. 14). Dabei ist zu bedenken, dass die zeitliche Abstimmung nur für konsekutive

Studienprogramme innerhalb einer Hochschule gilt. Es kann durchaus passieren, dass ein Bachelorgrad an der einen Universitaet nach 7 oder 8 Semestern vergeben wird und die Hochschule ihr eigenes, anschliessendes Masterprogramm mit 3 bzw. 2 Semestern daran angegliedert hat, eine andere Universitaet jedoch das 6+4-System bevorzugt und nur den viersemestrigen Master offeriert; umgekehrt waere natuerlich auch eine 6+2 (oder 3) Variante denkbar. Es ist mithin nicht ausgeschlossen, dass in Folge eines Studienortwechsels die Studierenden eine laengere oder auch kuerzere Ausbildung absolvieren als die 10 Semester, die fuer beide Zyklen zusammen als Regelstudienzeit vorgesehen wurden. Waehrend die laengere Ausbildungszeit vermutlich auf dem freien Arbeitsmarkt keine nachteilige Bedeutung erfahren wird, koennte eine kuerzere BA-MA-Konstellation eventuell fuer bestimmte Positionen im oeffentlichen Dienst (z. B. bei Verbeamtung im hoeheren Dienst) oder fuer einen Promotionsbeginn erschwerend wirken, insofern Auflagen zum Erwerb zusaetzlicher Kreditpunkte denkbar waeren. Dies waere aber kein ernstliches Problem, koennte es doch nur darum gehen, jene Kreditpunkte nachzuholen, die zur Zahl aufschliesst und die man zuvor «gespart» hatte. Als bedeutenderer struktureller Vorteil zweier Zyklen bleibt festzuhalten, dass die Abfolge von Studium und Beruf flexibler wird. Neben einem direkten Anschluss eines Masterprogramms an ein Bachelorstudium besteht nun die Moeglichkeit, eine berufliche Phase dazwischen zu schalten. Aus der Perspektive einer staerkeren Verzahnung von Theorie und Praxis ist das ebenso zu begruessen wie aus der Sicht, dass eine erste berufsfeldqualifizierende Hochschulphase bereits nach drei Jahren zu einem Abschluss fuehrt, insgesamt also die Moeglichkeit eines frueheren Arbeitsmarkteintrittes besteht. Angesichts des demographischen Wandels alternder Gesellschaften mit zukuenftig sinkenden Erwerbspersonenzahlen ist dies positiv zu werten und steht im gemeinsamen Kontext mit der Verkuerzung der Schulausbildung, die in Deutschland zur Hochschulreife fuehrt, von 13 auf 12 Jahre. Die weitere akademische Spezialisierung durch ein Masterstudium richtet sich unter diesen Umstaenden eher an jene, die eine Karriere im Bereich der Forschung suchen oder sich fuer hoehere Leitungspositionen auf dem Arbeitsmarkt qualifizieren wollen. Weitere Aspekte von Flexibilitaet des zweistufigen Studiensystems liegen in den Optionen, die inhaltliche Schwerpunktsetzung des Bachelorstudiums im spaeteren Masterstudium – innerhalb bestimmter Grenzen (in der Art von der jeweiligen Hochschule definierter fachlicher Voraussetzungen) – zu veraendern oder den Studienort innerhalb des Landes zu wechseln bzw. das Masterstudium in einem anderen Land zu absolvieren. In diesem Sinne staerken die zwei Zyklen das Prinzip des lebenslangen Lernens; so ist bei veraenderten persoenlichen beruflichen Interessen, bei neuen Anforderungen des Arbeitsmarktes oder bei einem Wohnortwechsel ein spezifisches Masterstudium leichter anschliessbar.

### 3. Strukturelemente des Bachelor-/Mastersystems

Basis des neuen Systems ist die Modularisierung, einhergehend mit der Verlagerung und damit verbundenen vielfachen Aufteilung akademischer Pruefungen auf die einzelnen Module (vgl. zur Modularisierung Maassen 2004, S. 37–42). Ein Modul umfasst mindestens eine Lehrveranstaltung, haeufig werden mehrere, miteinander inhaltlich zusammenhaengende Lehrveranstaltungen kombiniert. Passend ist in diesem Sinne die Verknuepfung von Vorlesung und Uebung – in Ersterer wird Lehrstoff ueberwiegend praesentiert, in Letzterer sollen Uebungsaufgaben die Inhalte festigen. Bei einem ergaenzenden Seminar zu einer Vorlesung geht es hingegen meist um die Vertiefung ausgewaehlter Bestandteile. Tutoriate sind eine weitere, haeufig genutzte Kombinationsform sowohl fuer Vorlesungen als auch fuer Seminare, sie dienen zur Nachbesprechung der Lehrinhalte unter Anleitung eines



studentischen Tutors. Schliesslich werden in mehreren Fachgebieten auch Tagesexkursionen mit den Lehrveranstaltungen kombiniert, um das Gelehrte an praktischen Beispielen zu verdeutlichen.

Fuer jedes Modul werden Kreditpunkte gemass dem European Credit Transfer System (ECTS) vergeben (vgl. Maassen 2004, S. 43–45, Haerter/Wunderlich 2009), in Uebnahme der englischen Bezeichnung «creditpoints» ueblicherweise abgekuerzt mit CP. 1 CP steht dabei fuer eine Arbeitsmenge (workload) von 30 Stunden. Pro Semester wird die Ableistung von 30 CP, pro Jahr folglich 60 CP erwartet. Das sind 1.800 Jahresarbeitsstunden und dieser Wert entspricht in etwa der tariflichen Jahresarbeitszeit auf dem europaeischen Arbeitsmarkt. Fuer ein 6-semesteriges Bachelorprogramm folgt daraus ein Anspruch von 180 CP, bei 8 Semestern sind es 240 CP. Fuer die Masterprogramme mit ihren 2- bis 4-semesterigen Studienzeiten wird analog der Erwerb von 60-120 CP erwartet. Konsekutive Studienprogramme einer Universitaet duerfen, wie schon erwaeht, nicht laenger als 10 Semester dauern, also bis zu 300 CP beanspruchen. Dabei ist der Aussagewert der Kreditpunkte beschaenkt auf die quantitative Arbeitsleistung und die Feststellung, dass die abschliessende Modulpruefung bestanden wurde. Die Benotung ist nicht teil des Kreditpunktesystems, sie erfolgt separat. Die Bewertungen der Module bestimmen bei der Zeugniserstellung die Abschlussnote, gewichtet durch die Kreditpunkte. So geht ein Modul, das einen Zeitaufwand von 10 CP verlangt, mit dem doppelten Gewicht in die Endnote ein wie ein Modul mit 5 CP. An der Leuphana Universitaet Lueneburg wurde im Rahmen eines Vergleiches der Semesterwochenstunden (SWS) der alten Studiengaenge und der neuen Studienprogramme berechnet, wie viele Semesterwochenstunden fuer die genannten Kreditpunktgroessen aequivalent sind. Demnach entsprechen 5 CP etwa 2-3 SWS, 10 CP 4–5 SWS – dies sind auch die Vorgaben, die in Lueneburg zum Standard geworden sind. Anders als an anderen Universitaeten hat man sich naemlich dazu entschlossen, einheitliche Modulgroessen zu verwenden. Meist sind dies Module von 5 CP, groessere Module koennen ein Vielfaches von 5 CP verwenden, wobei fuer Lehrveranstaltungen aber nur Module mit 10 CP Verwendung finden. Das groesste Modul ist die Bachelorarbeit (englisch: Thesis), die zusammen mit der «Bachelorkonferenz» – einer kolloquiumsartigen Vorstellung der einzelnen Projekte der Abschlussarbeiten mit beratender Diskussion – 15 CP beansprucht. Im Unterschied zu den Diplom-, Magister- und Examensarbeiten sind Bachelorarbeiten aufgrund ihres Workloads deutlich kuerzer, naemlich 9 Wochen statt 4–6 Monate. Das hat einschraenkende Konsequenzen fuer Inhalt und Methodenwahl der Arbeiten, aber die deutschen Hochschulen koennten – wenn sie es wollten – hiervon nicht abweichen, weil eine Vorgabe der Kultusministerkonferenz nur 6-12 CP fuer die Bachelorarbeit vorsieht. Der Wert von 15 CP entsteht in Lueneburg durch die genannte Bachelorkonferenz (rechnerisch: 12+3 CP). Die Abschlussarbeiten der Masterphase sind demgegenueber in ihrer zeitlichen Bemessung und damit ihrer inhaltlichen Tiefe den Abschlussarbeiten der alten Studiengaenge gleichgestellt.

Wesensmerkmal der Modularisierung ist nicht nur das geschilderte Berechnungssystem fuer die Studienleistungen, sondern ein weiterer Kerngedanke ist die Standardisierung. Studienleistungen in Form von Modulen sollen austauschbar sein, was eine recht genaue Definition der vermittelten Inhalte voraussetzt. Dies soll die Modulbeschreibung leisten. Fuer jedes Modul werden standardisierte Angaben erhoben und im Modulhandbuch fuer ein Studienprogramm zusammengefasst. Diese standardisierten Angaben enthalten folgende Elemente (vgl. Haerter/Wunderlich 2009):

- Modultitel und eine administrativ vergebene Modulnummer (zur Erleichterung bei der elektronischen Datenverarbeitung),
- Lehrveranstaltungen des Moduls,
- Modulverantwortliche Person(en), diese sind meist auch die Lehrenden, es kann jedoch zu Abweichungen kommen, z. B. durch den Einsatz von Lehrbeauftragten,
- Lehrinhalte, in der Praxis ist das eine Zusammenfassung des Themenplanes einer Veranstaltung,
- zu erwerbende Kompetenzen, differenziert nach inhaltlichen, methodischen, sozialen Lernzielen und Selbstkompetenz,
- Lehrform (z. B. Vorlesung oder Seminar mit begleitenden Exkursionen),
- Pruefungsleistung (z. B. Hausarbeit, Klausur, muedentliche Pruefung etc.),
- Periodizitaet des Lehrangebotes, das ist in der Regel zweisemestrig, wobei anzugeben ist, ob die Lehrveranstaltung im Winter- oder im Sommersemester angeboten wird,
- Voraussetzungen fuer die Teilnahme (z. B. das erfolgreiche Absolvieren eines vorausgehenden Moduls),
- Angabe, ob es sich um ein Pflicht-, Wahlpflicht- oder Wahlmodul handelt,
- Teilnehmerkapazitaet (abhaengig von der Groesse des zugaenglichen Raumes und der Veranstaltungsart).

Ausser den Modulbeschreibungen gibt es auf Studienprogrammebene auch noch ein Transcript of Records und ein Diploma Supplement (vgl. Maassen 2004, S. 37, 65–67). Ersteres listet die von den Studierenden absolvierten Module mit ihren Bewertungen auf, Letzteres dient der Beschreibung des Ausbildungsprogrammes unabhaengig von den im Einzelfall belegten Lehrveranstaltungen. Das Diploma Supplement ist damit eine uebergreifende Beschreibung der inhaltlichen Hauptelemente eines Studienprogramms und der dabei vermittelten Kompetenzen/Qualifikationen.

#### 4. Vorteile und Probleme des Bachelor-/Mastersystems und seiner Umsetzung

Die vorangegangene Auflistung mag es schon andeuten: Die Studienreform hat den Bedarf zur Beschreibung, was man in welcher Form, wann und mit welchen Zielen lehrt, massiv erhoehrt, sodass ihr der Vorwurf einer erheblichen Buerokratisierung des Hochschulwesens gemacht wird (hierzu und zu weiteren Kritikansaetzen vgl. Liesner / Lohmann 2009, Pongratz 2009, Scholz/Stein 2009). Der Aufwand zur Erstellung des Studienprogrammes, bestehend aus Modulbeschreibungen, Transcript of Records, Diploma Supplement und einer ganzen Reihe weiterer Beschreibungen fuer die Akkreditierungsinstitution (z. B. Pruefungsordnung, ggf. mit weiteren faecherspezifischen Anlagen) ist insbesondere zu Beginn der Umstellung des Ausbildungsprogrammes ausserordentlich belastend fuer alle Beteiligten; der spaetere Aenderungs- bzw. Optimierungsaufwand ist allerdings ueberschaubar. Dauerhaft kritisch ist jedoch zu werten, dass die einmal erfolgte Standardisierung der Ausbildung die Kreativitaet fuer das Angebot thematisch neuer Lehrveranstaltungen oder auch nur bezueglich der Veraenderung der Lehrveranstaltungsart (z. B. Seminar statt Vorlesung) oder der Pruefungsform stark einschraenkt. Jede dieser Initiativen bedarf meist einer Aenderung der Pruefungsordnung oder ihrer Anlagen, womit ein Zeitverzug von mindestens einem Jahr kalkuliert werden muss. Der buerokratische Aufwand zur Verwaltung des Ausbildungssystems ist deshalb auch auf Dauer deutlich hoeher als bei den flexibleren Magister-, Diplom- oder

Examensstudiengaengen, deren Pruefungs- und Studienordnungen sowieso schon mehr Freiheiten bei der Gestaltung des Lehrangebotes belassen. Grund dafuer ist der Uebergang von den punktuellen Pruefungen der alten Studiengaenge zur kontinuierlichen Leistungsueberpruefung in den neuen Studienprogrammen. Da nunmehr jede Modulleistung in die Endnote eingeht, wird pruefungsrechtlich aus dem Gleichbehandlungsgrundsatz ein viel hoeherer Standardisierungsgrad abgeleitet als er bei den frueheren Leistungsnachweisen erforderlich war, welche nur eine Pruefungs v o r leistung darstellten, also eine Leistung, die nur zur Zulassung zur Zwischen- oder Endpruefung diente.

Der Buerokratisierung wird entgegengehalten, dass die Studienprogramme nun transparenter fuer Studieninteressierte und Studiengangwechsler sind. In der Tat werden sehr viel mehr Informationen ueber Lehrveranstaltungen dargelegt und dies nicht nur fuer das jeweils anstehende Semester, sondern fuer ein ganzes Studienprogramm. Bei intensiver Kenntnisnahme der Modulbeschreibungen ist es fuer angehende Studierende womoeglich leichter, einen Eindruck von dem Studium zu erhalten, fuer das sie sich interessieren. In der Praxis ist jedoch immer wieder festzustellen, dass die Modulhandbuecher nicht so umfassend gelesen oder viele Inhalte vor allem der Veranstaltungen in hoeheren Semestern in Umfang und Schwierigkeitsgrad nicht realistisch eingeschaezt werden koennen. Die frueheren Studienordnungen oder Studienempfehlungen, die sich auf eine Nennung der Themen von Pflicht-/Wahlpflicht- und Wahlveranstaltungen mit ihren SWS-Angaben beschaerzten, waren sicherlich nicht so informationsgeladen, aber dafuer uebersichtlicher. Auch dem Argument, dass die Umstellung auf die neuen Studiengaenge in besonderer Weise didaktische und methodische Curricular Diskussionen anstoessst, die zur Verbesserung der Lehre fuehren, ist zwar einerseits zuzustimmen, dieser einmalige Vorteil wird aber andererseits durch den genannten hohen administrativen Aufwand bei selbst geringfuegiger Veraenderung von Studienprogrammen schnell wieder aufgezehrt, sodass allfaellige Verbesserungen womoeglich bis zu einer grosseren Novellierung unterbleiben.

Ein sehr gewichtiger Nachteil der Modularisierung ist ihre mangelnde Aequivalenz. Die genaue Definition der Inhalte und weiterer Parameter von Veranstaltungen ist sicherlich eine notwendige Voraussetzung fuer eine Vereinheitlichung und damit Austauschbarkeit von Modulen zwischen europaeischen Hochschulen, es fehlt aber das Entscheidende: eine Regelungsinstanz, die die Vereinheitlichung hinsichtlich Inhalten und Modulgroessen verpflichtend leistet. In der Praxis kreiert jede Hochschule ihr eigenes Modulsystem mit der Folge, dass Inhalte und erst recht die Bemessung mit Kreditpunkten alles andere als einheitlich sind. Man kann geradezu von einem akademischen Wildwuchs sprechen, denn die meisten deutschen Universitaeten arbeiten mit variierenden und selbst zwischen den Fakultaeten nicht vereinheitlichten Modulgroessen, z. B. 2, 3, 8, 9 oder 12 CP pro Modul. Die Antworten auf die Frage einer sinnvollen Teilung oder Kombination von Lehrinhalten fallen damit gaenzlich unterschiedlich aus und es wird wohl noch lange dauern, vielleicht europaweit nie gelingen, hierzu einheitliche Vorstellungen zu entwickeln.

Der eben beschriebene Umstand hat einen weiteren Nachteil zur Folge: Der Wechsel des Studienortes wird sowohl national als auch international durch die uneinheitliche Standardisierung deutlich erschwert. An vergleichbare CP-Groessen ist nach dem Gesagten ohnehin nicht zu denken, es kann aber auch passieren, dass es Module, die im Studienprogramm der einen Hochschule verpflichtend gefordert werden, im Programm einer anderen Universitaet gar nicht gibt. Dies waere nur von begrenzter Bedeutung, wenn nicht die Programmstandardisierung bei den Hochschulen einen starken Drang zu einer sehr genauen Festlegung der Module ausgeloeost haette. Es mangelt dadurch an Wahlmoeglichkeiten und je geringer die Flexibilitaet in der Anrechenbarkeit andernorts

studierter Module ist, desto schwerer ist studentische Mobilität zu realisieren. Zu oft ist ein Studienortwechsel mit Zusatzleistungen oder mit Verzögerungen im Studienablauf verbunden, nicht selten erfordert ein Intermezzo an einer anderen Hochschule ein zusätzliches Semester oder gar ein zusätzliches Studienjahr, um versäumte Module nachzuholen. Die Mobilitätsquoten der Studierenden in den Bachelor-/Masterprogrammen liegt deshalb deutlich unterhalb jener der alten Studiengänge. Es bleibt nur die (immerhin nicht unberechtigte) Hoffnung, dass die verringerte Mobilität innerhalb der Studienprogramme durch eine erhöhte Mobilität zwischen dem Bachelor- und Masterzyklus ausgeglichen wird.

Das nächste Grundproblem betrifft die studentische Arbeitsbelastung. Zwar deutet sich an, dass die Umsetzung der früheren Lehrveranstaltungen in Module wohl nur vereinzelt die Belastung im Sinne eines unverträglich hohen Workloads gesteigert hat, aber eine Tendenz, möglichst viele, als «unverzichtbar» angesehene Inhalte in das sechssemestrige Bachelorstudium zu integrieren, ist unverkennbar. Problematischer aber ist wohl die Prüfungsbelastung. Jedes Modul schließt mit einer Prüfung ab, was die Zahl von Klausuren, Hausarbeiten etc. ansteigen liess. Am spürbarsten ist dies im Vergleich mit Magisterstudiengängen, die einen relativ hohen Anteil an reinen Belegvorgaben hatten, die nicht mit einem Leistungsnachweis abschlossen. Demgegenüber sahen viele Diplomstudiengänge schon immer eine relativ hohe Zahl an Leistungsnachweisen vor, die aber häufig nicht oder nur zum Teil in die Abschlussnote eingingen, die Hauptbedeutung der Notenbildung lag stets bei den Abschlussarbeiten und schriftlichen und/oder mündlichen Examensprüfungen. Individualpsychologisch sehen sich die heutigen Bachelor- und Masterstudierenden am Ende jedes Semesters in der Situation, „Examensprüfungen“ abzulegen, weil bereits die Leistungen des ersten Semesters für die Bildung der Endnote herangezogen werden. Dies kann insofern als Vorteil angesehen werden, als im Gegensatz zu früher weniger die persönliche Tagesform über die Gesamtbewertung entscheidet, die studienbegleitenden Prüfungsleistungen deshalb den Leistungsstand besser repräsentieren. Wenn allerdings am Semesterende innerhalb von 1–3 Wochen 5–7 Prüfungen abzulegen sind, lässt diese Prüfungsakkumulation eine hinreichende Vorbereitung kaum zu und dies kann zu strukturellen Verzerrungen im Leistungsbild führen, die doch nicht mehr repräsentativ für die Kandidaten sind.

Weniger bedeutsam sind Problemnennungen hinsichtlich der Zukunftsperspektiven der Bachelorabsolventen. Zwar ist es richtig, dass die Stellenausschreibungen den Wandel in den Studienabschlüssen noch längst nicht vollständig adaptieren, angesichts der raschen und kompletten Umstellung der Studienabschlüsse, wie sie in Deutschland praktiziert wurde, werden aber binnen kurzem die Absolventen der alten Studiengänge vom Arbeitsmarkt absorbiert worden sein. Den Arbeitgebern und Personalchefs wird gar nichts anderes übrig bleiben, als die nachwachsende Generation mit den Bachelorabschlüssen aufzunehmen, sofern Stellen mit akademisch ausgebildetem Personal besetzt werden sollen. Die Bachelorkandidaten sind dann im Durchschnitt jünger, denn schon jetzt zeigt sich eine deutliche Absenkung der durchschnittlichen Fachstudienzeit bis zum ersten Abschluss (6,6 Fachsemester in Bachelorstudiengängen im Prüfungsjahr 2009, HRK 2010) im Gegensatz zu durchschnittlichen Studienzeiten, die beim Diplom und Magister je nach Studiengang und -ort an Universitäten zwischen 11 und 14 Semestern lagen. Die Bachelorkandidaten werden deshalb nicht mehr das gewohnte, sehr umfassende inhaltliche und methodische Kenntnisspektrum mitbringen, wie man es von Diplom- und Magisterabsolventen gewohnt sein mag. Das muss aber nicht negativ ins Gewicht fallen, denn sehr wohl werden sie viele Fertigkeiten erworben haben, die für den Start in ein Berufsfeld genügen. Schliesslich

erfolgte auch fuer die bisherigen Diplom- und Magisterabsolventen ein wesentlicher Teil ihrer beruflichen Sozialisation erst nach der Hochschule im «training on the job».

Ein letztes Problemfeld sind die Anfangsschwierigkeiten der Umstellung, welche die Diskussion in Russland aktuell praegen, wie anlaesslich einer internationalen Bildungskonferenz im November 2011 in Izhevsk deutlich zu spueren war. Diese Startprobleme werden aber nach der erstmaligen Implementierung der neuen Programme ueberwunden sein – so jedenfalls die Erfahrungen in Lueneburg und an vielen anderen deutschen Hochschulen. Die anfaenglichen Huerden sind vor allem neuen Begrifflichkeiten geschuldet, die aber bei naeherer Betrachtung keine echten Probleme bilden. Drei Beispiele:

Module sind trotz allen Beschreibungsaufwandes im Kern doch nichts anderes als Kombinationen inhaltlich zusammenhaengender Lehrveranstaltungen. Vorlesungen und begleitende Uebungen – um nur ein Beispiel aufzugreifen – gab es immer schon, nun bilden sie eben ein Modul und damit aendert sich entweder gar nichts oder besserenfalls werden Lehrende angespornt, die Verknuepfung von Lehrveranstaltungen systematischer zu planen.

Die Bemessung des Workloads bereitet Schwierigkeiten, wenn man die falsche Wegrichtung waehlt. Wenig aussichtsreich erscheint es, die studentischen Arbeitsstunden fuer die Vor- und Nachbereitung einer Lehrveranstaltung nebst ihrer Pruefungsbestandteile (Klausur, Referat etc.) messen oder auch nur schaeetzen zu wollen, um daran Workload, Kreditpunkte und fuer den gesamten Studiengang die Zahl der Module festlegen zu wollen. Es mangelt (auch immer noch in Deutschland) an Studien, die aussagekraeftig belegen koennten, wie viel studentische Arbeitszeit in einer Lehrveranstaltung steckt. Angesichts der Unterschiedlichkeit von Faechern, Lehrformen der Dozenten und Arbeitseffektivitaet der Studierenden waere aber die Aussagekraft von irgendwann vielleicht vorliegenden Durchschnittswerten ohnehin zweifelhaft. Guentiger ist der umgekehrte, organisationspragmatische Weg: (Wie in Lueneburg) eine einheitliche Modulgroesse in CP so festlegen, dass sie mit bisherigen Veranstaltungsformaten gut kompatibel ist, also 5 oder 6 CP fuer ein Modul mit 2-3 SWS. Im naechsten Schritt ergibt sich aus den zur Verfuegung stehenden Kreditpunkten des Studienganges, z. B. 180 CP fuer einen sechssemestrigen Bachelor, die moegliche Zahl von Modulen/Lehrveranstaltungen, und dies setzt den Rahmen, was man in einem Bachelorprogramm unterbringen kann und was in einen Master zu verschieben ist.

Kompetenzen sind begriffliche Deutungen der Fertigkeiten, die Studierende durch das Studium erwerben sollen. Gebraeuchlich ist eine Umschreibung, die anzeigt, dass die Studierenden nach einem Kurs in der Lage sein sollen, etwas zu tun, was sie vorher (moeglicherweise) noch nicht koennten. Damit ist der juengere Begriff der Kompetenz, der nicht nur in der Hochschul-, sondern auch in der schulischen Unterrichtsdidaktik Einzug gehalten hat, nicht weit entfernt von dem vertraueren Terminus des Lernzieles. Die Lernzieldiskussion entstammt den 1970-er Jahren und fuehrte damals zu aeusserst differenzierten Katalogen von Grob-, Fein- und Feinstlernzielen. Diese sehr feine Untergliederung war fuer die ganzheitlich zu verstehenden Unterrichtssituationen nicht unbedingt vorteilhaft, sodass die groeber formulierten Kompetenzen eigentlich eine Erleichterung darstellen. In diesem Sinne sollte man Kompetenzen, die man anstrebt, offensiv formulieren, und dies – wie schon bei den Lernzielen – auf inhaltlicher, methodischer und sozialer Ebene, ferner auch bezueglich der Selbstorganisation der Lernenden tun. Nicht immer kann in jeder dieser vier Kategorien eine Eintragung in der Modulbeschreibung erfolgen – in einer Vorlesung werden nun einmal Inhalte vermittelt, vielleicht auch Forschungsmethoden, wenn gerade darueber gelehrt wird. Aber demokratische und kreativ aktivierende Sozialformen bleiben doch eher Seminaren vorbehalten. Auch

Selbstorganisation (z. B. die Zeitplanung und stringente Recherche fuer eine Referatserstellung nebst optisch ansprechender visueller Veranschaulichung) ist etwas, was man am ehesten in Seminaren erwirbt. Und ueberdies wird haeufig ein Modul allein eine Kompetenz nicht vollstaendig ausbilden koennen, dazu bedarf es einer Sozialisation in mehreren Universitaetsveranstaltungen. Das impliziert natuerlich, dass die Messung der Erreichung von Kompetenzen auf Modulniveau kaum sinnvoll ist, abgesehen davon, dass eine derartige Messung vor ungeloesen methodischen Problemen steht (vgl. Jahnig/Seeber 2011). Dies ist aber kein Grund, von der Angabe einer Kompetenz als angestrebtes Ziel abzusehen, selbst wenn man sich zu einer wissenschaftlich belegbaren, paedagogischen oder psychologischen Begrueundung von Kompetenzen/Lernzielen und der Messung ihrer Erreichung nicht in der Lage sieht. Vieles bei der Kompetenzdefinition muss in diesem Sinne auf absehbare Zeit der erfahrungsbasierten Einschaeztung von Lehrenden vorbehalten bleiben. Deren Evaluation steht nicht vor der Modularisierung, sondern ist dieser notgedrungen nachgeschaltet. In diesem Sinne darf die Studienorganisation in einem pragmatisch organisierbaren Rahmen bleiben. Ungeachtet dessen muss man von Hochschullehrenden einige Basisueberlegungen zu dem, was man in einer Ausbildung erreichen will, erwarten und verlangen koennen. Was in den Schulen schon seit Jahrzehnten ueblich ist, wird die Hochschuldidaktik nicht ueberfordern.

#### 5. Ziel-Ist-Vergleich und «Reparaturmoeglichkeiten»

Ein Vorzug des Bologna-Prozesses gegenueber anderen und kleineren Studienreformen war und ist seine Zielorientierung. Von Anfang an wurden die Ziele der Reform klar definiert, was eine Kontrolle der Zielerreichung leicht macht. Fuer Deutschland gibt die Kultusministerkonferenz an (KMK 2010):

a) Senkung der Studiendauer bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss – Das ist erfuellt, auch wenn die Regelstudienzeit konsekutiver Bachelor-/Masterprogramme mit 10 Semestern die Regelstudienzeit mancher aelterer Universitaetsstudiengaenge (meist 9-10 Semester) knapp und der Studiengaenge von Fachhochschulen (meist 8 Semester, teilweise mit integrierten Praxissemestern) deutlich uebersteigt. Etliche Kandidaten werden jedoch schon nach dem Bachelor den Berufseintritt suchen, und die striktere Studienorganisation (mit geringeren Freiheitsgraden) von Bachelor- und Masterprogrammen lassen erwarten, dass die gesamte durchschnittliche Studiendauer zumindest gegenueber den fruheren Studiengaengen an Universitaeten sinkt.

b) Bachelorabschluss als erster berufsqualifizierender Abschluss, der auch nicht fachlich gebundene Schluesselqualifikationen ausweist – Beides weisen die Studienprogramme in der Tat aus, und die Akzeptanz der Bachelorabsolventen auf dem Arbeitsmarkt ist sehr wahrscheinlich.

c) Zugang zu weiterfuehrenden Masterstudiengaengen fuer die besten 30 % der Bachelorabsolventen – Hier deutet sich eine Aufweichung in Richtung 50 % an. Bisherige Erfahrungen deuten darauf hin, dass die vorgesehenen Masterstudienplaetze ausreichen. Ungeachtet dessen erscheint eine nachgewiesene hinreichende Qualifikation fuer die staerker theoretisch und forschungsmethodisch orientierte Fortsetzung eines Studiums argumentativ schluessig. Meist wird als Zugangsvoraussetzung eine Abschlussnote von mindestens 2,5 vorgesehen.

d) Bessere Strukturierung der Studienprogramme – Strukturiert sind sie zweifellos, aber besser werden sie dadurch nicht. Es fehlt in hohem Ausmass an Wahlfreiheiten sowohl fuer Lehrende in ihrem Lehrangebot als auch fuer Lernende, die sich sehr haeufig in ein System eingebunden sehen, das ihnen wie in der Schulzeit feste Stundenplaene vorgibt.

Universitaere Bildung hatte frueher den Ruf von akademischer Lehr- und Lernfreiheit. Im Gefolge der Studienreformen ist (auch schon vor dem Bologna-Prozess) davon nicht mehr viel uebrig geblieben.

e) Mehr studienbegleitende Pruefungen und damit hoehere Relevanz kontinuierlichen Lernens als es im System punktueller Zwischen- und Endpruefungen ueblich war – Das ist erfuehlt, aber der Preis seitens der Studierenden ist hoch. Wenig effizientes Bulimie-Lernen fuer Klausuren und muendliche Pruefungen sowie Probleme, Studium und Erwerbstaetigkeit fuer die Studienfinanzierung miteinander zu vereinbaren, werden intensiv beklagt.

f) Erhoehung der studentischen Mobilitaet – Innerhalb der Studienprogramme ist das Gegenteil der Fall, die Hoffnung ruht auf einer erhoehten Mobilitaet zwischen Bachelor- und Master-Zyklus.

Die Uebersicht macht deutlich, dass nur ein Teil der Ziele der Bologna-Reform erreicht wurde, die ungewollten Nebeneffekte aber erhebliche Nachteile mit sich brachten. Nicht alle, aber wenigstens einige dieser Nachteile sind immerhin korrigierbar, wie Erfahrungen mit der Umsetzung der Studienreform ergeben haben und woraus insbesondere fuer das Bachelorprogramm Kulturwissenschaften an der Leuphana Universitaet Lueneburg bereits Konsequenzen gezogen wurden. So kann man dem Mangel an Lehr- und Lernfreiheiten entgegenwirken durch:

- Mut zu einem hohen Anteil an Wahl- bzw. Wahlpflichtmodulen; auch universitaere Lehre muss sich als exemplarisches Lernen begreifen, fuer das eine Basis an Kenntnissen zweifellos sinnvoll ist, aber noch die Moeglichkeit der individuellen Schwerpunktbildung eroeffnet werden muss.

- Variable Module, die inhaltlich sehr offen formuliert sind und mit unterschiedlichen Lehrveranstaltungen bedient werden koennen, welche von Semester zu Semester oder Jahr zu Jahr wechseln; ein Beispiel: Unter «Sektorale Wirtschaftsgeographie» kann man bereits Agrargeographie, Industriegeographie oder Einzelhandelsgeographie anbieten, unter der noch offeneren Modulbezeichnung «Sektorale Kultur- und Wirtschaftsgeographie» koennten weitere Veranstaltungen subsumiert werden, etwa Siedlungsgeographie, Bevoelkerungsgeographie, Politische Geographie, Verkehrsgeographie und andere.

- Module mit zwei oder drei Lehrveranstaltungen (insbesondere Vorlesungen), aus denen nur eine oder zwei mit einer Pruefung abschliessen. In Lueneburg wird das fuer das Modul «Physische Geographie» praktiziert, bestehend aus je einer Vorlesung zur Geomorphologie und zur Klimatologie. Es wird empfohlen, beide Vorlesungen zu hoeren, was nicht im selben Semester passieren muss, die Pruefung wird nur in einer der beiden Veranstaltungen nach Wahl der Studierenden abgelegt.

Auch das Problem des Pruefungsdruckes kann reduziert werden:

- Der erste Schritt liegt hier in der Kommunikation. Ein Modul mit 5 CP bestimmt bei einem sechssemestrigen Bachelor auch nur 5/180 (fuenf Hundertachtzigstel) der Endnote, das entspricht aufgerundet dem geringen Anteil von 2,8 % – schon diese simple Quantifizierung waere Grund genug fuer eine Relativierung von Aufregung und Pruefungsangst, jedenfalls kann eine nicht zufrieden stellende Note durch bessere Bewertungen in anderen Modulen leicht kompensiert werden.

- Eine Blockung und zeitliche Staffelung von Modulen kann Pruefungen entzerren helfen. Statt beispielsweise sechs Module mit je 2 SWS kontinuierlich ueber ein gesamtes Semester laufen und alle geblockt am Ende mit Pruefungen abschliessen zu lassen, kann es

besser sein, in der ersten Haelfte des Semesters drei Module mit 4 SWS und Pruefungen zur Semestermitte anzubieten und in der zweiten Haelfte die naechsten drei Module mit 4 SWS.

- Module ohne Ziffernbenotung, auch pass/fail-Option (bestanden / nicht bestanden) genannt, reduzieren den Pruefungsaufwand. Eine Pruefung bleibt zwar bei jedem Modul erforderlich und auch der Studienabschluss ist daran gebunden, dass ein solches Modul mit „bestanden“ bewertet wurde, aber der psychische Druck faellt viel geringer aus, weil die Leistung nicht in die Endnotenbestimmung eingeht. Denkbar ist es bei dieser Loesung auch, eine definierte Zahl von Modulen von der Ziffernbenotung freizustellen und die Auswahl dieser Module den Studierenden zu ueberlassen. Werden beispielsweise bis zu 30 CP fuer unbenotete Pruefungen vorgesehen, errechnet sich die Endnote eines sechssemestrigen Bachelors mit 180 CP nur noch aus den verbleibenden 150 CP. Datentechnisch loesbar ist dabei auch die Variante, dass Studierende die notenbefreiten 30 CP nicht ausschöpfen und mehr Benotungen erwerben als erforderlich. In diesem Falle gehen alle benoteten Leistungen mit ihren entsprechend kumulierten Kreditpunkten als Notengrundlage ein, im Beispiel also mit einer Groesse zwischen 150 und 180 CP.

#### 6. Chance: Neue Studienmodelle erdenken

Die Bologna-Reform fordert zu Innovationen auf und es mag erstaunen, wie wenig von dieser prinzipiellen Anregung Gebrauch gemacht wird. Wohl zu oft wird lediglich versucht, moeglichst viel von Inhalten und Strukturen alter Studiensysteme in eine neue Ordnung hinueber zu retten. Insofern sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Leuphana Universitaet versuchte, ein neues Studienmodell zu erdenken und aktuell umsetzt, das in Deutschland sehr viel Beachtung gefunden hat. Folgende Elemente gehoeren zu diesem Modell:

- Vereinigung aller fruerehen Studiengaenge in einem Leuphana-Bachelor, in dem die fruerehen Studiengaenge jetzt die Hauptfaecher (Major, 90 CP) bilden. Ergaenzt werden diese durch Nebenzaecher (Minor, 30 CP). Im Masterbereich tauchen die alten Studiengaenge wieder auf, wenn auch in reformierter Form mit einem hoeheren Grad an interdisziplinaren Inhalten.

- Zur Bachelorausbildung gehoert ein begleitendes Komplementaerstudium von 30 CP mit disziplinuebergreifenden Inhalten aus den Gebieten Kunst/Aesthetik, Methoden/Modelle, Natur/Technik, Projekte/Praxis, Sprache/Kultur und Verstehen/Veraendern. Ein studienbegleitender Strang von Veranstaltungen ausserhalb der gewaehlten Major-/Minorfacher ist im Zuge der Studienreform an vielen deutschen Universitaeten etabliert worden, er widmet sich aber haeufig sehr stark den propaedeutischen Inhalten, beispielsweise dem Erlernen korrekten Zitierens und systematischer Literaturnachweise oder Techniken wissenschaftlichen Schreibens. In Lueneburg versucht man, eine andere Anspruchsebene zu verwirklichen. Auch in den Masterstudiengaengen gibt es einen Komplementaeranteil (15 CP).

- Ebenfalls fachuebergreifend ist das gesamte erste Bachelorsemester konzipiert («Leuphanasemester», 30 CP). In diesem Semester arbeiten Studierende aller Studienbereiche gemischt in einer grossen Zahl von Teams an einem gemeinsamen Projekt. Alle Projekte stehen unter einem zentralen Thema, z. B. Kunst im Stadtraum oder Gesundheitspolitik. Ausserdem werden Module in Geschichte, Methodenlehre und Nachhaltigkeit belegt. Hinzu kommt ein Einfuehrungsmodul fuer den gewaehlten Majorbereich. Das Fachstudium im engeren Sinne beginnt dadurch erst im 2. Semester. Das Element des gemeinsamen Eingangsemesters findet sich ausserhalb von Lueneburg kaum.

Mit dieser Struktur moechte die Leuphana Universitaet Lueneburg ihre Studierenden dazu bringen, interdisziplinair und vernetzt zu denken, sich bei Bedarf auch



in fachliche Zusammenhaenge nicht gewaehlter Wissenschaftsdisziplinen einarbeiten zu koennen. Dieser temporaer generalistische Ansatz soll den Absolventen vielfaeltige Einsatzmoeglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt eroeffnen, aber auch innerhalb des Studiums ein hoeheres Mass an Wahlfreiheit offerieren. Das Studium in Lueneburg soll damit nicht nur fuer eine gute Berufsbefaehtigung sorgen, sondern auch einer humanistischen Bildungsidee folgend die Persoenlichkeitsbildung foerdern. Nicht die blosse Aneignung von Wissen steht im Vordergrund, sondern das «wie» (Arbeits- und Erhebungsmethoden) und das «warum» (Reflexion der Bildungs- und Arbeitsziele). Studieren beinhaltet damit die Aneignung einer Haltung, zu der Offenheit, Mut zu Neuem und Hinterfragen von Altem gehoert. Der Blick ueber die fachlichen Grenzen erscheint noetig, um sich diese Faehigkeiten anzueignen, und rechtfertigt aus der Lueneburger Sicht die Kuerzung des Anteils der Ausbildung im Hauptfach.

## 7. Fazit

Die Bologna-Reform ist weit fortgeschritten und auch nicht mehr als umkehrbar zu denken. Nach heutiger Einschaeztung bergen die Abschluesse Bachelor und Master das Potenzial, allgemein anerkannte Studienwege und -abschluesse nicht nur in Europa, sondern sogar weltweit vorzuzeichnen. Bedauerlich ist, dass die Reform zu Lasten vieler akademischer Freiheiten gegangen ist und den administrativen Aufwand immens in die Hoehe schnellen liess. Sichtbarste und fuer Hochschulabsolventen im Sinne einer Verbesserung der beruflichen Einstiegsmoeglichkeiten sogar als erfreulicher Nebeneffekt zu wertende Erscheinung ist die Entstehung zahlreicher Stellen fuer wissenschaftliche Mitarbeiter in den universitaeren Abteilungen fuer Studienorganisation und Qualitaetsmanagement. Im Sinne des Gesamtsystems ist dies dennoch kritisch zu werten, denn mehr Administration der Ausbildung ist laengst nicht gleichbedeutend mit deren Verbesserung – Letztere steht und faellt vielmehr mit dem Engagement der Dozenten. Der Aufwand fuer eine Erstumstellung auf Bachelor und Master ist betraechtlich und manch einer mag die Huerden vielleicht sogar als unueberwindlich oder die Studienqualitaet massiv beeintraechtigend einschaezten. Naehert man sich dem Umstellungsprozess aber pragmatisch, erscheinen nicht nur viele Aufgaben als loesbar, sondern man kann ausserdem die aufgezeigten Nachteile der Studienreform minimieren. Es bleibt allerdings noch zu hoffen, dass die Uebernahme der Reform durch Nicht-EU-Staaten nicht bei einer gleichen Benennung von Studienabschluesse stehen bleibt, sondern diese ueber eine Akkreditierung auch international als gleichwertig anerkannt werden. Gerade im deutsch-russischen Verhaeltnis war dies auf der Ebene von Diplomen bislang nicht der Fall, sodass fuer die Integration Russlands in den europaeischen Bildungsraum in der gegenseitigen Akzeptanz der neuen Studienabschluesse auch eine Integrationschance liegt, die zu nutzen sich lohnt.

## Literatur

1. Bologna Follow Up Group Secretariat: Bologna Process – European Higher Education Area. Ministerial Conference and Third Bologna Policy Forum 26–27 April 2012, Palace of the Parliament, Bucharest. [www.ehea.info](http://www.ehea.info) (offizielle Website zum Bologna-Prozess, letzter Abruf am 16.4.2012).
2. European University Association (EUA): Trends 2010: A decade of change in European Higher Education. Brussels. Belgium, 2010.
3. Haerter, A. / Wunderlich, W. Aspekte der Modularisierung von Lehrangeboten. In: Jung, M. / Meyer, C. (Hrsg.). Allgemeine Bildung an Europas Universitaeten nach Bologna. Berlin 2009. S. 173–177.

4. (HRK) Hochschulrektorenkonferenz / German Rector's Conference (Hrsg.). Glossary on the Bologna Process English – German – Russian. Beitrage zur Hochschulpolitik 7. Bonn, 2006.
5. (HRK) Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). Statistische Daten zur Einfuehrung von Bachelor- und Masterstudiengaengen, Wintersemester 2011/2012, Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2011. Bonn.
6. (HRK) Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). Statistische Daten zur Einfuehrung von Bachelor- und Masterstudiengaengen, Wintersemester 2010/2011. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2010. Bonn.
7. (HRK) Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) / Kirchgessner, K. Gute Lehre – Frischer Wind an deutschen Hochschulen. Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis fuer Studium und Lehre. Bonn, 2011.
8. *Jahnig, C., Seeber, S.* Herausforderungen der Qualitaetssicherung an Hochschulen durch Kompetenzmessung. Ministry for Education and Science of the Russian Federation State Government of the Udmurt Republic, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education «Udmurt State University», Association of finno Ugric Universities (Hrsg.) International Cooperation: Integration of Education Areas. Proceedings of the 2<sup>nd</sup> International Conference November 17–19, 2011. Izhevsk 2011. S. 54–71.
9. (KMK) Kultusministerkonferenz. Laendergemeinsame Strukturvorgaben fuer die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengaengen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 in der Fassung vom 04.02.2010), [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf)
10. *Liesner, A. / Lohmann, I.* (Hrsg.). Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen, 2009.
11. Maassen, Oliver T. Die Bologna-Revolution. Auswirkungen der Hochschulreform in Deutschland. Frankfurt a. M. 2004.
12. *Pongratz, L. A.* Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn, Muenchen, Wien, Zuerich, 2009.
13. *Scholz, C. / Stein, V.* (Hrsg.) Bologna-Schwarzbuch. Bonn, 2009.

## **II. ФОРМИРОВАНИЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

УДК 378:8Г1

*Бакловская О. К., Петрусевич П. Ю., Шуклина А. А.  
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия*

### **ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ У СТУДЕНТОВ-МУЛЬТИЛИНГВОВ**

Данная статья посвящена особенностям организации и реализации педагогической практики у студентов-мультилингвов. Большое внимание уделяется значению педагогической практики в процессе мультилингвального образования. В статье определены цели педагогической практики и умения, которыми студенты овладевают в период прохождения практики. Отмечаются также личностные качества, которые необходимо развивать у студентов-мультилингвов для успешной реализации их профессиональной деятельности. В статье описывается структура педагогической практики, требования к студентам и виды отчетности, которые должны быть предоставлены студентами по завершении педагогической практики. Кроме этого, подробно описывается личный опыт студентов-практикантов, приводятся примеры контрастивных упражнений (на уровне слова, предложения, текста, контрастивное упражнение на социокультурном уровне), разработанных самими студентами, а также предлагается план внеклассного мероприятия на трех языках. Данная статья может оказать значительную поддержку студентам, которые только начинают преподавать второй иностранный язык и нуждаются в дополнительной информации об особенностях создания мультилингвального образовательного процесса, а также педагогам, заинтересованным в организации педагогической практики у студентов-мультилингвов. В статье делаются выводы о том, что необходимо студентам для успешного прохождения педагогической практики, и какие результаты они получают по ее окончании.

*Ключевые слова:* студенты-мультилингвы, профессиональные компетенции, педагогическая практика.

*Baklovskaya O. K., Shuklina A. A., Petrusevich P. Yu.  
Udmurt State University, Izhevsk, Russia*

### **SPECIFICS OF CONTENT AND ORGANISATION OF TEACHING PRACTICE FOR MULTILINGUAL STUDENTS**

As the title implies, the article deals with the peculiarities of teaching practice organisation for multilingual students. Much attention is given to the significance of the teaching practice in the process of multilingual education. The article defines the goals of the practice and the skills the students are supposed to acquire in the end. Personality characteristics of students important for a successful pedagogical career are also studied. Apart from that, the article gives a detailed account of the students' contribution into the improvement of multilingual education. It provides examples of contrastive exercises the students created for their classes and the outline of an extra-curricular activity they organized (in three languages). The article may be of help for the students who only begin teaching

a second language, as well as for professors who are interested in organizing a teaching practice for multilingual students. In conclusion the authors' ideas are summarized as to what students should do to be successful in teaching and what competences they will have reached by the end of their teaching practice.

*Keywords:* multilingual students, professional competences, student teaching.

Педагогическая практика у студентов-мультилингвов является важным аспектом в системе профессиональной подготовки преподавателей, работающих в мультилингвальном образовательном пространстве. Она связывает этап приобретения теоретических знаний, полученных в процессе обучения по педагогическим и специальным дисциплинам, и этап практического применения этих знаний в учебно-воспитательном процессе. В ходе педагогической практики студенты-мультилингвы не только наблюдают, анализируют, обсуждают на семинарских занятиях специфику мультилингвального обучения, но и дают уроки иностранного языка (ИЯ 2 / ИЯ 3), проводят внеклассные мероприятия, осуществляют воспитательную работу со школьниками, создают собственные дидактические средства.

Главными факторами эффективности педагогической практики являются ее теоретическая обоснованность и преемственность, так как прохождение практики является логическим завершающим этапом совершенствования умений и навыков педагогической деятельности, сформированных в процессе мультилингвального обучения (изучение ИЯ 1 / ИЯ 2 / ИЯ 3; цикл психолого-педагогических дисциплин, подпрактика по ИЯ 1, лекционный курс и семинарские занятия по проблемам мультилингвального обучения).

Главной **целью** педагогической практики по ИЯ 2 является формирование психологической готовности студента-мультилингва к деятельности педагога, работающего в мультилингвальном образовательном пространстве, формирование у него положительного отношения к профессии учителя ИЯ 2 / ИЯ 3, а также приобретение и совершенствование практически значимых умений и навыков в проведении учебно-воспитательного процесса с учетом специфики мультилингвального обучения. Педагогическая практика должна способствовать развитию у будущих учителей профессиональных качеств и психологических свойств личности педагога-мультилингва.

Основная задача студента-практиканта обеспечить организацию и осуществление процесса преподавания ИЯ 2 или ИЯ 3 в определенном учебном заведении, совершенствуя умения, отражающие сформированность профессиональной компетенции.

#### **Методико-дидактические умения:**

Гностические умения:

- отбирать и анализировать предлагаемый обучающимся языковой и культуроведческий материал;
- диагностировать уровень овладения учащимися ИЯ 2 / ИЯ 3;
- использовать современные Интернет-технологии, а также интерактивные методы и формы работы обучающихся в учебно-воспитательном процессе (дидактические игры, ролевые игры, «мозговой штурм» и т. д.);
- объяснять и обосновывать свою педагогическую деятельность в мультилингвальном образовательном пространстве, в частности определять уровень эффективности применения методов обучения и воспитания.

Проектировочные умения:

- планировать как отдельный урок, так и систему уроков с учетом специфики ИЯ 2;
- ставить цель к каждому отдельному уроку, отбирать необходимые дидактические средства для реализации этой цели в рамках мультилингвального образовательного пространства;
- отбирать дидактический материал в соответствии с концепцией мультилингвального образования.

**Психолого-педагогические умения:**

- знания по психолого-педагогическим дисциплинам;
- умения создавать ситуации успешности в образовательном процессе за счет учета педагогом: индивидуального опыта обучающихся в изучении РЯ, ИЯ 1, ИЯ 2 или ИЯ 3; его потребностей, мотивов, способностей, интересов;
- находить контакт и устанавливать взаимопонимание с учащимися;
- видеть ситуации затруднения как в учебной деятельности обучающихся, так и собственной педагогической деятельности; определять способы решения проблем;
- оказывать поддержку учащемуся в выборе его индивидуальной образовательной стратегии в изучении ИЯ 2 / ИЯ 3;
- готовность воспитывать у обучающихся дисциплинированность, трудолюбие, инициативность и потребность в саморазвитии и самообразовании в процессе изучения иностранных языков.

**Лингвометодические умения** являются интегральной характеристикой мультилингвальной и поликультурной личности учителя иностранного языка. Они отражают готовность и способность учителя продуктивно решать лингвометодические задачи в области мультилингвального образования, а именно самостоятельно конструировать методический компонент обучения ИЯ 2 / ИЯ 3:

- знания методики преподавания второго / третьего иностранного языка;
- умение находить и использовать в процессе разработки и проведения уроков на ИЯ 2 / ИЯ 3 междисциплинарные связи;
- готовность к моделированию – умение соизучать грамматические, лексические и фонетические единицы РЯ и ИЯ 2 / ИЯ 3, выявлять сходства (осуществление положительного переноса) и различия с целью предотвращения возможных трудностей у обучающихся (интерференции); а также умение организовать деятельность обучающихся в процессе соизучения языков и культур;
- умение разрабатывать содержание уроков в соответствии с тематикой / проблематикой поликультурного общества, в рамках различных типов уроков (интегрированный и т. д.);
- умение проектировать и создавать учебно-речевые ситуации для введения нового языкового и культуроведческого материала с учетом специфики преподавания ИЯ 2 / ИЯ 3;
- создавать свои варианты тестов, заданий (в том числе контрольных), примеров и упражнений (контрастных) с учетом специфики преподавания второго / третьего иностранного языка.

Необходимо также выделить личностный аспект, отражающий совокупность необходимых для реализации профессиональной деятельности личностных качеств у студента-мультилингва, как, например, целеустремленность, инициативность, ответственность в принятии решений в ситуациях затруднений, открытость и терпимость во взаимодействии, эмпатия, эмоциональная уравновешенность, доброжелательность и сдержанность во взаимодействии.

Студент-практикант за период прохождения педагогической практики:

- проводит по 2–3 урока в неделю по ИЯ 2. Всего студент должен самостоятельно провести 8–10 уроков;
- посещает и анализирует 3 урока по ИЯ 1 и 6 уроков по ИЯ 2;
- письменно анализирует УМК для второго иностранного языка и разрабатывает мини-проект, в котором модифицирует материал одного урока с учетом специфики обучения ИЯ 2;
- проводит 1 внеклассное мероприятие на ИЯ 1 и ИЯ 2;
- сдает отчетную документацию в указанные сроки.

Из отчета студентов-мультилингвов о прохождении педагогической практики:

«Мы, студентки 4-го курса направления «Филология (английский язык)», проходили педагогическую практику по второму иностранному языку с 1 сентября по 1 октября 2014 года в Удмуртском государственном университете (ИИЯЛ). Руководителем педагогической практики была Бакловская Ольга Константиновна (к.п.н., доцент кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики).

За период практики нами было посещено 10 уроков педагогов и практикантов, проведено 10 уроков и организовано 1 внеклассное мероприятие. Занятия и мероприятие проводились в 2 группах второго курса (28-27 и 28-29).

Тема проведенных занятий звучит следующим образом: «Orientierung in der Stadt. Wohnen und Haushalt». Данная тема предполагает изучение лексического материала, связанного с ориентированием в городе и грамматическим материалом по теме «Модальные глаголы» и «Предлоги».

Нами была выделена следующая образовательная цель уроков: совершенствование лексико-грамматических навыков в монологическом и диалогическом говорении, чтении и аудировании по теме. Кроме того, при разработке и проведении занятий мы учитывали воспитательную и развивающую задачи. Воспитательная задача была сформулирована следующим образом: сформировать условия для воспитания у учащихся интереса к культуре изучаемых языков, а развивающая: обеспечить ситуации, способствующие развитию памяти, мышления, воображения, а также формированию навыков межъязыкового и межкультурного анализа.

Первая неделя являлась неделей пассивной практики, когда происходило знакомство с группами, оценивание их уровня владения ИЯ 2, коммуникативности, взаимоотношений друг с другом и преподавателем, оценка работоспособности.

Вторая неделя была периодом получения первого опыта, привыкания к статусу преподавателя, совершения ошибок как непосредственно в речи, так и в самой методике преподавания. Много из того, что не получилось понять из теоретического курса методики преподавания, стало ясно на практике: структура ведения занятия, формулирование коммуникативных задач, учет интересов и потребностей учащихся при формировании плана занятия, создание и применение контрастных упражнений, применение методов проблемного обучения и др.

Уже на период завершения практики наша работа была сконцентрирована не на личном успешном «выступлении» перед группой, а на желании научить ИЯ 2, преподавать учащимся нечто полезное (модальные глаголы, грамматические структуры и др.) и проконтролировать уровень усвоения новой информации о ИЯ 2 во всей группе. Именно с этого этапа можно говорить об осознанном формировании у студентов умений создания разных видов упражнений, которые совершенствуют навыки и умения учащихся во втором иностранном языке (контрастивные упражнения), выявляют типичные ошибки (грамматические упражнения, фонетические упражнения). Нами создавались контрастивные упражнения на разных уровнях, например:

### 1. Упражнение на уровне слова (в форме игры):

Цель: активизация лексики по теме «In der Stadt» и побуждение к проведению сравнительного анализа на уровне слова.

Ученик называет слово по теме на английском языке и передает мячик однокласснику, а одноклассник переводит это слово на немецкий и дает новое слово на английском для следующего игрока. Когда ведущий говорит СТОП, тот, у кого в руках мячик, выходит к доске и становится новым ведущим. Игра продолжается до тех пор, пока все обучающиеся не выйдут к доске. Стоящие у доски обучающиеся могут вернуться на свои места, если они переведут на немецкий слова, которые называет им ведущий на английском языке.

### 2. Задание на уровне предложения:

а) Цель: закрепление грамматического материала и проведение сравнительного анализа между грамматическими структурами английского и немецкого языков.

Ich **kann** das Auto **fahren**.

I **can drive** the car.

Ученикам раздаются листочки, на которых предложения с модальными глаголами на немецком языке, и дается задание поставить глагол в нужную форму и перевести предложение на английский (написать перевод с другой стороны листа). Затем обучающиеся показывают друг другу переведенные предложения на английском и переводят их на немецкий язык. Ученики сами контролируют друг друга и помогают правильно перевести, так как правильный вариант перевода у них написан с другой стороны листа.

б) Цель: проведение сравнительного анализа между двумя грамматическими структурами в немецком языке.

Auf \_\_\_\_\_ kann man Sport treiben.

Wenn man Sport treiben möchte, geht man auf \_\_\_\_\_.

Auf \_\_\_\_\_ kann man Geld abheben.

Wenn man Geld abheben möchte, geht man auf \_\_\_\_\_.

In \_\_\_\_\_ kann man Brötchen kaufen.

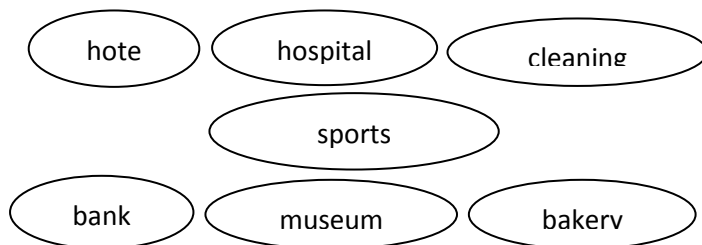
Wenn braucht Brötchen, geht man in \_\_\_\_\_.

In \_\_\_\_\_ kann man übernachten.

Wenn man ein Zimmer reservieren will, geht man in \_\_\_\_\_.

In \_\_\_\_\_ kann man den Arzt besuchen.

Wenn man krank ist, geht man in \_\_\_\_\_.



Учащимся дается два задания, в которых пропущены одни и те же существительные в похожих контекстах, однако в зависимости от грамматической структуры предложения форма артикля, с которой существительные должны быть употреблены, отличается. Задача учащихся: вставить пропущенные слова, используя правильную форму артикля. В данном случае, английские слова используются не столько с целью проведения контрастивного анализа, сколько для помощи учащимся выбрать необходимое существительное.

с) Цель: совершенствование навыков и умений аудирования, при помощи соизучения разговорных клише на немецком и английском языках.

Обучающиеся слушают аудиозапись на немецком языке по теме, вычлениют необходимые фразы из текста (диалога, монолога) и вносят их в выданные бланки, на которых даны английские варианты фраз.

- Excuse me, how could I get to the city hall?
- Entschuldigen Sie bitte, wie komme ich zum Rathaus?

### 3. Задание на уровне текста:

Цель: совершенствование коммуникативных навыков и умений.

Игра «В риелтора» (журналиста и др.)

Раздаются тексты для изучения типов домов как на немецком, так и на английском языках. Часть обучающихся являются риелторами (зависит от количества текстов в наличии), а другая часть теми, кто хочет приобрести дом того или иного строения. Задание заключается в том, чтобы покупатели выслушали каждого риелтора, а затем выбрали понравившийся тип дома и объяснили, почему именно этот тип. После этого можно провести дискуссию на тему, какой же тип дома самый удобный и подходящий и почему.

### 4. Контрастивное упражнение на социокультурном уровне.

Цель: формирование у обучающихся интереса к культуре иноязычных стран, расширение кругозора и формирование знаний о специфике транспортной системы в странах изучаемых языков.

Обучающимся предлагается в группах обсудить 5 высказываний на тему транспорт в России, Германии и Англии, и решить, в каких странах обсуждаемые культурные реалии присутствуют (или отсутствуют). Затем учащимся дается возможность сравнить свои ответы с правильными ответами, оформленными в виде презентаций. После ознакомления с ответами учащиеся могут обсудить, какие у них были затруднения при выполнении задания и почему.

1. Öffentlicher Verkehr funktioniert fahrplanmäßig.
2. Die Fahrkarten müssen am Fahrkartenautomaten gekauft werden.
3. Man kann den O-bus (trolleybus) in vielen Städten benutzen.
4. Die Hunde müssen in den Verkehrsmitteln einen Maulkorb (muzzle) tragen und angeleint sein.



5. Man kann das Touristenticket für öffentlichen Verkehr kaufen und von 25 % bis 50 % Rabatt (discount) für touristischen und kulturellen Sehenswürdigkeiten (sightseeing) haben.

stimmt für Russland	stimmt für Großbritannien	stimmt für Deutschland

Студенту или группе студентов (2–3 человека) за период прохождения педагогической практики необходимо было самостоятельно разработать и провести внеклассное мероприятие на РЯ, ИЯ 1 и ИЯ 2 или на ИЯ 2 на актуальную для данного класса / группы тему, например «Как я изучаю иностранные языки», «Мой Портфолио». Из отчета студентов-практикантов:

«На последней неделе педагогической практики нами было разработано и проведено следующее мероприятие:

Тема: Изучение иностранных языков – причины и методы.

Цель: поддержка у учащихся стремления к изучению иностранных языков и поиск собственных методов освоения языков.

Языки мероприятия: английский, русский, немецкий.

Участники мероприятия: студенты второго курса Института иностранных языков и литературы.

№	Время	Этап	Язык этапа	Примечание
1.	5 мин.	Приветствие	английский	Учащимся озвучивается тема мероприятия и предполагаемая структура его проведения.
2.	20 мин.	Дискуссия на тему «Почему я изучаю языки»	английский	Учащимся задается вопрос об их мотивации изучения иностранных языков. Предполагается, что студенты осмыслиют свои личные причины и озвучивают их. После чего учащимся предлагается ознакомиться с мнениями некоторых полиглотов по этому поводу. Также ведущие мероприятия делятся своим опытом.
3.	20 мин.	Разговор о методах изучения языков	русский	Ведущие мероприятия рассказывают о том, как важно найти свои личные способы и методы изучения языков. После чего учащиеся рассказывают, как лично они изучают языки и что им в этом помогает.
4.	20 мин.	Анализ некоторых методов запоминания слов	немецкий	Учащимся предлагается выбрать один из предложенных методов запоминания слов или использовать свой личный и реализовать данный метод, используя лексику предыдущего урока. Учащиеся должны представить свой метод и озвучить его преимущества и недостатки.
5.	15 мин.	Заключение	русский	Учащимся дается возможность задать любой интересующий их вопрос или обсудить важную для них тему.

Проведенное мероприятие показало, что большинство учащихся относятся к изучению иностранных языков с высокой степенью осознанности. Студенты озвучили следующие причины, побуждающие их изучать иностранные языки:

- любовь к языкам и желание связать свою будущую профессию с языками;
- стремление к расширению сферы общения с людьми из других стран;
- желание путешествовать;
- интерес к культуре народа-носителя языка;
- важность знания иностранного языка для реализации себя в другой профессиональной деятельности (например, в кинорежиссуре).

Несмотря на то, что студенты называли совершенно разные причины освоения языков, они все видят необходимость и важность этого лично для себя. Учащимся было предложено для обсуждения два высказывания отечественных полиглотов:

«Языки – это способ за одну человеческую жизнь прожить множество реальностей, каждая из которых уникальным образом представлена конкретным языком» (Д. Б. Никуличева).

«Сколькими языками ты владеешь, в стольких пространственно-временных континуумах ты живешь, столькими же атмосферами ты дышишь» (В. Мельников).

Студенты отнеслись к данным высказываниям с большим интересом, объяснили, как они их понимают, и выразили свое мнение по данному поводу. В ходе разговора о важности создания собственной системы методов изучения иностранных языков выяснилось, что учащиеся не имеют как таковую сформированную структуру методов для изучения языков. Однако студенты назвали отдельные способы, которыми они используются для развития своих языковых знаний:

- просмотр фильмов на иностранных языках;
- чтение книг;
- прослушивание песен;
- общение с носителями языка;
- ведение словарика.

На следующем этапе мероприятия учащиеся выбирали один конкретный способ из предложенного списка методов запоминания слов и работали с лексикой по теме «die Stadt», используя данный метод. Большинство учащихся использовали способ визуализации слов и создания образов. Однако некоторые останавливались на уровне рисунка (к каждому слову нарисовали картинку). Другие же создавали целые сюжетные линии из полученных образов, выстраивали ассоциативные цепочки, разделяли слова по группам и оформляли их в схемы и таблицы. Учащиеся представляли свою работу, обсуждали преимущество того или иного метода и объясняли, как выбранный ими метод соответствует их личным особенностям.

Хотелось бы отметить то, с каким желанием они отнеслись к заданию, и ни один не остался без ответа – каждый сделал пусть маленький, но шаг вперед, а это уже неплохое начало, которое стоит уловить преподавателю и не упускать, поддерживая стремление у учащихся становиться лучше в изучении иностранных языков.

За период педагогической практики мы овладели немецким языком преподавания, научились формулировать цели и задачи урока, создавать коммуникативный контекст общения на уроке (выстраивать взаимосвязь между частями урока), организовывать учебно-познавательный процесс, устанавливать доброжелательную и доверительную атмосферу на уроке и поддерживать интерес учащихся к предмету обучения».

## Литература

1. Барышников Н. В. Мультилингводидактика // ИЯШ. 2004. № 5. С. 19–27.
2. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). М.: «Вентана–Граф», 1997. 40 с.
3. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // ИЯШ. 2004. № 1. С. 3–8.

УДК 81'246.2:159.922(045)

*Буланов С. В.*

*Центр современных образовательных технологий, Москва, Россия*

*Кудрявцева Е. Л.*

*Университет Грайфсвальда, Грайфсвальд, Германия*

### **РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ БИЛИНГВОВ: ПУТЬ ОТ ИНТЕРКУЛЬТУРНОСТИ К ФОРМИРОВАНИЮ «ЧЕЛОВЕКА МИРА»**

Билингвизм как явление лингвистического порядка является не более чем инструментом для обслуживания иных уровней человеческого сознания и деятельности. Лингвистическая составляющая естественного многоязычия располагается и реализуется в ряду иных компетенций: социо-, медиа-, Я-, межкультурной. Пока ученые формируют свое представление и отношение к многоязычию в раннем возрасте, бизнес отдает предпочтение при разработке новых оснований кадровой политики в поликультурном глобальном мире именно естественным би- и полилингвам, определяя их как: более стрессоустойчивых, работоспособных, командно-ориентированных и креативных специалистов. Язык, выдвигаемый нами при проведении тестирования, протоколировании наблюдений и т. д. на первый план здесь принимает подчиненную, инструментальную функцию, «выражая» и «отражая» вовне специфику внутреннего мира дву- или многоязычной личности. Исходная принадлежность билингва к двум культурам, традициям, национальным картинам мира; результирующая (при корректном выстраивании индивидуального образовательного маршрута) из них – интеркультурность, – вот тот фундамент, на котором родители и педагоги во взаимодействии с ребенком могут выстроить здание креативности, бинарного и многогранного видения мира, вне привязанности к единичным функциональностям. И процесс этот оптимально облечь в игровую форму, отвечающую потребностям и способностям самого ученика.

*Ключевые слова:* онтогенез, многоязычие, естественный билингвизм, креативность, интеркультурность, межкультурная компетенция, самоактуализация.

## **DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF BILINGUALS: THE WAY FROM INTERCULTURALITY TO FORMATION OF «THE PERSON OF THE WORLD»**

Bilingualism as a linguistic phenomenon is no more than a tool for maintenance of other levels of human consciousness and activity. The linguistic component of the natural multilingualism is located and implemented in a number of other competences: social-, media-, self-, intercultural. While scientists form their view and attitude towards multilingualism at an early age, business prefers when a natural bi- and polylingual people when developing grounds for personnel policy in a multicultural global world. A bi- or polylingual person is defined as a more stress-resistant, hard-working, team-oriented and creative professional. The language that we propose to use in carrying out testing, logging, observations, etc. seems to have a subordinate function, «expressing» and «reflecting» the specifics of the inner world of a bi- or multilingual person. Initial belonging of a bilingual person to two cultures, traditions, national pictures of the world; resulting in interculturality, is the basis on which parents and teachers in collaboration with the child can build creativity, binary and multi-faceted vision of the world, out of attachment to a single functionalities. And they can put this process into a game form that meets the needs and abilities of the student.

*Key words:* ontogeny, multilingualism, natural bilingualism, creativity, interculturality, intercultural competence, self actualization.

Что мы понимаем под «креативностью»? Для носителя русской национальной картины мира и русского языка как родного синонимами этого понятия являются: творческий подход и смекалка. Также это понятие может быть прочитано как «гениальность», «инакомыслие», «иное видение ситуации и выхода из нее», «иная точка зрения». Креативными были герои русских сказок – Иван-дурак, Левша, Василиса Премудрая и др.; креативны персонажи и современных германских историй о сыне викинга Вики.

У взрослых креативность нередко проявляется в нестандартной жизненной ситуации, когда нельзя опереться на собственный опыт или заимствовать чужой опыт. Если человек ограничен нормами, стереотипами поведения, он, вероятнее всего, будет воспроизводить уже известные алгоритмы. Оказываясь в ситуации, при которой он не знает стандартных решений, человек вынужден искать собственные творческие решения.

Сегодня мы все являемся свидетелями интересного парадокса: бывшие «слабые» ученики традиционной (знание-ориентированной) школы оказываются более успешными во взрослой жизни, нежели бывшие «отличники». Причиной этого может служить то, что «отличники» в школе занимались заучиванием и воспроизведением, а «слабые» ученики – изобретением способов избежать неинтересное механическое заучивание. В итоге у «слабых» формируется опыт творческой деятельности, развиваются креативные качества, а у «сильных» – способность к репродукции чужого опыта. Однако данный пример не означает, что репродуктивные функции обучения не важны. Отнюдь, творчество высокого уровня – это всегда возвышение, «полет» над

нормой, над стереотипами. Знание норм, стереотипов накопленного опыта поколений должно образовывать некий базис, от которого и должно отталкиваться творческое мышление. Другими словами – не «изобретать велосипед», но изобретать нечто кардинально новое, отталкиваясь от знаний о «велосипеде» и наличия практического опыта его сборки.

Иногда, сравнивая взрослых и детей, говорят о более высоком уровне креативности последних. Это означает только то, что дети не обладают достаточным «багажом» человеческого опыта. Взрослые, же, наоборот, этим опытом обладают и чаще всего выбирают стереотипные решения, опирающиеся на уже имеющийся опыт.



Рис. 1. Лестница (пирамида) развития креативности

Креативность (как извне предлагаемых заданий, так и возможность пережить рост собственной креативности, активного творчества) может являться основой мотивации к продолжению образования и должна развиваться на всех уровнях взаимодействия ребенка с обществом / обществами:

## ИНТЕГРАЦИЯ

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ и  
САМООБРАЗОВАНИЕ



РЕГУЛЯРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
ДОУ/ШКОЛА/ВУЗ

СЕМЕЙНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Рис. 2. Оберег «Символ Божественной мудрости» как основа для Образовательного интеркультурного треугольника многоязычной личности

Согласно американскому психологу Абрахаму Маслоу (Авраам Маслов, Abraham Maslow), креативность – это творческая направленность, врожденно свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием сложившейся системы воспитания, образования и социальной практики.

Иерархия человеческих потребностей по Маслоу – ступени (снизу вверх):

1. Физиологические
2. Безопасность
3. Любовь / Принадлежность к чему-либо
4. Уважение
5. Познание
6. Эстетические
7. Самоактуализация

Причем, последние три уровня (5–7) определяются в совокупности как «потребность в самоактуализации» (в личностном росте). А. Маслоу считал, что все самоактуализированные люди имеют общие характерные черты (описал 14 из них как основные), из которых наиболее важными для нас являются:

1. Более эффективное восприятие реальности
2. Сосредоточенность на проблеме (в противоположность эгоцентрированности), связанная с готовностью коллегиального демократичного взаимодействия для ее решения.
3. Поведенческая и умственная автономия; независимость от культурных штампов и окружения.
4. Сохраняющаяся свежесть восприятия.
5. Креативность.
6. Сопrotивление окультуриванию; вне любой определенной культуры.

К числу таких самоактуализированных людей Маслоу относил Авраама Линкольна, Томаса Джефферсона, Альберта Эйнштейна, Элеонору Рузвельт, Джейн Адамс, Уильяма Джеймса, Альберта Швейцера, Олдоса Хаксли и Баруха Спинозу. Те же имена прозвучат впоследствии в работах Гилфорда, как и ряд приведенных выше характеристик.

Таким образом, креативность – это неотъемлемое качество личности, стремящейся к самоактуализации, росту и развитию сознания (не синонимично интеллекту, см. далее) и оптимизации взаимодействия с окружающей реальностью.

Исконными упражнениями на развитие креативности через наблюдение за реальностью и анализ окружающей действительности являются загадки, дающие возможность тренировки и проверки конвергентности мышления, наблюдательности. Не менее древней представляется нам игра в ассоциации: например, на воссоздание понятия, которое свяжет воедино данные три слова. Для снега, рыбы и молока ассоциацией сегодня станет холодильник в связи с изменением темпорального фактора (ассоциации существуют неразрывно от пространственно-временного континуума).

XX век привел к переосмыслению привычных нам загадок – как на первый взгляд неразрешимых ситуативных головоломок (описания проблемы предполагают реальный пространственно-временной континуум и определенное количество участников или этапов процесса; при этом один из данных факторов неизвестен и должен быть выведен из видения целостной картины события, встающего перед мысленным взором отвечающего на загадку). Интересно, что в ряде культур традиция загадывания загадок отсутствует, тогда как в античной и русской культуре она развита необычайно сильно и определяет мировосприятие носителей, передавая опыт предшествующих поколений и обозначая дорогу к решению проблем (см. загадки в мифологии и русских народных сказках). Наибольший интерес в этой связи представляют задачи психолога Карла Дункера (Karl Dunker, также как Данкер; род. в Германии, мигрировал в США в период нацизма, где и скончался). Именно он открыл феномен функциональной закрепленности, заключающийся в том, что **используемый определенным образом предмет трудно потом использовать иначе** (взглянуть на него с иной точки зрения, «возвыситься» над его основной функцией). Карл Дункер считал, что «мышление – это процесс, который посредством инсайта (понимания) проблемной ситуации приводит к адекватным ответным действиям» [9, с. 78–79]. Причем, действия не следуют непосредственно из предыдущего опыта. А точка зрения на проблемную ситуацию способна изменяться – от детализированного, аналитического рассмотрения к общему, синтезированному взгляду. «Очень вероятно, что глубочайшие различия между людьми в том, что называют «способностью к мышлению», «умственной одаренностью», имеют свою основу в большей или меньшей легкости таких переструктурирований» [9, с. 131]. Классическим тестом на креативность считается его тест, использовавшийся для доказательства теории **о большей креативности мигрантов (носителей 2-х национальных картин мира)**. Идея теста со свечой, упаковкой канцелярских кнопок и коробком спичек заключается в нецелевом, но целесообразном использовании данных бытовых предметов. Задача тестируемого – прикрепить горящую свечу к стене так, чтобы она не капала воском на стол под ней. Тест направлен на проверку когнитивной базы человека и преодоление феномена функциональной закрепленности.

Свое развитие этот тест нашел в работе американского психолога Джоя Пола Гилфорда (Joy Paul Guilford), автора модели структуры интеллекта [2, с. 3], предложившего задания на изобретение за две минуты максимума вариантов непривычного использования бытовых предметов. Например, ручкой двери можно разбивать орехи, использовать ее как крючок для сумок, вместо носа снеговика. Для нас представляет интерес то, что Гилфорд изучал интеллект в части памяти, мышления, внимания (концентрации внимания), творчества и темперамента [4]; а также то, что его работы стали основой для написания программ обучения одаренных

детей в США. Им были отмечены и проанализированы связи между неумением классифицировать, неспособностью определять отношения между объектами и явлениями, а также запоминать и сопоставлять видимое и сохраненное в памяти и т. д. – и низкой успеваемостью школьников.

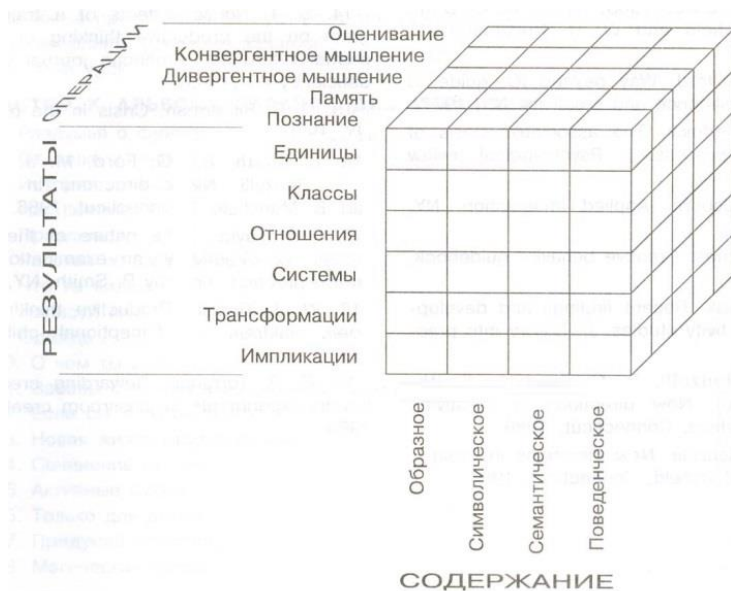


Рис. 4. Структура интеллекта по Дж. Гилфорду (источник: [http://www.trainingcity.ru/interest/articles/model\\_strukturyi\\_intellekta\\_dzh\\_gilforda.html](http://www.trainingcity.ru/interest/articles/model_strukturyi_intellekta_dzh_gilforda.html); последнее обращение 26.04.2014)

Дж. Гилфорд выделил четыре типа содержания: 1) образное (визуальное и аудиальное); 2) семантическое; 3) символическое и 4) поведенческое и пять типов интеллектуальных операций: 1) познание; 2) память; 3) конвергентное продуцирование; 4) дивергентное продуцирование; 5) оценивание. Причем каждый из них присущ отдельно взятой личности в большей или меньшей степени и неразрывен от поведенческого содержания. В этом ответ на то, почему «любимчики» педагога, старательные и усидчивые ученики, поведение которых отвечает ожиданию старших, часто не справляются с конкурсными заданиями на олимпиадах; а непоседы-двоечники, своевольные и нередко противоречащие нормам и правилам «принятого хорошего тона» становятся лауреатами Нобелевской премии и авторами значимых открытий.

В 1960-е годы креативность получает новое прочтение – как дополнение и переосмысление реальности, например, в работах американского психолога Эллиса Пола Торренса (Ellis Paul Torrance), опиравшегося на идеи Дж. Гилфорда и создавшего `Тест оценки творческого мышления (ТОТМТ) [6, 7, 8]. Тест был направлен на определение уровня развитости дивергентного мышления и иных компетенций в области решения проблемных задач и оценивался (с 1984 г.) по критериям: беглости (количество вариантов ответов на проблему, являющихся ее решениями), оригинальности (статистическая частотность ответов) и тщательности (детализация ответов).

Он же поставил вопрос о связи интеллекта и креативности и ответил на него так называемой «Гипотезой порогового значения» (на низком уровне интеллект





Интересно отметить, что в 1984 г. Университет Джорджии учредил центр развития творчества и таланта имени Торренса (<http://www.coe.uga.edu/torrance/>), где регулярно обучаются стипендиаты из разных стран мира.

Наконец, в 2009 г. креативный директор агентства «Carmichael Lynch» Дэвис Брок приступает к необычному проекту по развитию собственной креативности – ежедневно круглый год он создает по одному оригинальному объекту – фотоработу, рукоделие из подручных материалов, компьютерную графику и т. п. Итоги этой деятельности легли в основу его творческой мастерской (<http://www.adme.ru/vdohnovienie-919705/kreativ-na-kazhdyj-den-320605/>) и доказали, что активность мозга человека зависит от регулярных тренинговых упражнений, направленных на наблюдение за действительностью, анализ его результатов, синтез выводов с творческой активностью и досозданием / пересозданием реальности (креативность связана с тем, что немцы определяют всеохватным глаголом «kreieren» = schöpfen, umformen, gestalten, entstehen lassen, erzeugen... [<http://synonyme.woxikon.de/synonyme/kreieren.php>]).

Таким образом, мы вернулись к предложенной нами в начале статьи «Лестнице развития креативности» и можем определить, какие упражнения необходимы для тренировки многоязычных детей с учетом их возрастных особенностей, роли визуальной составляющей в мировосприятии билингов, интеркультурной составляющей и описанных выше аспектов развития и проявления креативности:

- задания для индивидуальной работы (независимость в принятии решений);
- задания на наблюдение и описание реальности (сопоставление, обобщение, поиск различий);
- задания на переключение кодов всех типов;
- задания на дополнение и пересоздание реальности;
- традиционные загадки;
- задания-конструкторы (пазлы и т. п. на реконструкцию целостной реальности);
- ситуативные проблемные задания и задания вымышленных историй (что будет, если...; предположим, что...; прыгающая корова и др.);
- задания на запоминание (не только заучивание наизусть в долговременной памяти, но и фиксацию в краткосрочной памяти и соположение запомненного и предъявленного);
- задания на формулирование вопросов к данному ответу (постановка проблемы);
- задания, требующие взаимодействия (демократичного, сетевого, на равных) между детьми и/или детьми и членами разнокультурных взрослых сообществ (предполагается коммуникация с целью получения / пополнения существующей информации с родителями, воспитателями и др.);
- задания на формирование логического мышления;
- задание на цветовосприятие, визуальное сопоставление форм и размеров с учетом их относительности;
- многоуровневые задания на расширение активного и пассивного словарного запаса на родном (родных) языках ребенка;
- задания на пространственные представления;
- задания на внимание и концентрацию;
- задания на отработку мелкой моторики;
- задания на письмо и счет (равно как просто счет) и др.

Причем, для достижения мотивационного эффекта, чувства успешности у ребенка необходимо, чтобы задания, требующие повышенной концентрации сменялись простыми заданиями, а также сменялся тип деятельности. Оптимальная форма подачи заданий – в игре, как основном виде деятельности ребенка.

Наши предложения подобных упражнений и тестов мы сформировали как «Отрывной календарь-портфолио дошкольника» (готовятся также «Календарь-портфолио ученика начальной / средней школы»). Отрывной «Календарь-портфолио дошкольника» сделан по принципу тетради-блока, позволяющей отделять проработанные листы и скреплять их в папке-портфолио (по порядку выполнения или тематическому принципу, на усмотрение педагога). Тем самым:

- ребенок наблюдает свой прогресс (визуально и тактильно – папка-портфолио растет, календарь – уменьшается);
- происходит объективизация времени и знаний, неразрывно друг от друга;
- возможно повторное обращение как самого ребенка, так и взрослых к уже выполненной работе (например, при выполнении заданий того же типа, с целью систематизации компетенций).

«Календарь-портфолио дошкольника» рассчитан на самостоятельную работу, включая самопроверку и самооценку детей в возрасте 5–6 лет и может использоваться как для целенаправленной образовательной деятельности в дошкольном учреждении и дома, так и для занятий с ребенком в дороге. Помощь и поддержка со стороны взрослых приветствуется, но основной принцип «Календаря дошкольника»: «Помоги мне сделать самому!» (т. е., с одной стороны, необходимо, чтобы запрос помощи поступил от самого ребенка; а с другой, чтобы выполнение задания было самостоятельным, авторство решения принадлежало ребенку при возможной направляющей функции взрослого).

Образцы страниц данного календаря доступны в разделе «Дети мира» портала <http://bilingual-online.net>.

Задача образования в данном контексте, на наш взгляд, заключается в развитии опыта творческой деятельности подрастающего поколения. Результатом должна стать готовность к выбору нестандартных решений для достижения наилучшего результата и формирование потребности не воспроизведения ранее известного, а создания нового, превосходящего его по ряду параметров и характеристик. Решению этой педагогической задачи должно способствовать применение специальных образовательных технологий, ориентированных на достижение творческого результата образования: проектная деятельность; игровые технологии; технологии, связанные с индивидуализацией работы в команде.

Проектная деятельность позволяет самостоятельно выстраивать образовательную траекторию и самостоятельно планировать результат в рамках определенной темы. Отсутствие внутренних рамок в выборе содержания, глубины погружения и темпа изучения материала, творческий характер результата учебного проектирования и процесс самообразования, неформального обучения в течение проекта, деятельностный и компетентностный подход – все это позволяет считать «метод проектов» эффективной технологией с позиций развития креативности. В процессе проектной деятельности учащиеся развивают важные методологические и организационно-деятельностные компетенции, позволяющие, впоследствии осуществлять их перенос в новое содержание.

Примеры творческих проектов по географии:

1. Представьте, что в Тихом океане ученые обнаружили неизвестный ранее материк. Скопируйте с GoogleEarth изображение участка Тихого океана, где мог бы находиться материк и в любом из графических редакторов нанесите на изображение контуры неизвестного материка. Придумайте название материка и всем элементам береговой линии материка (мысам, полуостровам, заливам, морям, островам и проливам у берегов материка). Подпишите все названия на карте. Опишите географическое положение материка. Придумайте и подпишите названия крупных форм рельефа материка. Какие тектонические структуры лежат в основе обозначенных Вами форм рельефа? Нанесите на карту полезные ископаемые материка. Обратите внимание на закономерности размещения полезных ископаемых, выявив зависимость между тектоническим строением, рельефом и полезными ископаемыми. Составьте климатическую карту материка. На климатической карте покажите возможное распределение климатических поясов, ветров, температур, осадков. Распределение климатических элементов должно соответствовать общим климатическим закономерностям. Покажите на карте объекты гидросферы материка: реки, озера, болота и т. д. Придумайте и подпишите их названия. Составьте карту природных зон материка. Покажите на карте возможное распределение природных комплексов. Будет ли проявляться на материке закон широтной зональности? Какие азональные факторы (то есть факторы, мешающие проявлению закона широтной зональности) присутствуют на материке? Ваш материк пока необитаем. Вы можете стать первыми жителями материка. Подумайте, кого бы Вам хотелось взять с собой? Выберите место на материке, где бы Вам хотелось жить. Обозначьте это место на карте. Напишите, почему было выбрано именно это место.

2. Представьте, что Вы являетесь сотрудником туристической фирмы. Ваша задача – разработать и представить маршрут экскурсии в интересные места планеты.

Прежде всего, необходимо выбрать объекты, которые Вы хотите показать в процессе экскурсии, определить начальный и конечный пункты маршрута. Обоснуйте свой выбор. Затем следует определить порядок прохождения отобранных объектов.

Продумайте, как можно презентовать Ваш маршрут. Возможно, Вы подготовите рекламный буклет, в котором будет содержаться необходимая информация об объектах экскурсии, описание маршрута и его схематическое изображение. Вполне возможно, что Вы сможете представить свой проект иначе – ведь от того насколько интересно и необычно Вы презентуете свой маршрут, зависит успех Вашей работы!»

Игровые технологии дают возможность моделирования нестандартных учебных ситуаций, в которые погружается обучаемый. Большой выбор различных форм игровых технологий (организационно-деятельностные, деловые, ролевые), инструментов и сюжетов предопределяет богатые возможности развития креативных качеств личности в любом возрасте, при любой совокупности условий обучения и целевых доминант. Популярны сегодня игровые направления, пришедшие в образование – геймификация (игрофикация) деятельности, т. е. применение техник игрового дизайна в неигровых видах деятельности; компьютерные игры, в том числе, онлайн-игры, все это максимально расширяет границы возможностей развития креативности. Важно при актуализации задач развития креативности выбирать творческие игры, избегать жестко заданных сценариев и планируемых результатов.

Говоря о развитии креативности в рамках образовательного процесса, мы акцентируем внимание на творческом характере результатов деятельности учащегося. Этот результат должен быть лично значим для обучаемого, он не должен предполагать сравнительных оценок. Творческий результат можно оценить только в динамике личностного развития, только в сопоставлении с ранее достигнутыми результатами. Эта оценка должна, помимо внешней оценки, обязательно содержать результаты саморефлексии обучаемого. Подобная оценка возможна при использовании образовательной технологии «портфолио» – технологии формирующего оценивания. Важно понимать, что портфолио в обучении должно представлять собой не просто совокупность неких артефактов, свидетельствующих о наличии образовательных результатов. Артефакты нужны для саморефлексии, это некие реперные точки, позволяющие обучающимся проанализировать индивидуальный образовательный маршрут, собственное состояние, скорректировать персональные стратегии. Именно в саморефлексии и заключается ценность применения портфолио, именно внешняя оценка портфолио и его саморефлексия в совокупности и дают представление о творческом результате образовательной деятельности, развитии креативных качеств.

### Литература

1. *Duncker, K.* Zur Psychologie des produktiven Denkens. Berlin: Springer, 1935. 135 pp.
2. *Guilford, J. P.* The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967. 538 pp., illus.
3. *Guilford, J. P.* Way beyond the IQ. Buffalo: Creative Education Foundation, 1977. 192 pp.
4. *Guilford, J. P.* Transformation abilities or functions. Journal of Creative Behavior. 1983. № 17. P. 75–83.
5. *Kerr, B. A.* Gifted and talented education. Creativity. Los Angeles [u. a.] ; 2014 ; XII, 459 S.
6. *Torrance, E. P.* Torrance Tests of Creative Thinking – Bensenville, Il.: ScholasticTestingService, 1962–1974.
7. *Torrance, E. P.* Torrance tests of creative thinking: verbal tests, forms A and B; figural tests, forms A and B; norms-technical manual. Lexington, Mass: Personal Press, 1974. 79 p. + Maps.
8. *Torrance, E. P.* Survey of the uses of the Torrance Tests of Creative Thinking. Bensenville, Il.: Scholastic Testing Service, 1987. 79 p.
9. *Дункер К.* Психология продуктивного (творческого) мышления // К. Дункер. Психология мышления. М., 1965. С. 86–234.
10. *Маслоу А.* Мотивация и личность / пер. А. М. Татлыбаевой; терминологическая правка В. Данченка. – К.: PSYLIB, 2004. 384 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.twirpx.com/file/558520/](http://www.twirpx.com/file/558520/) (дата обращения 26.04.2014)

## **МЕТОДИКА КАК НАУКА ОБ УПРАВЛЕНИИ ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР**

В статье речь идет о формировании нового человека с глубоким экологическим сознанием. Антропоцентризм с его господством над природой как доминирующая пока еще парадигма мышления современного человека все более смещается к экологической парадигме с так называемым холистическим (экологическим) мышлением. В разных сферах человеческой жизни – науке, медицине, образовании зарождаются стремления помочь человеку и обществу выйти из техногенного кризиса. Важная роль в этом процессе должна принадлежать обновленному образованию, в частности, иноязычному. В России существуют теории и технологии для реализации этой идеи. Это уникальные системы воспитания и развития личности Антона Семеновича Макаренко, Василия Александровича Сухомлинского, Виктора Федоровича Шаталова, Михаила Петровича Щетинина, Шалвы Александровича Амонашвили и др. В области иноязычного образования – это концепция развития индивидуальности в диалоге культур, предложенная Ефимом Израилевичем Пассовым.

*Ключевые слова:* методика, экологическое образование, натуропатия, развитие индивидуальности в диалоге культур, ценности, обучение, образование.

*Mazunova L. K.*

*Bashkir State University, Ufa, Russia*

## **METHODOLOGY AS A SCIENCE ON DIRECTING THE PROCESS OF INDIVIDUALITY DEVELOPMENT THROUGH THE DIALOGUE OF CULTURES**

The article dwells on the formation of a new type of a human being with a deeply rooted ecological consciousness. Anthropocentrism as a dominant paradigm of thought is being shifted towards an ecological paradigm with its holistic (ecological) mentality. Different spheres of human life – science, medicine, education offer the society their help to recover from an anthropogenic crisis. A very important role in this process should be played by renewed education, foreign language education in particular. In Russia there exist theories and technologies to help this idea come true. These are unique systems of education and upbringing of an individuality by A. S. Makarenko, V. A. Sukhomlinsky, V. F. Shatalov, Sh. A. Amonishvili, etc. In foreign language education the concept of individuality development through the dialogue of cultures by E. I. Passov should be mentioned.

*Key words:* methodology, ecological education, naturopathy, individuality development through the dialogue of cultures, values, teaching, education.

Когда-то известный в свое время методист Р. Л. Златогорская дала самое краткое определение методики: «методика – это как...?». В это «как?» каждая эпоха вставляет свои жгучие проблемы, мобилизуя своих волонтеров на поиск выхода из очередного тупика. Сегодняшний тупик-кризис в образовании, пожалуй, самый глухой и обширный, потому что он, во-первых, системный, всеохватный, и, во-вторых, по своему исходу может стать роковым для всей цивилизации и человечества. Последнего, т. е. такого трагического исхода, допустить человек не имеет права, не

должен, хотя бы потому, что он именуется *homo sapiens* и пришел к этому статусу, прошагав много миллионов лет. Статус *homo sapiens* обязывает и призывает к самосохранению ЧЕЛОВЕКА – продукта многомиллионной эволюции.

Итак, как и кто выведет человечество из ловушки, западни, техногенного капкана, в котором мы оказались давно, а осознать начали лишь сегодня, теряя ежегодно по миллиону своих соплеменников, наблюдая бессилие медицины, науки, правительства остановить механизм самоуничтожения Природы и себя как ее неотъемлемой части? Надежда одна – Образование, если... оно пойдет по правильному пути в поисках «как это сделать».

Парадокс нашего беспрецедентно парадоксального времени состоит в том, что ответы и пути на так называемые вызовы времени, а точнее, амбициозность человеческого эго, давно есть. Есть и ответы на эти бесчисленные «как». В медицине – это новая ее ветвь натуропатия [1]. А если быть точным, то вовсе и не новое, а хорошо забытое старое – это, к примеру, древняя индийская наука врачевания Аюрведа и возникшая на Западе естественная медицина – натуропатия.

А если обратиться к сфере образования, то и здесь много пророков в своем отечестве, знающих и умеющих развивать личность ребенка, воспитывать в людях экологически ориентированные навыки и умения, высокий дух, интеллект, а главное, нравственность. Это системы Антона Семеновича Макаренко, Василия Александровича Сухомлинского, Виктора Федоровича Шаталова, Михаила Петровича Щетинина, Шалвы Александровича Амонашвили и др. В иноязычном образовании России – это Ефим Израилевич Пассов с фундаментальной концепцией иноязычного образования, построенной на лучших традициях российского образования и нацеленной на развитие индивидуальности в диалоге культур.

Не остались в стороне от решения этой насущной проблемы и физики. Известный американский физик австрийского происхождения Фритьоф Капра предпринял серьезную попытку синтеза новейших достижений и открытий в физике, математике, биологии, социологии и психологии (когнитивистике) для раскрытия причин и законов бытия живой и неживой материи, стремясь к разгадке «что есть жизнь?» [4]. Кстати, этот вопрос был поставлен еще в 1944 г. знаменитым австрийским физиком-теоретиком Эрвином Шредингером. Благодаря усилиям названных и множества не названных имен ученых все большее число людей начинают понимать, что «Все вещи связаны между собой подобно тому, как кровь связывает членов одной семьи... . Что бы ни происходило с Землей, происходит с ее сыновьями и дочерьми. Человек не прядет паутину Жизни; Он сам лишь паутинка в ней. И что бы ни делал он с паутиной, делает это с самим собой» (Тед Пери – *цит. по* [4, с. 8]).

Дефицит глубокого экологического сознания имеет следствием стремительное умирание колыбели человечества – Земли, а вместе с нею и нас с вами. Этого мы «достигли», подвергнув «техногенному прессингу иммунную систему всей биосферы»: загрязнили воздух, воду, почву, растительность отходами промышленного производства, лекарственной химией – животный и человеческий организм, сознание – девальвацией исконных человеческих ценностей, подменили любовь и самоотвержение сексом, при желании технически оснащенным, обесценили человеческую личность, саму жизнь, семью, воспитание, человеческую душу. Воспитание «личности личностью», по мысли великого русского педагога К. Д. Ушинского, подменили аппаратным обучением и тестированием, не способного выявить истинный интеллектуальный уровень ученика или студента.

Обратимся к методике, предмету, который нам ближе и доступнее, в надежде, может здесь коренятся возможности возвращения человека с глубоким экосознанием. В 80-е гг. века минувшего методика рассматривалась как «система знаний о закономерностях процесса обучения второму (неродному) языку и о путях воздействия на этот процесс с целью его оптимизации» [3, с. 8]. 38 лет тому назад ее объектом был только процесс обучения неродному языку. И не более.

Взглянем вновь на методику, но уже образца первого десятилетия XXI в., осмысленного тем же автором. Заодно восхитимся динамизмом и прозорливостью его научного сознания: «Методика, или теория и технология иноязычного образования (сравни: в первом определении было *обучение*), есть интегративная, проектного типа наука, т. е. система всех форм знания о сфере иноязычного образования, позволяющая создать культуруносную ЭКОСРЕДУ (*выделено нами – Л. М.*) и оптимально управлять процессом духовного развития индивидуальности как субъекта диалога культур» [3, с. 536].

Не заключена ли в этом определении целая программа возрождения русского народа! Зачем чужеродный компетентностный подход, зачем отдаляющая ученика от учителя, от живого общения, от воздействия личности Учителя на зарождающуюся Личность ученика балльно-рейтинговая система и в придачу к ней еще и ЕГЭ с его многомиллиардным теневым рынком! [5, с. 126].

Нам нужно всего-то – *экологическое образование*, под которым уже цитированный автор понимает «деятельностную образовательную среду, БЛАГО-ПРИЯТНУЮ (*выделено нами – Л. М.*) для овладения учащимися культурой как содержанием образования (в нашем случае – иноязычной культурой как содержанием иноязычного образования) во всех его четырех аспектах – познавательном, развивающем, воспитательном и учебном» [3, с. 535].

Методика в состоянии справиться с этой задачей, потому что есть концепция и развернутая теория, а также детально отработанная технология. Есть люди, владеющие этой теорией и технологией. Надо успеть, чтобы не было поздно и не наступили «сумерки цивилизации».

### Литература

1. *Оганян М. В., Оганян В. С.* Экологическая медицина. Путь будущей цивилизации. М.: Концептуал, 2013. 544 с.
2. *Пассов Е. И.* Учебное пособие по методике обучения иностранным языкам. Воронеж: Воронежский гос. пед. институт, 1975. 1283 с.
3. *Пассов Е. И.* Методика как теория и технология иноязычного образования. – Кн. 1. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010. 543 с.
4. *Капра Фритьоф.* Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем / пер. с англ.; под ред. В. Г. Трилиса. К.: «София»; М.: ИД «София», 2003. 336 с.
5. *Тавокин Е. П.* Российская система образования: храм знаний или платная услуга? // Человек. 2011. № 6. С. 119–126.



## **МНОГОЯЗЫЧИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ РЕГИОНАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

В статье многоязычие рассматривается как способ превращения риска нарастающего языкового разнообразия в полиэтнических регионах РФ в средство гармонизации межнациональных отношений. Анализируется актуальная языковая ситуация в Удмуртской Республике и предпринимаемые со стороны Правительства РФ и УР меры по нормализации ситуации с изучением языков. Дается определение мультилингвального образования. Предлагается обзор состояния данного научно-практического направления в РФ и за рубежом. Рассматривается процесс внедрения технологий мультилингвального образования в образовательных учреждениях различного типа в г. Ижевске и УР. Рассматривается технология аккумуляции и распространения наиболее передового опыта мультилингвального образования в российской образовательной системе на примере проведения ежегодного научно-образовательного форума «Неделя многоязычия в Удмуртском государственном университете». Анализируются цель и задачи Недели многоязычия, особенности формирования программы, состав участников и организаторов, способы финансирования, формы сотрудничества с образовательными учреждениями в Удмуртии, РФ и за рубежом в процессе подготовки и проведения мероприятия, а также эффект от мероприятия для распространения идей многоязычного общества.

*Ключевые слова:* многоязычие, мультилингвальное образование, поликультурный регион, диалог культур, гражданское общество.

*Malykh L. M., Toykina O. V.*

*Udmurt State University, Izhevsk, Russia*

## **MULTILINGUALISM AS A FACTOR FOR MOLDING CIVIC IDENTITY IN MULTIETHNIC REGIONS OF RUSSIAN FEDERATION**

In the article multilingualism is treated as a means to transform the challenges of growing language diversity into harmonious interethnic relations. Current language situation in Udmurt Republic (Russia) is studied as well as the steps undertaken by the governmental administration of Russian Federation and Udmurtia towards making language diversity a strength using multilingualism itself as a unifying factor for the nation. The definition of multilingual education as a new teaching approach promoting the development of Russian civic society on the principles of tolerance, language diversity and respect for its multiethnic, multicultural and multiconfessional social structure is offered. The status of this teaching approach in Russia and other countries is reviewed from theoretical and practical perspectives. The process of multilingual education introduction in various educational institutions in Izhevsk (Udmurt Republic) is investigated. One technology dealing with accumulation and spread of advanced practices in multilingual education in Russian educational system is given special attention to, notably, the annual scientific and educational forum "Multilingual Week in Udmurt State University." Its goals, the methods of its program's development, participant body, financing, ways of collaboration with other

educational institutions in Udmurtia, Russia and abroad as well as its effectiveness for the spread of the ideas of language diversity in the society are analyzed.

*Key words:* multilingualism, multilingual education, multiethnic region, dialogue of cultures, civic society.

Не секрет, что ухудшение знаний своего родного языка и культуры напрямую связано с потерей чувства Родины, патриотизма, чести и достоинства гражданина России. Языковая ситуация в полиэтнических регионах РФ усложняется за счет притока мигрантов из стран СНГ, плохо говорящих на русском языке и не владеющих местными культурными нормами общения.

В полиэтнических регионах РФ делается немало для нормализации ситуации с изучением языков. Так, в вузах Удмуртии существуют курсы русского языка для мигрантов; официально признано двуязычие – русское и удмуртское. Большую культурно-просветительскую работу проводят действующие в республике 31 национально-культурное объединения: 5 центров удмуртской культуры, 4 центра татарской культуры, 2 центра русской и славянской культуры, а также культурные объединения башкир, марийцев, чувашей, евреев, немцев, азербайджанцев и др. [7, с. 155]. Однако, несмотря на мероприятия языковой политики, языковая компетенция населения, по мнению специалистов, не показывает выраженной положительной динамики [7, с. 157]. На языковую ситуацию в регионе большое влияние оказывают языки лидирующих в экономическом отношении стран, в первую очередь, английского языка, что ведет к принижению психологической значимости родных и государственных языков РФ.

Сложившаяся ситуация подтверждается данными языкового паспорта, разработанного Советом Европы, который предлагался для знакомства студентам вузов Удмуртии. Нередко студенты, отмечая языки, которыми они владеют, на первом месте указывают иностранные языки. Родные языки, в том числе и русский, студенты либо забывают указывать вообще, либо указывают их в конце списка. Надо отметить, что зачастую и уровень владения иностранными языками оказывается выше, чем родными, особенно, если речь идет об удмуртском или татарском языках, что также является непрямым показателем расставляемых молодыми людьми жизненных приоритетов.

Отрицательным результатом подчеркнутого интереса молодежи к иностранным языкам является, по мнению ученых, высокий риск размывания интеллектуального потенциала страны, так как изучение иностранных языков в ущерб родным языкам способствует «утечке мозгов». Иностранные языки, безусловно, нужны для знакомства с передовыми инновационными технологиями, расширением круга межкультурного общения, однако с их изучением активизируется поток граждан, выезжающих за рубеж с целью получения более высоко оплачиваемого места работы, создания семьи за рубежом и т. д.

Все выше сказанное свидетельствует о наличии противоречия между потребностью России стать открытым обществом и сохранением при этом российской гражданско-культурной идентичности. Это порождает необходимость в пересмотре принципов языкового образования в полиэтнических регионах РФ. Риск нарастающего языкового разнообразия следует превратить в средство гармонизации межнациональных отношений. Мы глубоко убеждены в том, что важнейшим фактором интеллектуально-духовного развития и сплочения народов России является многоязычие, которое должно стать важным составным компонентом современного языкового образования РФ.

Как свидетельствует ситуация в Удмуртской Республике, принятие исключительно законодательных мер является недостаточным для того, чтобы переломить существующую языковую ситуацию [7, с. 157]. Необходима развернутая поэтапная программа языкового планирования, которая требует значительных материальных, временных и человеческих ресурсов. О необходимости учета многоязычия населения России в образовательной системе свидетельствуют и социолингвистические данные, в соответствии с которыми основное население России в 21 веке составят трилингвы [6, с. 5].

Идеи многоязычного образования или, в более распространенной терминологии, мультилингвального образования, достаточно широко обсуждаются в научной прессе и среди практиков, обучающих детей и взрослых родным, государственным и иностранным языкам в полиэтнических регионах России и за рубежом [4]. В разных регионах РФ и мира формируются разнообразные модели мультилингвального образования в зависимости от социально-экономической ситуации региона, запросов местного населения (Бим 2001; Вагнер 2001; Барышников 2003; Гальскова 2003; Куркумбаева 2006; Маркосян, 2006; Аулина 2013; Baker 2003; Hornberger 2010 и др.).

Однако следует особо подчеркнуть, что в современных образовательных системах разных стран преобладает изолированное изучение языков. Так, по многочисленным личным наблюдениям, при изучении русского, английского (в качестве первого иностранного), немецкого (в качестве второго иностранного) в школах Удмуртии учителя не соотносят программы изучения схожих тем, не знают, какими методами обучаются дети на других языках, не интересуются, что дети знают и умеют делать средствами других языков. Такой подход приводит к переизбытку получаемой учащимися информации, отсутствию целостного восприятия мира, неудовлетворенности обучающихся результатами усвоения изучаемых языков, сложностям в процессе социальной адаптации к различным культурам в условиях глобализации.

Кроме этого, в программы обучения включаются приоритетные международные языки, в первую очередь, английский. Языки местного значения преподаются только в специализированных школах, какими являются, например, Удмуртская национальная гимназия им. К. Герда или гимназия № 6 (бывшая Татарская гимназия) в Удмуртии. Практически не созданы условия для знакомства местного населения с языками мигрантов. В целом, роль родного языка является важной, но недостаточно изученной проблемой мультилингвального образования России.

Создание условий для организованного соизучения нескольких языков привело к появлению понятия учебного (искусственного) многоязычия, в отличие от естественного многоязычия. Учебное многоязычие носит ограниченный характер и должно опираться на осознание системы языка вообще и на умение выделять общее и специфическое в каждом из конкретных языков [1]. Это приводит к необходимости внедрения важного принципа в мультилингвальное образование, а именно, контрастивного (сравнительно-сопоставительного) обучения языкам с целью приобретения учащимися опыта выявления общего и различного в изучаемых языках и культурах [3, с. 5]. Соизучение языков на интегративной основе с учетом их системного сравнения позволяет учащимся и их педагогам находить удивительные сходства (делать «маленькие лингвистические открытия») между языками разных типологических групп: английским и татарским, французским и удмуртским, немецким и ингушским, русским и арабским языками. Например, факт наличия сходств в системе времен и ряда видо-временных форм глаголов в английском

и татарском языках, выявленных учителями и школьниками гимназии № 6 г. Ижевска УР, безусловно, по опросам учащихся, повысил престиж татарского языка в их глазах. Сравнение культурных образцов позволяет учащимся изменить устоявшиеся стереотипы относительно других народов. Учителям школ с преподаванием местных языков хорошо известно нежелание детей изучать удмуртский язык и знакомиться с удмуртскими народными традициями. Однако урок технологии в гимназии № 6, на котором дети-татары сравнивали образцы вышивок в татарской и удмуртской национальной одежде, убедил детей в большом сходстве их фольклорных традиций, после чего они с удовольствием ставили татарские, удмуртские и английские сказки в школе [3, с. 34–35].

Все выше сказанное позволяет сделать вывод, что мультилингвальное образование – это не просто изучение языков. Оно будет способствовать успешному решению насущных социально-культурных задач сплочения самых разных народов, населяющих современную Россию, при условии соблюдения ряда принципов, в первую очередь, принципа интеграции, т. е. соизучения всех языков и предметов гуманитарного цикла на интегративной основе; контрастивного (сравнительно-сопоставительного) принципа; соизучения как языков титульных наций, так и миноритарных языков и др. Таким образом, заключая общую характеристику мультилингвального образования, можно отметить, что под *мультилингвальным образованием* следует понимать *разнообразные модели одновременного обучения нескольким (родным, государственным и иностранным) языкам на интегративной основе, а также выстраивание программ непрерывного соизучения языков на разных образовательных ступенях: детский сад – школа – вуз – послевузовское образование*. Мультилингвальное образование направлено на формирование мультилингвальной личности учащегося, обладающей набором качеств, отвечающих требованиям современного информационного общества, задачам построения российского гражданского общества на основе принципов толерантности, диалога культур и уважения его многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава.

При всей привлекательности идеи мультилингвального образования и, несмотря на её огромный образовательный и развивающий потенциал, реализация моделей мультилингвального образования сталкивается с рядом существенных трудностей. На данный момент большинство моделей мультилингвального образования реализуются за счет личной инициативы педагогов. Образцы соизучения языков существуют в виде экспериментальных площадок и не известны широкой общественности. Кроме этого, ориентация на многоязычие каждой конкретной личности вызывает у обучающихся, особенно на первом этапе, чувство страха и неуверенности в собственных силах. Немаловажным является и то, что у педагогической общественности живуч стереотип, согласно которому «лучше знать один иностранный язык хорошо, чем два – четыре плохо». Эти устоявшиеся представления являются существенным сдерживающим фактором в распространении идеи многоязычия личности.

Учитывая большую значимость разработки моделей мультилингвального образования для повышения культуры взаимопонимания народов РФ, насущной задачей поэтапного процесса внедрения мультилингвальных образовательных программ на современном этапе представляется распространение идей мультилингвального образования среди широких масс населения, педагогической общественности, административных кругов. В связи с этим актуальным представляется разработка технологий, способствующих распространению и продвижению идей мультилингвального образования на разных образовательных ступенях.

В качестве такой технологии в Удмуртском государственном университете предлагается научно-практическое мероприятие «Неделя многоязычия в Удмуртском государственном университете» (Неделя многоязычия в УдГУ). Данное мероприятие проводится ежегодно с 2009 года. Организаторы «Недели многоязычия» – сотрудники Учебно-методического центра «УдГУ-Лингва», – стремятся привлечь внимание к проблемам языковой политики, мультилингвального образования и поликультурного воспитания в Удмуртии. В течении одной недели в УдГУ проводится широкий спектр мероприятий: открытые лекции, мастер-классы, открытые занятия, презентации, круглые столы и культурно-познавательные мероприятия: театральные и музыкально-поэтические вечера, заседания языковых клубов, презентации фильмов, конкурс мультимедийных проектов «Lingualand и мы». Разнообразие проводимых мероприятий обусловлено стремлением организаторов охватить как можно более широкий круг лиц, заинтересованных в изучении различных языков: студентов вузов и сузов, школьников, преподавателей, работающих в области языкового образования на различных образовательных ступенях, администрацию г. Ижевска, Министерство образования и науки Удмуртской Республики и т. д. Мероприятия «Недели многоязычия» анонсируются в местных СМИ, что позволяет организаторам выходить на широкий круг аудитории.

В целом, все мероприятия Недели можно разделить на три типа: 1) научные освещают последние достижения в языковом образовании; 2) учебно-методические знакомят с тем, каким образом можно обучать языкам; 3) воспитательные направлены на развитие мультилингвальной личности через неформальное знакомство с языками и культурой разных народов. Таким образом, *«Неделя многоязычия в УдГУ»* представляет собой *актуальную для национального проекта «Образование» технологию презентации передового опыта соизучения родного, государственного и иностранных языков на основе принципов открытости образования к внешним запросам, применения проектных методов, конкурсного выявления и поддержки лидеров, интеграции науки и практики.*

Целью проведения «Недели многоязычия в УдГУ» является обобщение инновационного опыта в области языкового образования полиэтнического региона Российской Федерации. Данная цель реализуется посредством решения следующих **задач**:

1. Презентация инновационных образовательных программ, созданных на основе интеграции образовательной, научной и практической деятельности в области языкового образования полиэтнического региона.

2. Популяризация моделей мультилингвального образования для разных категорий граждан.

3. Апробация инновационных воспитательных моделей, обеспечивающих формирование гражданской идентичности обучающихся в условиях поликультурного и поликонфессионального общества.

4. Улучшение условий для академической мобильности, профессиональной занятости и социальной включенности учащейся молодежи Удмуртской Республики.

5. Формирование сетевого экспертно-аналитического центра оценки качества мультилингвального образования в полиэтническом регионе с участием потребителей, общественных институтов и экспертов.

Научная новизна данного мероприятия состоит в: 1) разработке технологии распространения и апробации передового опыта языкового образования в полиэтнических регионах; 2) развитии нового научно-прикладного направления «Мультилинг-

вальное образование»; 3) создании условий для диалога представителей разных слоев населения и административных кругов, языковых групп и национальных диаспор УР.

Разнообразие задач «Недели многоязычия» обусловлено объективными трудностями организации учебного многоязычия. Совокупность всех проводимых мероприятий позволяет учесть разные возрастные и социальные группы населения УР. В качестве примера можно привести некоторые мероприятия программы 2014 г., представленные в табл. 1.

Таблица 1 – Направленность мероприятий «Недели многоязычия» на реализацию основных задач

Задача	Название мероприятия
Презентация инновационных образовательных программ, созданных на основе интеграции образовательной, научной и практической деятельности в области языкового образования полиэтнического региона	Выставка научной и учебно-методической литературы «Инновации в языковом образовании полиэтнического региона»
	Мастер-класс «Удмуртия и Финляндия: диалог культур»
	Мастер-класс «Формирование мультилингвальной личности учащегося в Удмуртской государственной национальной гимназии им. К. Герда»
	Презентация коллективного научно-исследовательского проекта «Удмуртско-французские штудии»
Популяризация моделей мультилингвального образования для разных категорий граждан	Встреча с мэрией г. Ижевска на тему «Ижевск как поликультурный город мира»
	Подведение итогов межвузовского конкурса студенческих проектов «Lingualand и мы»
	Третий республиканский Фестиваль языков
Апробация инновационных воспитательных моделей, обеспечивающих формирование гражданской идентичности обучающихся в условиях поликультурного и поликонфессионального общества	Дискуссионный клуб на немецком языке «Трудности культурной адаптации в условиях академической мобильности: Россия и Германия»
	Лекция на английском языке «Воспитательный потенциал мультилингвального образования в США»
	Открытое заседание дискуссионного клуба «Романский мир». Тема заседания «Актуальность романского многоязычия для поликультурного региона»
	Вечер испанского языка и культуры «Испания как поликультурный регион мира»
Улучшение условий для академической мобильности, профессиональной занятости и социальной включенности учащейся молодежи Удмуртской Республики	Круглый стол «Преподавание учебных дисциплин на английском языке: за и против»
	Лекция «Образовательные возможности GOOGLE в преподавании русского, удмуртского и иностранных языков»
	Мастер-классы преподавателей УдГУ по использованию электронных учебно-методических комплексов в учебном процессе
	Круглый стол «Опыт и проблемы разработки и внедрения ЭУМК в образовательную практику вуза»

Формирование сетевого экспертно-аналитического центра оценки качества языкового образования в полиэтническом регионе с участием потребителей, общественных институтов и экспертов	Заседание Ассоциации преподавателей английского языка УР. Тема заседания «Английский язык в контексте непрерывного языкового образования»
	Вебинар «Билингвизм и многоязычие: Удмуртия – Западная Европа»
	Круглый стол «Вопросы экспертизы качества мультилингвального образования в полиэтническом регионе»
	Заседание Ассоциации учителей немецкого языка Удмуртии «Роль немецкого языка как второго иностранного»
	Круглый стол по итогам секционных заседаний НОЦ «Формирование независимой группы экспертов по оценке качества мультилингвального образования в УР»

Программа «Недели многоязычия» представляет собой «открытый проект». Ежегодно мероприятия, направленные на реализацию той или иной задачи, варьируются: появляются новые формы, темы, участники. Так, в 2009 г. приоритетными для рассмотрения были круглые столы и встречи по вопросам социальной адаптации детей-мигрантов в образовательное пространство УР [5, с. 15].

Содержательное наполнение каждой новой «Недели многоязычия» определяется как заинтересованными участниками – организаторами и ведущими каждого конкретного мероприятия, так и актуальностью возникающих вопросов теории и практики мультилингвального образования. Особенностью «Недели многоязычия» 2014 г. является тесное сотрудничество с Министерством национальной политики УР, совместно с которым был проведен Третий республиканский Фестиваль языков (День родного языка). Однако неизменным остается общая направленность «Недели многоязычия»: популяризация идей мультилингвального образования как в академической среде, так и среди широких масс населения.

Несмотря на вариативность программы «Недели многоязычия в УдГУ», некоторые мероприятия, пользующиеся наибольшей популярностью, проводятся ежегодно. К данным мероприятиям относятся: театральные вечера, музыкально-поэтический вечер и конкурс мультимедийных проектов студентов «Lingualand и мы». На театральном вечере студенты имеют возможность представить свои мини-спектакли на различных языках. Музыкально-поэтический вечер дает возможность участникам проявить собственный поэтический талант: продекламировать как популярные, так и авторские стихи или исполнить песни. Оба вечера проходят в неформальной атмосфере, выступления участников не оцениваются, принять участие в программе каждого из вечеров может любой желающий. Поэтому с каждым разом количество участников и посетителей данных вечеров увеличивается.

Основными задачами конкурса «Lingualand и мы» являются: обобщение опыта использования современных мультимедийных ресурсов в процессе соизучения различных языков; выявление наиболее актуальных тем для самостоятельного изучения русского, национальных и иностранных языков; развитие исследовательского потенциала студентов средствами разных языков; стимулирование дальнейшего творческого профессионального развития студентов; создание сетевой базы данных лучших студенческих проектов для самостоятельного (со)изучения различных языков в системе электронного обучения УдГУ.

Комплексный подход к процессу организации конкурса позволил организаторам за четыре года привлечь внимание участников не только в Удмуртском университете, но и далеко за его пределами. Данное ежегодное мероприятие завоевывает все больший интерес среди студентов и учащихся не только г. Ижевска, других вузов и школ Удмуртской Республики.

В целом, развитие интереса к различным мероприятиям «Недели многоязычия» отражено на Рис. 1, демонстрирующем соотношение «внутреннего» (УдГУ) и «внешнего» (Удмуртия, Россия, др. страны) количества участников. Мероприятия посещали и принимали в них участие гости не только из Удмуртии (Ижевск, Воткинск, Глазов), но и из других регионов и городов России (Кемерово, Пермь, Нижний Новгород, Уфа). Значительно увеличился состав иностранных участников.

Максимальное количество участников «Недели многоязычия в УдГУ» в 2010 и 2011 гг. было достигнуто за счет грантовой поддержки отдельных мероприятий Недели. В частности, в 2010 году Российским гуманитарным фондом была поддержана заявка на проведение в рамках «Недели» регионального научно-методического семинара «Мультилингвальное образование в полиэтническом регионе (на примере Удмуртской Республики)». В 2011 г. в ходе «Недели многоязычия» был реализован международный проект «Дни Германии в Ижевске», поддержанный Посольством ФРГ в г. Москва.

Важной научной составляющей «Недели многоязычия» является ежегодный научно-практический семинар «Формирование мультилингвальной личности: проблемы и пути их решения» и ежегодный выпуск сборника научных трудов «Многоязычие в образовательном пространстве». В работе семинара принимают участие студенты (бакалавры и магистранты), занимающиеся по программе мультилингвального обучения (английский, французский / немецкий, испанский, удмуртский языки), преподаватели, ведущие дисциплины в рамках данной образовательной программы, преподаватели школ Удмуртии и учащиеся. На семинаре обсуждаются теоретические и насущные проблемы многоязычия, например, сколько языков, какие языки и в какой последовательности в состоянии изучить бакалавр за время обучения в вузе [2]. Преподаватели, ведущие практические занятия в группах студентов-мультилингвов, дают мастер-классы, на которых демонстрируют технологии интеграции учебного процесса, например, «Соизучение языков на основе сравнительно-сопоставительного подхода», «Контрастивное страноведение в курсе обучения второму иностранному языку» и др.

Самое активное участие в семинаре принимают учителя школ, занимающиеся экспериментальной деятельностью в области языкового образования. В 2012 г. в рамках семинара учителями гимназии № 6 был сделан доклад «Коммуникативно-когнитивный подход в обучении мультилингвов» и дан открытый интегрированный урок «Проведшее время в русском, татарском, английском языках (на материале текстов Каюма Насыри)». В 2014 г. в рамках семинара прошли открытые занятия в Удмуртской национальной гимназии им. К. Герда по вопросам соизучения удмуртского, английского и немецкого языков.

На семинаре обсуждаются и более частные, но важные для сохранения языкового разнообразия полиэтнического региона темы. В 2011 г. темой семинара был «Немецкий язык в полиэтническом регионе (на примере Удмуртской республики)», обучения немецкому языку и культуре немецкоговорящих стран в контексте других языков региона. Большую помощь в его проведении оказал Дом Дружбы Народов УР, местные общества немецкой культуры.



Грантовая поддержка ряда мероприятий «Недели многоязычия в УдГУ» позволила организаторам начать сотрудничество с ведущими учеными и организациями, занимающимися мультилингвальным и поликультурным образованием в России и за рубежом. На данный момент установлены постоянные профессиональные контакты с Башкирским гос. университетом, Пермским исследовательским гос. университетом, Таврическим гос. университетом (г. Симферополь) по вопросам экспертной оценки программ мультилингвального образования в УР. Технология проведения «Недели многоязычия» привлекает внимание и многих западных экспертов. Организаторы данного мероприятия были приглашены в г. Прага для участия в Международной конференции «Многоязычие и межкультурная коммуникация: Вызовы XXI века» (11–13 октября 2013 г.) в Карлове Университете и Российском Центре Науки и Культуры г. Прага.

Пятилетний опыт организации научно-практического мероприятия «Неделя многоязычия в УдГУ» показал, что формирование гражданско-культурной идентичности затруднено в условиях использования только стандартных приемов и форм налаживания диалога между разными народами РФ (через образовательный процесс, административные ресурсы). Данная задача требует системных и хорошо спланированных мер, идущих как инициатива «снизу», от передовой общественности, заинтересованной в создании условий для стабильности и процветания России. Такая технология популяризации передового опыта языкового образования и налаживания диалога между разными слоями населения, образовательными и административными кругами разрабатывается организаторами «Недели многоязычия в УдГУ». Ближайшей перспективой развития системы мультилингвального образования на основе технологии организации «Недели многоязычия в УдГУ» является создание независимой группы экспертов из российских и зарубежных ученых, позволяющей более успешно реализовывать идеи мультилингвального образования на практике.

### Литература

1. *Евдокимова Н. В.* Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 2009. 44 с.
2. *Малых Л. М.* Введение в мультилингвальное обучение. Принципы сравнения языков: учеб. пособие / ред. Т. И. Зеленина. М.: Флинта: Наука, 2011. 112 с.
3. *Малых Л. М., Кручинина С. А., Киселева Т. В.* Национально-региональный компонент в поликультурном образовательном пространстве. Интегративная программа для средней школы. Ижевск: Удм. гос. ун-т, 2006. 127 с.
4. Материалы о мультилингвальном образовании для участников международной конференции «Мультилингвальное образование: уроки международного опыта, возможности для Крыма». Крым: Крымский политический диалог, 2012. 206 с.
5. Многоязычие в образовательном пространстве: сб. ст. Вып. 2 / ред.: Т. И. Зеленина, Л. М. Малых. Ижевск: Удм. ун-т, 2010. 173 с.
6. *Мураясова Р. З.* К проблеме актуальности контрастивных исследований в лингвистике // Актуальные проблемы сопоставительного языкознания: Материалы науч.-практ. конф. Уфа: Изд-е Башк. ун-та, 1998. 224 с.
7. *Торохова Е. В.* О языковой политике в Удмуртской Республике // Вестник Удмуртского университета. История и филология. Ижевск, 2012. Вып. 2. С. 152–158.

## **О ФОРМИРОВАНИИ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ СОЦИОЛОГОВ СРЕДСТВАМИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Изменившийся социально-исторический контекст оказывает влияние на формы самоидентификации человека, в том числе и этническую идентичность. В статье подчеркивается необходимость педагогического управления этнической социализацией подрастающего поколения. Образование, выполняя социальную, культурологическую, педагогическую функции при соответствующих организационно-содержательных условиях, способствует не только формированию этнического самосознания, но и культуры межэтнических отношений, толерантности по отношению к людям иной национальной принадлежности. По данным социологов, национальные предрассудки и предубеждения достаточно широко распространены среди молодежи Удмуртской республики. Выбирая формы и содержание учебной деятельности, предусматривающие сравнение идеалов, ценностей, обычаев, традиций разных этносов и наций, преподаватель вуза создает педагогические условия для формирования этнического самосознания, патриотизма, культуры межэтнических отношений, толерантности по отношению к людям иной национальности. Большие возможности в этом плане дает изучение иностранных языков в неязыковых вузах. Этноориентированное содержание обучения, осуществляемого с применением активных методов, формирует у будущих социологов умение вести диалог, дискуссию, способствует осмыслению тех или иных культурных ценностей, освоению способов поведения, которые выступают в качестве фундамента этнического самосознания.

*Ключевые слова:* этническое самосознание, идентичность, этнокультурное самоопределение, межэтнические отношения, толерантность.

*Mingazova F. K.*

*Udmurt State University, Izhevsk, Russia*

## **DEVELOPING ETHNIC AWARENESS IN SOCIOLOGY STUDENTS BY MEANS OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING**

The article describes the content and principles of the English language course taught to undergraduate students of sociology at Udmurt State University. The development of ethnic and intercultural awareness as an important educatory purpose of the course conditioned by the contemporary socio-cultural reality is stressed. University is an important socializing agent for late adolescents which can effectively contribute to the sense of ethnic identity achievement. To help students develop more positive ethnic attitudes and perceptions, instructional materials should not include the topics and issues concerning English-speaking countries alone. English classes can provide the students with an opportunity to learn more about majority and minority ethnic groups living in their country and republic or oblast. At the stage of localizing the topic, active and interactive classroom activities are employed: discussions, role playing, simulations, presentations, project work, problem-solving through the use of case studies.

*Key words:* ethnic identity, self-identity, intercultural, ethnocultural, tolerance.

Проблема формирования этнического самосознания российской молодежи приобрела особую актуальность в последние два десятилетия в связи с изменившимися социально-политическими условиями. Исчезла самая крупная социальная категория, с которой прежде идентифицировался человек, живущий в нашей стране – «советский народ», изменился этнополитический статус этнических групп в республиках России и бывшего СССР, наблюдается рост этнической миграции, сопровождаемый усилением межэтнической напряженности и проявлениями межэтнической нетерпимости. Социально-психологическая реальность изменилась в направлении от унифицированности к разнообразию самоидентификаций. Большее значение приобрели такие формы групповой идентификации как этническая, гражданская, религиозная, региональная. Произошел также сдвиг ценностей от коллективизма к индивидуализму: культивируется ценность личной ответственности и напряженного труда в целях достижения личного успеха и благосостояния, возросла значимость личной идентичности. Кроме того, значимость более глобальных категорий стала уменьшаться в пользу менее общих, более конкретных и реальных (половая, возрастная, этническая, профессиональная) [3, с. 14]. Изменяющийся социально-исторический контекст сказывается на состоянии как личностной, так и социальной идентичности человека: резкое изменение общественных условий существования зрелой личности может вызвать потерю чувств личной тождественности и исторической непрерывности и даже привести к кризису социальной идентификации.

Поколение людей, чей период начала самостоятельной жизни, завершения личностного становления совпал с эпохой радикальных социальных изменений, являются сегодня родителями подростков и молодых людей. Не все люди среднего возраста сумели адекватно адаптироваться к изменившейся реальности, принять новые ценностные ориентиры, обрести новую психосоциальную идентичность. Для социального самосознания многих конкретных людей до сих пор характерны противоречивость и разбалансированность. Тем не менее, на них лежит первоочередная ответственность за формирование личностной и социальной идентичности подрастающего поколения. Этническая идентичность является составной частью социальной идентичности. По мнению специалистов, в юношеском возрасте, т.е. в период личностного становления и развития в самом ближайшем окружении – в кругу семьи, родственников и сверстников – завершается процесс накопления приобретенных этнических ценностей, символов и стереотипов поведения, закладывающих фундамент этнического самосознания. Однако, в процессе этнокультурного самоопределения детей, подростков, молодых людей немаловажную роль играют и другие агенты социализации – прежде всего, образовательные учреждения. Вышесказанное естественным образом приводит к мысли о необходимости педагогического управления этнической социализацией подрастающего поколения, формированием этнического самосознания. Образование, выполняя социальную, культурологическую, педагогическую функции при соответствующих организационно-содержательных условиях, способствует не только формированию этнического самосознания, но и культуры межэтнических отношений, толерантности по отношению к людям иной национальной принадлежности.

Актуальность проблемы формирования этнического самосознания обусловлена и полиэтничностью большинства регионов России, в том числе и Удмуртской республики, на территории которой проживают представители многих национальностей. Как показывают социологические опросы, национальные предрассудки и предубеждения достаточно широко распространены среди населения

республики. По данным, приведенным на сайте В. А. Тишкова, почти у каждого пятого респондента существует неприязнь к людям иной национальности (среди национальных групп: у русских – 17 %, удмуртов – 18 %, татар – 10 %).

С проявлениями национальной нетерпимости, оскорблениями на национальной почве за свою жизнь сталкивался каждый пятый респондент (по национальным группам: 9 % русских, 53 % удмуртов, 42 % татар).

Исследования, проведенные весной 2001 г. в студенческой среде, показали, что, по сравнению с 1997 г., во всех национальных группах произошло увеличение доли опрошенных, испытавших обиду и унижения в связи со своей национальностью: в 1,9 раза среди русских (с 11 до 21 %), в 1,8 раза среди удмуртов (с 31 до 56 %), в 1,5 раза среди татар (с 23,5 до 35 %). В целом, по собственной оценке, удмурты и татары в 4–5 раз чаще, чем русские, сталкиваются с элементами национального унижения. В этой связи вызывает озабоченность культура межнационального общения в студенческой среде. Так, почти каждый третий опрошенный (опрос 2001 г.) заявил, что у него существует неприязнь к тому или иному народу. Подобные чувства проявляются в высказываниях студентов, основанных на предрассудках и содержащих предвзятые, либо искаженные представления о людях иной религиозной или культурной традиции. По данным того же сайта, по сравнению с опросом 1997 г., степень распространенности национальных предрассудков значительно возросла как в отношении к «приезжим», так и в отношении к «местным» народам. В целом по массиву опрошенных в 2 раза увеличилась доля негативно относящихся к удмуртам (с 3 до 6 %), в 2,5 раза – к евреям (с 2 до 5 %), в 1,5 раза к «кавказцам» (с 12 до 18 %), в 13 раз – к цыганам (с 1 до 13 %) [4].

Этническое самосознание подразумевает наличие взглядов на свою нацию, ее характер, роль в обществе, представлений о национальном характере, национальных идеалах и осознание человеком своих действий, чувств, мыслей, мотивов поведения. Процесс формирования этнического самосознания должен осуществляться на основе этнокультурного самоопределения личности, важным условием которого является сравнение ценностей культуры разных народов, их обычаев, традиций. Выбирая формы и содержание учебной деятельности, предусматривающие сравнение идеалов, ценностей, обычаев, традиций разных этносов и наций, преподаватель вуза создает педагогические условия для формирования этнического самосознания, патриотизма, культуры межнациональных отношений, толерантности по отношению к людям иной национальной принадлежности. Большие возможности в этом плане дает изучение иностранных языков в неязыковых вузах, в первую очередь потому, что методика его преподавания предполагает в обязательном порядке ознакомление студентов с культурой стран изучаемых языков, что, как правило, предусмотрено в курсе General English. Преподаватель имеет возможность включать в содержание учебной деятельности студентов также и материалы, отражающие культуру народов, проживающих в регионе – в нашем случае, русских, удмуртов, татар, а также тех народов, чьи представители есть среди студентов группы. Учитывая практически полное отсутствие соответствующих аутентичных англоязычных материалов, программа строится таким образом, что накопление и активизация лексического и грамматического материала осуществляются в ходе изучения культур Великобритании, США (а также некоторых особенностей культуры других стран мира). Затем студенты ищут соответствующую информацию, отражающую местные культуры (на русском и английском языках), и после анализа, классификации и обобщения материала, представляют его в виде презентации, краткого сообщения, доклада, сочинения. Приобретенные знания и лексико-

грамматические навыки создают необходимую основу для организации дискуссий, ролевых игр, анализа ситуаций по методу case study и т. п. Этноориентированное содержание обучения, осуществляемого с применением активных методов, формирует у студентов умение вести диалог, дискуссию, способствует осмыслению тех или иных культурных ценностей, освоению способов поведения, которые выступают в качестве фундамента этнического самосознания.

Педагогический процесс формирования этнического самосознания студентов на занятиях по английскому языку продолжается и на втором курсе. Профессиональная направленность обучения иностранному языку на неязыковых факультетах также дает возможности для осуществления коммуникативно- и межкультурно-ориентированного преподавания иностранного языка. Тематика дисциплины «социология» позволяет построить практический курс английского языка таким образом, чтобы изучаемые темы носили не только профессионально-ориентированный характер, но и вызывали непосредственный интерес и отклик у студентов, а также способствовали формированию представлений об окружающем мире и определению своего места в нем, включая и более четкую этническую самоидентификацию. Такие темы, как «Расовая и этническая идентичность», «Расовые предрассудки и дискриминация», «Этническая интеграция и межэтнические конфликты», «Миграция», «Иммиграционная политика», «Кросс-культурная коммуникация» неизбежно затрагивают проблему толерантности, и при соответствующем педагогическом сопровождении, могут способствовать воспитанию этого качества в студентах. Одна из тем первого курса, «Национальные стереотипы», изучение которой предусматривает знакомство с особенностями национального характера и поведения разных народов, на втором курсе может рассматриваться с новой, профессиональной точки зрения. Кроме того, на занятиях в качестве учебного материала могут использоваться актуальные материалы как англо, так и русскоязычной прессы, новостные репортажи, видео материалы из сети Интернет, художественные фильмы, а также статистические данные, полученные в ходе социологических исследований, посвященных проблемам миграции и межэтнических конфликтов как в России, так и в других странах.

Формирование этнического самосознания молодежи – сложная, многогранная, междисциплинарная проблема, которую нельзя решить лишь посредством обучения иностранному языку. Этническое самосознание в значительной мере определяется как сложившимися в данном обществе стереотипами, так и системой этнической социализации. В современных условиях большая роль в этом отношении принадлежит учебным заведениям и средствам массовой информации [1, с. 195–196]. По мнению психологов, юношеский (студенческий) возраст является своего рода завершающим периодом генезиса этнического самосознания, его упрочения и закрепления [2, с. 60]. Сформированное этническое самосознание выпускника учебного заведения будет являться фундаментом системы его мировоззрения, основой его активной жизненной позиции. Изучение иностранных языков в неязыковых вузах является и фактором, и средством, и условием внесения определенного вклада в процесс формирования как этнического самосознания, так и толерантности, эмпатии к языку, культуре других этносов, наций, народностей, государств.

## Литература

1. *Бромлей Ю. В.* Очерки теории этноса. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 440 с.
2. *Вяткин Б. А., Хотинец В. Ю.* Интегральная индивидуальность и этнические особенности человека. Пермь, 1997. 65 с.
3. *Лебедева Н. М.* Теоретико-методологические основы исследования этнической идентичности и толерантности в поликультурных регионах России и СНГ // Идентичность и толерантность: сб. ст. / Отв. ред: Н. М. Лебедева. М., 2002. 416 с.
4. *Тишков В. А.* Удмуртская Республика [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.valerytishkov.ru](http://www.valerytishkov.ru) (дата обращения 05.02.2014).

УДК 81'246.3:159.922.7(045)

*Тройникова Е. В.*

*Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия*

### **МНОГОЯЗЫЧИЕ И СОЦИО-КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ**

Необходимость решения проблемы мультилингвального образования привлекает всё большее число специалистов из различных научных областей: лингвистики, психологии, физиологии, психолингвистики и педагогики. В статье рассматривается проблема влияния многоязычия на социо-когнитивное развитие детей на основе обзора последних исследований, посвященных этому вопросу. На основе приведённых результатов изучения воздействия многоязычия на качество развития личности показан ряд преимуществ многоязычных детей и взрослых. Положительные моменты овладения несколькими языковыми системами показаны на примере метакогнитивных, социокультурных и коммуникативных способностей личности. Особое значение в контексте формирования способности общаться на нескольких языках имеет развитие рефлексивного и системного мышления, которые по оценкам специалистов являются ключевыми видами мышления XXI века. Понимание того, как многоязычие влияет на личность, значительно расширяет образовательные возможности, создает предпосылки для более эффективной организации образовательного процесса и облегчает достижение учебных целей. Многоязычие чрезвычайно полезно, и в этой связи актуализируется работа с родителями, которые видят перспективы в развитии мультилингвального ребёнка. Автор предлагает ряд практических рекомендаций для родителей, что поможет продуктивно воспитывать ребёнка, владеющего несколькими языками и умеющего общаться с представителями различных культур.

*Ключевые слова:* многоязычие, билингвизм, социо-когнитивное развитие детей, метакогнитивные способности, социальная чуткость.

## **MULTILINGUALISM AND SOCIO-COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN**

The need to address the issue of multilingual education attracts a growing number of specialists from various disciplines: linguistics, psychology, physiology, psychoacoustics and pedagogy. The article considers the effect of multilingualism on socio-cognitive development of children on the basis of a review of recent studies on this issue. Based on the results of a study of the impact of multilingualism on the development of personality shows several advantages for multilingual children and adults. Positive aspects of mastering several language systems are shown on the example of meta-cognitive, socio-cultural and communicative abilities of an individual. Of particular importance in the context of the ability to communicate in several languages is the development of reflective and systematic thinking, which according to experts are the key types of thinking in the XXI century. Understanding of how multilingualism affects a personality, greatly expands educational opportunities, creates preconditions for a more efficient organization of the educational process and facilitates the achievement of educational goals. Multilingualism is extremely useful, it gives an impact for the work with parents who see good prospects in the development of a multilingual child. The author offers a number of practical recommendations for parents that will help to raise a child who can speak several languages and is able to communicate with representatives of different cultures.

*Keywords:* multilingualism, bilingualism, social and cognitive development of children, meta-cognitive abilities, social sensitivity.

Тема многоязычия или мультилингвизма в последнее время в нашей стране привлекает всё больше число специалистов из различных областей научного знания: лингвистики, психологии, психолингвистики и педагогики. Различные научные обоснования, полярные советы и рекомендации приводят нередко к тому, что родители не всегда уверены в пользе «многоязычного» развития ребёнка, сомневаются в успехе раннего языкового развития, тем самым уменьшая шансы своих детей стать успешным и более конкурентоспособным в личностной и профессиональной сфере.

Однако реальность такова, что многоязычие во многих странах является нормой: сегодня трудно представить Россию и Европу, говорящих только на одном языке. В современном мире билингвизм, а за ним и многоязычие – это отнюдь не роскошь, а необходимость, позволяющая человеку раскрыть границы своего существования и улучшить качество жизни. Поэтому цель данной статьи привести некоторые существенные доводы в пользу раннего «многоязычия» и предоставить родителям несколько простых рекомендаций по развитию в семье «многоязычного» ребёнка.

Долгие годы мнение о том, что прежде чем изучать другой язык, необходимо хорошо научиться говорить на одном, было в приоритете. Не последнюю роль в устойчивости данного суждения сыграли исследования зарубежных учёных в начале XX в., в результате которых было установлено, что билингвизм отрицательно влияет на развитие ребёнка, а в некоторых случаях тормозит его речевое развитие. Тем не менее, благодаря возобновившемуся изучению многосложной проблемы многоязычия было установлено, что независимо от того, сколько языков знает ребёнок, от 5 до 8 % детей имеют диагноз «задержка речевого развития».

Второе важное заключение состояло в том, что дети в раннем возрасте без каких-либо трудностей могут одновременно изучать несколько языков, поскольку человеческий мозг обладает в этом плане уникальными когнитивными возможностями. При этом важно качество предоставляемых «языковых возможностей».

Действительно, как показывают исследования зарубежных (Balkan, Cummins, Pinto, Taeschner, Titone, Oksaar, Bickes, Pauli) и отечественных (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. В. Залевская) учёных многоязычие развивает металингвистические или метакогнитивные способности ребёнка. Данные способности проявляются в более высоком контроле над лингвистическими процессами благодаря способности на интуитивном уровне осознавать структуру и функционирование языков, анализировать когнитивные и коммуникативные процессы [3, с. 20].

В ходе экспериментальных разработок было установлено, что благодаря таким металингвистическим способностям многоязычные дети начинают читать раньше монолингвов [4, с. 8], вследствие более легкого распознавания слов по их написанию и звучанию. Легкость идентификации, которая присутствует также в триаде «предмет-слово-значение», обусловлена осознанием *произвольной связи* и возникновением концептуальной лингвистической системы ребёнка. Под произвольностью, вслед за Д. Б. Элькониным, понимается осознанный выбор, в частности между обозначением предмета разными лингвистическими способами.

Произвольность в лингвистическом смысле активизирует внимание, усиливает концентрацию, запускает механизмы дифференциации, т. е. исключения несущественной информации. Как указывается, постоянное сравнение вариантов произношения, значения слова, выбор различных грамматических структур, смена «лингвистической» концентрации, анализ языков, корректировка интерференции усиливают способности ребёнка, связанные возможностью долгой концентрации внимания на объектах, явления и т. д. Всё перечисленное развивает в детях билингвах очевидное когнитивное преимущество.

Еще одним существенным преимуществом ребенка билингва является рефлексивное мышление, которое по оценкам современных специалистов является «мышлением XXI века». Формируется данный вид мышления в результате необходимости выбора того или иного слова из разных языков на основе оценки ребёнком контекста его использования, т. е. происходит координация индивидуальной точки зрения с контекстом использования лингвистического кода.

Следующим ключевым моментом в развитии многоязычного ребенка выступает формирование системно-смыслового строения лингвистического сознания, т. е. возникновение концептуальной системы, в которой различные слова, грамматические структуры сначала идентифицируются, а затем употребляются в речи. Всё это служит основанием говорить о развитии у детей системного мышления, которое создает твёрдую основу для изучения в дальнейшем других языков.

По выражению И. В. Соколовой, билингвизм стимулирует творчество, поскольку активизация сложных и принадлежащих к разным категориям концептов способствует развитию дивергентного мышления, позволяющего рассматривать множество возможных решений одной и той же проблемы и вырабатывать, таким образом, креативные идеи [1, с. 90].

Согласно последним исследованиям Института когнитивных нейронаук Лондонского университета, в результате процесса изучения второго языка увеличивает количество серого вещества, отвечающего за высшие когнитивные функции, кратковременную память и др. Это позволяет мозгу быть более гибким и пластичным, а, следовательно, человеку стать более обучаемым. В последнее время все больше исследований прово-



даться в области изучения влияния многоязычия на продолжительность жизни, поскольку именно языки заставляют мозг человека работать, что замедляет процессы старения.

Через языки ребенок развивает не только свою речь и мышление. Он осваивает моральные и социальные нормы поведения, т. е. осуществляется культурный социогенез [2, с. 57]. Описанные выше когнитивные особенности детей-билингвов оказывают непосредственное влияние на развитие «ментальной» чувствительности и «культурной» толерантности. Двужычный опыт помогает понять различные состояния собеседников, поскольку такой ребёнок готов к возможной ситуации непонимания собеседника или опыта не быть понятым другим. Толерантность по отношению к другому позволяет рассматривать многоязычного ребёнка в качестве медиатора культур благодаря вербальному и невербальному «посредничеству». В ходе научных исследований Зигала был установлен факт о том, что билингвы лучше распознают обман, фальшь и коммуникативные намерения партнёра, т. е. такие дети проявляют высокий уровень социокоммуникативной чуткости.

Итак, результаты последних исследований позволяют рассматривать многоязычие как условие более высокого когнитивного и социального развития ребёнка, успех которого во многом определён положительным эмоциональным настроем и качеством общения родителей с ребёнком, которые создают ту самую возможность разговаривать на ином языке. В таких условиях роль родителей в поддержке билингвизма многоязычия неопределима. И не столь важно, какой язык это будет – английский или французский, или удмуртский или татарский. Важно создать вокруг ребёнка различные языковые возможности и реальности, языковую среду и коммуникативные задачи, т. е. создать повод говорить на другом языке. Конечно, всё это организуется в ранних языковых школах, на занятиях по иностранному языку в детском саду. Но именно родители могут поддержать многоязычное развитие ребёнка через возможность общения на родном языке, языке его родственников или предков. И здесь можно дать несколько простых рекомендаций.

*Один родитель – один язык.* Это означает, что каждый родитель становится «ответственным» за определённый язык и старается говорить с ребёнком на «своём» языке. Если родители делают это последовательно и постоянно (или стараются это делать), такое разделение учит детей с раннего возраста различать языки друг от друга. Как было показано выше, благодаря этому у детей формируется единая лингвистическая система, позволяющая им в дальнейшем с наименьшими затратами изучать другие языки.

*«Семейный» язык.* Родители и дети могут вместе решить, на каком языке будут разговаривать внутри семьи: будет это один язык (родной или язык окружения), либо каждый будет говорить на том языке, на каком ему в данный момент удобнее.

*Одна ситуация – один язык.* В зависимости от ситуации или контекста в семье могут использоваться различные языки: во время семейного чаепития может использоваться английский язык, поскольку чайная традиция «5 o'clock» относится к английской культуре. Полезно ситуативное употребление иностранных языков на этапе овладения новыми словами, грамматическими структурами: например, на кухне предметы обозначены иностранными словами и др. Незатейливый мотив и текст песенки на другом языке надолго останется в памяти ребёнка.

*Родной – второй язык.* В случае многоязычного окружающего пространства исключительно важно как можно раньше начать изучать с ребёнком второй язык. Если же язык окружения отличается от вашего родного языка, то позаботьтесь, чтобы ребёнок смог разговаривать, осваивать чтение и письмо на родном языке.

*Языковые предпочтения.* У многоязычных детей овладение языками проходит неравномерно, один язык дается легче, к другому – путь тернист. В некоторых случаях такие дети сами просят родителей помочь им изучить новый, заинтересовавший их язык. Под влиянием тех или иных обстоятельств у ребёнка постепенно складываются «языковые» предпочтения, к которым родителям нужно чутко относиться и поддерживать ребёнка в случае возникновения первых трудностей.

*Code-mixing.* Смешение языковых кодов во время говорения вполне нормальная ситуация для многоязычных семей. Причины тому не столько необходимость заполнить языковые лакуны, сколько желание интеграции различного языкового репертуара и использования нового стилистического ресурса для обозначения окружающего мира.

На основании изучения опыта мультилингвов приведём несколько практических советов по развитию многоязычного ребёнка, так называемые советы на каждый день:

- *оказание языковой поддержки в речи:* в диалогах старайтесь говорить полными предложениями, внимательно и терпеливо выслушивая ребёнка, замечая и подтверждая его успехи в языке;

- *избегание частых поправок:* разумнее «подхватывать» ребёнка, содержательно и корректно дополнять его высказывания, например: ребёнок: «Kino gehen» – родители «Möchtest du ins Kino gehen?»;

- *использование ритуалов и повторений* доставляет детям удовольствие: приветствие на другом языке, пропевание песенок и рифмовка стихов, чтение небольших рассказов, пальчиковые и подвижные игры, всё это обеспечит успех овладения вашим ребёнком другим языком;

- *создание стимулирующего обучающего пространства:* посещение языковой школы, яркие детские книги, картинки с героями сказок, игровые постановки или ролевые игры, позволит детям раскрыть свои таланты с помощью языка и сделает процесс обучения приятным;

- *ограничение просмотра телевизионных программ:* телевизор или компьютер – не учителя иностранного языка для ребёнка. Если вы всё же решили использовать обучающие программы, то, по меньшей мере, посмотрите программу вместе с ребёнком, обсудите её содержание, т. е. используйте положительный потенциал телевидения и сети.

Совместно проведенное время с ребёнком это незабываемые моменты для родителей, это море положительных эмоций и ... возможность лучше понять себя и ребёнка, улучшить ваши взаимоотношения и что не менее важно – возможность лучше понять себя самим ребёнком. В заключении хотелось бы отметить, что дети – это великие мастера в изучении языков, если им позволить стать таковыми!

### Литература

1. Соколова И. В. Ранний билингвизм: преимущества, механизмы, возможности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bilingual-online.net> (дата обращения 04.07.2014).
2. Утехина А. Н. Иностраный язык в дошкольном возрасте: Теория и практика: учеб. пособие / А. Н. Утехина. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. 186 с.
3. Bialystok, E., Craik, F.I.M. Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind // Current Directions in Psychological Science. March 2010. Vol. 19. № 1. P. 19–23.
4. Petitto, L. A., Kovelman, I. The Bilingual Paradox: How singing-speaking bilingual children help us to resolve it and teach us about the brain's mechanisms underlying all language acquisition // Learning Language, Spring 2003. № 8 (3). P. 5–18.

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЕМЫХ  
КАК СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

В современном обществе, характеризующимся большей степенью интеграционных и миграционных процессов, достаточно значимой является деятельность, направленная на изучение, постижение и принятие межкультурных особенностей взаимодействующих этносов. Воспитание квалифицированного специалиста, способного мыслить масштабно, нетрадиционно, готового приобретать новые знания, требует коррекции существующих методов, приемов, средств обучения и совершенствования организации учебного процесса, в том числе и в направлении межкультурной образовательной деятельности. Наиболее полно данная возможность предоставляется в процессе обучения иностранным языкам. В данной статье определены сущность понятия «межкультурная образовательная деятельность», определены условия ее функционирования (психологическая готовность, желание и способность субъектов образовательного процесса), условия и факторы формирования (способы учебной деятельности, ресурсы, мотивация), этапы реализации (проектирование, непосредственно реализация и рефлексия) и описаны способности, которыми должен обладать обучаемый как субъект образовательного процесса (метакогнитивные знания, положительное отношение и управление процессом обучения, критическая рефлексия, саморазвитие).

*Ключевые слова:* межкультурная образовательная деятельность, субъект образовательного процесса, самообучение, самообразование, самореализация, компетенция, этапы межкультурной образовательной деятельности.

**INTERCULTURAL EDUCATIONAL ACTIVITIES OF LEARNERS  
AS THE SUBJECTS OF EDUCATIONAL PROCESS**

In contemporary society characterized by intensive integration and migration processes the study, comprehension and acceptance of intercultural differences between contacting ethnoses are of great importance. To train a highly qualified specialist capable of broad, non-conventional thinking and life-long learning we should improve the existing methods and techniques of teaching, the educational process management, particularly in the sphere of intercultural education. Teaching foreign languages provides many opportunities in this respect. The present paper defines the notion of «intercultural educational activities», describes the conditions for their effectiveness (psychological readiness, eagerness and capabilities of participants in the educational process), the main factors for successful realization (types of educational activities, resources and motivation), the stages of activities (project-making, implementation and self-reflection) and the capabilities which a subject of the educational process should possess (metacognitive knowledge, positive attitude and self-control in the educational process, critical reflection and self-development).

*Key words:* intercultural educational activities, subject of the educational process, self-teaching, self-education, self-realization, competence, the stages of intercultural educational activities.

На сегодняшний день «абсолютной ценностью общества становится человек, а целью образования – развитие личности». Образование рассматривается как условие для саморазвития студента и его самоопределения в жизни.

В современных подходах к образованию на первый план выходит саморазвитие и самосовершенствование личности, стремление развить способность самостоятельно приобретать знания и быстро приспосабливаться к новым сферам деятельности.

Новые подходы к технологиям обучения будущего специалиста ориентированы на развитие рефлексии, постепенное осознание своих возможностей в процессе подготовки к профессиональной деятельности и непосредственно во взаимодействии с другими людьми. Студенты сами должны увидеть смысл своей работы, овладеть «технической стороной» собственного обучения, стать подлинными субъектами образовательного процесса.

Как показывают результаты исследований, путь к саморазвитию лежит через межкультурное образование и самообразование, которые представляют собой высшую форму образовательного процесса.

В современной дидактике не существует однозначного понимания и осмысления сущности межкультурного самообразования. В литературе широко распространены различные понятия, связанные с данным понятием: «самообучение», «самообразование». Эти понятия, освещают субъектность обучаемых, в основе которой лежит переход от системы внешнего управления межкультурной образовательной деятельностью к самоуправлению.

Обучаемый выступает как субъект образовательного процесса, планирует, организует и контролирует свои действия, частично перенимая на себя функции преподавателя. Он обладает умением брать на себя ответственность за свою деятельность в области межкультурного образования, включая все компоненты этой деятельности, а именно установление целей, определение содержания и последовательности, выбор используемых методов и приемов, оценка полученных результатов.

Кроме этого, способность к независимым и самостоятельным действиям, критичной рефлексии, принятию решений включает в себя и предопределяет определенное отношение к процессу и содержанию учебной деятельности, проявляется как в способе учения, так и в способе переноса результатов на более широкий контекст.

Рассматриваемая способность означает развитие личностных качеств обучаемого, которые обеспечивают его самоопределение, самореализацию и саморазвитие в межкультурной образовательной деятельности. С реализацией способностей связана возможность значительного повышения эффективности обучения иностранным языкам. Это рассматривается как определенная альтернатива традиционному обучению ИЯ, хотя не отрицается тот факт, что традиционное обучение не лишено элемента межкультурности, но не реализующееся в полной мере.

Межкультурная образовательная деятельность является составной частью процесса самообразования, включающем в себя такие понятия как самостоятельность, самоконтроль, саморегуляция, под которыми в обобщенном виде понимается способность обучаемого, выступающего в качестве субъекта образовательного

процесса, самостоятельно ставить цели деятельности, планировать свои действия, выбирать способы учебной деятельности и формы работы, осуществляя при этом рефлексию, самоконтроль, самокоррекцию, а также нести полную ответственность за результаты деятельности и переносить их в новый учебный контекст. Это, в свою очередь, ставит перед студентами задачи критической рефлексии и развития когнитивных способностей.

Межкультурная образовательная деятельность, являясь одной из технологий личностно-ориентированного обучения, обеспечивает самоопределение и само-реализацию обучаемого в процессе овладения иностранным языком и включает:

- высокий уровень метакогнитивного знания, т. е. владение стратегиями и приемами изучения ИЯ;
- положительное отношение к процессу учения, его целям и содержанию;
- управление процессом изучения ИЯ от постановки цели до оценки результата;
- способность к критической рефлексии относительно процесса овладения и использования языка;
- способность к принятию ответственных решений в ситуации свободного выбора относительно всех этапов овладения ИЯ в соответствии с личными потребностями, интересами, опытом межкультурного взаимодействия;
- способность к саморазвитию в процессе гибкой, конструктивной, творческой межкультурной образовательной деятельности, сопряженной с поддержанием и дальнейшим развитием уровней владения ИЯ.

Условия, необходимые для осуществления межкультурной образовательной деятельности включают два основных момента:

- психологическую готовность и желание обучаемых к деятельности и умение преподавателя организовывать и направлять их;
- способность обучаемых действовать в соответствии с собственными мотивами и целями и способность преподавателя создать необходимые предпосылки для межкультурной деятельности и правильно определить свое место в этом процессе.

Этапами межкультурной образовательной деятельности являются этапы проектирования (постановка целей, задач, планирование, выбор средств и стратегий); реализации (учебная деятельность, самоконтроль и самооценка); рефлексии (осмысление, анализ образовательного процесса и коррекция).

Для реализации описываемого вида деятельности необходимо обеспечение определенных факторов, наиболее значимыми из которых являются овладение обучаемыми способами деятельности, наличие материальных и информационных ресурсов, высокий уровень мотивации.

Суммируя сказанное, можно отметить, что межкультурная образовательная деятельность является важнейшим средством управления учебного процесса. Данный вид деятельности обеспечивает полное усвоение знаний, совершенствование большого спектра компетенций, служит главным средством формирования активной позиции личности в образовательном процессе, профессиональной деятельности, развивает познавательные и творческие способности личности, самостоятельность мышления и потребность в саморазвитии.

## Литература

1. *Ананьев Б. Г.* Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М., 2008. 134 с.
2. *Ариян М. А.* Самообучение школьников в разноуровневых классах // Когнитивные процессы и изучение иностранных языков (в разных типах учебных заведений). Н. Новгород, 2005. С. 23–33.
3. *Дериглазова Р. Б.* Активизация самостоятельной работы как одного из направлений личностно–профессионального саморазвития // Самостоятельная работа студентов: теоретические и прикладные аспекты: Материалы науч. метод. конф. Ижевск, 2004. С. 67–68.
4. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. М., 2005. 384 с.
5. *Коряковцева Н. Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М., 2002. 176 с.
6. *Кулоткин Ю. Н., Муштавинская И. В.* Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. СПб., 2002. 48 с.
7. *Носачева Е. А.* Концепция подготовки профессионально автономного преподавателя иностранных языков в системе педагогического образования. Саратов. 2013. С. 20.
8. *Утехина А. Н.* Межкультурная дидактика. М.: Флинта: Наука, 2011. 280 с.

УДК 80/81

*Шаяхмет А. К.*

*Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан*

### **ФОРМИРОВАНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В КАЗАХСТАНЕ**

В статье рассматривается формирование билингвальной личности в Республике Казахстан на примере двуязычия детей младшего школьного возраста. Автор приводит данные собственного лонгитюдного исследования и опирается на достижения классических и современных теорий. Санкт-Петербургская школа онтолингвистики, классические работы европейских ученых явились базисом для построения аналитических суждений автора статьи. Проведен анализ результатов, полученных на основе исследования казахских детей с первого по четвертый класс, обучающихся в казахоязычных школах Казахстана, отличающихся от диглосных казахских детей, обучающихся в русскоязычных школах. Исследователь делает свои выводы о сильном и неизбежном влиянии социума, в котором происходит формирование билингвальной личности, рассматривая в качестве микросоциума семьи двуязычных детей, и такие социальные институты как детский сад и школа – в качестве представителей макросоциума; в общем итоге, решающим фактором являются именно последние, считает автор, тем не менее, отмечая, что в современном изменяющемся мире ничто не существует в застывшей форме, и соответственно, данное исследование отражает характерные особенности, присущие казахстанскому обществу на настоящем этапе его развития.

*Ключевые слова:* двуязычие, диглоссия, детская речь, социализация.

## **FORMING OF A BILINGUAL PERSONALITY IN KAZAKHSTAN**

The article deals with formation of a bilingual personality in the Republic of Kazakhstan and focuses on the study of primary school children's bilingualism. The author uses the data of her own longitudinal study and relies on the achievements of classical and contemporary theories. Saint Petersburg Onto-linguistic School and classical works of European scientists are the fundamentals for the author's arguments. The paper analyses the results of the research held among Kazakh children of the 1<sup>st</sup> – 4<sup>th</sup> grades studying in Kazakh speaking schools, who proved to be different from Kazakh children studying in Russian schools and demonstrating diglossia. Considering the bilingual children's families as a micro-society, while kindergartens and schools as representatives of a macro-society, the researcher draws her conclusion about the strong and inevitable influence of the society in which a bilingual person's formation takes place. The author considers the social factor to be crucial, although states that in the modern changing world there is nothing congealed; thus this study reflects some characteristics of Kazakhstani society at the present stage of its development.

*Key words:* bilingualism, diglossia, children's speech, socialization.

Проблемы билингвизма и формирования двуязычной личности, с которой имеет дело лингвистика детской речи, или онтолингвистика, в последнее время рассматривается как одна из актуальнейших проблем современности, поскольку явления глобализации и интернационализации, охватившие все сферы жизнедеятельности людей, проявляются и в их речевой деятельности.

Лингвисты, исследующие проблемы детской речи и детского двуязычия считают, что «поскольку в большинстве стран мира в школьную программу обучения входит не один, а большее количество языков, то в принципе все население земного шара может считаться двуязычным» [8, с. 1].

Детское двуязычие в Казахстане – это не просто параллельное существование двух языков в речи детей, но и жизненно обусловленная необходимость, поскольку главным фактором, ведущим к усвоению ребенком второго языка – и казахского, и русского – является неизбежная социализация, обязательной частью которой предстает лингвистическая социализация, сопровождающаяся комплексом психолингвистических факторов. Одним из них является гипотетическое равновесие между двумя языками в речевой деятельности билингвального человека, в том числе и ребенка. Кроме того, в современном развитии образования усилились и активизировались международные контакты и обмены, и здесь также важную роль играет знание иностранного языка, и в данном случае приходится говорить уже о формировании трехязычных личностей, однако, мы можем утверждать, что это относится к формирующемуся в будущем типу личности, а также не столько скоро этот процесс станет массовым и стабильным, как в случае с казахско-русским двуязычием.

Мы занимались исследованием речи двуязычных детей младшего школьного возраста, то есть с первого по четвертый класс, в начале исследования, детям было по шесть или семь лет, на этапе завершения соответственно – по десять или одиннадцать. Для нашего исследования привлекались дети, обучающиеся в школах с казахским языком обучения, так как в результате предварительного отбора выяснилось, что

именно данная группа может называться двуязычной, в то время как навыки владения языками у детей, обучающихся в школах с русским языком обучения, распределены очень неравномерно, и их было бы правильнее характеризовать как диглоссных, а не билингвальных, а многих из них мы отнесли к монолингвальной группе.

Выдающийся советский психолог Л. В. Выготский в своей статье «К вопросу о многоязычии в детском возрасте» отмечал, что «вопрос о многоязычии в детском возрасте – один из самых сложных и запутанных в современной психологии» [4, с. 329], при этом он имел в виду усвоение ребенком двух и/или более языков в раннем возрасте. Данный вопрос о речи ребенка, развитии детской речи также поднимался в работах зарубежных исследователей Дж. Брунера, К. Бюлера, Ж. Пиаже, В. Штерна [7, с. 176–186]. Исследования вопросов формирования детской речи, проведенные российскими учеными А. К. Гвоздевым, Н. Х. Швачкиным, К. И. Чуковским, Д. Б. Элькониным, А. М. Шахнаровичем, С. Н. Цейтлин, Е. Ю. Протасовой, К. Ф. Седовым, Н. И. Лепской, И. А. Стерниным, Н. А. Лемяскиной, Ф. А. Сохиным, С. Н. Карповой, многими другими исследователями детской речи, посвящены самым различным аспектам онтогенеза и филогенеза речи, речевой деятельности российского ребенка, для которого родным является русский язык [10, с. 20–21]. Санкт-Петербургская школа исследования детской речи систематически издает Материалы к библиографическому указателю [5], что доказывает существование многих направлений в изучении важнейшей отрасли лингвистики, которую называют онтолингвистикой, лингвистикой детской речи, возрастной психолингвистикой [9, с. 3–4]. Исследования, посвященные различным вариантам (в языковом отношении) детского двуязычия, активно проводятся разветвленной системой школ психолингвистики во многих университетах США, в Австрии, Беларуси, Болгарии, Германии, Израиле, Италии, Канаде, Финляндии, Швеции, других странах мира, поскольку современная наука отдает важное место исследованиям подобного рода.

В казахстанской лингвистике детская речь изучалась на материале казахского языка в плане синтаксиса речи детей [2], исследовалось влияние билингвизма на развитие личности детей [1], сделан психолингвистический анализ усвоения глагольных форм детьми дошкольного возраста [3], проведены мониторинги образовательного и педагогического плана, однако, названные работы не взаимосвязаны и представляют собой разнонаправленные по целям и задачам, и по материалам исследований самостоятельные научные изыскания.

Эксперименты в области психолингвистики, проведенные в западных университетах доказывают, что способность ребенка воспринимать речь существует уже в утробе матери [15]. У детей, окруженных двуязычными родителями, другими членами семьи, либо растущих в двуязычном обществе открытие знаковой природы языка и языка как средства общения происходит в более усложненной форме. В раннем возрасте непосредственным источником речевого развития является совместная деятельность ребенка и взрослого, где коммуникативным средством организации и регуляции выступает звучащая речь на двух языках. На данной стадии большую роль играет способность ребенка к подражанию, имитации. Основанное на этой способности, до сих пор иногда бытует мнение, что в детстве ребенок может легко и быстро овладеть несколькими языками. Считается, что, если родители говорят и на казахском, и на русском языках, то ребенок также будет полноценным билингвом. Однако подробное изучение данного вопроса показывает, что проблема формирования гипотетически равновесного детского двуязычия не так проста.



Выяснение психологических закономерностей развития речи ребенка, одновременно овладевающего двумя языками, привело к выделению двух этапов, следующих один за другим: 1) появление смешанной речи на двух языках, 2) формирование речи с осознанным выделением двух языковых систем [6, с. 64]. Речь детей на первом этапе представляет собой некоторую «гибридную систему определенного вида», по выражению В. (У.) Леопольд, чей ребенок одновременно овладевал английским и немецким языками [12].

На основе собственных наблюдений, свидетельств родителей и родных, мы можем утверждать, что на первом этапе – смешанной речи – ребенок активно использует два главных для него принципа: удобство в артикуляции и так называемый принцип экономии. Другими словами, выбирается из двух слов, например, казахского и русского, наиболее, во-первых, «удобнопроизносимое», и, во-вторых, то, что короче. Например, из двух слов – «бабушка» и «апа» – ребенок выбирает последнее, а из следующей пары – «кукла» и «куыршак» – отдает свое предпочтение в пользу первого слова.

На основе проведенных экспериментов многие ученые склоняются к принципу, сформированному французским лингвистом Ронжа: «один язык – одно лицо» [13]. Данный принцип заключается в том, что каждый язык должен быть персонифицирован, то есть ребенок знает, что один член семьи, например, мать, говорит на одном языке, к примеру, по-казахски, а другой член семьи, например, отец, говорит по-русски. И наоборот, чем менее дифференцирована персонификация речи на двух языках, тем сложнее происходит процесс переключения с одного языка на другой, и тем позднее во времени (в возрасте) происходит разграничение слов и форм двух языков в речи ребенка. Более того, ученые утверждают, что различие двух языков помогает лучшему пониманию родного языка, например, Ронжа, отец ребенка – француз, мать – немка, в семье строго соблюдался принцип персонификации языков, в результате чего ребенок без смешивания и интерференции стал пользоваться обоими языками. Данная теория была подтверждена и в результате исследований, проведенных немецким ученым Штерном [14], который считает, что раздельное употребление языков в общении с разными лицами способствует и развивает знания ребенка о том, что одна совокупность – «collection» – слов употребляется с одним родителем, а вторая – с другим. К сожалению, зачастую, многие школьники младших классов очень плохо переключаются с одного языка на другой, их речь, как устная, так и письменная, изобилует множественными факторами смешения лексических и грамматических единиц обоих языков, а подчас приходится констатировать и говорить о пиджинизированной речевой деятельности учащихся младших классов.

В последнее время немало исследователей склоняется к рекомендациям последовательного овладения ребенком языками, при этом приоритет предоставляется родному языку, который понимается нами как язык этнической общности, к которому принадлежит ребенок, а не доминирующий язык. Мы вполне осознанно принимаем данное понимание, хотя и осведомлены о том, что существует ряд других дефиниций в понимании данного явления, а также возражений против включения этнического фактора в определение родного языка. На наш взгляд, не случайно, и не только в казахском языке, «ана тілі» – «родной язык» переводится как «материнский язык», но и в международных языках понятие «родной язык» включает в себя понятие «язык матери»: в английском языке наряду с понятием «native» существует и «mother tongue», в немецком языке это – «die Muttersprache», во французском – «langue maternelle». Считается, что при последовательном овладении языками смягчается интерферирующее влияние языков. Мы

можем лишь утверждать, что двуязычные дети младшего школьного возраста способны сравнивать языки, и дети обладают определенным запасом метакоммуникативных знаний, что, на наш взгляд, способствует формированию относительно сбалансированной языковой картины мира, в целом, так же, как и формирование детского двуязычия по первому принципу. В результате исследования мы не обнаружили больших различий между двумя путями формирования гипотетического баланса у двуязычного ребенка, и позволяем себе утверждать, что решающим фактором все же остается социализация.

Проблема детского двуязычия касается еще одного актуального вопроса, связанного с интеллектуальным развитием билингвального ребенка. Явление, получившее в психолингвистике название «ассоциативного торможения», связано с именем Эпштейна [11], и суть его заключается вкратце в следующем. Психической основой языка является процесс ассоциативной связи, устанавливаемой между звуковым комплексом и соответствующим значением, следовательно, логично предположить, что при двуязычии имеют место две ассоциативные связи вместо одной при наличии одного языка, и далее между этими ассоциативными связями возникает конкуренция, в результате которой в каждом конкретном случае побеждает наиболее сильная и привычная из них. Однако при этом – и это, собственно, самое главное для нас, – эта борьба между ассоциативными связями замедляет и даже нарушает сам ассоциативный процесс. В результате у ребенка возникают смешение языков, неспособность к разграничению, выражающиеся в затрудненном процессе подбора слов, появлении в речи различных видов стилистических и грамматических ошибок, смешении слов и других единиц различных единиц и т. п. Подобные явления наблюдались и среди казахских детей, выросших в семьях, где не был соблюден принцип «один язык – одно лицо», то есть сами родители и другие взрослые члены семьи смешивали языковые средства одного языка с языковыми средствами другого языка, так что вполне закономерно, что у ребенка возникали явления ассоциативного торможения, и у таких детей, по свидетельству их родителей, речь как таковая появлялась и формировалась гораздо позже, чем у их монолингвальных сверстников, или у детей, выросших в условиях соблюдения строгой персонификации или локализации использования того или иного языка, например, на одном языке говорят дома, а на другом – в детском саду.

Различные и многообразные речевые ситуации определяют роль, которую играют русский и казахский языки практически, в реальной действительности, а последняя определяет уровень владения тем или иным языком, поскольку язык нужен любому человеку, в том числе и двуязычному ребенку, в первую очередь, как средство общения. Речевая деятельность ребенка начинается в семье, и значение семьи, в которой закладываются основы речи, трудно переоценить. В семьях наших подвергшихся исследованию билингвальных детей в среднем до наступления их трехлетнего возраста говорили по-казахски, формирование речевой деятельности происходило в домашней обстановке, на следующем этапе, посещении детских садов с казахским (!) языком воспитания и обучения, дети постепенно становились носителями и русской речи, что подтверждает нашу гипотезу о решающей роли социализации в формировании детского двуязычия. Наши наблюдения показывают, что в школе с казахским языком обучения дети на переменах общаются между собой и по-казахски, и по-русски; в зависимости от тематики коммуникативного такта изменяется и выбор языка: если речь, к примеру, идет об уроках, о домашних заданиях, как правило, выбирается казахский язык, во всех остальных случаях, в подавляющем большинстве случаев, языком общения выступает русский.

Согласно общепринятым языковедческим теориям, два языка обычно бывают сформированы у человека в разной степени, поскольку не бывает двух совершенно одинаковых сфер действия этих языков и связанных с ними представленных или культур. Даже хорошее усвоение лингвистической системы каждого языка при двуязычии не гарантирует того, что каждый из усвоенных языков будет доступен двуязычному носителю во всех сферах его употребления. Кроме того, дети, как и любые другие носители языков, обладают различными языковыми способностями, поэтому не все дети могут усвоить оба языка одинаково хорошо и на высоком уровне его употребления. Данный тезис находит свое подтверждение и в нашем исследовании. Чем шире объем функциональных сфер языка в обществе, тем более он востребован, и напротив, узкая функциональность языка приводит к низкой востребованности, что, в свою очередь, формирует диглоссию как пример «неравноправного» двуязычия. Многочисленные факты из так называемого нами «экскурса в историю индивидуального двуязычия», своеобразного лингвистического «анамнеза» индивида, свидетельствуют о фактах частичной или редко – полной – потери навыков речевой деятельности на казахском языке, который в детском возрасте функционировал в речи полнокровно, а затем, под влиянием различных экстралингвистических факторов был потерян в той или иной степени. Как известно, при диглоссии между языками существует четкое распределение функций, и использование казахского языка в качестве разговорно-бытового параллельно с литературным русским языком является типичным для всех исследованных нами этнических казахских школьников, обучающихся в школах с русским языком обучения. Наглядно это было доказано при выполнении наших заданий: эти дети затруднялись в чтении и пересказе коротеньких сюжетных текстов на казахском языке, в то время как на русском языке они не только прочитали, написали, пересказали не просто без затруднений, а даже творчески подошли к заданиям.

Среди исследованных двуязычных детей младшего школьного возраста можно выделить условно три группы. Первая группа состоит из детей, у которых доминирующим является казахский язык, во второй группе доминирует русский язык, третья группа включает детей с относительно равным языковым балансом, примерно одинаково хорошо говорящих и по-казахски, и по-русски. Наибольший интерес проявляется к последней группе, поскольку хотя теоретически и существуют три типа двуязычия по Вайнрайху [16], в реальной действительности в «чистом» виде мы не встретили чистый составной, координативный или субординативный типы билингвизма, мы пришли к выводу, что они существуют теоретически и гипотетически, а детское двуязычие подвержено огромному количеству влияющих на него факторов, в числе которых и психолингвистические.

В связи с тем, что наше лонгитюдное исследование теснейшим образом связано с конкретным обществом, казахстанским социумом, которое все еще продолжает изменяться в связи с естественными демографическими и другими социальными процессами (впрочем, так же, как и любой другой макросоциум в современном мире), считаем, что наше лонгитюдное исследование характерно для настоящего времени и урбанизированного населения.

## Литература

1. *Алдабергенова Г. Д.* Исследование влияния билингвизма на развитие личности детей: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Алматы, 1999.
2. *Аяпова Т. Т.* Развитие синтаксиса речи детей (на материале казахского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Алма-Ата, 1988.
3. *Винницкая И. М.* Психолингвистический анализ усвоения глагольных форм (на материале детской речи): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Алматы, 1999.
4. *Выготский Л. С.* Проблемы развития психики. Собрание сочинений. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
5. Детская речь: материалы к библиографическому указателю. СПб.: Нива, 1996. 152 с.
6. *Имедадзе Н. В.* К психологической природе раннего двуязычия // Вопросы психологии. 1960. № 1. С. 60–68.
7. *Львов М. Р.* Основы теории речи: учеб. пособие. М.: Академия, 2000. 248 с.
8. *Протасова Е.* Становление и функционирование двуязычия // Материалы по исследованию билингвизма: сб. ст. М.: Центр «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца, 1999. С. 1–15.
9. *Седов К. Ф.* Речевой онтогенез как предмет ЧЛ-науки // Возрастная психолингвистика / сост. К. Ф. Седов. М.: Лабиринт, 2004. С. 3–6.
10. *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: лингвистика детской речи: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2000. 368 с.
11. *Epstein, I.* La Pensée et la Polyglossie. Lausanne, 1918.
12. *Leopold, W.* Speech development of a bilingual child: a linguistic record. In 4 vols. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1939–1949.
13. *Ronjat, J.* Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. Paris: Champion, 1913.
14. *Stern, W.* Die Kindersprache. 4-e Aufl. Leipzig, 1928.
15. *Thomson, G.* Language Acquisition in Babies and Adults: Handout of KazNU lectures. Almaty, 2001.
16. *Weinreich, U.* Languages in contact: findings and problems. New York: The Linguistic Circle of New York, 1968.

### **III. КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ**

УДК 811. 111'1 (045)

*Вагинова С. А.*

*Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия*

#### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ**

В статье рассматриваются способы формирования профессионально ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции студентов-спортсменов на занятиях иностранного языка. Представлена авторская анкета «Знакомство» для выявления приоритетов и интересов обучающихся. Для определения уровня знаний спортсменов об этических принципах «Фэйр Плей» использована методика М. В. Приставкиной «Честная Игра». В процессе исследования выявлены ресурсы для формирования профессионально ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции студентов факультета физической культуры и спорта. Разработаны рекомендации для преподавателей иностранного языка и задания для студентов. Приведены результаты контрастивного анализа спортивных терминов этической направленности: «Fair Play» и «Честная игра», «Sportsmanship» и «Спортивное поведение» в английском и русском языках. Выявлены этапы и способы формирования профессионально ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции студентов-спортсменов. Описаны особенности общения и корректные формы обращения к представителям англоговорящих стран в разных коммуникативных ситуациях. Представлены аутентичные тексты об истории происхождения термина «Фэйр Плей». Разработаны дидактические материалы для формирования профессионально ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции студентов, участвующих в международных спортивных соревнованиях. Представлен фактический материал о выдающихся спортсменах, награждённых призом «Фэйр Плей».

*Ключевые слова:* профессионально ориентированная межкультурная коммуникативная компетенция, студенты-спортсмены.

*Vaginova S. A.*

*Udmurt State University, Izhevsk, Russia*

#### **DEVELOPING VOCATIONALLY-ORIENTED CROSS-CULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN COLLEGIATE ATHLETES**

The article focuses on the ways of developing vocationally-oriented cross-cultural communicative competence in collegiate athletes at foreign language classes. The author's questionnaire for revealing the learners' priorities and interests is presented. The form «Fair Play» created by M. V. Pristavkina is used to determine the athletes' knowledge of ethical «Fair Play» principles. The research allowed to reveal resources for forming a vocationally-orientated cross-cultural communicative competence in the students of Physical Culture and Sport Faculty. Some recommendations for foreign language teachers and tasks for students

were worked out. The results of contrastive analysis of the sports terms with ethnic connotations: «Fair Play» and «Честная игра», «Sportsmanship» and «Спортивное поведение» in English and Russian are presented. The stages of developing collegiate athletes' vocationally-oriented cross-cultural communicative competence are revealed. National peculiarities of communication and the correct forms of addressing native people in different communicative situations in English-speaking countries are described. Authentic texts on the history and origin of the term «Fair Play» are presented. Didactic materials for developing a vocationally-oriented cross-cultural communicative competence of athletes participating in the international sports competitions are worked out. The paper presents some data concerning the outstanding athletes awarded with the prize «Fair Play».

*Key words:* vocationally-oriented cross-cultural competence, collegiate athletes.

В контексте последних событий, связанных с подготовкой и проведением таких международных мега-мероприятий, как Универсиада–2013 в Казани, Олимпиада–2014 в Сочи, чемпионат мира по футболу 2018 года, стало очевидным, что возросла необходимость повышения уровня профессионально ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции спортсменов, вступающих во взаимодействие со своими коллегами из других стран.

Проблемы формирования профессионально ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции студентов нашли отражение в исследованиях О. Ф. Алексеевой, Б. Н. Боденко, И. А. Зимней, Н. Д. Усвят и других учёных.

Вслед за И. А. Зимней, исследователи отмечают, что для эффективного межкультурного взаимодействия будущих специалистов с их коллегами им необходимо овладеть:

- 1) знаниями широкого круга элементов всех уровней системы изучаемого языка;
- 2) знаниями о единицах речевого этикета, характерных для профессиональных ситуаций общения;
- 3) знаниями социокультурной специфики профессиональной сферы общения страны изучаемого языка [2, с. 56–58].

В частности, в диссертационном исследовании Н. Д. Усвят уточнено понятие «профессионально ориентированная иноязычная межкультурная коммуникативная компетенция», которая характеризуется как «целостное интегративное умение реализовать эффективную деятельность в иноязычной профессиональной субкультуре с учётом её тезауруса, культурно-специфических ценностей и норм поведения» [5, с. 8].

В рамках нашего исследования была предпринята попытка разработать способы формирования исследуемой компетенции у студентов факультета физической культуры и спорта Удмуртского государственного университета.

Следует отметить, что педагогу, вступая в коммуникативное взаимодействие с обучающимися, следует изучить ценностные ориентации обучающихся и принимать во внимание специфику факультета. На первом занятии преподаватель создаёт речевую ситуацию. В ходе диалога со студентами педагог определяет круг их интересов. С целью определить потребности и приоритеты спортсменов им предлагается заполнить анкету «Знакомство» [1, с. 154].

Анкета «Знакомство»

1. Name (имя) \_\_\_\_\_

2. Surname (фамилия) \_\_\_\_\_

3. Age (возраст) \_\_\_\_\_

4. Date of birth (дата рождения) \_\_\_\_\_

5. Place of birth (место рождения) \_\_\_\_\_

6. Place of residence: city, town, village (место проживания: город, посёлок) \_\_\_\_\_

7. Habitation: block of flats, cottage, a flat with a shared kitchen, hostel (вид жилья: квартира, коттедж, коммунальная квартира, общежитие) \_\_\_\_\_

8. Family: members of your family and their occupations (семья: члены Вашей семьи, их профессии или род занятий)

Parents (родители) \_\_\_\_\_

Brothers (братья) \_\_\_\_\_

Sisters (сёстры) \_\_\_\_\_

9. Number of the school you graduated from (номер школы, которую окончили)

10. Your favourite school subjects (ваши любимые предметы в школе):

11. Your hobbies (хобби) \_\_\_\_\_

12. Your favourite sports (любимые виды спорта) \_\_\_\_\_

13. Your speciality (специализация) \_\_\_\_\_

14. Sport ranking, title (спортивный разряд, звание) \_\_\_\_\_

15. Future profession: physical culture teacher, trainer, instructor (будущая профессия: учитель физической культуры, тренер, инструктор) \_\_\_\_\_

В первом семестре студенты, действующие спортсмены, выезжающие за рубеж для участия в соревнованиях, знакомятся с формами обращения к собеседнику в зависимости от возраста и социального статуса (Modes of Address). Спортсмены изучают текст и выявляют следующие особенности общения представителей страны изучаемого языка:

- 1) хорошо знакомые люди, друзья и близкие родственники обращаются друг к другу по имени (by their first name);
- 2) к малознакомым людям обращаются более официально: «Мистер» и «Мисс» («Mister» and «Miss»);
- 3) к незнакомым (на улице, в театре, кино и других общественных местах) приняты такие формы обращения, как «Сэр» и «Мадам» («Sir» и «Madam») [1, с. 67].

На занятиях желательно создавать речевые ситуации (на вокзале, в аэропорту, в гостинице, в магазине, в кафе), которые имеют место во время их пребывания в Великобритании, США, Канаде и др. В частности, проводить ролевою игру «В гостинице». Для подготовки к игре студенты изучают лексический минимум по теме и грамматический материал, моделируют ситуацию с разными сюжетами и исходом. Например:

At the hotel

*Sportsman:* Good morning.

*Administrator:* Good morning.

*Sportsman:* My name is Victor. My surname is Petrov.

I have reserved a room for three nights.

*Administrator:* Would you like a single or a double room?

*Sportsman:* I'd like a single one.

*Administrator:* Your room is number 56. May I have your passport?

*Sportsman:* Yes, please. Here's my passport.

*Administrator:* Thank you. Here's the key to your room.

*Sportsman:* Thank you [1, с. 96].

Преподавателю необходимо соучаствовать в развитии у обучающихся способности быть субъектом эффективного коммуникативного взаимодействия в процессе их спортивно-соревновательной деятельности. В связи с этим проводится тестирование студентов с применением методики М. В. Приставкиной «Честная игра», результаты которого указывают на уровень знаний респондентов об этических принципах «Фэйр Плей».

### «Честная Игра»

Подчеркните в каждом случае тот ответ, который соответствует Вашему мышлению:

1. Новичок приходит в Вашу команду и в первом тайме первого же матча забивает три мяча. Как Вы отреагируете на это?

- 1) отвинтите ему шипы в бутсах;
- 2) порадуетесь вместе с ним и познакомите его со своими друзьями;
- 3) предложите ему во втором тайме встать в ворота.

2. На теннисном турнире Вы вышли в финал, но, судя по всему, должны проиграть в нем.

- 1) постараетесь сбить с толку своего соперника;
- 2) сделаете вид, что получили травму и не выйдете на матч;
- 3) соберетесь с силами и попытаетесь сделать все возможное, чтобы выиграть.

3. Ваш соперник получил предупреждение, хотя нарушений правил не было.

- 1) прикинетесь, что у Вас травма;
- 2) подойдете к судье и скажете, что нарушения не было;
- 3) порадуетесь, что его наказали.

4. У Вашего соперника во время игры свело ногу судорогой.

- 1) Вас не поймает на этот трюк;
- 2) прервете игру, чтобы оказать сопернику помощь;
- 3) используете ситуацию, чтобы решить исход игры.

5. Ваш (-а) сокурсник (-ца) получил (а) при выборе капитана команды на один голос больше Вас.

- 1) поздравите его (ее);
- 2) упрекнете его (ее) в недобросовестности;
- 3) оспорите итоги выборов.

На чемпионате по плаванию главный претендент на первое место из-за травмы не смог выйти на старт, а чемпионом стали Вы. Что Вы расскажете своим друзьям?

- 1) то, что Вы лучший пловец в городе;
- 2) то, что Вам повезло;
- 3) то, что это абсолютно честная победа [3, с. 15–16].



Таким образом, в качестве ресурса для формирования профессионально ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции студентов факультета физической культуры используются гуманистические ценности олимпийского спорта.

Во время подготовки к занятиям преподаватель осуществляет отбор учебного материала по страноведению, выявляя моральное и этическое знание на уровне дисциплины «Иностранный язык», овладеваемой обучающимися в рамках их специализации и спортивной деятельности.

Педагогу следует акцентировать внимание студентов-спортсменов на значении спортивных терминов, имеющих англоязычное происхождение. Например:

- 1) термин «спортсмен» от англ. «sportsman» – честный, порядочный человек;
- 2) термин «Фэйр Плей» от англ. «Fair Play» – честная, справедливая игра;
- 3) термин «Спортивное поведение» от англ. «Sportsmanship».

В русском языке он представлен синонимическим рядом таких словосочетаний, как рыцарское поведение, джентльменское поведение, корректное поведение, честное поведение, порядочное поведение, этичное поведение, олимпийское поведение и др. [1, с. 94].

На занятиях иностранного языка преподавателю рекомендуется вовлекать обучающихся в исследовательскую деятельность с использованием Интернет-ресурсов, цель которой – выяснить историю происхождения понятия «Фэйр Плей».

#### FAIR PLAY – WHERE DOES IT COME FROM? WHAT IS IT?

Fair play is a term that is employed in various ways. Although mainly associated with sporting vocabulary, it is also applied to different situations where people either get along or confront each other (in politics, at work, in traffic, etc.). But what do we really mean when we use this expression? What are its origins? Has it always been linked to sport?

Some etymology... The word «fair» comes from medieval English, in which it meant «beautiful», «pleasant», «pure» or «immaculate». Its first appearance (1205) was in reference to the weather.

From the 14<sup>th</sup> century onwards, the adjective began to be used in the figurative sense, encompassing the idea of rightness. The word «fair» has been associated with sport since the mid-19<sup>th</sup> century. Thus things that were «fair» were those that were beautiful, both aesthetically and morally.

The word «play» also came from medieval English, and meant «to occupy oneself in a physical activity, frolic, make music». «Swordplay», referring to fencing, was its first use linked to physical activities. Put together, the words fair and play appear for the first time in Shakespeare's King John. They are used in a sense similar to that which we still use today: referring to the courteous rapport between opponents in confrontation [6].

Студенты, как правило, активно включаются в работу над рефератом, используя Интернет-ресурсы. Обращение педагога к нормам спортивной этики и к опыту коммуникативного взаимодействия обучающихся в сфере соревновательной деятельности импонирует студентам, совмещающим учёбу и занятия спортом.

Преподаватель целенаправленно осуществляет отбор фактического материала об истории происхождения понятия «Фэйр Плей», которое не было связано со спортом, а скорее с этическими средневековыми понятиями, восходящими к правилам рыцарских поединков.

На занятиях студенты изучают аутентичные тексты, содержащие следующие факты:

- впервые словосочетание fair play используется у Шекспира в его произведении «Жизнь и смерть короля Джона» («The Life and Death of King John»);
- правила «Фэйр Плей» регламентировали поведение участников состязаний времён викторианской эпохи в Англии XIX века, когда спорт был большей частью увлечением средних и высших сословных классов. Для них занятие спортом было скорее развлечением, не приносящим дохода. Тогда и сложился определённый кодекс джентльмена, для которого главное – процесс, а не результат;
- дальнейшее развитие понятия относится к развитию современного Олимпийского движения в конце XX века. Термин Fair Play устойчиво вошёл во многие языки давно уже не только как спортивное, но как научное и философское понятие, способствующее развитию спортсмена и человека, как гармоничной личности [1, с. 104].

На занятиях иностранного языка обучающиеся знакомятся с аутентичными текстами об этических законах «Фэйр Плей», основанных на внутреннем убеждении индивидуума о благородстве и справедливости в спорте и обсуждают принципы «Честной игры»:

The principles of the Fair Play programme can be summarised as follows:

1. Play fair (no diving).
2. Play to win but accept defeat with dignity.
3. Observe the laws of the game 140.
4. Respect opponents, team-mates, referees, officials and spectators.
5. Promote the interests of football.
6. Honour those who defend football's good reputation.
7. Reject corruption, drugs, racism, violence, gambling and other dangers to our sport.
8. Help others to resist corrupting pressures.
9. Denounce those who attempt to discredit the sport.
10. Use football to make a better world [7].

Принципы «Фэйр Плей» констатируют «спортивное» поведение (англ. «sportsmanship») участников соревнований. Обучающиеся изучают и систематизируют информацию о «Джентльменах спорта».

Хрестоматийным примером истинно спортивного поведения стал поступок капитана сборной СССР по футболу Игоря Нетто. В отборочном матче чемпионата мира 1962 г. сборная СССР встречалась со сборной Уругвая. Нетто обратил внимание судьи на то, что забитый мяч влетел в ворота через дырку в сетке, сбоку от штанги, и не должен быть засчитан. Судья отменил взятие ворот. В 2004 г. специальный приз CIPF (приз Международного Комитета Фэйр Плей) получил Алексей Немов [1, с. 103].

The Russian sportsman Alexei Nemov, one of the most medaled gymnasts became the victim of unfair judges who gave him unreasonably low marks for his performance at the horizontal bar. The public in the Olympic stadium became indignant with the judges' decision.

For 15 minutes, the people were expressing their protest by shouting and whistling. Besides Russians, the sport fans of all nationalities were protesting: Greeks, Italians, Germans, Americans, Japanese, Koreans, Spanish, Canadians.

The recognition by the public was the real medal for the Russian athlete [8].

В процессе формирования профессионально ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся используется воспитательный потенциал содержания пословиц и поговорок о спорте и корректном поведении участников соревнований.

Обучающиеся получают задание:

- а) найти и выписать английские пословицы о спорте, используя словари;
- б) перевести их на русский язык;
- в) подобрать их эквиваленты в русском языке;
- г) выразить своё согласие (I agree...) или несогласие (I disagree ...) с утверждением, содержащимся в пословице, и кратко аргументировать своё мнение.

Proverbs about Sport (Пословицы о Спорте)

1. It is not whether you win or lose that matters, it is how you play the game.  
(Выиграешь или проиграешь – это не главное, а главное – это как ты играешь).
2. A sound mind in a sound body.  
(В здоровом теле – здоровый дух).
3. Victors are not judged.  
(Победителей не судят).
4. Sometimes the best gain is to lose.  
(Иногда поражение лучше, чем победа).
5. Slow and steady wins the race.  
(Побеждает осмотрительный и честный).
6. Don't strike (kick or hit) a man when he is down.  
(Лежачего не бьют).
7. Nothing risk, nothing win.  
(Кто не рискует, тот не побеждает) [4, с. 5–232].

Завершая тематический раздел «Олимпийские игры», преподаватель принимает во внимание специализацию обучающихся в разных видах спорта и предлагает студентам объединиться в творческие группы для создания презентаций на тему «Спортсмены-Джентльмены». На итоговом занятии студенты представляют авторские проекты о своих кумирах, отличившихся «джентльменским поведением» во время участия в Олимпийских играх, чемпионатах мира и Европы.

### Литература

1. Вагинова С. А. Формирование компетентности коммуникативно-партнёрского взаимодействия обучающихся: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2012. 177 с.
2. Зимняя И. А., Алексеева О. Ф., Боденко Б. Н. и др. Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы / под науч. ред. профессора И. А. Зимней. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 82 с.
3. Приставкина М. В. Честная игра // Физкультура в школе. 1992. № 4. С. 15–16.
4. Словарь употребительных английских пословиц: 326 ст. / М. В. Буковская, С. И. Вяльцева, З. И. Дубянская и др. М.: Рус. яз., 1985. 232 с.

5. *Усвят Н. Д.* Формирование профессионально ориентированной иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2008. 23 с.
6. Fair Play – Where does it come from? What is it? [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.olympic.org/Documents/Reports /EN/en\\_report\\_1065.pdf](http://www.olympic.org/Documents/Reports /EN/en_report_1065.pdf) (дата обращения 21.05.2008).
7. Fair Play. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fifa.com> (дата обращения: 20.05.2011).
8. Russian Olympic Committee will award gymnast Alexei... [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://news.pravda.ru/sport/2004/09/09/67024.html> (дата обращения: 14.11.2012).

УДК 378 (045)

**Жукова А. В.**

*Ижевский государственный технический университет им. М. Т. Калашникова,  
Ижевск, Россия*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

При разработке Модели мультилингвального образования в полиэтническом регионе на базе образовательного учреждения повышенного уровня (авторы – Л. М. Малых, А. В. Жукова) (далее – Модель) учитывалась, в первую очередь, необходимость выполнения основных требований к моделям, претендующим на жизнеспособность. Модель должна быть адекватна (при создании учтены предшествующие экспериментально-научные разработки), универсальна (заложена возможность ее «вживления» в другие образовательные структуры), точна. Последнее определяется степенью совпадения полученных в процессе моделирования результатов с заранее установленными, желаемыми. Незаменимым инструментом в такой проверке точности – рефлексии эффективности реализации модели с целью ее корректировки – служит образовательный (прежде всего, психолого-педагогический) мониторинг. Наиболее сложно фиксировать и оценивать образовательные результаты, связанные не с интеллектуальной линией развития ребенка (знания, умения, навыки регистрируются с помощью педагогического мониторинга), а с личностной. Мониторинг личностных результатов образования во многом носит психологический характер и определяется критериями оценки сформированности личностных компетенций учащегося, наличием соответствующих психодиагностических методик. В статье приводится созданная автором в рамках Модели система психологического мониторинга формирования компетенций мультилингвальной личности, апробированная в МБОУ «Гимназия № 6» (г. Ижевск).

*Ключевые слова:* мультилингвальная личность, психологический мониторинг, общеобразовательное учреждение.

## **PSYCHOLOGICAL MONITORING OF A MULTILINGUAL PERSONALITY COMPETENCES AT SCHOOLS**

When developing the Model of multilingual education in a polyethnic region on the basis of educational institutions of higher level (authors – L. M. Malykh, A. V. Zhukova) (further – the Model) we took into account, primarily, the need to meet the main requirements for models that claim to viability. The model should be adequate (earlier innovative developments were considered), universal (the possibility of its extrapolation was born in mind) and exact. The latter is determined by the degree of matching the results obtained in the process of modeling with the pre-established and desirable ones. An indispensable tool in such a check of accuracy (reflections on the effectiveness of the implementation of the model with the purpose of its correction) is an education (above all, psychological-pedagogical) monitoring. It is most difficult to record and evaluate the educational outcomes associated not with the intellectual development of the child (knowledge, abilities, skills measured by means of pedagogical monitoring) but to diagnose personal development. Monitoring personal progress in education is mainly of psychological nature and is determined by the evaluation criteria used for assessing personal competencies development and appropriate psychodiagnostic methods. The article presents the system of psychological monitoring of a multilingual personality competences created by the author within the framework of the Model and tested in the municipal educational institution «Gymnasium № 6» (Izhevsk).

*Key words:* multilingual personality, psychological monitoring, school education.

Реализация мультилингвального образования возможна при создании поликультурной мультилингвальной образовательной среды как основы для постижения учащимися особенностей разных языков, информационных пространств, культур и взаимодействий в ходе освоения государственного образовательного стандарта.

Концептуальная основа Модели мультилингвального образования в полиэтническом регионе на базе образовательного учреждения повышенного уровня (авторы – Л. М. Малых, А. В. Жукова) (далее – Модель) – идея о том, что эффективная технология мультилингвального обучения способствует становлению и развитию образованной, компетентной и просвещенной личности, владеющей мультязычным вербальным инструментарием, позволяющим свободно, рефлексивно и ответственно взаимодействовать с миром и людьми в ходе решения разноплановых задач в условиях неопределенности.

Цель реализации Модели – воспитание и развитие определенных качеств личности, отвечающих требованиям современного информационного общества, задачам построения российского гражданского общества на основе принципов толерантности, диалога культур и уважения его многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава.

Перечислим планируемые к формированию компетенции мультилингвальной личности учащегося:

- 1) мотивирована к изучению различных языков и культур, владеет двумя и более языками на уровне Европейских стандартов, обладает навыками познавательного и рефлексивного использования мультязычного вербального инструментария, познавательными стратегиями языкового и культурного самообразования;

- 2) обладает позитивным этническим самосознанием и общероссийской идентичностью, толерантным отношением к представителям других этносов;
- 3) отличается сформированностью представлений о многообразии культур в России и мире, позитивным отношением к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности;
- 4) обладает высоким уровнем общей культуры, коммуникативной компетенцией в социокультурном пространстве; способна вступать в продуктивный иноязычный, межкультурный диалог, субъектное взаимодействие с Другим [2], осознавать в нем свою роль и ответственность;
- 5) способна интегрироваться в поликультурное информационное пространство, благодаря наличию мультилингвального вербального инструмента, позволяющего осуществлять диалогическое взаимодействие с миром [1; 2].

В соответствии с современными образовательными стандартами были выделены личностные, метапредметные и предметные результаты образования (результаты освоения обучающимися образовательной программы), служащие критериями оценки сформированности компетенций личности учащегося. Данные критерии оценивались в рамках психолого-педагогического мониторинга с использованием различных методик. В настоящей статье мы затронем только психологическую часть мониторинга (и, вынужденно, рассмотрим не все заявленные в Модели ожидаемые образовательные результаты).

Таблица 1 – Оцениваемые в рамках психологического мониторинга результаты реализации Модели мультилингвального образования

<i>Формируемые компетенции личности учащегося</i>	<i>Критерии оценки сформированности компетенций (результаты образования)</i>	<i>Квалификация группы результатов образования</i>
1. Мотивированность к изучению различных языков и культур, владение двумя и более языками на уровне Европейских стандартов, навыками познавательного и рефлексивного использования мультязычного вербального инструментария, познавательными стратегиями языкового и культурного самообразования	сформированность мотивации обучающихся к изучению различных языков и культур, готовность и способность к саморазвитию, языковому и культурному самообразованию	личностные
	владение навыками рефлексии для осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения	метапредметные

2. Позитивное этническое самосознание и общероссийская идентичность, толерантное отношение к представителям других этносов	способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме	личностные
	сформированность толерантного сознания, проявляющегося в соответствующем поведении в полиэтничном, поликультурном мире	
3. Сформированность представлений о многообразии культур в России и мире, позитивное отношение к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности	сформированность системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности	личностные
4. Обладание высоким уровнем общей культуры, коммуникативной компетенции в социокультурном пространстве; способность вступать в продуктивный иноязычный, межкультурный диалог, субъектное взаимодействие с Другим, осознавать в них свою роль и ответственность	готовность и способность вступать в коммуникативно и психологически грамотное, информационно эффективное мультиязычное взаимодействие с миром и другими людьми	личностные
	умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты	метапредметные
5. Способность интегрироваться в поликультурное информационное пространство благодаря наличию мультилингвального вербального инструмента обнаружения возможности диалогического, полилогического взаимодействия с реальностью	готовность к творческой самореализации на основе ориентации в ценностях широкого культурного пространства средствами иностранных языков в собственной жизнедеятельности, в т.ч. в профессиональной сфере	личностные
	самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками	метапредметные

Для психологического измерения первой, указанной в таблице компетенции, использовались следующие методики: анкетирование учащихся «Отношение к языкам, которые ты изучаешь в гимназии» (Л. М. Малых), методика «Оценка уровня воспитанности учащихся» (В. И. Андреева, М. И. Рожкова), методика «Изучение мотивации учения» (М. Б. Гинзбург).

Для диагностики второй компетенции («Позитивное этническое самосознание и общероссийская идентичность, толерантное отношение к представителям других этносов») применялись: методика «Оценка уровня воспитанности учащихся» (В. И. Андреева, М. И. Рожкова), методическая разработка «Этническая аффилиация» (Г. У. Солдатова), методика «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова).

Третья компетенция (см. Табл. 1) оценивалась с помощью методик: «Оценка уровня воспитанности учащихся» (В. И. Андреева, М. И. Рожкова), «Изучение мотивации учения» (М. Б. Гинзбург).

Четвертая, приведенная в таблице, компетенция измерялась путем применения методической разработки «Этническая аффилиация» (Г. У. Солдатова), методики «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова); методики диагностики языкового чутья (А. В. Жукова), определения стратегии поведения в конфликте у учащихся старших классов (по К. Томасу-Р. Киллману).

Последняя по счету – пятая – компетенция оценивалась благодаря анкетированию старшеклассников «Готовность к интеграции в поликультурное информационное пространство» (А. В. Жукова), диагностике языкового чутья (А. В. Жукова), использованию методики «Изучение мотивации учения» (М. Б. Гинзбург).

Отметим, что приведенные методики позволяют оценивать как отдельные образовательные результаты (в статике и динамике), так и определять общий уровень той формируемой компетенции мультилингвальной личности, в состав которой они входят.

На основе данных разработанной нами программы психологического мониторинга реализации образовательного эксперимента «Модель мультилингвального обучения в полиэтничном регионе на базе общеобразовательного учреждения повышенного уровня» стала возможна и диагностика «проблемных точек» «вживления» образовательного проекта в психолого-педагогическую реальность, и корректировка как самой образовательной программы, так и средств ее реализации, оценки результатов, а также определение направлений развития образовательного процесса.

### **Литература**

1. *Батищев Г. С.* Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии. 1995. № 3.
2. *Осмина Е. В.* Мир говорящих и говорящий мир: субъектная соотнесенность // Многоязычие в образовательном пространстве (=Multilingualism in Educational Space): сб. статей к 60-летию профессора Т.И.Зелениной: в 2 ч. М.: Флинта: Наука, 2009. Ч. 2: Педагогика. Лингводидактика. С. 73–77.



**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ  
ПРОЦЕССА ИДЕНТИФИКАЦИИ ЗНАКОМОГО СЛОВА  
(НА МАТЕРИАЛЕ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА)**

Идентификация слова составляет обязательный этап процесса переработки и понимания воспринимаемой индивидом информации. Данные, полученные в ходе исследования, позволяют рассматривать процесс идентификации слова индивидом как многогранный, протекающий по формальным и семантическим признакам слова, а также при их интеграции, обеспечивая наиболее эффективное распознавание слова. Процесс обработки информации при восприятии слова-стимула индивидом протекает при участии всех познавательных процессов (обобщение, анализ, синтез, сравнение, противопоставление, воображение, оценка и т. д.) с преобладанием одного или нескольких из них, что непременно сказывается на способе и стиле кодирования информации. Выделенные в ходе анализа экспериментальных данных опорные элементы не являются единственно возможными для идентификации слова. Однако, на наш взгляд, они являются наиболее рельефными и актуальными для участников эксперимента, способствующими достаточно полной систематизации полученного объема материала и обозначающими основные способы идентификации графического слова.

*Ключевые слова:* значение слова, идентификация, стратегии, опоры, продукты ассоциирования.

**PSYCHOLINGUISTIC RESEARCH OF FAMILIAR WORDS  
IDENTIFICATION (BASED ON THE UDMURT LANGUAGE)**

Identification of words is a mandatory step in processing and understanding the perceived information. The study results allow us to consider the process of identifying the word by an individual as a triangular based on formal and semantic features of the word, as well as their integration, providing the most effective recognition of the presented word. Information processing occurs with the participation of all cognitive processes (synthesis, analysis, comparison, contrast, imagination, evaluation, etc.) wherein with a predominance of one or more of them, which will certainly affect the method and style of encoding information. Supporting elements highlighted in the analysis of experimental data are not the only possible to identify the word. In our opinion, they are the most relevant and peculiar to the experiment participants and contribute sufficiently to a complete systematization of the volume of the material received and represent some major graphical methods for identifying words.

*Key words:* meaning of the word, identification strategies, supporting elements, products of association process.

Данная статья посвящена рассмотрению вопросов, связанных с изучением стратегий идентификации знакомого слова носителями удмуртского языка. В настоящее время уже проведены широкомасштабные исследования подобного рода на материале татарского, башкирского, русского, французского и других языков. К сожалению, работ, направленных на изучение динамических аспектов функционирования слова в сознании носителей удмуртского языка, пока не существует. Данная работа посвящена изучению *стратегий и опор*, используемых носителями удмуртского языка при идентификации слова как достояния, пользующегося им индивида. В психолингвистических трудах идентификация слова рассматривается как *процесс*, осуществляющийся на разных уровнях переработки информации (перцептивном, аффективном, когнитивном) с применением различных способов соотнесения языковой информации со схемами знаний, убеждений и представлений человека о мире. Рассматриваемая проблема напрямую связана с вопросами организации и структурирования языкового сознания человека, что определяет *актуальность* предпринятого исследования. Результаты, полученные на материале разносистемных языков и большого количества стимульного материала способствуют решению широкого круга теоретических и практических задач, связанных с семантикой слова.

Предметом исследования являются продукты процессов ассоциирования – вербальные реакции, полученные в ходе ассоциативного эксперимента со студентами дневного отделения Факультета удмуртской филологии ФГБОУ ВПО «УдГУ». Данное исследование на первоначальном этапе проводилось в рамках выпускной квалификационной работы студенткой факультета профессионального иностранного языка В. В. Васевой под руководством кандидата филологических наук Т. Ю. Касаткиной.

Целью работы является выявление особенностей опознания слова как знакомого на основе анализа результатов, полученных в ходе ассоциативного эксперимента, которые позволили бы получить новые знания о механизмах функционирования слова в индивидуальном сознании. Интерпретация результатов была направлена на выявление многообразия возможных связей, стоящих за словом у молодых людей, для которых удмуртский язык является родным. В работе отражены количественные и качественные параметры реакций, полученные от интересующей нас возрастной группы испытуемых. Материал исследования составили данные свободного ассоциативного эксперимента, проведенного на материале удмуртского языка. В эксперименте приняли участие 100 испытуемых, средний возраст которых составил от 17 до 22 лет. Анализу были подвергнуты 600 ассоциативных реакций, полученных на 6 слов-стимулов: 2 прилагательных (ТОДЬЫ / БЕЛЫЙ, СЬОД / ЧЕРНЫЙ), 4 существительных (КАРТ / МУЖ, КЫШНО / ЖЕНА, КОРКА / ДОМ, АДЯМИ / ЧЕЛОВЕК). Список слов-стимулов для эксперимента был составлен на основании слов, входящих в ядро ментального лексикона носителей разных языков.

В основу исследования положена концепция слова как единицы ментального лексикона человека и средства доступа к единой информационной базе человека (памяти), разработанная А. А. Залевской, а также интегративная модель семантического развития Т. М. Рогожниковой и стратегическая модель идентификации слова Т. Ю. Сазоновой.

В качестве *методов исследования* использовались психолингвистический эксперимент (свободный ассоциативный эксперимент), описательно-сопоставительный метод, наблюдение, количественный анализ и постэкспериментальный опрос.

Результаты проведённого исследования позволяют рассматривать процесс идентификации слова индивидом как многогранный, протекающий по формальным и семантическим признакам слова, а также при их интеграции, обеспечивая наиболее эффективное распознавание слова. Процесс обработки информации при восприятии слова-стимула индивидом протекает при участии всех познавательных процессов (обобщение, анализ, синтез, сравнение, противопоставление, воображение, оценка и т. д.) с преобладанием одного или нескольких из них, что непременно сказывается на способе и стиле кодирования информации.

В результате количественного анализа экспериментального материала установлено, что уровень стереотипности реакций на исходные прилагательные у носителей удмуртского языка выше, чем на существительные. Учёт всех показателей стереотипности полученных реакций способствует более детальному содержательному анализу и указывает на основные тенденции в ассоциативном поведении носителей языка.

Предпринятое психолингвистическое исследование процесса идентификации знакомого слова позволяет говорить о двух основных направлениях в этом процессе: *идентификации по формальным признакам* и *идентификации по семантическим признакам слова*. Выбор того или иного пути зависит от характера опоры, мотивировавшей идентификацию стимула.

Так, в процессе распознавания слова по формальным признакам были обнаружены следующие типы реакций: *автоматические* (обусловленные исключительно речевым навыком испытуемых), *многократные* (повторяющиеся несколько раз на разные стимулы), *отказ от реакции*. Результаты исследования позволяют говорить об опоре на формальные признаки как о менее значимом и менее актуальном способе идентификации по сравнению с идентификацией по семантическим признакам слова.

Исследуя характер связи исходных слов с полученными реакциями, было выявлено определенное сходство с результатами, полученными при проведении подобных исследований на материале других языков (Залевская 2005; Газизова 2006, Гарипова 2005, Рогожникова 2000), которое проявляется в способах их идентификации. Анализ ассоциативной связи между стимулом и реакцией по семантическим признакам выявил следующие способы идентификации и опорные элементы:

**идентификация слова-стимула с опорой на образ или представление:** КАРТ / МУЖ – *пиосмурт / мужчина, семья, атай / папа, пиналъес / дети, кузналъясъкон / брак, корка / дом, матысь адями / близкий человек, чыжсы-выжсы / родной человек; КЫШНО / ЖЕНА – корка / дом, анай / мама, пиналъес / дети, семья, кышномурт / женщина, ныл / девушка, мон / я, умой анай / хорошая мать, яратоно адями / любимый человек; АДЯМИ / ЧЕЛОВЕК – инкуазь / природа, дунне / вселенная, общество, хоттосариенс / человек; КОРКА / ДОМ – пу корка / деревянный дом, азбар / двор, липет / навес, укно / окно, анай / мама, семья;*

**идентификация слова-стимула с опорой на эмоционально-оценочные переживания:** КАРТ / МУЖ – *яратись / любящий, валась / понимающий, кужмо / сильный, ответственной / ответственный, яратоно / любимый, осконо / верный, визьмо / умный, кышное / женатый, чебер / красивый, непьющий, йыгмыт / серьезный, кышкасьтэм / смелый, сюлмо / заботливый, КЫШНО / ЖЕНА – чебер / красивая, визьмо / умная, ужась / работающая, яратись / любящая, валась / понимающая, мусо / милая, яратоно / любимая, послушная; АДЯМИ / ЧЕЛОВЕК – визьмо / умный, мылкыдо / доброжелательный, улэп / живой, умой / хороший, ляб / слабый, пичи / маленький, чебер / красивый; КОРКА / ДОМ – югыт / светлый, чебер / красивый;*

**идентификация слова с опорой на «абстрактную» понятийную систему:** КАРТ / МУЖ – кужым / сила, оскон / надежда, осконлык / уверенность, взаимопонимание, доверие, утен / защита; КЫШНО / ЖЕНА – верность, сюлмаськон / забота, керетон / ругань, чидан / терпение; АДЯМИ / ЧЕЛОВЕК – улон / жизнь, йыркур / злость, эшьяськон / дружба, йон / гордость, зеч / добро, ответственность, сюлмаськон / забота, уж / работа, шумптон / радость, яратон / любовь; КОРКА / ДОМ – шуныт / тепло, уют, очаг, шудбур / счастье, шутэтскон / отдых, защищенность, спокойствие, яратон / любовь.

Обнаруженные различия в уровнях идентификации исходных слов и многопараметрность поиска слова в памяти согласуются с гипотезой о многоярусном строении лексикона, а также с допущением, что уровни лексикона могут функционировать как параллельно, так и автономно.

Из анализа экспериментального материала отчетливо видно, что к некоторым опорным элементам испытуемые прибегают намного чаще, чем к другим. Сфокусированность на каком-либо «фрагменте» воспринимаемой информации определяется субъективной оценкой значимости того или иного признака понятия для индивида. Межъязыковое сопоставление обнаруженных способов / путей поиска значения идентифицируемой словоформы свидетельствуют в пользу гипотезы об универсальности этих направлений.

Совокупность опорных элементов, приоритетный выбор которых зависит как от характера самого слова, так и от особенностей взаимодействия перцептивного, когнитивного и аффективного опыта индивида, обуславливает *стратегическую природу* процессов идентификации слова как достояния индивида. С учетом выявленных особенностей способов идентификации и теоретических подходов к проблемам распознавания слова и доступа к его значению нами были выделены *стратегии идентификации* знакомого слова, в рамках которых реализуются выделенные в ходе анализа материалов опорные элементы.

Психолингвистический подход к процессам идентификации слова индивидом требует дальнейшего глубокого и разностороннего изучения стратегий носителей удмуртского языка, используемых опорных элементов, совершаемых в процессе понимания ментальных операций. Особый интерес, на наш взгляд, представляют дальнейшие межъязыковые исследования особенностей получения выводного знания с учетом глубины, структуры этнической специфики знаний индивида о мире.

Ассоциативное поле, обнаруживающее реальную для носителя языка психологическую структуру содержания слова, может быть использовано в семантических теориях значения как инструмент анализа семантики слова. Результаты работы расширяют существующее в теории ассоциативно-вербальной сети представление о многообразии и многоуровневости задействованных в этой сети ассоциативных процессов. Идентификация слова составляет обязательный этап процесса переработки и понимания воспринимаемой информации.

Практическая значимость работы определяется тем, что материалы эксперимента могут быть полезными для разработки спецкурсов и учебных пособий по психолингвистической проблематике, курсов когнитивной и экспериментальной лингвистики. Полученные результаты могут быть использованы для решения проблем, связанных с функционированием языковой способности человека; для выявления универсальных механизмов, лежащих в основе использования индивидом языковых единиц и связанных с ними структур знания. Результаты работы применимы для дальнейших межкультурных исследований и разработки спецкурсов по когнитивной психологии и психолингвистике и составления словарей ассоциативных норм удмуртского языка.

## Литература

1. Газизова Л. В. Интеграция опор в процессе идентификации слова // Вопросы обучения иностранным языкам: методика, лингвистика, психология: сб. ст. Уфа, 2006. 376 с.
2. Гарипова Р. Н. О процедуре проведения сопоставительного анализа экспериментальных данных // Вопросы обучения иностранным языкам: методика, лингвистика, психология: сб. ст. Уфа, 2005. С. 74–81.
3. Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст. Избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 543 с.
4. Рогожникова Т. М. Психолингвистическое исследование функционирования многозначного слова. Уфа, 2000. 242 с.

УДК: 81:39 (045)

*Kozhevnikova O. V.*

*Udmurt State University, Izhevsk, Russia*

## LANGUAGE DIVERSITY AND INTERCULTURAL COMPETENCE

The paper presents a summary of the author's observations, experiences, interpretations and some facts regarding the language diversity in Latvia (specifically the usage of Latvian and Russian obtained while staying there as an Erasmus Mundus exchange researcher) in connection to the intercultural competence of Latvian students. Intercultural competence is considered to be coupled with three of eight European Union key competencies for life-long learning (communication in the mother tongue, communication in foreign languages and social competence). In addition, the concept of sustainable development is explored and interpreted in a broader way as a durable development on both individual (personal and professional) and societal (social and economical) levels. It is stated that the lack of language competence in a multiethnic society like Latvia leads to the lack of adaptability and professional competitiveness of individuals and the lack of their contribution for social balance and integration and for economical prosperity of the country.

*Key words:* Latvia, state language, language minorities, language diversity, intercultural competence, sustainable development.

В статье представлены некоторые факты, а также личный опыт, наблюдения и размышления автора относительно языкового разнообразия в Латвии (в особенности употребления латышского и русского языков, сделанные автором во время пребывания в этой стране в качестве участника обменной программы Erasmus Mundus) в связи с интеркультурной компетентностью латвийских студентов. Интеркультурная компетентность соотносится с тремя из восьми ключевых компетенций для обучения в течение жизни, принятых в Европейском Союзе (коммуникация на родном языке, коммуникация на иностранных языках и социальная компетентность). Также анализируется понятие устойчивого развития, рассматриваемое в широком смысле как продолжающееся развитие на индивидуальном (личностное и профессиональное) и социальном (общественное и экономическое) уровнях. Отмечается, что недостаточное развитие языковой компетентности в таком многонациональном обществе как Латвия приводит к низкой адаптивности и низкой профессиональной конкурентоспособности индивидов, отсутствию у них возможности способствовать поддержанию социального баланса и экономического благосостояния.

*Ключевые слова:* Латвия, государственный язык, язык национального меньшинства, языковое разнообразие, интеркультурная компетентность, устойчивое развитие.

**Introduction.** I should say that I never planned to explore this particular topic but since I arrived in Riga in August of 2013, I found myself involved in numerous situations associated with language diversity in this country. I would like to start my paper with some facts regarding Latvia that can be easily obtained through one of the most widely used Internet source which is Wikipedia:

*Latvia is a country in the Baltic region of Northern Europe with the population of about 2 million inhabitants and a territory of 64,589 km<sup>2</sup>. The sole official language of Latvia is Latvian. Russian, which was widely spoken during the Soviet period, is still the most widely used minority language by far (about 34% speak it at home, including persons who are not ethnically Russian). While it is now required that all school students learn Latvian, most schools also include English and either German or Russian in their curricula. As of 2014 there are 109 schools for minorities that use Russian as the language of instruction for 40% of subjects (the rest 60% of subjects are taught in Latvian), however the Latvian government is planning to completely abolish Russian as the language of instruction by 2018.*

*On 18 February 2012, Latvia held a constitutional referendum on whether to adopt Russian as a second official language. According to the Central Election Commission, 74.8% voted against, 24.88% voted for and the voter turnout was 71.11%. However, a large part of Latvia's Russian speaking community (290,660 or 14.1% of Latvia's entire population) could not vote in this referendum because they hold non-citizen status and thus have no right to vote [8].*

Up to the time of writing this paper I have spent ten months in Latvia and to make the story more vivid I will describe several «snapshots» of the events, everyday episodes and conversations I observed or participated in.

*An old gentleman selling used goods in the local market: «Girl, I am an old Jew though they believe I am Russian; during Soviet times I was a military engineer working for the local industry but lost my job after the independence and you see what I have finally got in this country».*

*A Russian-speaking young lady recollecting the stories her teacher told her: «When she arrived in Latvia as a young Soviet specialist she was very friendly, open and eager to learn Latvian, but she mispronounced most of the words and made other mistakes in her speech so locals kept on telling her, «Do not spoil our language, speak your Russian.» So she stopped trying».*

*A middle-aged Latvian companion of mine for a daily trip to Lithuania speaking Russian quite fluently: «I used to have a Russian-speaking friend when I was a kid so I could speak Russian since I was four; then I started watching Russian cartoons and movies and I am still reading books published in Russian».*

*A Russian-speaking cleaning lady in the dormitory for exchange students: «I can not find any better job as I am not a citizen. If only I could move to Russia...».*

*An elderly professor in the students' restaurant in the main building of Latvian University where I asked a female food server both in Russian and in English, «What is in the food?» who commented: «Do not torture her, speak normally».*

*A twenty-something-year-old Russian-speaking female student who burst into tears when I told her that she must speak Latvian as she was born in this country: «I hate being forced to do that».*

*A high school Latvian-speaking boy who replied in Latvian quite haughtily that he does not speak any Russian when I asked him to let me pass through the door; he disappeared once I offered to communicate in English.*

*Two Latvian personal coaches in the fitness center, both speaking two languages, one – Latvian and Russian, the other – Latvian and English: «Speaking only Latvian is not enough to get a good job».*

*March, 16, Latvian Legion Day: Russian-speaking individuals and groups shouting «Shame on you!» along with elderly Latvian ladies cheering Waffen SS soldiers and other participants in the procession with applause and flowers; and police officers protecting another old lady speaking Russian and holding pictures taken in Salaspils concentration camp with the words «Never forget what you did».*

*Two elderly ladies met at the bus stop, one is Latvian, the other is Russian; Latvian lady asking about the schedule in Latvian, Russian indicating in Russian that «she is very sorry but...», and the rest of communication in Russian: «Come and sit with me, we can talk while riding».*

Such short situations, incidental acquaintances, spontaneous conversations occurred again and again and I found myself more and more not only involved but also active in encouraging my interlocutors to reveal their understanding of the current language situation in Latvia.

**Research methodology.** Something that started as naturalistic covert observation turned into participant disguised observation and in a while into deep interviewing. When I understood that I was actually doing research I began to make notes after having conversations with various people met in various contexts (as a result I have collected about 30 records). Most of them were not aware of the fact that they became participants of such unplanned research but it is almost impossible to identify them so I strongly believe that their privacy is protected. Those who knew that I might use the information they provided for research purposes asked not to reveal their personal data as the topic. So all the names are changed and only very basic personal data is used to describe the respondents. 90% of them are females; all are more or less bilingual and speak at least some Russian. While interviewing I did not use a strict set of questions but the structure was always the same: questions about the respondent's mother tongue (the language of thinking and communication at home), the language currently used in the family, proficiency in other languages, the informant's understanding of the main factors of proficiency or the lack of proficiency in Russian for Latvian speakers and in Latvian for Russian speakers, their children's proficiency in both languages (or their intentions to support bilingualism of their children in the future).

**Results and dissemination.** I do not plan to analyze quantitatively and publish the results obtained during this research initiated mainly for developing my own cultural awareness and understanding of the issue. I decided to use some of the examples as illustrations of the tendencies in Latvian society that I could observe while staying in the country. My interpretation of those tendencies was presented in a form of a workshop to the participants of the 13th International students' research conference held on May 13-16, 2014 at the Latvian University, Faculty of Pedagogy, Psychology and Art.

As the main theme of the aforementioned conference was internationalization for sustainable development I entitled my workshop, «Intercultural competence for sustainable development» and started by providing the key definitions. In the context of internationalization of education I interpret sustainable development in a broader way as a durable development on both individual [personal (adaptability) and professional (competitiveness)] and societal [social (balance) and economical (prosperity)] levels.

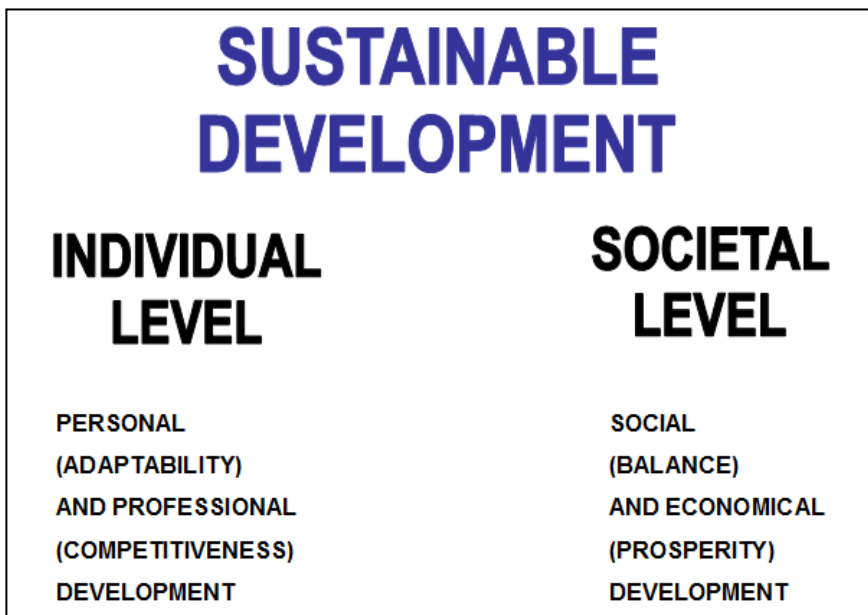


Figure 1. The author's interpretation of sustainable development

Following Barrett M., et al, (2013) I define intercultural competence as the ability to understand and communicate with each other across all kinds of cultural divisions and distinguish language and social aspects of this ability [1, p. 3]. I believe that those two aspects can be coupled with three of eight European Union key competencies for life-long learning (2006):

1. communication in the mother tongue (the ability to express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions and to interact linguistically in an appropriate and creative way in a full range of societal and cultural contexts),
2. communication in foreign languages (mentioned above plus mediation and intercultural understanding), and,
3. social competence (personal, interpersonal and intercultural competence and all forms of behaviour that equip individuals to participate in an effective and constructive way in social and working life) [6].

After that the participants of the workshop were asked to complete a kind of a simple psychological test. I requested that they should not reveal their personal results as I was going to speak about quite controversial issues and preferred to avoid addressing anyone personally. This «test» included some of the questions I had used to interview the informants. The first question «What is your mother tongue?» had three response options: «Latvian», «other», «Russian» presented in an alphabetical order. As the audience was quite multi-ethnic (Austrian, Chinese and Spanish students along with Latvian Latvians and Latvian Russians), I explained that «others» would have no other test questions as it would be based on the case of Latvia. Then both Latvian and Russian speaking participants were asked if they were proficient in any other language besides their mother tongue (they were as they participated in a workshop provided in English). The last question was about proficiency in Latvian for Russians and proficiency in Russian for Latvians. Based upon individual responses to those three questions, the participants could find themselves in some part of a proposed chart and those whose «position» was in the red circle in the middle could be considered not to be interculturally competent enough in Latvia and, so to speak, in danger in this particular



economy. To support that I used the stories and opinions provided by the informants in my research. Most of those in this category were mono-lingual Latvian-speaking students as I found that almost all Russian-speaking students of the same age were able to speak Latvian.



Figure 2. A model of «testing» the language proficiency of workshop participants

So, why do I believe that the lack of proficiency in the largest minority language in Latvia affects the development of intercultural competence of young Latvians and thus the possibility of their sustainable development as individuals and society members?

1. The lack of language competence → the lack of adaptability

*An anonymous female student at the workshop: «It was my choice not to learn Russian as we had so many troubles with Russia in the past».*

As J. Hughes (2005) states Russian-speakers in Latvia constitute one of the largest linguistic minorities in Europe [4] and according to the E. Krivtsova (2014) the statistics of 2009 shows that only 8% of the country population does not master the state language and none of them are schoolchildren [10]. That means that due to the educational policy of the Latvian government in the near future almost every Latvian Russian will be proficient in Latvian. At the moment Latvian Latvians (I am using these two definitions to speak about citizenship and ethnic identity at the same time as in Russian there are separate words for them: «россиянин» / «русский»; «латвиец» / «латыш», etc.) have a chance to exclude Russians by means of language and I observed and was personally involved in numerous situations when it was intentionally and obviously demonstrated. So currently those Russians who do not speak Latvian experience the lack of ability to successfully adapt to the social environment, fully participate in some events and feel comfortable. In but a few years, it will be non-Russian-speaking Latvians who may feel really uncomfortable when they are not able to understand what is told about them behind their backs or even openly while their bilingual counterparts will be just fine.

2. The lack of language competence → the lack of competitiveness in the labour market

*Indra, 38, a Latvian owner of a beauty salon in the city center of Riga: «I would hire a Latvian who speaks no Russian only if I had absolutely no other option».*

I am not an expert in economy so I prefer to stay away from the topics I am not competent enough to comment on. But the fact is that Latvia and Russia are very close partners in terms of economy: as of 2012, Russia was Latvia's main export partner and third most important import partner. In addition, as of 2010, 67.2% of the Latvian labour force was occupied in services [8]. «Services» involve «working with people». I have already mentioned that Russian-speaking minority is quite large (more than 30% of population). Besides, Baltic region is getting more and more popular with tourists from the Russian Federation and other former Soviet Republics who often prefer to speak Russian rather than any other language. According to Latvijas statistika database there were 356,900 non-resident travellers from Russia in 2008 [7]. Unfortunately, no updates since that time but according to the web-site of one of the largest Russian tour companies the amount of Russian tourists visiting Latvia increased by 96% in 2011 compared to the same period of the previous year [9].

At the same time, I am not even able to count how many times I have observed a situation when a Latvian-speaking shop assistant or cashier had to call a bilingual co-worker as he or she was not able to understand the needs of the client. There are still lots of companies where the management is loyal to the ethnic majority but many employers prefer their employees to speak two (Latvian and Russian) or even more languages to make their businesses more attractive for the customers. Currently, the idea that future professionals should speak the languages of neighboring countries is quite strong. For instance, in Austrian Carinthia I had a chance to visit a bilingual vocational school in which they teach in both German and Slovene. And, of course, in English and sometimes in Italian and even Russian as the director Mr. Stefan Schellander seems to be a language addict in the most positive sense of this word. In this school they believe that their graduates will have many more job opportunities in this border region if they speak as many languages as possible [3]. Russia is the largest neighbour of Latvia with the population of more than 140 000 000 people. Even if just one million come and each brings only 100 euros it will have a great impact on the Latvian economy, won't it? Guess who will mainly work with those tourists. Those who are able to communicate with them.

3. The lack of language competence → the lack of contribution for social balance and integration

*Olga, 35, a Russian married to a Latvian man with an absolutely bilingual kid and lots of Latvian-speaking friends on the events in Ukraine: «If they gave us guns and rifles we would soon easily find an enemy to shoot».*

There could be another hundred examples like those mentioned in the introductory section of this paper illustrating that Latvian society is quite diverse and quite disintegrated. Interethnic stereotyping, the legal status of non-citizens, different interpretations of the past events are other very sensitive issues a foreigner can easily notice while staying in Latvia for a more or less long period of time. Those aged 15 to 30 were born or started to socialize in the 1990's which seemed to be an era of hatred and a very strong anti-Soviet / anti-Russian ideology in most of the former Soviet republics. A lot of Russians had to migrate to Russia or to other countries all over the world as they could not adapt to the new post-Soviet realities in their former home countries. Those who chose to stay had to struggle against the attempts to forcibly change their ethnic identity. Many of them are still struggling. The same is true about some Latvians who

intended to eliminate Russian from as many spheres as possible. Trying to prove that the counterpart was «the first to start», was «the guiltiest», etc. does not help to reach intercultural understanding. We should never forget our history but it might be a good idea to be more concentrated on possible cooperation in the future rather than on troubles and misunderstandings from the past. Being able to speak the same language as «the foe» may help to understand another culture from the inside and accept the differences.

4. The lack of language competence → the lack of contribution for economical prosperity of the country

*Elena, 40, a teacher of Russian as a second language: «For some of my former Latvian students it appeared to be much easier to find a job abroad rather than here in Riga».*

I will be short as it is economy-related again. It is quite logical that people who do not fit the requirements of the labour market in their home country have to migrate for better job opportunities. Both Latvian Russians and Latvian Latvians have to use this strategy to provide for themselves and their families so being fluent in English or any other (European) language helps them succeed in the new country. Many of them being really successful never come back or visit Latvia just occasionally to see their relatives or to see the doctors who are as competent as their colleagues in other countries but less expensive. Even though those labour migrants bring some money to the economy when they come to Latvia, they are not tax-payers; their professional skills often obtained through getting a good education in their home country do not contribute to its development. And (though this may be too scholastic), when more and more ethnic Latvians leave the country (according to Latvijas statistika database 25,163 individuals left the country in 2012 and 13,303 immigrate to Latvia which means that only that year the Latvian population decreased by 11,860 inhabitants [7]; no data about the ethnic identity of the emigrants but it is obvious that some of them are Latvian Latvians) it seems to make the nation weaker and weaker. I know that such ideas are supersensitive for the majority representatives especially when the concept of «the dying nation» emerges (I should stress that I am not so pessimistic) but it is worth thinking about the current situation more critically in order to foresee possible troubles in the future.

**Conclusions.** It was more than predictable that the target audience of the above mentioned workshop was not pleased to hear these observations but I strongly believe that young Latvian Latvians deserve being warned about the possible negative consequences of their decision not to speak any Russian. It is great to feel safe and self-sufficient just because you are at home in your native country. But life is constantly changing and individuals will not always have a chance to stay in their «comfort zone» forever. Anyway, if a person believes that it is absolutely impossible or unnecessary for him or her to learn any Russian it may be a good idea to develop a social component of intercultural competence as learning foreign language is obviously not the only way to improve it [2; 5]. What is more, I am quite positive and believe that young Latvians are still young enough to catch up. Many of them are able to speak some Russian but they may feel shy and lack confidence because of their strong accent and other mistakes in their speech. So it will be important for Russians to support Latvians when they try to speak the other language. And as for the next generation – born in 2000's – I have already heard about the tendency that more and more Latvian parents convince their children to choose Russian as their second language at school so they seem to be more oriented towards future rather than past and prefer to think more economically rather than ideologically.

## References

1. *Barrett, M.* et all (2013) Developing Intercultural Competence through Education [online]. Available at: <http://hub.coe.int>
2. Bennett, J. (2011). Developing Intercultural Competence. For International Education Faculty and Staff [online]. Available at: <http://www.intercultural.org>
3. HLW St. Peter / Višja Šola Šentpeter [online]. Available at: <http://hlw-stpeter.at/>
4. Hughes, J. (2005). “Exit” in deeply divided societies: regimes of discrimination in Estonia and Latvia and the potential for Russophone migration [online]. London: LSE Research Online. Available at: <http://eprints.lse.ac.uk/archive/00000643>
5. Recognising intercultural competence. (2012) What shows that I am interculturally competent? [online]. Available at: [http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/intercultural/ictool/ICTool%20v.3.0\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/intercultural/ictool/ICTool%20v.3.0_EN.pdf)
6. Key competences for lifelong learning. (2006) [online]. Available at: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm)
7. Latvijas statistika database [online]. Available at: <http://www.csb.gov.lv/en/dati/statistics-database-30501.html>
8. Wikipedia [online]: Available at: <https://www.wikipedia.org/>
9. Количество российских туристов в Латвии увеличилось на 96% / The amount of Russian tourists in Latvia has increased by 96% (2011) [online]. Available at: <http://www.tourprom.ru/news/14243/>
10. *Кривцова Е.* Выпускник школы должен владеть тремя языками / Krivtsova, E. Any graduate should master three languages [text]. Special issue of the newspaper of the political party «Saskaņa» (May, 2014)

## **IV. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 811.111 (045)

**Баева Т. А.**

*Северо-Западный государственный медицинский университет им. М. И. Мечникова,  
Санкт-Петербург, Россия*

**Воеводина О. С.**

*Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В статье раскрываются возможности использования новых информационных технологий в обучении иностранному языку при формировании профессиональной иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов, повышающей личностно-развивающую ориентацию высшего профессионального образования. Приведен ряд факторов, обуславливающих формирование профессиональной иноязычной компетенции студентов. Особое внимание уделяется инновационным методам обучения, в том числе использованию ресурсов сети Интернет. ФГОС ВПО нового поколения, а также использование новых информационных технологий и Интернет-ресурсов в профессиональной деятельности выдвигают новые требования к уровню профессиональной иноязычной компетенции будущих специалистов. В контексте обучения студентов неязыковых вузов иностранный язык определяется нами как средство формирования профессиональной направленности будущего специалиста. Резерв повышения эффективности обучения иностранным языкам в неязыковом вузе видится в комплексном использовании традиционных средств обучения и средств новых информационных технологий, которые рассматриваются как полноправные компоненты системы обучения. Проникновение информационных технологий в сферу образования позволяет качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения, чтобы усилить интеллектуальные возможности обучающихся в информационном обществе, гуманизировать, индивидуализировать, интенсифицировать процесс обучения и повысить качество обучения на всех ступенях образовательной системы.

*Ключевые слова:* новые информационные технологии, профессиональная иноязычная компетенция, студенты неязыковых вузов, Интернет-ресурсы.

*Baeva T. A.*  
*North-Western State Mechnikov Medical University, St. Petersburg, Russia*  
*Voevodina O. S.*  
*Udmurt State University, Izhevsk, Russia*

**FORMATION OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE  
OF STUDENTS IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES  
VIA NEW INFORMATION TECHNOLOGIES**

The paper describes the potential of new information technologies in foreign language teaching and the development of professional foreign language competence of students in non-linguistic universities. We suggest several factors helping to form professional foreign language competence of students. Particular attention is given to innovative teaching methods including the Internet resources. New generation of Federal State Education Standards as well as the use of new information technologies and the Internet resources in professional activity implies new requests to the level of future specialists' professional language competence. In the process of teaching students in non-linguistic universities a foreign language is considered to be a means for forming professional orientation of the future specialist. Effective potential of teaching foreign languages we see in the complex use of traditional educational means and new technologies supposed to be competent components of the modern teaching system. Ingress of information technologies into educational sphere can qualitatively change the content, methods and organizational forms of teaching in order to enhance the intellectual abilities of students in the information society, to humanize, personalize, intensify the learning process and improve the teaching quality at all levels of the educational system.

*Keywords:* new information technologies, professional foreign language competence, students in non-linguistic universities, Internet-resources.

В условиях инновационного развития экономики происходит коренное изменение образовательной парадигмы, ориентированной на развитие личности, ее жизненную и профессиональную самореализацию. Данные обстоятельства повышают личностно-развивающую ориентацию высшего профессионального образования, суть которого сводится к тому, чтобы не только предоставить студентам возможность получить профессиональные знания, умения и навыки, но и сформировать у будущего специалиста ряд профессионально значимых и социально необходимых личностных качеств. Это в полной мере относится к обучению иностранному языку в неязыковых вузах.

Формирование профессиональной иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов на современном этапе развития высшей школы обусловлено рядом факторов. Во-первых, присоединение нашей страны к Болонскому соглашению способствует расширению научных и профессиональных контактов, открывает возможности обучения и работы за рубежом. Это потребует адекватного переноса приобретенных в вузе речевых умений и навыков студентов в условия реального общения с носителями языка. Резко возросший объем международных деловых и культурных контактов показывает, что иноязычное общение является одним из неотъемлемых компонентов деятельности выпускников неязыковых вузов. Во-вторых, становление и развитие в теории и практике компетентностного подхода становится приоритетным способом обновления содержания профессионального образования. В-третьих, стремительное увеличение объемов и темпов обмена информацией, рост

экономического и международного сотрудничества, развитие информационно-коммуникативных технологий актуализирует проблему владения иностранным языком. Широчайшее использование новых информационных технологий (НИТ) и сети Интернет в профессиональной деятельности выдвигает новые требования к уровню профессиональной иноязычной компетенции специалистов.

Вполне закономерно, что ФГОС ВПО нового поколения требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. В ходе исследований, проведенных в неязыковых вузах, мы пришли к заключению, что в настоящее время формируется поколение людей, имеющих точное представление о необходимости иностранного языка, в нашем случае – английского, для своей профессиональной деятельности. Студенты, которые изучают специальные предметы и читают книги и журналы на английском языке – это в будущем деловые люди, которые хотят общаться с иностранными партнерами, инженеры, читающие инструкции на языке, медики, обязательно следящие за новейшими достижениями медицины. Данное положение подтверждается классификацией Джона и Лиз Соарс, разделяющих людей, говорящих на английском языке, на 3 группы: на тех, кто учил его как родной язык; на тех, кто выучил его как второй язык в так называемом двуязычном обществе; и на тех, кто вынужден изучать его с практической целью – административной, профессиональной или образовательной [8, с. 4]. Согласно вышеупомянутой классификации, студенты неязыковых вузов относятся к третьей группе – к тем, кто «вынужден» изучать английский язык в практических целях в связи с новым направлением образования по подготовке высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов.

Анализируя современное состояние обучения иностранному языку в системе высшего профессионального образования в России, А. К. Крупченко отмечает, что ключевым требованием ФГОС ВПО нового поколения является формирование профессиональной компетентности специалиста [3]. А целью обучения иностранному языку в неязыковых вузах становится формирование иноязычной профессиональной компетентности (ИПК), которая представляет собой совокупность отдельных компетенций и позволяет на основе автономного поиска и использования информации на иностранном языке в допустимых видах речевой деятельности осуществлять свою профессиональную деятельность, повышая ее эффективность и тем самым создавая предпосылки для профессионального и карьерного роста личности [9]. Являясь главным результатом иноязычного образования, ИПК может характеризоваться наличием следующих комплексов знаний и умений, которые активизируются и обогащаются в деятельности, то есть компетенций: языковой, речевой, компенсаторной, социокультурной, коммуникативной, предметной, лингвокультурологической, информационной и самообразовательной (Н. В. Баграмова, Е. Н. Соловова и др.). Уровень развития каждой из них на отдельных этапах языковой подготовки позволяет использовать иностранный язык практически как в профессиональной (производственной и научной) деятельности, так и в целях самообразования [2, с. 7].

В контексте обучения студентов неязыковых вузов иностранный язык рассматривается нами как средство формирования профессиональной направленности будущего специалиста. При изучении профессионально-ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком. Мы полагаем, что изучение иностранного языка должно быть не самоцелью, а средством достижения цели повышения уровня образованности, эрудиции в рамках своей узкой

специальности. Поэтому, при обучении студентов неязыковых вузов необходимо учитывать специфику профилирующих специальностей по следующим направлениям: работа над специальными текстами, изучение специальных тем для развития устной речи, создание банка ситуационных задач, проведение ролевых игр, воспроизводящих ситуации профессионального общения, изучение словаря-минимума по соответствующей специальности; создание пособий для активизации грамматического и лексического материала со ссылками на профессиональные сайты.

Что касается вопросов координации обучения иностранному языку в неязыковом вузе с обучением профилирующим дисциплинам, то следует отметить: базовые учебники по иностранным языкам включают основные разделы специальности, изучаемой в вузе. При этом только отдельные из них оказываются своевременными в контексте обучения на 1–2-м курсах, например, химия, биология, анатомия человека, физиология, цитология. Остальной материал опережает информацию на 2–3 года и фактически получает статус ознакомительного, нежели обучающего. Студенту предлагается освоить обширный текстовый материал, включающий значительное количество новой профессиональной лексики и блок терминов греко-латинского происхождения, и научиться распознавать их в тексте. При этом часто лексическая составляющая подкрепляется понятийной – знанием о самом предмете. Эффективность данного этапа в немалой степени зависит от применяемых методик обучения.

Цель курса «Иностранный язык» в неязыковом вузе – профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, приобретение будущими специалистами основ иноязычной компетенции, необходимой для профессиональной межкультурной коммуникации, овладение устными и письменными формами общения на иностранном языке для использования его в качестве средства информационной деятельности и дальнейшего самообразования. В нашем исследовании мы основываемся на определении П. И. Образцова, понимающем под профессионально-ориентированным обучением иностранным языкам учет потребностей студентов в изучении иностранных языков, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения [5]. В то же время мы считаем, что профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам представляет собой процесс, направленный на формирование активной и творческой личности будущего специалиста, способного успешно применять лингвистические знания в своей профессиональной деятельности.

Исследования ученых и опыт работы в неязыковом вузе свидетельствуют о том, что уровень сформированности профессиональной иноязычной компетенции у будущих специалистов недостаточно высок. По данным исследований (В. А. Аверин), менее 50% студентов можно отнести к успешным при изучении профессионально-ориентированного иностранного языка. При этом успешный студент – это самостоятельный студент, напряженно и интенсивно занимающийся, имеющий выраженную профессиональную направленность. Он обладает своим стилем учебной деятельности, где центральное место занимают планомерность, систематичность, готовность к занятиям [1]. Не каждый первокурсник готов сегодня к интенсивной учебе в вузе. У части студентов отсутствует мотив автономного учения, нет ценностных установок на адекватное поведение во время аудиторных и внеаудиторных занятий, и практически отсутствует опыт межкультурного общения. Значительная часть студентов не владеет сформированными эффективными приемами самостоятельной деятельности по овладению знаниями. Это можно объяснить рядом причин: отсутствием современных средств обучения, практической неразработанностью методик



обучения иностранным языкам в контексте реализации профессиональной деятельности в условиях информационно-образовательной среды, существовавшей ранее относительно невостребованностью иностранного языка в профессиональной деятельности специалистов. Следует, студента необходимо научить пользоваться иностранным языком в качестве инструмента критического анализа, научного исследования, экспериментирования и сотрудничества, источника получения информации в рамках профессии, требуемых для успешного существования в современном поликультурном информационном сообществе. Для решения обозначенных задач структура курса «Иностранный язык» в неязыковом вузе должна быть построена таким образом, чтобы она позволяла использовать эффективные обучающие технологии, соответствующие веяниям времени, а именно новые информационные технологии. Именно в этом контексте в центре внимания вузовского образования должно быть формирование широко образованной личности, обладающей профессиональной иноязычной компетенцией.

Компетентностный подход в обучении иностранным языкам позволяет превратить современного студента из пассивного элемента образовательной системы в активного участника образовательного процесса, где он учится формировать свое мировоззрение, постигая накопленный человечеством опыт с помощью как традиционных источников информации, так и новых технологий, а преподаватель выступает в роли советника, помощника, оппонента и консультанта. Следует отметить, что проблема обучения иностранному языку заключается в специфике самого предмета. По мнению Е. С. Полат, «...ведущим компонентом содержания обучения иностранному языку являются не основы наук, а *способы деятельности* – обучение различным видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению, письму». Следовательно, необходимо предоставить обучаемому практику в том виде речевой деятельности, которой он в данный отрезок времени овладевает» [4, с. 15].

Резерв повышения эффективности обучения иностранным языкам в неязыковом вузе нам видится в комплексном использовании традиционных средств обучения (СО) и средств НИТ, которые являются полноправным компонентом системы обучения. Они взаимодействуют с другими компонентами системы – целями, играющими управляющую роль, содержанием, методами и организационными формами. Таким образом, для достижения высокого уровня сформированности профессиональной иноязычной компетенции требуется определение педагогических целей использования НИТ в обучении, рассмотрение их дидактических свойств и функций, а также разработка новых форм и методов организации учебного процесса.

Проникновение НИТ в сферу образования позволяет преподавателям иностранного языка качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения, для того чтобы усилить интеллектуальные возможности обучающихся в информационном обществе, гуманизировать, индивидуализировать, интенсифицировать процесс обучения и повысить качество обучения на всех ступенях образовательной системы.

Целесообразность использования НИТ при обучении ИЯ подтверждается и тем фактом, что коммуникативный компонент иноязычной компетенции специалистов во многом осуществляется через электронные средства и требует не только определенного уровня сформированности коммуникативной компетенции, но и наличия функциональной компьютерной грамотности. Компьютерно-опосредованные коммуникативные умения относятся к ключевым профессиональным компетенциям специалиста. Виртуальная образовательная среда, к специфическим свойствам которой относятся такие характеристики, как порожденность, актуальность, автономность и интерактивность,

реализуется через электронные / мультимедийные учебники, компьютерные обучающие программы, электронные словари, Интернет-технологии. Таким образом, создается текстовая, мультимедийная и сенсорно-погружающая реальность [4, с. 15]. Данные средства содействуют расширению возможностей образования, создавая принципиально новые условия для дискурсивной среды обучения, реальной профессионально-ориентированной языковой атмосферы и стимулирования интереса, что ведет к повышению профессионально-познавательной активности обучающихся.

Материалы глобальной сети Интернет способствуют формированию у студентов коммуникативного компонента профессиональной иноязычной компетенции при их непосредственном обучении в режиме реального времени.

Овладение профессиональной иноязычной компетенцией невозможно без практики общения, и использование ресурсов сети Интернет на занятиях по иностранному языку в этом смысле просто незаменимо: виртуальная среда сети Интернет позволяет выйти за временные и пространственные рамки, предоставляя ее пользователям возможность аутентичного общения с реальными собеседниками на актуальные для обеих сторон темы. При этом следует учитывать, что Интернет – лишь вспомогательное техническое средство обучения, и для достижения оптимальных результатов необходимо грамотно интегрировать его использование в процесс занятия.

Полагаем, что в эпоху высоких технологий и многократного увеличения доступа к информации важно дать студентам возможность правильно использовать открывшиеся возможности, сориентировать их на эффективную и увлекательную работу по самореализации, показать пути для самосовершенствования. Информационные технологии способствуют созданию открытого информационного пространства, в основу которого положен принцип интерактивности и сотворчества участников образовательного процесса. Именно поэтому в процессе формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов активно используются НИТ. Это позволяет решить несколько задач: 1) оптимизировать процесс обучения; 2) повысить качество и интенсификацию обучения иностранному языку; 3) дать возможность общения с носителями языка; 4) повысить мотивацию к изучению иностранных языков, что наиболее актуально для студентов неязыковых специальностей; 5) предоставить возможность получать новейшую информацию и обучать навыкам ее оценки и анализа.

Применение общедидактических принципов обучения и реализация обозначенных требований к использованию в образовательном процессе вуза НИТ при обучении ИЯ, по нашему мнению, будут способствовать формированию общих и профессиональных компетенций специалистов, повышению качества их подготовки в неязыковом вузе.

### Литература

1. *Аверин В. А.* Психология в структуре высшего медицинского образования: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1997. 24 с.
2. *Баграмова Н. В.* Использование результатов НИР для поаспектного развития профессиональной компетенции студентов языковых факультетов педагогических вузов // Баграмова Н. В., Колкова М. К., Шишкина И. П. // Подготовка специалиста в области образования. СПб., 1999. № 7. С. 187–197.
3. *Крупченко А. К.* Введение в язык специальности // Профессиональное образование. 2001. № 5. С. 28.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров // Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. М.: Академия, 2002. 271 с.
5. *Образцов П. И., Иванова О. Ю.* Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005. 114 с.
6. *Полат Е. С., Бухаркина М. Ю.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2007. 368 с.
7. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» для социально-гуманитарных, технических, естественно-научных и экономических направлений подготовки / С. Г. Тер-Минасова, Е. Н. Соловова, Л. Г. Кузьмина, М. А. Стернина, М. В. Вербицкая // ELT Russia [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eltrussia.ru/photo.html> (дата обращения 03.11.2013).
8. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранному языку: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2006. 239 с.
9. *Soars, J. Soars, L.* Headway. Student's Book. Upper-Intermediate. New Oxford ELT, 2000. 88 p.

УДК 811.1 (045)

*Вартанова В. В., Хохрякова К. А.*

*Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия*

### **ОБУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (ИЗ ЛИЧНОГО ОПЫТА РАБОТЫ)**

Требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования к профессиональной подготовке студентов по практическому курсу основного и второго иностранных языков предполагают знание орфографической, орфоэпической, лексической и грамматической норм изучаемых языков и их реализация в письменной речевой деятельности. Владение творческой письменноречевой компетенцией студентами языковых специальностей предполагает формирование их дискурсивной, письменноречевой, личностной и профессиональной компетенциями. В статье описывается практический опыт овладения компетенциями творческого иноязычного письма студентами языковых специальностей, обоснуется необходимость формирования описываемой компетенции у студентов языковых специальностей в курсе обучения первому и второму иностранным языкам для совершенствования филологических знаний студентов, их навыков и умений письменной речи, творческих способностей и методических умений. Также приводится пример творческой работы на родном (русском) языке (рекомендуется на начальном этапе формирования творческой письменноречевой компетенции). Предлагаются этапы работы написания иноязычной творческой работы. Особое внимание акцентируется авторами на обучении творческой письменной речи с учетом принципов организации и реализации системного овладения компетенциями иноязычного письма, активизации мыслительной деятельности и развития творческих способностей обучающихся.

*Ключевые слова.* Творческая письменноречевая компетенция, творческое письмо на иностранном языке, притча на родном (русском) языке, этапы работы над творческой письменной работой.

## **CREATIVE WRITING TEACHING FOR STUDENTS MAJORING IN LINGUISTICS (FROM PERSONAL WORKING EXPERIENCE)**

Educational standards in higher education of language professionals require that students should demonstrate the knowledge of orthographic, orthoepic, lexical and grammatical norms of studied languages in their written works. The article demonstrates an experience in creative writing by students majoring in a foreign language teaching. It proves that in the course of the first and second foreign languages' acquisition it is necessary to improve the students' writing skills because this is a fundamental capacity which promotes their philological education, creativity and methodological skills. The article also includes an example of a creative work in the native (Russian) language (recommended at the initial stage of creative writing and speech competence formation). Then the stages of creative work in a foreign language writing are examined. Special emphasis is placed on teaching creative writing skills.

*Key words:* creative writing and speech competence, creative writing in a foreign language, parable in the native (Russian) language, stages of creative writing work.

Мотивом к появлению данной статьи послужила диктуемая временем необходимость владения студентами языковых специальностей культурой письма как эффективного способа развития интеллектуального и духовного развития. Требование к профессиональной подготовке студентов по практическому курсу основного и второго иностранных языков (ИЯ 1 и ИЯ 2) предполагает знание орфографической, орфоэпической, лексической и грамматической норм изучаемых языков и их реализация во всех видах речевой деятельности, следовательно, и в письменной речевой деятельности.

Проблеме обучения письменной речевой деятельности посвящено много исследований, проведенных как отечественными, так и зарубежными лингвистами, психологами и методистами. Так, исследованы психо- и нейролингвистика процессов понимания и порождения текста (А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, И. А. Зимняя, А. Р. Лурия, А. Н. Новиков, Р. Сосло и др.), теория речевых навыков и умений письма (И. И. Богданова, И. А. Зимняя, Л. К. Мазунова, Е. И. Пассов и др.), методика обучения родному и иностранному языкам (И. Л. Бим, О. М. Казарцева, Г. А. Китайгородская, Е. И. Пассов и др.); обоснована последовательность обучения выражению мыслей в форме описания, повествования, объяснения в полемике (Я. М. Колкер и др.); раскрыты типы творческого высказывания на иностранном языке (В. И. Невская и др.); разработана методика обучения изложению, сочинению-описанию и сочинению-повествованию на начальном этапе языкового ВУЗа (О. А. Долгина, Т. М. Еналиева, Э. П. Калинина и др.); исследованы компоненты содержания и методики обучения сочинению-рассуждению на старших курсах языкового ВУЗа (М. Н. Захаренкова и др.); разработана методика обучения экспрессивному письму на основе привлечения собственного опыта обучающихся (Britton, J.; Bradbury, N, Quinn, A.).

В статье приводится пример ТПР на родном (русском) языке. Написание подобной письменной работы на русском языке нам видится целесообразным на начальном этапе обучения творческому письму в курсе обучения ИЯ 1 и ИЯ 2 (в дальнейшем творческие работы пишутся исключительно на иностранном языке).

Данная притча (художественный стиль письменной работы) написана Кристиной Хохряковой, студенткой 3 курса, направление «Филология» (английский язык) ИИЯЛ УдГУ. С этой работой мы приняли участие в конкурсе творческих письменных работ «Учитель XXI века. Каким ему быть? Teacher of the new millennium», проходившем 10–11 декабря 2013 г. (регистрационный номер полученного сертификата – ШП-13 0156), организованном Школой педагогики на базе Дальневосточного федерального университета. Ниже приводится полный текст притчи в авторском изложении.

**«Неизменное.** В окно шумно стучали крупные капли дождя. Быстро проносились машины, где-то вдали выла сирена. Наверное, это очередной робот вышел из строя. Маленькая Ева с интересом разглядывала книгу, которую нашла на чердаке своего дома. Книга, которая чудом уцелела, была покрыта многовековым слоем пыли. Ева протерла книгу подолом платья и прочитала «Заметки Марты. Чрезвычайно секретно». По названию Ева догадалась, что книга должно быть чей-то дневник. На ее страницах едва можно было различить очертания букв, а некогда цветные картинки и вовсе поблекли. Ева открыла страницу наугад и прочла: «Мой учитель – самый лучший на свете, когда я вырасту, я хочу быть похожей на него! Не понимаю, откуда в его голове столько знаний. Кажется, он не человек, а громадная энциклопедия!»

– Ева! Что это у тебя в руках? А ну-ка живо отдай сюда! — послышался голос позади Евы. Это была ее мать Диана. — Что я тебе говорила, непослушная девчонка? Нельзя подниматься сюда, а тем более рыться в моих вещах.

– Мамочка, а что такое учитель?

– Так предки называли Диктаторов. Но забудь это слово и ни в коем случае не произноси его вне дома. Это может быть опасно для всей нашей семьи.

– А почему? Это какое-то очень плохое слово? — с ужасом спросила Ева.

– Да, милая. А теперь, отдай это мне, — Диана резко выхватила книгу из рук девочки, — пока я оставлю ее себе. А сейчас отправляйся спать.

На утро Ева проснулась раньше обычного. На кухне всюю готовились к ее первому учебному дню в школе. На столе из синеватого металла уже стоял завтрак – кашеобразная масса, сделанная из порошка. Такие завтраки были типичным блюдом в Блатхельме. В сущности, завтраки ничем не отличались от обедов или, скажем, ужинов. На вкус же они напоминали стиральный порошок, смешанный с чем-то, издали напоминавшим овсянку. Однако такая пища была привычной и вполне желанной всеми жителями Блатхельма. Их можно было даже понять, ведь после Великой трансформации сменилось не одно поколение. К этому времени забылся не только вкус настоящей еды, но и такие казалось бы привычные вещи, как запах весенних цветов или пение птиц по утрам. Все заменили голограммы и роботы, даже погодой теперь управляла специально созданная для этого машина.

– Ева, посмотри, что мы с папой тебе подготовили, – Диана указала на огромную коробку, стоявшую в дальнем углу комнаты. – Это подарок в честь твоего первого учебного дня. Теперь ты стала по-настоящему взрослой. Мы так гордимся тобой!

С необычайной радостью Ева подбежала к коробке. И вот уже через несколько секунд на полу валялись клочки бумаги, а в руках она держала неподвижную металлическую фигуру, по форме в точности напоминавшую собаку.

– Это ДК-13, новое поколение роботов, – с радостью ответила Диана. – Надеюсь, он станет тебе другом. Нравится? Нажми на красную кнопку сбоку.

Ева с осторожностью нажала на кнопку. Вдруг фигура задвигалась, и, звонко твякнув, выпрыгнула из ее рук. Теперь можно было с точностью сказать, что это настоящая собака. По поведению она ничуть не отличалась от живой (если кто-то еще помнил, что такое настоящая живая собака). В уходе проблем не было, а кормить ее не нужно было вовсе.

– Ну, вот и все, Ева, – продолжила Диана, – тебе пора в школу. Сегодня для тебя начинается новая жизнь. Поначалу она может тебе не понравиться, но ты не бойся. Такова наша жизнь, мы все равно будем обязаны измениться. Ты понимаешь, о чем я? Ты главное не бойся, такова наша судьба и наша жизнь.

Смысл слов матери был не понятен девочке до тех пор, пока она впервые не очутилась в школе. А точнее в огромном кубообразном здании, сделанном из светлого металла, с единственным продолговатым окном в комнате Диктаторов. Подойдя к школе, Ева увидела группу ребят немного старше, чем она сама. Все мальчики были одеты в серые костюмы, а девочки в платья, точно такого же цвета. Их волосы были туго скреплены лентой. Один из мальчиков держал перед собой устройство, транслирующее одно из последних выступлений Великого правителя. До Евы донеслись обрывки речи «Мы – это единство, мы – это мощь... люди созданы служить на благо империи... только я распоряжаюсь жизнями людей Блатхельма. Блатхельм – это мощь и сила... другого не дано». Это зрелище произвело на Еву огромное впечатление, ей казалось, что стоявшие перед ней ребята были роботами, ведь даже на лицо выглядели они одинаково, такими бледными и безжизненными были их лица.

Ева быстро проскользнула в здание и направилась к Верховному диктатору.

– Здравствуй, девочка, – властно сказал Верховный диктатор, встретив Еву, – добро пожаловать в школу. Добро пожаловать в новый мир. Подойди ко мне, нужно сделать несколько формальностей, перед тем, как ты отправишься на занятия.

Верховный диктатор взял со стола устройство, похожее на шприц, однако игла была гораздо короче и шире. Внутри него находился крохотный прямоугольный чип, изредка переливающийся зеленым светом. Этот чип был символом и способом перехода в так называемую новую жизнь. Чип был создан Первым правителем Блатхельма, еще до Великой трансформации. Под предлогом необходимой защиты он был введен всем людям. На самом же деле чип блокировал желания человека к познанию, совершенствованию, любопытству, да и в целом ко всем эмоциям, которые могли нести хоть какую-то угрозу власти Правителя. С изобретением чипа люди утратили свою индивидуальность, ведь не это нужно было Государству. Теперь в школах из детей делали «армию» клонов, которые в будущем должны были продолжить трудиться на благо Государства. Малейшее отступление от правил или вольнодумство несли смерть. Главными творцами будущего Государства стали Диктаторы. Их задачей было привитие идеологии, царившей в Блатхельме. Они закладывали в голову только тот набор знаний, который был специально установлен Правителем. Никто из учеников не смел спорить с Диктатором или высказывать свою точку зрения. Да и была ли она у тех, кто был обязан учить лишь определенный набор знаний. Ученики читали сборники самых известных речей Правителя. Все остальные книги были уничтожены во время Великой трансформации.

Именно такой чип был введен Еве в ее первый учебный день. Придя домой, родители не сразу узнали в опустошенном выражении лица черты их родной дочери.

– Мама, папа, а вы знаете, что Великий правитель – это наше единственное спасение, – начала Ева, – до Великой трансформации ведь не было ничего. У нас нет предков. Я познала истинную историю человечества. А те сказки, которые рассказывали

мне вы: про великие цивилизации майя и ацтеков, про древних императоров и придворных дам, про невиданных животных, про жизнь без роботов и всего, что есть у нас сейчас, это неправда. Так сказал Диктатор, мы не смеем с ним спорить, да и есть ли в этом смысл, ведь он говорит правду. Я верю ему. Диктатор – он знает все, он несет нам знания Великого правителя. А как вам мое новое учебное платье? Правда, оно хорошее? Мне оно действительно нравится, оно делает меня похожей на других ребят. А это ведь очень важно, не выделяться. Мы все едины. Так сказал Диктатор. Я верю ему.

– Милая Ева, подойди ко мне, – испуганно позвал ее отец. – Дай мне свою руку.

Отец вытащил из стола маленький прибор с магнитной антенной и приложил к руке Евы туда, где находился чип.

– Ну, вот и все, кажется, мы обезвредили его на время, – уже более спокойным голосом сказал отец.

– Что, что со мной случилось? Мне кажется, я видела сон. Все было таким серым. И таким ... одинаковым. Мне страшно, папа!

– Вот и настало время все рассказать тебе, – вмешалась в разговор Диана. – Сейчас ты узнаешь всю правду, мы не рассказывали тебе ее, потому что боялись подвергнуть тебя опасности, но, кажется, пора.

То, что мы рассказывали тебе о наших предках и об истории человечества – все это правда. Мир был другим до Великой трансформации. Шел XXI век. Для наших предков он был последним. Я имею в виду последним, потому что после Трансформации все изменилось. Первый Великий правитель Блатхельма при помощи союзников захватил власть над всеми людьми. Боясь, что люди могут не подчиниться, он создал чип, блокирующий эмоции, а самое главное, желание к знаниям. Понимаешь, Ева, человек так устроен, что ему нужно самому получать знания, пробовать себя, совершать ошибки, и тем самым совершенствоваться. Но все это идет в разрез с целями Правителя, которому нужно унифицированное человечество, бездумное стадо, знающее не больше, чем ему положено.

Но незадолго до Великой трансформации был создан Тайный орден, направленный на борьбу с Правителем. Наши предки были членами этого Ордена. Они были вынуждены всю жизнь скрываться, ведь им были подвластны знания, так тщательно уничтожавшиеся Правителем. Однако он не учел одну важную деталь. Как бы ни пытался он уничтожить все книги и другие источники запретных знаний, как бы ни старался ввести все эти стандарты, образцы и правила в нашу жизнь, он не мог уничтожить то, что было в наших головах. Ведь истинные знания хранятся вот здесь, – Диана коснулась указательным пальцем лба Евы и ласково потрепала по голове. – Да, этого он уничтожить не мог.

Помнишь, ты нашла дневник на чердаке. Он принадлежал моей прапрапрабабушке. Она жила еще в Свободные времена. Тогда ты прочитала ее запись об Учителе, и спросила меня, кто это. Я ответила, что Учитель – это древнее название Диктатора. Но это не совсем так. Учитель полностью отличался от Диктатора. Это был такой человек, который не навязывал свою точку зрения ученикам. Он был словно маяком во тьме, направляющим на истинный путь. Он знал, что каждый человек по-своему уникален, что мы не можем быть одинаковыми, да и не должны. Да, он давал базовый набор знаний, но также он давал шанс каждому пройти свой собственный путь. Он был тем, кто лишь подталкивал к знанию. Своим примером он вдохновлял на поиски, был образцом для подражания. Он испытывал такие же эмоции, как и все остальные люди вокруг него. Поэтому и не ставил себя превыше всех на свете, поэтому

мог считаться с мнением каждого из учеников. Но теперь таких людей не сохранилось, теперь властвуют Диктаторы. Ты сама их видела сегодня в школе.

– Но не огорчайся так, милая, – продолжил отец. – Мы, члены Тайного ордена, все еще боремся с тем, что происходит сейчас. Когда ты подрастешь немного, ты сможешь присоединиться к нам. А пока нам каждый день придется прибегать к помощи этого прибора, который хотя бы на время блокирует влияние чипа. Кстати, ты помнишь наш утренний подарок? ДК-13, это не просто робот. В него мы заложили те немногие знания древних, которые были спасены нашим орденом. Ты сможешь использовать его, как источник знаний. Настоящих, а не тех, которые будут пропагандировать Диктаторы.

– Спасибо вам, что рассказали мне всю правду, – тихо прошептала Ева. – Теперь я знаю, как мне поступить. Я хочу быть как вы, хочу попасть в Орден и попытаться изменить то, что окружает нас сейчас.

За окном все также быстро проносились реактивные машины на магнитных подушках, то там, то здесь мелькали роботы. Одни из них чистили улицы, другие транслировали очередную речь Великого правителя. Но взгляд Евы был устремлен не на них. Она смотрела на небо и проплывающие по нему облака. В этот день они были необычайно красивы. Правитель мог изменить все, задать рамки мышления, но не мог изменить цвета неба над головой, также как и самого человека. Ева думала о том, что ведь именно такое небо видели и люди XXI века и XV, и всех других. Ее глаза вдруг ярко вспыхнули, отражая багровый закат. В ее сердце зажегся огонек нового чувства, должно быть, это была надежда».

Обучение ТПР способствует повышению коммуникативности и мотивированности студентов в изучении иностранных языков, повышению их культурного и профессионального уровня; делает процесс обучения ИЯ 1 и ИЯ 2 аутентичным, активным и значимым.

- 1) Для успешного практического воплощения ТПР на практике необходимо проводить поэтапную работу, которая, на наш взгляд, заключается в следующем:
- 2) анализ имеющихся научных подходов к написанию ТПР на иностранном языке;
- 3) анализ имеющихся программ обучения письменной речи на ИЯ 1 и ИЯ 2 на языковом факультете;
- 4) разработка программы поэтапного, последовательного обучения ТПР;
- 5) разработка содержания и технологии обучения ТПР студентов всех курсов;
- 6) создание системы упражнений по формированию умений и навыков иноязычной ТПР у студентов языкового факультета в курсе обучения ИЯ 1 и ИЯ 2.

Таким образом, формирование творческой письменноречевой компетенции, представляющей собой владение дискурсивной (филологические знания), письменноречевой (навыки и умения письменной речи), личностной (творческие способности) и профессиональной (методические умения) компетенциями должно осуществляться с учетом принципов организации и реализации системного овладения компетенциями иноязычного письма, а также активизации мыслительной деятельности и развития творческих способностей обучающихся.

### Литература

1. *Мазунова Л. К.* Письмо как способ и средство сохранения фенотипа «человек культурный». М.: Наука, 2006. 304 с.



## **СОЗДАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА ОСНОВЕ СЕРВИСОВ GOOGLE**

В статье рассматриваются вопросы создания электронных образовательных ресурсов на основе пакета инструментов Google, которые представляют собой информационную экосистему. Пакет сервисов Google рассчитан на людей, не имеющих специального технического образования, но стремящихся к созданию своих электронных образовательных ресурсов. Специфика каждого учебного предмета определяет набор инструментария из данного пакета. Преподавателю иностранных языков необходимы ресурсы, позволяющие разместить текстовые учебные материалы, аудио и видео файлы, тесты обучающего или контролирующего характера, т. е. платформы, позволяющие разместить все это в одном месте. Отмечается, что инструментарий Google отличается относительной простотой использования, он современен и снимает многие сложности по использованию мультимедийных материалов в силу хорошей сочетаемости входящих в пакет сервисов. Анализируются необходимые инструменты Google для создания электронных образовательных ресурсов по иностранным языкам: сайт, блог, календарь, диск. В ходе практического опыта по их созданию на основе инструментария Google установлено, что для размещения контента больше подходят сайт и блог; календарь необходим для организации учебного процесса; диск, формы и блог помогают выстроить взаимодействие.

*Ключевые слова:* электронное обучение, электронные образовательные ресурсы, информационные компетенции, иностранные языки.

*Voytovich I. K.*

*Udmurt State University, Izhevsk, Russia*

## **CREATION OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES BASED ON GOOGLE SERVICES**

The article supports the idea that the information ecosystem Google gives a wide range of tools for the creation of electronic educational resources. Google services are aimed at the people without special technical education who strive to create their own educational resources. The specifics of every subject determine a set of tools employed. A foreign language teacher needs the resources for posting textual teaching materials, audio and video files, tests for learning and control, that is the platform which allows posting everything in one place. It is also noted that the tools provided by Google are relatively easy to use; they are modern and minimize the complexity of installing multimedia materials due to good compatibility of services included in the package. The article analyzes the most useful tools to create e-learning resources in foreign languages: Google sites, Blogger, Calendar, Disk. In the course of practical experience in the creation of the electronic educational resources with the help of Google tools it was found that Google sites and Blogger are more suitable for posting content; Calendar is necessary for the organization of education process; Disk, Forms and Blogger help to provide course interaction.

*Key words:* e-learning, electronic educational resources, information competence, foreign languages.

Во время проведения республиканского этапа Всероссийской олимпиады школьников традиционно проводится научно-методический семинар для учителей английского языка школ г. Ижевска и Удмуртской Республики. Семинар проводится совместными усилиями представителей компании Релод и преподавателей Института иностранных языков и литературы. Цель семинара – ознакомить учителей с новинками в области языка, информационных технологий и зарубежных учебно-методических пособий. Во время одного из подобных мероприятий были презентованы электронные учебные курсы, созданные при помощи сервисов Google, и показаны образовательные возможности Google. Реакция аудитории была неожиданной. Учителя слушали с большим интересом, но в конце презентации задали вопрос: «И вам это разрешают?» Как выяснилось, создание электронных образовательных ресурсов приветствуется, но только не на сервисах Google. Оказывается, вокруг сервисов Google сложилась двойственная ситуация. В ряде школ и даже регионов России не разрешают использовать Google для внедрения технологий электронного обучения, в других же их, напротив, активно внедряют и находят их применение удобным и эффективным.

В действительности предлагаемый Google инструментарий имеет много преимуществ. Прежде всего, Google предлагает бесплатный пакет качественных и современных инструментов, работающих с любого компьютера. Это особенно важно в условиях слабой материально-технической базы образования и отсутствия достаточных средств для закупки платных сервисов и электронных образовательных платформ или оболочек (LMS, CMS). Более того, Google создал своеобразную информационную экосистему, все сервисы которой хорошо сочетаются друг с другом. Это особенно важно в случае недостаточно высокого уровня владения информационно-коммуникационными технологиями, что и отличает преподавательскую или учительскую среду. Пакет сервисов Google рассчитан на людей, не имеющих специального технического образования, но стремящихся к созданию своих электронных образовательных ресурсов (ЭОР). Естественно, специфика каждого учебного предмета определяет набор инструментария из данного пакета. Так, преподавателю иностранных языков необходимы ресурсы, позволяющие разместить текстовые учебные материалы, аудио и видео файлы, тесты обучающего или контролирующего характера. Следовательно, ему необходимы платформы, позволяющие разместить все это в одном месте. В качестве депозитария учебного материала могут выступить сайты или блоги Google. Обе оболочки достаточно удобны, понятны, имеют привлекательный набор тем и шаблонов на разные вкусы и цели, и позволяют легко встраивать аудио, видео файлы и онлайн тесты. Вертикальная и горизонтальная навигация дают возможность логично структурировать учебный материал. Естественно, логика его размещения определяется целями и задачами учебного курса, спецификой учебного материала и личными предпочтениями автора курса. Однако, как показывает практика, удобнее размещать учебный материал на вертикальной панели навигации, а учебно-методические комментарии, рекомендации по работе с учебными материалами, портфолио преподавателя, календарь, регулирующий учебный процесс, и другую информацию общего или организационного характера на горизонтальной навигационной панели сайта. Совместимые с сайтом или блогом Google видео возможны только через YouTube. Это значит, что можно либо подбирать готовые видео клипы, либо выкладывать свои видеоматериалы в YouTube и уже оттуда устанавливать их в сайт или блог.

Размещение аудио файлов осуществляется через разрешение приложений (опция «Добавить файл»).

Сайт и блог Google также позволяют разместить презентации. Их можно добавить либо в виде приложения к странице сайта, либо как встроенную прямо на поле страницы единицу подобно видео. Для этого, однако, презентация PPT должна быть конвертирована в презентацию Google при помощи диска Google. Диск Google может функционировать как отдельный, независимый от сайта или блога, инструмент для размещения контента. Это очень удобно, и в отличие от Яндекс диска диск Google позволяет хранить необходимые материалы в режиме офф-лайн, который позволяет использовать их даже при отсутствии интернета в классе.

Осуществление взаимодействия при помощи инструментария Google многообразно. Можно развернуть дискуссию в блоге и присоединить его к сайту, потому что непосредственно через сайт это сделать пока невозможно. Для работы над совместным проектом хорошо подойдут Формы Google, Группы Google или Документы Google – все они открывают доступ участникам проекта и позволяют вносить правки в проектные материалы. И, наконец, Календарь Google. Специфика взаимодействия через Календарь связана с организацией учебного процесса, определением графика работы, сроков выполнения заданий, напоминанием о необходимости их соблюдения и т. д.

Таким образом, сайт, блог, диск и календарь Google позволяют создать полноценный электронный интерактивный и мультимедийный образовательный ресурс, использование которого возможно как в формате дистанционного обучения, так и в формате гибридного или смешанного обучения. Режим обучения может быть традиционным (со стационарного компьютера или ноутбука) или мобильным, при котором доступ к ЭОР открывается через планшет, телефон, смартфон или другое мобильное устройство.

УДК 811.11

*Дейкова Л. А.*

*Ульяновский государственный педагогический университет, Ульяновск, Россия*

## **ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Данная статья посвящена проблеме изучения иностранных языков с помощью многообразных компьютерных программ. В современном обществе все более возрастает роль иностранных языков. Знание иностранного языка дает возможность приобщиться к мировой культуре, использовать в своей деятельности потенциал обширных ресурсов глобальной сети Интернет, а также работать с информационными и коммуникационными технологиями и мультимедийными средствами обучения. Цель обучения иностранному языку – это коммуникативная деятельность учащихся, т. е. практическое владение иностранным языком. В данном контексте необходимо активизировать деятельность каждого учащегося в процессе обучения, создать ситуации для творческой активности и лингвокультурного развития. В достижении всех перечисленных целей, безусловно, эффективную помощь учителю оказывает использование компьютерных технологий и интернет-ресурсов в обучении английскому языку. Возможности использования интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой

учащимся и учителям информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов, необходимую литературу и т. д. Интернет делает возможной совместную работу (лекции, проекты, творческие дискуссии) российских школьников и их зарубежных сверстников из одной или нескольких стран.

*Ключевые слова:* иноязычное лингвистическое образование, компьютерная программа.

*Deikova L. A.*

*Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia*

## **INFORMATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE LINGUISTIC EDUCATION**

This article highlights the problem of learning foreign languages with the help of numerous computer programs. The role of foreign languages in modern society is increasing. The knowledge of a foreign language gives an opportunity to join the world culture, to use the potential of the Internet resources and to work with information and communication technologies and multimedia learning tools. The aim of foreign language teaching is communicative activity of learners that is the practical knowledge of a foreign language. In this context it is important to intensify the activity of every learner in the teaching process and to make up situations developing their creativity and lingo-cultural awareness. Using computer technologies and Internet resources in the English language teaching efficiently helps a teacher in reaching all the above-mentioned aims. The potential of Internet resources is great. The global world-wide web makes favourable conditions for accessing any necessary information for learners and teachers from any place: country-study material, news from the youth life, newspaper and magazine articles, essential literature and the like. The Internet makes possible the collaboration of Russian pupils and their foreign coevals from one or several countries, such as lectures, projects, creative discussions.

*Key words:* foreign language linguistic education, computer program.

В настоящее время внедрение персонального компьютера, технологии мультимедиа и глобальной информационной компьютерной сети Интернет, несомненно, имеет влияние на систему образования, вызывая значительные изменения в содержании и методах обучения иностранным языкам. В последние годы все чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в процессе обучения. Это не только современные технические средства, но и новые формы преподавания, новый подход к процессу обучения. Использование мультимедийных средств помогает реализовать лично ориентированный подход, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию с учетом особенностей, уровня обученности, склонностей учащихся [3, с. 78]. Изучение иностранного языка с помощью компьютерных программ вызывает огромный интерес учащихся.

В иноязычном лингвистическом образовании современный педагог сталкивается с проблемой поиска новых педагогических инструментов. В новых условиях серьезная заинтересованность учащихся информационными технологиями может и должна использоваться в качестве мощного инструмента развития мотивации на уроках иностранного языка. Компьютер позволяет качественно изменить контроль деятельности учащихся, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом. Роль пре-

подавателя – подобрать компьютерные программы к определенному уроку, определить необходимый дидактический материал и индивидуальные задания, помочь учащимся в процессе работы, оценить их знание и развитие. При использовании компьютера вербальную коммуникативную деятельность следует рассматривать в трех аспектах [2, с. 35]. Во-первых, как свободное общение учащихся в режиме реального времени посредством использования электронной почты и информационных сетей, т. е. как аутентичный диалог в письменной форме между партнерами по коммуникации. Во-вторых, как интерактивное диалоговое взаимодействие учащегося с компьютером, при котором преследуются реальные цели коммуникации, т. е. как диалог человека и машины. В-третьих, как общение учащихся в классе в процессе работы с компьютерными обучающими программами, выступающими в качестве стимула для коммуникации и средства воссоздания условий ситуации общения.

Активное и уместное применение компьютера на уроке иностранного языка представляется возможным и целесообразным исходя из специфики самого предмета. Ведущим компонентом содержания обучения иностранному языку является обучение различным видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению, письму. При обучении аудированию каждый ученик получает возможность слышать иноязычную речь. При обучении говорению каждый ученик может произносить фразы на иностранном языке в микрофон, что способствует формированию артикуляции, ритмико-интонационных произносительных навыков. При изучении грамматических явлений каждый ученик может выполнять грамматические упражнения, имеет возможность разгадывать кроссворды, чайнворды, заниматься поиском слов, выполнять игровые упражнения [1, с. 19].

Каждый учитель, применяющий образовательные компьютерные программы на уроках иностранного языка, должен знать, что любая образовательная технология должна соответствовать следующим методологическим требованиям:

- **концептуальность**: научная концепция, включающая психологическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей;
- **системность**: наличие всех признаков системы (логика процесса, взаимосвязь всех его частей, целостность);
- **эффективность**: гарантируя результаты, соответствующие образовательным стандартам;
- **гибкость**: возможность вариаций в содержании для обеспечения комфортности и свободы взаимодействия педагога и учащихся с учетом конкретных условий педагогической действительности;
- **динамичность**: возможность развития или преобразования используемой технологии;
- **воспроизводимость**: возможность использования технологии другими учителями в данном образовательном учреждении или в других [4, с. 18].

Рассмотрим некоторые компьютерные программы, имеющие значение при изучении иностранного языка.

**1. Wordstock** – программа для самостоятельного составления словаря. Обучаемый может записать до 1000 слов с их определениями и примерами. В любое время он может посмотреть слово или проверить свое знание лексики: на экране демонстрируется определение слова и следует вопрос о самом слове. Программа исключительно проста в работе и является идеальной для индивидуального обучения, а также для занятий в группе и обмена информацией.

2. **Matchmaster** – программа на подбор соответствий. Обучаемый должен правильно соединить лексические единицы (от слова до абзаца в три строки) правой и левой колонок. Выбор проводится путем просмотра обеих колонок с использованием стрелочек-индикаторов.

3. **Choicemaster** – программа для создания упражнений на множественный выбор. Возможна установка 3–5 вариантов выбора для каждого примера и при необходимости включение индикатора ошибок, регистрирующего каждое неверное действие. Вопросы могут демонстрироваться по порядку или вразброс. При составлении упражнений преподавателю необязательно придерживаться определенного количества вопросов. После выполнения упражнения можно добавлять вопросы с помощью программы «Редактор».

4. **Clausemaster** – программа на заполнение пропусков, которая позволяет преподавателю или обучаемому вводить, записывать на диск или редактировать тексты объемом до 50 строк. Обучаемый выбирает текст по названию и перед его демонстрацией на дисплее устанавливает, какие слова в тексте должны быть опущены и заполняет их.

5. **Crosswordmaster** – программа на заполнение кроссворда, которая позволяет создавать, записывать и решать на компьютере кроссворды, а также обеспечивает режим работы для двух обучаемых. Преподаватель может определить размеры диаграммы (от пяти до пятнадцати квадратиков в любом направлении) и печатать в ней слова и пробелы.

6. **Unisub** – программа на подстановку. В демонстрируемом тексте предварительно отобранные слова или выражения одно за другим выделяются более ярким изображением. Обучаемый должен подставить вместо них другие слова или выражения.

7. **Unilex** – программа для работы со словарем к тексту. В программе составляется список всех слов текста по алфавиту и указывается частотность употребления каждого слова. Список может быть дан в электронном или печатном виде и использован в подготовке лексических пояснений к определенным текстам.

8. **Gapmaster** – программа на заполнение пропусков, позволяет преподавателю вводить большие тексты и определять элемент, который должен быть опущен – приставки, суффиксы, слова или выражения. Обучаемый может заполнять пробелы в любой последовательности и выбирать проверяющий или обучающий режим. Каждый ответ может сопровождаться ключом, который появляется при любом ответе. Эта программа часто выбирается преподавателями для жесткого контроля формируемых навыков употребления языковых единиц.

9. **Pinpoint** – программа на догадку, представляет собой широко известную игру по восстановлению темы текста через минимум контекста. Она включает 60 текстов – образцов на различные темы. В программе используется одна из шести тем, показанных на экране, и демонстрируется одно слово из этого текста. Остальные слова этого текста опущены. Обучаемый, используя минимум информации, должен угадать, какая тема из шести подходит к этому тексту. Он может запрашивать дополнительные слова до тех пор, пока не отгадает тему.

10. **Speedread** – программа на скоростное чтение, где текст демонстрируется на экране частями по 8 строк в течение определенного времени (обучаемый должен выбрать время предъявления: от 1 минуты до 9 секунд – для очень медленного чтения; 9 секунд – для тренировки оперативной памяти). Цель упражнения – тренировка быстрого чтения с общим охватом содержания. После каждой страницы или всего

текста могут быть вопросы на множественный выбор. Текст может демонстрироваться как нормальным, так и увеличенным шрифтом.

Таким образом, бесспорным считается тот факт, что специфика иноязычного лингвистического образования, в целом, и предмета «Иностранный язык», в частности, обуславливает активное и уместное применение компьютера на уроках. Интегрирование обычного урока с компьютером, а также подбор обучающих программ зависит от текущего учебного материала, уровня подготовки обучаемых и их способностей.

### **Литература**

1. *Белкова М. М.* Информационные компьютерные технологии на уроках английского языка // Английский язык в школе. 2008. № 3. С.16–20.
2. *Владимирова Л. П.* Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2002. № 3. С. 33–41.
3. *Дейкова Л. А.* Культура как аспект иноязычного лингвистического образования // Проблемы системного развития цивилизованного интегрированного общества: монография / Н. И. Калаков [и др.]. Ульяновск: УлГУ, 2011. 552 с.
4. *Ефременко В. А.* Применение информационных технологий на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2007. № 8. С.18–22.

УДК 800.61

*Джантасова Д. Д., Васляева М. Ю.*

*Карагандинский государственный технический университет, Караганда, Казахстан*

### **ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Исследование проблем применения современных методов интегрированного обучения языкам и обучения языку специальности в языковом образовании технического вуза показывает, что процесс взаимосвязанного обучения профессиональному языку актуален и поддерживается потребностями образовательных, производственных и коммерческих структур. В статье рассматривается иноязычная коммуникативно-культурная компетенция как компетенция, которая позволяет специалисту с высшим техническим образованием использовать иностранный язык в качестве средства межкультурного общения на уровне международных требований для продолжения образования и в профессиональной деятельности в условиях глобализации рынка интеллектуального труда. В работе выделены основные направления повышения качества языкового образования в техническом вузе, проведен теоретический анализ учебных программ по профессиональному языку в условиях полиязычия. С целью разработки нового курса по обучению трем языкам в техническом вузе выявлена новая модель обучения профессионально-технического иностранного языка во взаимосвязи с казахским и русским. Данная модель включает принципы этапизации, которые характеризуются элементом приближенности предметного и языкового содержания курса иностранного языка к курсам специальных профессиональных дисциплин, готовящих специалиста того или иного конкретного сравнительно узкого профиля. В основу разрабатываемой модели обучения профессионально-техническому языку в условиях трехязычия вошли виды экспериенциального обучения и методы зарубежной

модели билингвального образования «Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL)».

*Ключевые слова:* взаимосвязанное обучения языкам, язык для профессиональных целей, предметно-языковое интегрированное обучение, экспериенциальное обучение.

*Jantassova D. D., Vaslyayeva M. Y.  
Karaganda State Technical University, Karaganda, Kazakhstan*

## **INTEGRATED FOREIGN LANGUAGE LEARNING FOR PROFESSIONAL PURPOSES IN THE SITUATION OF MULTILINGUALISM AT TECHNICAL UNIVERSITY**

The study of the problems of applying modern methods of integrated languages learning and language for professional purposes teaching at higher technical institutions shows that the process of integrated professional language learning is topical and meets the needs of educational, industrial and commercial structures. The article considers a foreign language communicative and cultural competence as a competence, which allows a specialist with higher technical education using the foreign language as a means of intercultural communication and meeting international requirements for continuing education as well as professional growth in the conditions of globalization on the market of intellectual labor. The research outlines the main trends in improving the quality of language education at technical universities and analyses the curricula for teaching language for professional purposes in the conditions of multilingualism. With the purpose of developing a new course on learning three languages in the technical university we worked out a new model of learning a foreign language for professional purposes in integration with Kazakh and Russian languages. This model is based on the theory of stages which are characterized by the unification of the content of the FL course and the content of specific professional disciplines training a specialist for a definite relatively narrow field. The developed model of professional language learning in the conditions of three language education includes some elements of experiential learning and the methods of a foreign model of bilingual education «Content-Integrated Language Learning».

*Keywords:* integrated languages learning, language for professional purposes, content-integrated language learning, experiential learning

С переходом Республики Казахстан к этапу форсированного инновационно-индустриального развития изменилась роль и значение системы образования в целом. Особенно актуальными сегодня стали вопросы, связанные с подготовкой специалистов технической сферы как основного критерия устойчивого общественного развития, экономической мощи региона. Образование становится всё более мобильным и должно адекватного отвечать на реалии нового исторического этапа.

На сегодняшний день образование призвано не столько обеспечить овладение студентами технических вузов суммой знаний, умений и навыков, сколько развить у них умение самостоятельно добывать, анализировать, структурировать и эффективно использовать информацию, представленную как на родном, так и иностранном языке, для максимальной самореализации и полезного участия в жизни общества.



По причине сложившейся необходимости поиска новых, более совершенных способов обучения иностранным языкам в технических вузах Республики Казахстан перед вузами встала задача построения принципиально нового курса иностранного языка. Данный курс должен предусматривать комплексный подход через систему целевых установок в области: выработки организационных механизмов, применения усовершенствованных форм и методов языковой подготовки, введения новых образовательных технологий, создание обновлённой материально-технической базы, подготовка более квалифицированного кадрового потенциала, укрепление международного сотрудничества, повышение коммуникативной компетенции в области как родного, так и иностранного языка.

Актуальной задачей языковой подготовки в современном техническом образовании является эффективная организация процесса обучения иностранному языку в целях академического и профессионального поликультурного общения. Опираясь на опыт зарубежных стран, в частности ряда зарубежных университетов Европы, России и США, для решения этой задачи в условиях казахстанского полиязычия предлагается создание программы интегрированного обучения, которое включает такое понятие, как обучение предметному знанию на иностранном языке. Понятие «обучение предметному знанию на иностранном языке» предлагает использование языков в качестве средства овладения студентами технических специальностей определенными знаниями по предмету. Эффективность преподавания ряда предметов на иностранном языке с учетом особенности национальной образовательной системы доказана опытом ряда школ на территории СНГ.

В ходе работы был изучен опыт и проанализированы учебные и рабочие программы по взаимосвязанному обучению иностранному языку в условиях дву- и полиязычия в поликультурных странах ближнего и дальнего зарубежья, а также проанализированы учебные и рабочие учебные программы преподавания языков в современных условиях Казахстана.

На современном этапе поиска новых путей реализации программы полиязычного образования в Республике Казахстан очевидно смещение акцента с лишь преподавания дисциплины «Иностранный язык» на процесс формирования в университетах полиязычной среды как основы для решения важнейших стратегических задач технического образования.

Языковое обучение студентов происходит на основе программы Государственного стандарта МОН РК, где главной целью является совершенствование навыков и умения практического владения языками в различных сферах коммуникации: общественно-политической, учебно-профессиональной, социально-бытовой, социально-производственной, научной. Важнейшей задачей преподавания является стремление реализовать в процессе обучения связь с жизнью, взаимосвязь теоретических знаний с практическими умениями и навыками. Согласно анализу программ, главным принципом обучения языкам является принцип коммуникативной направленности.

Учитывая ключевые направления иноязычного образования Лиссабонской и Болонской конвенции, кафедра иностранных языков КазНТУ им. К. Сатпаева разработала свою структуру и содержание обучения иностранному языку как языка специальности. Целью создания такой структуры обучения иностранному языку в техническом вузе является формирование межкультурной компетенции как показателя сформированности способности человека эффективно участвовать в иноязычном общении на межкультурном уровне на базе интегрированного общетехнического и гуманитарного содержания иноязычного образования. Пред-

лагаемая концепция обучения иностранному языку основывается на принципах непрерывного и преемственного образования, обеспечивая принцип международно-стандартного уровня, включая принципы индивидуальной направленности и профессионализации. В данной структуре обучения ИЯ на 1 и 2 курсах ставится задача овладения базовым ИЯ в соответствии с требованием европейского стандарта уровень А1. На 3 и 4 курсах ставится задача овладения ИЯ для специальных целей в соответствии с узкой специализацией уровень В1 +LSP (Language for Specific purposes). Конечной целью является достаточный уровень освоения LSP как инструмента для решения интеллектуальных и социальных задач в будущей профессиональной деятельности с учетом межкультурного фактора (тип индустрии, гендерные, статусные, возрастные) [1, с. 61].

Традиционно, центральное место в методике преподавания иностранных языков в системе образования принадлежало обучению «общему иностранному языку» (*general foreign language*). В современных условиях прагматически ориентированного мира иностранный язык (в большей степени английский) для специальных целей «Language for Specific Purposes» (*LSP*) постепенно превращается в английский язык для реальных профессиональных целей (*Language for Real Purposes – LRP*), и это делает обучение иностранному языку в специальных целях самым перспективным направлением развития не только методической науки, но и этого сегмента на рынке образовательных услуг. Так, обучение английскому языку в специальных целях представляет собой организованный процесс реализации образовательного курса для специалистов с целью формирования у них иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере.

Большой интерес среди множества учебных программ вызывает опыт Томского политехнического университета, в котором уже более десяти лет реализуется программа многоуровневой иноязычной подготовки специалистов с высшим техническим образованием. Одной из особенностей реализуемой программы является её интегрированность в систему профессиональной подготовки специалистов технического профиля. Данное положение подразумевает обязательную ориентацию программы на критерии и требования, предъявляемые к образовательным программам в области техники и технологии, утвержденные Ассоциацией инженерного образования России и международными аккредитационными организациями, такими как АВЕТ, FEANI и др., а также учет критериев и характеристик Европейского языкового портфеля как формата, определяющего вектор развития учебной автономии студента при изучении иностранного языка. Формирование образовательного стандарта ТПУ по иностранным языкам повлекло за собой формулирование целевых установок и индикаторов программы многоуровневой иноязычной подготовки будущих инженеров.

Постановка цели программы обусловила выбор соответствующей методологии и методики обучения иностранному языку студентов в пространстве технического вуза: актуализировались коммуникативный и личностно-ориентированный подходы, расширилась и индивидуализировалась учебная деятельность студентов за счет внедрения разнообразных организационных форм творческой познавательной деятельности, усовершенствовался коммуникативно-ориентированный формат самостоятельной работы студентов, модернизировалась процедура организации и проведения контроля учебно-познавательной деятельности студентов по иностранному языку. В основу программы иноязычной подготовки положена идея компетентностного подхода к форми-

рованию культурно-языковой личности студента – специалиста с высшим техническим образованием [2, с. 22].

Ориентация современного технического вуза на формирование и дальнейшее развитие будущего инженера как культурно-языковой личности определяет необходимость овладения будущими специалистами иноязычной коммуникативно-культурной компетенцией, которая, в свою очередь, включает в себя комплекс умений: взаимодействовать с носителями другой культуры с учетом современного взгляда на технические науки, научное мировоззрение, профессиональных особенностей, национальные ценности, нормы и представления; создавать позитивный для коммуникантов настрой в социально-бытовом, социокультурном, учебно-трудовом, академическом и профессионально-ориентированном иноязычном общении; выбирать коммуникативно-целесообразные способы вербального и невербального поведения на основе знаний о науке и культуре других народов в рамках полилога культур; сохранять национальную самоидентификацию в условиях международной интеграции и мобильности [5, с.136].

В европейской системе образования наиболее широкое распространение получила немецкая модель билингвального обучения под названием Content and Language Integrated Learning (CLIL), т.е. изучение специального материала (специального предмета, например физики) на иностранном языке. Эта модель практикуется в различных странах Европейского союза, принимая различные формы в зависимости от «специфической» языковой ситуации.

Анализ учебных программ по взаимосвязанному обучению трём языкам выявил необходимость введения интегрированного обучения иностранному (в том числе английскому) языку для профессиональных целей в неязыковом вузе. В данном случае под интегрированным обучением понимается такое обучение, в котором смещается акцент с изолированного преподавания языка для профессионального общения, на объединение, интеграцию, овладения языком с изучением специальных дисциплин. При этом именно изучение того, что имеет отношение к будущей профессии, находится в центре внимания как студентов, так и преподавателя, а овладение языком осуществляется в значительной степени попутно – в процессе усвоения предметного содержания.

К интегрированному обучению относят, прежде всего, программы так называемого иноязычного погружения, которое представляет собой метод обучения иностранному языку посредством преподавания одной или нескольких дисциплин на этом языке. В то же время сами программы погружения принадлежат к более широкой категории content-based instruction или обучения через содержание, т.е. к комплексу методик обучения иностранному языку, где овладение самим языком и общением на нем является побочным продуктом эксплицитного усвоения некоторого предметного содержания средствами этого языка. В Европе широко практикуется обучение языку через содержание будущей профессии или некоторых неязыковых дисциплин. Соответственно, широко применяются программы, в основе которых лежит CLIL – интегрированное обучение предметному содержанию и языку.

В более широком общепедагогическом плане программы погружения обучение языку через содержание будущей профессии и CLIL в вышеприведенном их понимании можно отнести к общепедагогическому подходу, который принято называть «learning by doing». Этот подход приобрел особую популярность в последние десятилетия прошлого века в зарубежной, прежде всего американской, методике преподавания иностранных языков. В методике данный подход стал

известен под названием *experiential learning*, т. е. как обучение через опыт практической деятельности, осуществляемой средствами изучаемого языка. Суть экспериенциального (транслитерация слова *experiential*) подхода к обучению языку та же, что у обучения через содержание, т. е. в основном «попутное» овладение языком в процессе совершения иной, экстралингвистической, деятельности. Но экспериенциальное обучение является более широким понятием, чем обучение через содержание или CLIL (и тем более чем погружение – частный случай обучения через содержание). Оно предполагает использование любой экстралингвистической деятельности, а не только связанной с изучением специальной дисциплины, для овладения общением на том или ином языке [5, с. 98].

Во взаимосвязанном обучении языкам для профессиональных целей именно такие возможности создает экспериенциальное обучение, поскольку в данном случае оно предполагает любую практическую экстралингвистическую деятельность студентов по овладению предметным содержанием специальных дисциплин и, шире, всей будущей профессиональной деятельности средствами изучаемого иностранного языка [3, с. 77]. В современной западной методике это органичное сочетание получило название «смешанного обучения (*blended learning*)», которое приобретает все большее распространение, особенно в обучении языку для специальных целей – прежде всего деловому английскому языку. В условиях применения такого подхода учебный процесс реализуется через применение ведущих экспериенциальных видов учебной деятельности таких как ролевые и / или деловые игры, мозговые штурмы и дискуссии, «кейс-метода» (*case studies*), презентаций на изучаемом языке, проектной учебной деятельности, поиска профессиональной информации.

Предлагаемый подход обеспечивает интегрированное обучение английскому языку и будущей специальности студентов технических вузов уже с первых занятий языкового курса в первый же год обучения. Следование же выдвинутому принципу выделения базовых общепрофессиональных иноязычных коммуникативных умений превращает первый год обучения английскому языку в вузе в макроэтап формирования таких базовых общепрофессиональных англоязычных коммуникативных умений.

Таким образом, весь учебный процесс по иностранному языку в условиях казахско-русского двуязычия на первых и вторых курсах вузов был разделен нами на четыре концентра. Они и составляют четыре этапа обучения, каждый из которых покрывает один семестр (выделение этапов обучения в зависимости от семестров является вполне естественным, так как именно семестры обозначают внутренние временные границы в учебном процессе), а также представлено соответствие уровней обученности по Европейской модели обучения иностранным языкам.

### Литература

1. *Ажибекова Г. Д., Семенова И. В.* Инновационный подход в обучении иностранным языкам в техническом вузе // Наука и инженерное образование без границ: труды международного форума. 2009. Т. 1. С. 61–65.
2. *Ковалева Ю. Ю.* Опыт реализации программы многоуровневой иноязычной подготовки специалистов с высшим техническим образованием // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 3. С. 22–31.
3. *Чучалин А. И., Велидинская С. Б., Ройз Ш. С., Охотин И. С.* Моделирование процессов иноязычной подготовки в вузе с позиции управления качеством // Инженерное образование. 2005. № 3. С. 136–143.

4. *Smit, U. and Dalton-Puffer, Ch., Ruiz de Zarobe, Y. CLIL in a Bilingual Community: Similarities and Differences with the Learning of English as a Foreign Language // Vienna English Working Papers. 2007. Vol. 16. № 3. P. 98–106.*
5. *Tarnopolsky, O. Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes. London: Versita, 2012. 254 p.*

УДК–373.5(045)

*Жуйкова Н. П.*

*Удмуртская государственная национальная гимназия им. Кузубая Герда,  
Ижевск, Россия*

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ**

Обучение иностранным языкам в Удмуртской государственной национальной гимназии имени Кузубая Герда происходит в условиях взаимодействия нескольких языков – родных (русского и удмуртского) и английского, немецкого, финского языков. В связи с этим актуальной является проблема двуязычия и его влияния на обучение иностранным языкам учащихся-билингвов. Совершенно очевидно, что обучение учащихся гимназии иностранным языкам должно происходить с учетом реального уровня владения удмуртским и русским языками, имеющегося лингвистического опыта, на основе дифференцированного подхода и индивидуализации обучения. Личностно-ориентированный подход предполагает особый акцент на социокультурной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции. Это должно обеспечивать приобщение школьников к культуре стран изучаемых языков, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представить ее средствами иностранного языка, включение школьников в диалог культур. Целью работы в данном направлении является активное включение учащихся в процесс исследовательской и проектной деятельности в области языков и культур народов Удмуртии, финно-угорских народов и изучаемых иностранных языков. Участие в проектах социокультурной направленности позволяет осуществлять деятельность в области сопоставительных исследований языков и культур, учит преодолевать стереотипы мышления, проявлять самостоятельность в поиске и анализе полученной информации, способствует осознанию значимости и ценности своей культуры в мировом пространстве, развитию коммуникативных навыков, реализации творческих способностей. Посредством участия школьников в образовательных проектах осуществляется развитие языковой и социокультурной компетенции, совершенствование знаний о культурном наследии стран изучаемых языков, осознание важности изучения иностранных языков, как одного из способов самореализации и социальной адаптации в современном поликультурном мире. Помимо этого, проектная образовательная деятельность способствует развитию мотивации к дальнейшему изучению иностранных и родных языков, использованию иностранного языка в других областях знаний, профессиональному самоопределению.

*Ключевые слова:* мультилингвальная личность, социокультурная компетенция, двуязычие, проектная деятельность, диалог культур.

## **EDUCATIONAL PROJECTS AS A MEANS OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT**

The process of learning English at the Udmurt State National Gymnasia named after Kuzebai Gerd takes place in the conditions of several languages interaction (Udmurt and Russian as native languages and English, German, Finnish as foreign languages). Interaction of languages may cause positive transfer or become the reason of interference which means a negative influence. Some researchers suppose that bilingual children have difficulties in learning other foreign languages due to the influence of the knowledge of two languages. That is why the problem of bilingualism and its influence on teaching foreign languages is essential. Besides, most senior students of our gymnasia are from different parts of the Udmurt Republic and, for some reason or other, some students' motivation for learning English remains rather low. One of the most important ways of teaching foreign languages is a sociocultural approach. A culturally competent learner must possess a sociolinguistic competence, sociocultural knowledge and intercultural awareness. The method of projects gives students many opportunities for the development of bilingualism. Project work develops students' language skills, problem-solving skills, creativity, imagination, research skills and teamwork skills. Project activity is the way to realize the approach of teaching through experience and it helps to promote learners' autonomy. Getting information from controversial sources also encourages critical thinking and independent judgment. Participation in sociocultural educational projects develops positive attitude to different cultures, raises cultural diversity awareness, helps the students to avoid cultural stereotypes, develops ethnic self-consciousness, arouses their interest in their own culture.

*Key words:* multilingualism, bilingual students, sociocultural competence, project work, intercultural communication.

Знание иностранных языков открывает непосредственный доступ к духовному богатству других народов, способствует вхождению в мировое сообщество благодаря воспитанию уважения к иным культурам. Для успешного существования в поликультурном обществе необходимо стать мультилингвальной личностью, которая должна обладать информационными, коммуникативными и интеллектуальными потребностями, способностями и компетенциями, которые позволяют ей успешно действовать в условиях межличностного и межкультурного общения [2, с. 37].

Основными задачами по формированию мультилингвальной личности являются глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего народа, формирование представления о многообразии культур, создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов, формирование и развитие умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур, воспитание учащихся в духе мира и толерантности [3, с. 33].

Соизучение языков и культур предполагает особый акцент на социокультурной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции. Под социокультурной компетенцией понимается «приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям стран изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения,

отвечающих опыту, интересу, психологическим особенностям учащихся на разных ступенях обучения, формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях иноязычного общения» [1].

Обучение иностранным языкам в Удмуртской государственной национальной гимназии имени Кузубая Герда происходит в условиях взаимодействия нескольких языков – родных (русского и удмуртского) и английского, немецкого, финского языков. В связи с этим актуальной является проблема двуязычия и его влияния на обучение иностранным языкам учащихся-билингвов. Влияние родного языка на иностранный, а в случае билингвизма влияние двух языков может носить положительный характер, но может иметь место и межъязыковая интерференция, что представляет определенную трудность для некоторых учащихся [4]. Совершенно очевидно, что обучение учащихся гимназии иностранным языкам должно происходить с учетом реального уровня владения удмуртским и русским языками, имеющегося лингвистического опыта, на основе дифференцированного подхода к учащимся и индивидуализации обучения.

Обучение иностранным языкам в старших классах гимназии также имеет свои особенности. Так как на этой ступени учатся дети из разных школ республики, у старшеклассников имеется достаточно большой разброс в уровне владения языком. Основная часть учащихся убеждена в необходимости совершенствования во владении иностранными языками и проявляет к ним профессиональный интерес. Но некоторые школьники значительно отстают по уровню обученности иностранным языкам, и у них утрачена мотивация к их дальнейшему изучению.

Как же в таких условиях учесть возможности и потребности всех учащихся?

Личностно-ориентированный подход, ставящий в центр учебно-воспитательного процесса личность ученика, учет его способностей, возможностей, предполагает особый акцент на социокультурной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции. Целью работы в данном направлении является активное включение учащихся в процесс исследовательской и проектной деятельности в области языков и культур народов Удмуртии, финно-угорских народов и изучаемых иностранных языков.

Участие в проектах социокультурной направленности позволяет осуществлять деятельность в области сопоставительных исследований языков и культур, учит преодолевать стереотипы мышления, проявлять самостоятельность в поиске и анализе полученной информации, способствует осознанию значимости и ценности своей культуры в мировом пространстве, развитию коммуникативных навыков, реализации творческих способностей на этапе презентации результатов проектной деятельности [5, с. 17]. При выполнении проектов подростки приходят к четкому пониманию практической ценности владения иностранными языками как инструмента для получения необходимой информации.

Проектная деятельность используется на любом этапе обучения и во внеурочной деятельности. Типами проектов являются творческие, ролевые, информационные, прикладные работы как в области иностранных и родных языков, так и на межпредметной основе. Результатами проектной деятельности становятся мультимедийные презентации, исследовательские работы, участие в конференциях, встречах, конкурсах, олимпиадах, дебатах, образовательных поездках.

Образовательные поездки являются одной из эффективных форм осуществления межкультурного общения. Во время путешествия, которое является наиболее естественной средой для социальной адаптации учащихся, участники апробируют те или иные способы взаимодействия. Эффективность участия в культурно-образовательных

поездках способствует становлению самосознания детей, расширению ценностно-ориентированного диапазона знаний, развитию критического мышления.

Начиная с 2010 года в гимназии осуществляется образовательный проект «Кыл дунне» / In the World of Languages / В мире языков /. Темой проекта является реализация социокультурного, деятельностного подхода к родным и иностранным языкам. Одним из этапов этого проекта является участие педагогов и учащихся гимназии в образовательных поездках по программе «Финно-угорские параллели». Именно в результате этих поездок учащиеся осознают, что в качестве средства межличностного и межкультурного общения могут выступать не только английский, но также финский и удмуртский языки.

Перед участниками образовательного проекта стоят следующие цели:

- педагогические – приобретение педагогами опыта развития социокультурной компетенции учащихся и педагогического сопровождения этого проекта;
- практические – создание различных продуктов, демонстрирующих владение иноязычными коммуникативными компетенциями.

Задачами, которые решаются в ходе образовательного проекта, являются следующие: изучение научно-методической литературы по особенностям развития социокультурной компетенции; воспитание у учащихся толерантного отношения к проявлению иной культуры и развитие национального самосознания; формирование умений представлять свою страну, её культуру в условиях иноязычного межкультурного общения.

Деятельность образовательного проекта в рамках программы «Финно-угорские параллели» осуществляется по следующим этапам:

I этап (подготовительный): совершенствование речевых умений в области удмуртского, английского языков; формирование коммуникативных навыков говорения на финском языке; знакомство с культурным наследием Финляндии; изготовление сувениров, подготовка мультимедийной презентации об Удмуртии на английском языке.

II этап (основной). Образовательная поездка «Финно-угорские параллели»: погружение в языковую среду; знакомство с традициями финского народа; знакомство с образовательной системой Финляндии; презентация Удмуртии и традиций удмуртского народа средствами английского, финского и удмуртского языков, обсуждение финно-угорских параллелей в культуре и архитектуре; встречи с представителями Общества Кастрена и в студенческом обществе Хельсинского университета.

III этап (заключительный). Презентация итогов образовательной поездки: представление презентаций, школьная пресс-конференция; участие в олимпиадах и конкурсах по английскому, финскому и удмуртскому языкам; участие в научно-практических конференциях школьного, республиканского и межрегионального уровня; апробация экскурсий по школьному музею и Ижевску на иностранных и родных языках; организация летнего языкового лагеря.

Перспективами данного образовательного проекта являются: дальнейшее участие школьников в образовательных поездках, экспедициях, в олимпиадах и НПК различного уровня; поступление учащихся в ВУЗы гуманитарного направления; распространение опыта участия в проектной деятельности; создание условий для системного использования инновационных технологий мультилингвального обучения в гимназии.

Таким образом, посредством участия школьников в проектной деятельности осуществляется развитие языковой и социокультурной компетенции, осознание важности изучения иностранных языков и культур как одного из способов



самореализации и социальной адаптации в современном мире, реализуются задачи формирования мультилингвальной личности. Помимо этого, проектная образовательная деятельность способствует развитию мотивации к дальнейшему изучению и использованию иностранных языков в других областях знаний, профессиональному самоопределению, готовности к самостоятельному и непрерывному изучению иностранных и родных языков.

### Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2628> (дата обращения 28.04.2014).
2. Зеленина Т. И., Мифтахутдинова А. Н. О мультилингвальном образовании в ИИЯЛ УдГУ // Многоязычие в образовательном пространстве: сб. ст. Ижевск, 2011. Вып. 3. С. 36–45.
3. Костюк Е. В. К вопросу о формировании поликультурной языковой личности//English at School. 2009. № 2 (26). С. 32–40.
4. Махмудова А. Ж. Мультилингвальное пространство как особая среда, влияющая на процесс обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/> (дата обращения 12.05.2014).
5. Chlopek, Z. The Intercultural approach to EFL teaching and learning // English Teaching Forum. 2008. № 4 (46). С. 10–19.

УДК 378.331(045)

*Иванов А. В.*

*Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия*

### АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И МЕТОД ТРАДИЦИОННОЙ ЛЕКЦИИ

В настоящее время, когда большинство лингводидактов рекомендуют использовать активные методы обучения в противовес методу традиционной лекции, важно учитывать точку зрения студентов, что поможет формированию их положительной учебной мотивации и преодолению трудностей, связанных с переходом к активному обучению. Педагог во все времена был человеком не только передающим информацию, но и воздействующим на людей содержанием и силой своего слова. Результаты показывают, что восприятие студентами метода традиционной лекции отличается от убеждений педагогов. Данные анкетирования говорят о том, что студенты в ходе традиционной лекции эффективно усваивают большой объем учебной информации, принимают активное участие в процессе обучения, ведут самостоятельный поиск в областях, которые на занятиях не обсуждаются или не затрагиваются. Широкий спектр возникающих проблем вызывает ряд вопросов относительно того, что является шагом вперед в сфере обучения иностранному языку. Необходимы дальнейшие исследования для проведения сравнительной оценки эффективности этих двух методов, выявить их недостатки и преимущества, основанные на реальных проблемах, с которыми преподаватели-практики сталкиваются в данной области.

*Ключевые слова:* методы обучения, метод традиционной лекции, активные методы обучения, учебная мотивация.

## **ACTIVE LEARNING METHODS VS TRADITIONAL LECTURING**

The survey was conducted on 86 sophomores in the Udmurt State University in Izhevsk with the purpose to investigate students' perceptions of the traditional lecture method as well as their opinions on the teacher role in the classroom. At a time when many educators are being encouraged to use active learning methods instead of lectures, it is important to consider the students' perspective. The results suggest that students' perceptions contrast with educators' beliefs. Students in a lecture-style class report learning a great deal, being involved in the learning process, and engaging in independent thinking and problem solving. The broad array of challenges and the factors behind them raise questions as to what is the way ahead with foreign language teaching. Research into this area should be given a push forward as it needs further understanding and research based on the real challenges which teachers encounter in the field.

*Key words:* active learning, traditional lecturing, student perceptions, teaching techniques.

В настоящее время учебный процесс требует постоянного совершенствования, так как происходит смена приоритетов и социальных ценностей. Многие исследователи считают, что метод традиционной лекции является неэффективным по сравнению с активными методами обучения (В. П. Беспалько, 1995; А. А. Вербицкий, 2011; Р. Ф. Жуков, 2002 и др.). Использование методов активного обучения в педагогической практике – это решение проблемы активизации учебной деятельности, направленной на преодоление таких проблем высшей школы, как необходимость развития мышления, познавательной активности, познавательного интереса. Особое внимание уделяется проблемному обучению, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность обучающихся по решению проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной, поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки. Проблемное обучение направлено на формирование познавательной самостоятельности обучающихся, развитие их логического, рационального и критического мышления, а также предполагает не только усвоение результатов научного познания, но и самого пути познания, способов творческой деятельности.

По мнению сторонников использования активных методов обучения, главным недостатком традиционной лекции является то, что она позволяет студентам быть пассивными получателями информации, которая была «приготовлена к употреблению» преподавателем. Студенты избегают ответственности за свое собственное обучение [3]. Кроме того, знания, полученные в ходе таких лекций относительно поверхностные и преходящие [1].

Таким образом, преподавателям-практикам зачастую навязывают подходы, которые делают студентов ответственными за свое обучение. Как правило, данные рекомендации даются без учета количества обучающихся в группе, специфики изучаемого предмета, психологических особенностей обучающихся, культурных и учебных традиций учебного заведения. Кроме того, необходимо учитывать, что для достижения качественных результатов использования активных методов обучения необходима соответствующая подготовка преподавателя, что требует психологической перестройки и специальной подготовки по проектированию такого занятия, знания актив-

ных методов обучения, технологии модерации, психофизиологических особенностей обучающихся. Некоторые зарубежные исследователи предупреждают, что для того, чтобы активные методы были эффективными, преподаватели должны осуществлять постоянное руководство и иметь четкую систему. Студенты, обучающиеся при минимальном руководстве со стороны преподавателя, учатся слабо [2], [4].

Анализ результатов анкетирования студентов (общей выборки) дает возможность увидеть, что студенты предпочитают стиль преподавания, который соответствует их концепции обучения. Если студенты считают, что обучение представляет собой запоминание фактов, то они предпочитают традиционные лекции. Напротив, если обучение базируется на понимании, студенты предпочитают методы, требующие их активного участия. Кроме того, на восприятие тех или иных методов влияет уверенность в себе и своих знаниях. Наконец, более способные студенты предпочитают активный подход. Исследования ряда зарубежных авторов показывают, что студенты более мотивированы, когда им нравятся практикуемые методы обучения [5], [6].

Данные анкетирования показывают, что 93 % респондентов оценивают метод традиционных лекций положительно, в то время как к активным методам обучения студенты относятся диаметрально противоположно: либо чрезвычайно положительно, либо крайне негативно.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет» (УдГУ) в 2013–2014 учебном году. После прослушивания курса лекций в объеме 32 часов по страноведению и истории изучаемого языка 86 испытуемых семи различных факультетов УдГУ ответили на вопросы анкеты, касающиеся их представления о методе традиционной лекции. В соответствии с требованиями эксперимента были определены инвариантные условия его реализации. Обучение проводилось методом традиционной лекции с показом слайдов в PowerPoint. Студентам разрешалось делать записи (материалы лекционного курса не предоставлялись), какие либо другие виды активной деятельности были ограничены. Несколько раз в ходе лекции преподаватель задавал вопросы и получал вербальные ответы. По окончании курса студенты сдавали зачет по данной дисциплине.

На заключительном этапе эксперимента студентам было предложено ответить на вопросы анкеты. На вопрос «Как часто преподаватель стимулировал самостоятельную деятельность и решение проблемных задач?» 72 % сказали «почти всегда», 21 % сказали, что «обычно», 2 % сказали, что «иногда» и 5 % сказали «почти никогда». 77 % испытуемых полагают, что преподаватель «почти всегда» призывал студентов к познавательной активности в процессе обучения, 16 % сказали, что «обычно», и 7 % сказали, что «иногда». Наконец, отвечая на вопрос «Помог ли им курс в развитии способности применять учебный материал, чтобы улучшить навыки решения проблем?», 51 % указали, что их прогресс в этой области был «очень высокий», 40 % считают, что прогресс был «высокий», а 9 % указали, что их прогресс был «средний».

Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты не разделяют негативный взгляд на метод традиционной лекции. Студенты считают, что они усердно работают во время лекции для того, чтобы получить хорошую оценку. Они твердо убеждены в том, что они многое узнают с помощью этого метода, и считают, что материал усваивается основательно и надолго. Студенты признают, что они зависят от преподавателя в отношении качества своего обучения, но считают, что посредством лекции преподаватель способствует развитию самостоятельного мышления и вовлекает студентов в процесс обучения. Многие студенты считают, что, обучаясь методом традиционной лекции, они могут применить учебный материал для решения

поставленных проблем. Многие составляющие активных методов обучения, такие как творческий характер учебно-познавательной деятельности, самостоятельное мышление, вовлеченность в процесс обучения, а также возможность применять полученные знания для решения проблем, по мнению студентов, присутствуют в ходе традиционных лекций. Тем не менее, некоторые из представлений студентов полностью соответствует тому, что сторонники активного обучения считают главными недостатками лекционных занятий. Данные анкетирования говорят о том, что часть респондентов признают то, что преподаватель определяет для них, когда информация релевантна, когда она является частью концепции, либо используется для выработки навыка. Студенты платных групп говорят, что они платят за то, чтобы их научили, а не за то, чтобы они учились сами.

Данные результаты позволяют преподавателям лучше понять, почему многие студенты противятся, а зачастую враждебно воспринимают попытки преподавателя использовать активные методы обучения. Студенты, скорее всего, не видят преимуществ перехода на метод, который заставляет их быть более независимыми и активными.

Полученные результаты можно интерпретировать с двух точек зрения, каждая из которых имеет свой собственный образовательный подтекст. Во-первых, вполне возможно, что восприятие студентами традиционной лекции не соответствует объективной реальности. Например, студенты могут судить об эффективности работы преподавателя исходя из того, создает ли он непринужденную для студентов атмосферу, вне зависимости от того, насколько эффективен сам процесс обучения. Возможно, что студенты переоценивают свои способности. В этом случае оппоненты активных методов обучения правы в своей оценке недостатков метода традиционной лекции.

Альтернативная интерпретация этих результатов сводится к тому, что восприятие студентами метода традиционной лекции является объективно точным, и данный метод может быть таким же эффективным для обучения студентов, как и методы, направленные на развитие активного обучения.

Множественность сложившихся парадигм рассматривает цель высшей школы с разных позиций, в различных контекстах, на разных теоретико-методологических основаниях. В последнее десятилетие ученые отмечают перспективность полиподходности, мульти- или полипарадигмальности в исследовательской стратегии, направленности на практический результат в педагогическом проектировании. Полипарадигмальный подход рассматривается как совокупная реализация нескольких парадигм и предполагает доминирующую роль ведущей парадигмы, которой другие не противопоставляются, а дополняют ее по принципу синергетики. Нам представляется, что образование должно ориентироваться на интересы личности, на становление ее эрудиции, профессиональной компетентности, развитие творческих начал и общей культуры. Преподаватель в своей профессиональной деятельности использует ту классификацию и группу методов, которые наиболее полно помогают осуществлению тех дидактических задач, которые он ставит перед занятием. И активные методы обучения, и традиционные лекции могут являться эффективным средством вовлечения студентов в учебно-познавательную деятельность.

Отметим, что многие аспекты рассматриваемой проблемы требуют дальнейшего исследования. Результаты могут варьироваться в зависимости от конкретного преподавателя, вида и типа высшего учебного заведения, размера группы, курса и изучаемого предмета.

## Литература

1. *Hansen, Stephen, L., and Lowry, P.* Reconsidering Research Administration at Predominantly Undergraduate Colleges and Universities // *Research Management Review*, v. 11, No. 2 (2000). P. 75–86.
2. *Kirschner, P. A., Sweller, J., and Clark, R. E.* Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching // *Educational Psychologist* 41 (2), (2006). P. 75–86.
3. *Machemer, P. L., Crawford, P.* Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom // *Learning in Higher Education*, 8, (2007) P. 9–30.
4. *Mayer, R.* Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction // *American Psychologist* 59 (1): (2004). P. 14–19.
5. *van Dijk, T. A.* Critical Discourse Analysis // *Handbook of Discourse Analysis* / D. Tannen, D. Schiffrin, H. Hamilton (eds). Oxford: Blackwell, 2001. P. 357–371.
6. *van Dijk T. A.* The Discourse-Knowledge Interface // *Critical Discourse Analysis / Theory and Interdisciplinarity* / G. Weiss, R. Wodak (eds). London: Macmillan, 2003. P. 85–109.

УДК 372.881.111.1

*Иргубаева М. С.*

*Средняя образовательная школа № 46, Ижевск, Россия*

### **РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

В данной статье рассматривается роль преподавателя иностранного языка при мультилингвальном образовании. Развитие образования в наши дни связано с повышением уровня его информационного потенциала. Одним из достижений, значительно повлиявших на образовательный процесс во всем мире, стало создание дистанционного обучения. Данная форма обучения актуальна на сегодняшний день. Внедрение дистанционного образования в преподавание иностранного языка открывает широкие перспективы как для преподавателей, так и для учащихся. Существенно новое в образовательной деятельности то, что учащиеся становятся активными членами коммуникации: они сами принимают участие в коммуникационных процессах, взаимодействуют с ресурсами. Сейчас уже все понимают, что дистанционное обучение обладает колоссальными информационными возможностями и не менее впечатляющими услугами. Соответственно роль преподавателя иностранного языка при дистанционном обучении меняется. В статье приводятся задачи преподавателя дистанционного обучения, а также рассматриваются разные роли преподавателя. Они становятся консультантами и кураторами учебных групп. При этом от них требуются более глубокие знания и умения по организации работы в телекоммуникационной среде. В статье также затрагиваются дидактические задачи урока иностранного языка, опирающиеся на компетенции.

*Ключевые слова:* мультилингвальное образование, преподаватель, иностранный язык, дистанционное обучение, куратор, тьютор.

## **THE ROLE OF DISTANCE LEARNING TEACHER IN MULTILINGUAL EDUCATION**

The article considers the role of a distance learning teacher in multilingual education. The development of education today is connected with the increase in the level of its information potential. Creation of distance learning became one of the achievements which have considerably influenced the educational process all around the world. This form of training is quite popular today. The introduction of remote education in teaching foreign languages opens wide prospects both for teachers and pupils. Thanks to this significant novelty in the educational process pupils become active members of the communication: they take part in communication processes, interact with resources. Everybody understands that distance learning provides great information opportunities and not less impressive services. The role of a foreign language teacher in distance learning has changed. The article highlights the tasks of a teacher in distance learning and describes different roles of teachers. They become consultants and tutors of educational groups. Thus they need to have a more profound knowledge and abilities to organize the telecommunication environment. The article also touches upon the didactic problems of a foreign language class, which are leaning on competences.

*Key words:* multilingual education, teacher, distance learning, foreign languages, tutor, competence.

Развитие образования в наши дни связано с повышением уровня его информационного потенциала. Одним из достижений, значительно повлиявших на образовательный процесс во всем мире, стало создание дистанционного обучения. Данная форма обучения актуальна на сегодняшний день, специалисты образования называют ее образовательной системой XXI в., особенно при мультилингвальном обучении, которое основано на принципах интеграции иностранных, национальных и русского языков в процессе непрерывного языкового образования.

Сейчас уже все понимают, что дистанционное обучение обладает колоссальными информационными возможностями и не менее впечатляющими услугами.

Однако какими бы свойствами не обладало то или иное средство обучения, роль преподавателя очень важна. Интернет со всеми своими возможностями и ресурсами – это только средство реализации целей и задач преподавателя иностранного языка.

Соответственно роль преподавателя иностранного языка при дистанционном обучении меняется. Они становятся консультантами и кураторами учебных групп. При этом от них требуются более глубокие знания и умения по организации работы в телекоммуникационной среде в рамках поставленных дидактических задач:

- знание назначения, особенностей устройства и функционирования коммуникационной среды;
- знание условий хранения и передачи информации внутри сети;
- знание основных сетевых информационных ресурсов и особенностей работы с ними;
- знание особенностей организации и проведения телекоммуникационных проектов;
- знание особенностей организации и проведения тематических телеконференций;

- знание методических основ организации работы преподавателя и обучаемых в сети;
- знание основных правил поведения пользователей в сети, основ телекоммуникационного этикета;
- умение работать с электронной почтой, телекоммуникациями, сетевыми информационными службами;
- умение отбирать и обрабатывать информацию, полученную по сети;
- умение проводить поиск информации по сети;
- умение готовить информацию к передаче по сети с использованием текстового редактора, графического редактора и необходимых утилит;
- умение организовать, разработать и провести сетевой учебный проект, тематическую телеконференцию.

Преподаватель может выступать:

*Педагогом-куратором*, который обеспечивает связь обучающихся с преподавателями и авторами курсов, а также оперативно отвечает на возникающие вопросы по курсу, отслеживает своевременность сдачи отчетных материалов.

*Педагогом-координатором*, который поддерживает обучающихся на местах, т.е. на базе того регионального центра, который связан с головной организацией. Он выступает одновременно в нескольких лицах: как секретарь, администратор, технический консультант и как учитель-консультант. Он должен уметь организовать групповое индивидуальное обучение, решать проблемы технического плана, проводить инструктаж курсантов, оценивать и контролировать их работу, вести документацию по курсам.

*Педагогом-тьютором*, который в дистанционном обучении отвечает за организацию учебного процесса и создание положительной атмосферы на протяжении всего периода обучения. Настоящий тьютор способен качественно выполнять свои должностные обязанности.

В отличие от традиционной системы образования преподаватели в дистанционном образовании больше сконцентрированы на обучаемом. Виртуальная среда позволяет выйти за временные и пространственные рамки, предоставляя возможность аутентичного общения с реальными собеседниками на актуальные темы особенно по иностранным языкам.

Преподаватели дистанционного обучения обеспечивают типовые и индивидуальные учебные материалы для учащихся, сопровождаемые личными встречами и консультациями [9].

Используя дистанционное обучение преподаватели иностранных языков могут интегрировать их в учебный процесс (при условии соответствующей дидактической интерпретации), более эффективно решать целый ряд дидактических задач на уроке, опираясь на коммуникативную, языковую, социокультурную, учебно-познавательную компетенции:

- формировать навыки и умения чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности;
- совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов Интернет, мультимедийных средств также соответственно подготовленных учителем;
- совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения представленных учителем или кем-то из учащихся материалов сети;

- совершенствовать умения письменной речи, индивидуально или письменно составляя ответы партнерам, участвуя в подготовке рефератов, сочинений, других эпистолярных продуктов совместной деятельности партнеров;
- пополнять свой словарный запас как активный, так и пассивный лексикой современного иностранного языка, отражающего определенный этап развития культуры народа, социального и политического устройства общества;
- знакомиться с культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка;
- формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности учащихся на уроке на основе систематического использования «живых» материалов, обсуждения не только вопросов к текстам учебника, а «горячих» проблем, интересующих всех и каждого.

Таким образом, внедрение дистанционного образования в преподавание иностранного языка открывает широкие перспективы как для преподавателей, так и для учащихся. Существенно новое в образовательной деятельности то, что учащиеся становятся активными членами коммуникации: они сами принимают участие в коммуникационных процессах, взаимодействуют с ресурсами. Учащимся требуется особая информационная поддержка, так как значительной частью знаний они овладевают самостоятельно. Преподаватель может анализировать эти процессы, следовать за ними и осуществлять контроль, корректируя неправильные, ошибочные действия участников новой формы обучения, тем самым обеспечивая постоянную обратную связь между всеми участниками процесса обучения. В связи с этим, презентация учебного материала, форма и содержание сопроводительных материалов имеют новую структуру для основы любого мультимедийного учебно-методического комплекса. Сетевой преподаватель иностранных языков создает оптимальные условия для достижения учащимися личностных, предметных и метапредметных результатов при обучении, а также для развития у учащихся информационной, деловой и социальной компетентностей как основных, определяющих конкурентоспособность профессионала на рынке труда и успешную самореализацию современного человека в различных областях деятельности.

### Литература

1. *Абакумова Н. Н.* Педагогические условия разработки и реализации технологии дистанционного обучения. Томск, 2003. 20 с.
2. *Абасов А. В.* Введение в проблематику дистанционного обучения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.distance-learning.ru/db/el/7EEF8DFAD10899CFC3256C840052529E/doc.html>.
3. *Бершадский А. М.* Дистанционное обучение: форма или метод? [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.e-joe.ru/sod/98/4\\_98/st121.html](http://www.e-joe.ru/sod/98/4_98/st121.html).
4. *Бухаркина М. Ю.* Теория и практика дистанционного обучения / М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, Е. С. Полат. М.: Академия, 2004. 416 с.
5. *Васильева И. А.* Психологические аспекты применения информационных технологий // И. А. Васильева, Е. М. Осипова, Н. Н. Петрова // Вопросы психологии. М.: 2002. С. 80–86.
6. *Виштенецкий Е. И.* Вопросы применения информационных технологий в сфере образования и обучения // Информационные технологии. 1998. № 2. С. 32–36.



7. *Гальскова Н. Д.* Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 3–8.
8. *Головушина Ю. А.* Дистанционное обучение иностранным языкам посредством компьютерных сетей INTERNET [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.kgau.ru/img/konferenc/2012/g8.do](http://www.kgau.ru/img/konferenc/2012/g8.do).
9. Кто такой тьютор в дистанционном обучении [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://diplom-distant.ru/kto-takoi-tutor-v-distancionnom-obrazovanii/>.
10. *Моисеева М. В.* Интернет обучение: технологии педагогического дизайна / М. В. Моисеева, Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. М.: Изд. дом «Камерон», 2004. 216 с.
11. *Орчаков О. А.* Проектирование дистанционных курсов. Пособие для преподавателей [Электронный ресурс] / О. А. Орчаков, А. А. Калмыков. Режим доступа: <http://www.distance-learning.ru/db/el/923DF056E97761E3C3256C5B00591AD4/doc.html>.
12. *Пассов Е. И.* Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. С. Коростелев // Иностранный язык в школе, 1987. № 6. С. 12–19.
13. *Полат Е. С.* Организация дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерным коммуникаций [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.e-joe.ru/sod/98/1\\_98/st007.html](http://www.e-joe.ru/sod/98/1_98/st007.html).
14. *Полат Е. С.* Дистанционное обучение: Каким ему быть? [Электронный ресурс] / Е. С. Полат, А. Е. Петров. – Режим доступа: <http://distant.ioso.ru/library/publication/artped.htm>.

УДК 37.002

*Калинина Е. Э., Голубева И. А., Пovyшева А. Н.*

*Глазовский государственный педагогический институт, Глазов, Россия*

## **МЕТОДЫ И ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ НА ЯЗЫКОВЫХ КУРСАХ DAAD**

Владение иностранным языком становится в настоящее время ключевой составляющей образованного человека. Одним из способов овладения иностранным языком являются достаточно популярные на сегодняшний день билингвальные программы. Цель билингвального обучения – перейти от изучения иностранного языка к обучению при помощи иностранного языка. Посредством использования иностранного языка изучается предметное содержание дисциплин (курсов), однако при этом билингвальное обучение не заменяет преподавание иностранного языка, но существенно расширяет и дополняет его. Безусловно, билингвальное обучение расширяет «границы» мышления, учит искусству анализа, позволяет не только овладеть иностранными языками, но и проникнуть в культуру страны изучаемого языка, познакомиться с ее историей, страноведением, наукой, литературой, искусством. Билингвальные программы позволяют человеку не бояться барьера непонимания иностранного языка, способствуют развитию коммуникативных способностей и памяти. Для студентов – будущих учителей иностранного языка великолепной возможностью является обучение на языковых курсах или прохождение языковой практики в стране изучаемого языка. В рамках данной статьи хотим предложить ряд методик и форм работы, используемых в Германии при билингвальном обучении.

*Ключевые слова:* билингвальное обучение, билингвальные программы, учителя иностранного языка, языковые курсы, Германия, DAAD.

## **METHODS AND FORMS OF LEARNING IN DAAD LANGUAGE COURSES**

Foreign language skills become now a key quality of an educated person. Popular bilingual programs have become one of the ways of mastering a foreign language today. The purpose of bilingual training is to pass from learning a foreign language to training by means of a foreign language. A foreign language helps to study the content of disciplines (courses); however, bilingual training does not replace foreign language teaching but significantly expands and supplements it. Certainly, bilingual training expands thinking «borders», teaches the art of analysis, allows not only mastering foreign languages, but also getting involved in the culture of the language studied, the country's history, regional geography, science, literature and art. Bilingual programs help to overcome the barrier of misunderstanding; they promote development of communicative skills and memory. Language courses or a language practice in the country of the studied language are a great opportunity for students – future teachers of a foreign language. The paper describes a number of techniques and forms of work used in Germany for bilingual training.

*Key words:* bilingual training, bilingual programs, teacher of a foreign language, language course, Germany, DAAD.

Интенсивные интеграционные процессы во всех сферах общественной жизни ставят перед современным специалистом новые требования и новые задачи. Модернизация школьного образования, которая проводится в нашей стране в настоящее время, связывается, прежде всего, с качественным обновлением содержания и обеспечением его развивающего культуросообразного характера. Владение иностранным языком становится в настоящее время ключевой составляющей образованного человека. В связи с этим особое внимание уделяется созданию условий для развития творческого личностного потенциала учащегося и расширению возможностей современного углубленного образования, в том числе и языкового. В рамках углубленного языкового образования такие условия складываются в процессе обучения на билингвальной основе.

Одним из способов овладения иностранным языком являются достаточно популярные на сегодняшний день билингвальные программы. В последнее время билингвальные программы всё чаще сопровождают школы, колледжи и вузы, где уделяется значительное внимание изучению иностранного языка, зарубежных культур, и где ставится задача создания условий для максимального погружения в межкультурную языковую среду. Кроме того, билингвальное обучение в настоящее время можно встретить уже и в дошкольных детских заведениях.

В процессе билингвального обучения возникает так называемый неконтактный билингвизм, который стал следствием целенаправленного изучения иностранного языка в искусственных условиях, максимально методически приближенных к естественным, воссоздающих реальную коммуникативную ситуацию в детском саду, школе, ВУЗе, на языковых и специальных курсах.

Цель билингвального обучения – перейти от изучения иностранного языка к обучению при помощи иностранного языка. Посредством использования иностранного языка изучается предметное содержание дисциплин (курсов), однако при этом

билингвальное обучение не заменяет преподавание иностранного языка, но существенно расширяет и дополняет его.

Под билингвальным или двуязычным обучением понимается такая организация учебного процесса, когда становится возможным использование более чем одного языка как языка преподавания. Второй язык, таким образом, не только объект изучения, но и одновременно средство общения, язык преподавания. Как таковое понятие «обучение на билингвальной основе» в том или ином типе среднего учебного заведения включает:

- обучение предмету и овладение учащимся предметным знанием в определенной области на основе взаимосвязанного использования двух языков (родного и неродного) в качестве средства образовательной деятельности;
- обучение иностранному языку в процессе овладения определенным предметным знанием за счет взаимосвязанного использования двух языков и овладение иностранным языком как средством образовательной деятельности [2].

Безусловно, билингвальное обучение расширяет «границы» мышления, учит искусству анализа, позволяет не только овладеть иностранными языками, но и проникнуть в культуру страны изучаемого языка, познакомиться с ее историей, страноведением, наукой, литературой, искусством. Билингвальные программы позволяют человеку не бояться барьера непонимания иностранного языка, способствуют развитию коммуникативных способностей и памяти.

Обучение, построенное по билингвальному принципу – это возможность получать образование на одном из мировых языков и стать более мобильным, толерантным, гибким, раскрепощенным, адаптированным к изучению других языков, а значит и более приспособленным к трудностям в многогранном и непросто мире.

Для студентов – будущих учителей иностранного языка великолепной возможностью является обучение на языковых курсах или прохождение языковой практики в стране изучаемого языка. Для многих студентов, изучающих немецкий язык как иностранный, такую возможность открывают грантовые программы DAAD (Германская служба академических обменов). В одной группе оказываются студенты из разных стран с примерно одинаковым уровнем владения немецким языком и интересующиеся вопросами одной области науки. Кроме дальнейшего совершенствования языковой базы студенты ближе знакомятся с культурой, историей, традициями Германии.

В рамках данной статьи хотим поделиться опытом обучения на данных курсах студенток ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт» Ирины Голубевой и Александры Повышевой и предложить ряд методик и форм работы, используемых в Германии при билингвальном обучении.

На взгляд студенток, обучение в Германии существенно отличается от российского. И главное различие, пожалуй, как себя ведут учителя с учениками, как общаются и какую дистанцию устанавливают. У них нет такой огромной «пропасти» между обучающими и обучающимися, они общаются на равных, не забывая при этом употреблять вежливую форму «Sie». Что касается языкового барьера, следует отметить тот факт, что при непонимании учениками каких-либо слов или заданий учитель всегда старался объяснить то же самое на немецком языке только другими словами. В крайнем случае в качестве объяснения использовался английский язык или жесты и мимика.

Как отмечают студентки, приёмы, которые использовали преподаватели в Германии, стали для них настоящей находкой. Являясь студентами педагогического вуза, они не только учили язык, но обогащали свою методическую копилку.

Сама форма проведения занятий была всегда оригинальной и интересной. Многие пары проходили вне здания университета. Одним из таких занятий стал поэтический вечер. Студенты читали стихи и прозу разных немецких поэтов в парке. Вечер, шум фонтана и прекрасная поэзия таких гениев, как Гёте и Шиллер – разве не прекрасный способ познакомить ученика с классикой?

Не стоит упускать из внимания зарубежные методики. Очень интересно используется на практике так называемый Rückendiktat – метод обучения языку, в котором участвуют двое; два ученика сидят друг к другу спиной, у каждого один и тот же текст, но у одного пропущена одна часть предложений, а у другого – другая. Сидя в таком положении, они должны продиктовать друг другу свои части предложения и записать пропущенные, соответственно, так, чтобы получился связный текст. В таком случае происходит восприятие на слух и тренировка фонетических навыков.

Ещё один очень интересный метод заключается в том, что в другом конце аудитории или за её пределами на стене будет висеть текст, например, сказка. Задание заключается в том, чтобы ученики переписали эту сказку на своих местах, т. е. они будут ходить к тексту, запоминать часть предложений, приходить в класс и записывать эти предложения, таким образом, развивается зрительная память, к тому же это упражнение может быть использовано в качестве физкультминутки. Выполняя это задание, учеников охватывает дух соревнования. Они стараются быстрее записать заданный текст.

Ни для кого не секрет, что во время игры язык запоминается лучше, произвольно. Возможно, исходя из этого принципа, именно поэтому на курсах часто играют в различные занимательные игры. Например, ролевая игра. У каждого участника своя роль, имя, история и цель, которую в процессе коммуникации он должен был достичь. Все участники либо в костюмах, которые соответствуют образу, либо с атрибутом. Для получения необходимой информации нужно общаться на немецком языке. Поначалу это сложно, но чем больше участники говорят, тем легче продолжать общение и понимать то, что происходило вокруг.

Нельзя не сказать и о таком методе работы, как поездка в другой город. Учитывая, что целью данной поездки являлись, по большей части, не экскурсии и самостоятельное изучение города, а выполнение определённых заданий и общение с местными жителями. Можно привести в пример поездку в город Лейпциг (стоит отметить, что в такие мини-путешествия обычно ездят по 2–3 группы с одинаковым уровнем знания языка). Учителя готовят задания, самое элементарное из которых заключалось в том, что нужно было узнать у жителей Лейпцига их численность, наличие известных памятников и т. д. Преподаватели придумывают самые невероятные задания! Например, квест по городу: находя ответы на определённые вопросы, студенты получают подсказку к следующему заданию. С точки зрения методики эта форма работы очень полезна, обучающиеся не только узнают новые факты о Лейпциге, но и, преодолевая языковой барьер, стараются говорить с носителями языка.

Ещё одно интересное мероприятие – День национальной кухни – проходило в кафе. В группе, как уже отмечалось, учатся ребята из разных стран: Россия, Украина, Лаос, Китай, Сирия, Америка, Бразилия, Япония, Узбекистан и др. Каждый готовит своё национальное блюдо и, рассказав рецепт, угощает одноклассников. Особенностью этого занятия является ещё и то, что рецепт приготовления блюда непременно нужно рассказать, используя определённые конструкции (например, пассивные), которые изучались на предыдущих занятиях.

Ещё одна интересная форма проведения занятий – посещение музеев с выполнением заданий. Придя в музей, студенты получают карту с заданиями, кото-

рые должны выполнить в течение экскурсии. Задания очень разнотипные: от задания – выяснить факты из жизни великих людей, до задания – сосчитать окна в голубом зале дома Анны Амалии. Это требует большой концентрации внимания и способствует запоминанию лексического и лингвострановедческого материала.

Знание языка означает также и знание культуры этноса-носителя данного языка. Термин «диалог культур» отражает не столько сам факт межкультурной коммуникации, сколько взаимопонимания между людьми разных лингвокультурных общностей. Иностранный язык в билингвальном образовании открывает перспективы межкультурной подготовки педагогических кадров, в первую очередь учителей иностранного языка, поскольку присвоенная культура, становясь личностной характеристикой, будет означать персональную интеграцию в мировое сообщество. Важным представляется не отделять изучение языка от изучения менталитета и культуры народа-носителя изучаемого языка, а слияние в различных формах билингвального обучения развитие языковой и социокультурной компетенций обучающихся.

### Литература

1. Качалов Н. А., Полесюк Р. С. Билингвальное образование как средство межкультурной подготовки учителя иностранного языка // Вестник ТГПУ: сб. ст. Тверь, 2006. Вып. 9. Серия «Гуманитарные науки (Филология)». С. 90–94.
2. Чибукова Д. И. Обучение на билингвальной основе как базовый компонент в системе современного языкового образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://sh-kristall.ru/article.php?id=240> (дата обращения 26.05.2014).

УДК 378

*Пузатых А. Н.*

*Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, Елец, Россия*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В данной статье рассматривается использование новых информационных технологий в системе мультилингвального образования. Мультилингвальное образование является эффективным инструментом обучения подрастающего поколения в условиях взаимосвязанного и взаимозависимого мира, и является одним из компонентов общей системы образования, которая не может рассматриваться в отрыве от среды, в которой оно функционирует. Изучение иностранных языков является одним из наиболее важных критериев обеспечения практической и профессиональной жизнедеятельности человека в современном мультилингвальном и мультикультурном глобализованном мире. Эффективным мультилингвальное образование будет лишь в том случае, если у изучающего есть возможность постоянно практиковаться и общаться с носителями языка. В данном контексте автор обращает внимание на применение таких новых форм обучения, как мобильные устройства, видео-конференции, виртуальные миры (Second Life Active Worlds и Open Sim). Виртуальные миры позволяют учащимся «жить» в 3D пространстве, совместно создавать контент и общаться со сверстниками через виртуальный мир: вести дебаты, устраивать ролевые игры, выставки, спектакли и тому подобное. Новые технологии позволяют более эффективно изучать языки за счет того, что они позволяют

непосредственно общаться с носителями языка или другими учащимися, которые изучают целевой иностранный язык.

*Ключевые слова:* мультилингвальное образование, ИКТ, мультикультурная среда, информатизация образования, виртуальный мир, видео-конференция.

*Puzatykh A. N.*

*Bunin Yelets State University, Yelets, Russia*

## **THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN MULTILINGUAL EDUCATION**

This article explores the use of new information technologies in multilingual education. Multilingual education is an effective tool for teaching the younger generation in an interconnected and interdependent world, and is one of the components of general education system that cannot be seen in isolation from the environment in which it operates. Learning foreign languages is one of the most important criteria to ensure practical and professional life of a person in the modern multilingual, multicultural globalized world. Multilingual education is effective only in case the student has an opportunity to continually practice and communicate with native speakers. In this context the author draws attention to the use of new forms of learning, such as mobile devices, video conferencing, virtual worlds. Virtual worlds allow students to «live» in 3D space, work together to create content and interact with their peers through a virtual world: to debate, organize role plays, exhibitions, performances etc. New technologies allow us to more efficiently learn languages due to the fact that they allow us to communicate directly with native speakers or other students who are learning the target language.

*Keywords:* multilingual education, ICT, multicultural environment, the computerization of education, virtual world, video-conference.

В последнее десятилетие, в период расширения интеграционных процессов, более интенсивного международного сотрудничества, увеличения профессиональных, научных и культурных обменов, необходимо активизировать поиск эффективных условий и механизмов для обучения подрастающего поколения, способных взаимодействовать с другими культурами. Решение данной проблемы будет содействовать формированию профессиональной, конкурентоспособной на внутреннем и международных рынках труда личности, способной говорить на трех или более языках, а также формированию положительной общительной личности, занимающей активную жизненную позицию в многонациональной и мультикультурной среде. Необходимо формировать личность, которая будет уважать и понимать другие культуры, и будет способна жить в мире и согласии. Мультилингвальное образование является эффективным инструментом обучения подрастающего поколения в условиях взаимосвязанного и взаимозависимого мира, и является одним из компонентов общей системы образования, которая не может рассматриваться в отрыве от среды, в которой оно функционирует. Изучение иностранных языков является одним из наиболее важных критериев обеспечения практической и профессиональной жизнедеятельности человека в современном мультилингвальном и мультикультурном глобализованном мире.

Во многих странах уже на протяжении нескольких лет существуют некоторые формы двуязычного и / или мультилингвального образования. Это обычно означает (1), что часть учебной программы преподается на иностранном языке (2),

что предметы преподаются на другом языке (3), что (традиционное) преподавание языка продолжает играть важную роль, хотя адаптировано к конкретной мультилингвальной учебной ситуации.

Использование ИКТ в процессе мультилингвального образования позволяет находить новые способы обучения и преподавания. Но это так же должно сопровождаться внедрением новых педагогических подходов и стратегий.

Так же, как индустриальная эра массового производства уступила место более современному производству в экономике, основанной на знаниях, наши образовательные организации сталкиваются с трудной задачей перехода от массового образования к гибким формам обучения, которые могут использоваться в любом месте и в любое время. Сегодняшняя ситуация требует от учебных заведений трансляции навыков, которые будут необходимы человеку в 21-м веке, который будет готов работать в поликультурном пространстве, использовать инновации, и который сможет научиться учиться. Вопрос о том, как наши сегодняшние образовательные системы смогут измениться в целях создания новых условий обучения побудило многих искать решения с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Данный процесс коснулся и поиска новых решений в области мультилингвального образования. Одним из новых подходов в данном вопросе является развитие так называемой модели мобильного обучения, которая становится все более популярной и вытесняет электронное обучение. Данная новая технология возникла благодаря появлению доступных беспроводных компьютерных информационных устройств. Это стало возможным на фоне повсеместного использования Интернета и сближением мультимедийных технологий и беспроводного протокола приложений (WAP). По мнению Голдберга [3], в данной модели обучения учащиеся в школах и университетах должны уметь хорошо искать информацию и синтезировать ее из различных источников. Личностная технология делает эти ресурсы доступными не только для учителей, но и учащихся. Эта модель предоставляет ученикам средства общения и требует развития сетевого взаимодействия под руководством учителя. Данная модель обучения также является личностно-ориентированной и основывается на поисковой деятельности.

Таким образом, по сравнению с прошлым, в настоящее время системы ИКТ подняли мультилингвальное образование на новый уровень. Большим преимуществом новых компьютерных технологий при обучении является то, что они подходят для любого возраста [1].

Из выше сказанного следует, что для эффективного мультилингвального обучения учащиеся должны иметь возможности практиковать изучаемый язык как можно большими способами. Недостатком сегодняшнего образования является отсутствие достаточных возможностей для общения с другими носителями языка, с которыми его можно практиковать. Современные инновационные технологии имеют потенциал для преодоления этого ограничения и могут обеспечить учащихся возможностью общаться с другими людьми, часто с носителями языка, который они изучают, или с другими учащимися, изучающими тот же самый язык. Использование синхронных решений, таких как видео-конференции, мобильные технологии и общение лицом к лицу в виртуальном мире становятся все более популярным в качестве средств содействия мультилингвальному образованию.

Видеоконференции предоставляют возможности для общения на изучаемом языке и позволяют поделиться культурным опытом. Виртуальные миры, такие как Second Life [5], Active Worlds [2] и Open Sim [4] позволяют учащимся «жить» в 3D пространстве, совместно создавать контент и общаться со сверстниками через

виртуальный мир: вести дебаты, устраивать ролевые игры, выставки, спектакли и тому подобное. Асинхронные инструменты, такие как электронная почта, блоги и совместная разработка вики также играют важную роль. Здесь пользователи могут создавать, редактировать и обмениваться текстами. Эти технологии открывают возможность участвовать в мероприятиях, которые позволяют получить осязаемый результат. Последние исследования показали, что без практики языка и без получения обратной связи мультилингвальное образование не будет продуктивным.

Таким образом, использование технологий в мультилингвальном образовании позволяет учащимся, у которых нет достаточно возможностей для общения на языке, который они изучают, продуктивно общаться с другими носителями изучаемого языка.

### **Литература**

1. *Воробьева Е. И.* Информатизация иноязычного образования: основные направления и перспективы: монография. Архангельск: Поморский университет, 2011. 123 с.
2. Active Worlds [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.activeworlds.com/index.html> (дата обращения: 10.06.2014).
3. *Goldberg, L.* Our technology future // Education Week [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.edweek.org/ew/newstory.cfm?slug=27goldberg.h21> (дата обращения: 10.06.2014).
4. Open Sim [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://opensimulator.org/wiki/Main\\_Page](http://opensimulator.org/wiki/Main_Page) (дата обращения: 10.06.2014).
5. Second Life [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://secondlife.com/> (дата обращения: 10.06.2014).

УДК 378.147.33(045)

*Kannan, Jaya; Munday, Pilar*  
*Sacred Heart University, Fairfield, CT, USA*

### **STUDENT CREATED VIDEOS IN A SPANISH LANGUAGE COURSE: PROMOTING ACTIVE LEARNING**

Active learning is broadly defined as a learning context in which the student takes charge rather than being a passive receiver. Teaching practices in the foreign language classroom can be enhanced by incorporating student created videos in order to promote this active learning. Based upon a case study of three activities involving student created videos to learn Spanish in an undergraduate curriculum, we identify key characteristics of active learning, such as the following: applying learning to the real world, contributing to and benefiting from a connected learning network, moving toward autonomy, and lastly, applying self-assessment as part of critical analysis. Each of the activities addresses course objectives for varying levels of language proficiency. A reflective analysis describes the shifting role of the student from passive receiver to creator and the resulting benefits for foreign language acquisition. Challenges involved in the design and implementation of the student created videos are also presented.

*Key words:* active learning, interactive teaching, higher education, L2 instruction, student created videos



## **Introduction**

As the American Council for Foreign Languages states in its «21st Century Skills Map for World Languages» document [8], the language classroom has changed together with its students. Among other things, the Council explains that the emphasis should no longer be on the instructor, but rather on the student as «creator» or «doer», that we should move from homework assignments to the creation of artifacts that can be shared with a larger audience, and that technology should be integrated into instruction to enhance learning whenever possible. Furthermore, technology itself has changed in the past five years and most students now own sophisticated gadgets such as a smartphone, which can be used at a moment's notice, easily and without additional cost. Instructors need to take advantage of this situation and transform their pedagogy so that these tools can serve a beneficial purpose, from taking pictures for storytelling creations to recording voice memos for improving speech patterns. These changes correspond to a movement towards active learning, and in this paper, we will see how video creation is part of this larger framework. To achieve this active learning, we must be innovative in our teaching practices when using digital tools. It is also important to remember that the utilization of new tools while retaining old teaching methods will not improve pedagogy, and may be even detrimental to student learning.

This paper discusses how the language classroom can be enhanced by incorporating student created videos with different formats and objectives to promote active learning. We believe that these types of activities can not only increase actual language acquisition, but serve other purposes as well, such as enhancing student motivation, engagement, enjoyment, and creativity while fostering collaboration. The activities have the additional benefit of contributing to proficiency in the creation of digital media, a goal that is not part of the language classroom in itself but will nevertheless serve the students well in building skills for professional preparedness in an increasingly digital world.

The pedagogical objective described in this paper is the design of an optimal learning environment to promote active learning through the effective integration of student created videos. We include a description of three different activities in a Spanish language undergraduate program within a liberal arts curriculum, which will lead to a reflective analysis of teaching practices.

## **Background Discussion of video use in FL classroom**

A 2013 report from the Pew Internet and American Life project by Lenhart [6] on «how teens use technology» states that 38% of U.S. students take pictures or record videos with their phones for class assignments. The same report adds that 68% of young adult Americans in the 18-29 age range record video with their phones. «If instructors in higher education consider student created videos as useful prior learning, they are able to bring about a harmonization of technology tools, teaching, and course content» [4, 102].

There is a general misperception about millenials in the USA with respect to technology, namely that they are highly confident and comfortable with the use of digital tools. The inference is that they are skilled in the use of such tools in a classroom setting. Our observations of freshmen classrooms have shown, however, that students are ill-equipped for using these tools in academic contexts. Thus, even though students find it relatively easy to create videos with their smartphones, the effective use of this tool has to be modeled and anchored to concrete learning scenarios.

Mobile Assisted Language Learning (MALL) is becoming increasingly common in the foreign language curriculum at the higher education level. Recent research studies in MALL have reported sound pedagogical applications and benefits for students [1, 76].

In the Spanish language classroom environment observed in this study, the most important variable in active learning was the student's role in using video for foreign language learning. The paradigm shift in the teaching methodology lies in transforming the student from a passive receiver to a creator of learning materials for self-regulation. Without denying the effectiveness of videos as instructional materials, adding the component of student created videos to enhance specific aspects of language learning, such as fluency, creates fertile ground for active learning.

In the next case study section, we will describe three activities in a Spanish learning classroom, that uses a constructivist approach to promote active learning. According to Gray (as cited in Wang, 2011) this takes effect when students are «engaged in meaning-making inquiry, action, imagination, invention, interaction, hypothesizing, and personal reflection» [9, 276]. Importantly, these student created video materials are purposefully designed in collaborative settings. This allows students to apply metacognitive strategies in applying their knowledge of Spanish and constructing language meaningfully.

### **Case study description of activities to foster active learning**

The activities described here are part of a sequence of studies in the Spanish program at our university. As stated in the course description, there is a great value for integrating technology into foreign language acquisition and using it to spotlight the development of communicative competence: «The Spanish Program is designed to foster students' linguistic development and to provide a broad knowledge of Spanish, Latin American, and US Latino cultures. Language courses emphasize communicative competence and oral proficiency, but all skill areas (reading, writing, listening, and speaking) are developed. Technology and multimedia tools (DVDs, CDs, Internet sources) enhance language learning.» Our program consists of a variety of courses, which range from beginner level to advanced courses, including literature and culture. The language-based courses include the already mentioned beginner (first year, two semesters); intermediate (second year, two semesters); advanced grammar and composition; conversation (either can be chosen for the third year level, two semesters each); and lastly, more specialized courses, such as phonetics or linguistics, which are usually taken by Spanish majors.

The three activities we have highlighted here emphasize the sequence that students need to follow in order to master the language. Thus they belong to different courses and levels, but are also scaffolded with a variety of activities, from more controlled to more creative. These include tasks performed in class (with the help of the teacher at all times) and, in the last case, tasks completed as homework by more advanced students. All of the activities took place in the school year 2012-2013. The three courses being described had eighteen, twenty, and ten students respectively.

*Activity 1: Scripted conversational practice for beginners (1st semester), using student-generated smartphone videos, not graded*

This was a first-year university Spanish language course. Because smartphones are ubiquitous, the instructor decided to use them as tools to enhance more traditional pair-work assignments. This activity was performed approximately three times during the semester. The primary goal was to practice new vocabulary or a new grammatical structure (such as the past tense) by creating short dialogues based upon a provided template. One such exercise is described below.

In this exercise, the students were required to create a dialogue, practicing the vocabulary for school-related subjects. Working in pairs, students wrote a script using the following template:

- *What are your courses this semester?*
- *My courses this semester are \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_*
- *Which one is your favorite course?*
- *My favorite course is \_\_\_\_\_*

These dialogues were short enough for students to memorize and to practice not only vocabulary but also fluency, since this may actually outweigh pronunciation accuracy when non-native speakers are judged by native speakers [5, p. 2227]. Once the students had written the lines, the instructor went around the room, listening to each pair and making sure there were no mistakes. Students had a chance to practice their dialogue for a few more minutes, and were then instructed to go outside of the classroom and record the lines using their smartphones. Although some students did not own a smartphone, there were enough for all the pairs. The student holding the camera would ask the other student (who was being filmed) the questions. In the final video, you hear both students, but see only the student who answers. This eliminated the need for a third student to hold the camera. Once the students were satisfied with their recordings, they sent them to the instructor via e-mail. The instructor put together a simple video of the best students' clips, using Windows Movie Maker and adding subtitles to the students' words. The program offers easy templates for this purpose, which make the transition between clips look very professional with little effort. The final product can be seen at: <https://www.youtube.com/watch?v=TCbmmsxsxjw>

The videos created in this way were later uploaded to the class website so that students could watch them as many times as desired to review the vocabulary for their exam. The instructor has also used these videos in other classes to present new material or review vocabulary. Because they are publicly shared through YouTube, they can in fact be used by any instructor who may want to review these items.

The key elements promoting active learning in this case were the students' complete immersion in the activity, their transformation from passive receivers of information to active participants, and, when compared to the traditional pair-work activity that it replaced, the fact that the students not only took the assignment more seriously, but also enjoyed it much more. The use of the camera also added an element of fun and the possibility for creation and engagement.

At the end of the semester, students offered the following anonymous responses to the question «What did you like most about the course?» A sample of their responses which may be related to these types of activities follows:

- *The use of alternative ways to learning, such as videos, jeopardy, etc.*
- *I liked that the professor got the class very involved.*
- *It was fun.*
- *She made learning Spanish fun and interactive.*
- *I liked that we got to use our phones and computers to do activities to learn. It made it more fun and interesting to learn rather than just writing in our notebooks.*

Although they did not directly talk about the video creation in itself, their comments show that active learning activities such as the one described were perceived by the students as making the class more engaging and enjoyable.

In spite of the fact that the instructor did not specifically measure the learning that took place in this activity, she did observe that for most students, this exercise consolidated their knowledge of vocabulary related to classes, as well as their ease at answering in Spanish, as evidenced by their test results and their responses to in-class questions.

*Activity 2: Vocabulary and grammar practice for beginners (2nd semester) using student participation with Swivl and smartphone, not graded*

The instructor was provided with a Swivl (<http://www.swivl.com/>) by the manufacturer so that she could test it with her students. The Swivl is a stand for an iPhone or iPad. It moves automatically, following the signal from a «marker» equipped with a microphone, which can be worn by the instructor or by the students creating the video. It is designed primarily for lecture capture within the context of the real classroom. The advantage of the Swivl is that there is no need for a camera operator. The instructor created several videos using the device for a second-semester Beginner's Spanish university course. In some videos, students were asked to prepare questions for her to answer. The students then lined up in a row. Each one approached the teacher, asked the question, received her answer, and was then followed by the next student. For other projects with the Swivl, the students, working in groups of five, three or two, prepared different scripted dialogues or skits that were recorded later for posting on the class's website.

**A description of one of those skits is as follows:**

For this activity, the goal was to review the imperfect form, vocabulary associated with childhood and youth, and some terminology relating to the seasons. The class was separated into three groups of five students each. Each group was assigned a slightly different task:

Group 1: Talk about activities you did when you were in elementary school.

Group 2: Talk about activities you did in high school.

Group 3: Talk about activities you did as a child in the winter.

Group 4: Talk about activities you did as a child in the summer.

Each student was to write a sentence about their group's topic, with each student mentioning something different. They also had to compose a final sentence that would summarize the topic in a nice or funny way, and all of the students had to say this sentence together at the end of the skit (this activity is based on one of the techniques of the «Rassias Method» [7, p. 216], which consists of five sentences or verbs that are acted out and built in a way that they tell a story, with some modifications). This was also done as an in-class exercise. The instructor went around the room, correcting all the sentences and listening to the students in order to detect any pronunciation mistakes requiring correction and practice before the recording. Once the groups were ready, the recordings were made in the class. In a sense, therefore, this was very similar to a traditional in-class presentation. Because the Swivl moves with the «marker», which is also the microphone, students would say their sentence and pass the «marker» to the next student when they were done speaking. After the fifth student spoke, the «marker» would be passed to the student in the middle, and all five students would say the concluding sentence at the same time. The remaining students listened to their classmates. After each skit was presented, there was a brief discussion about the words used and possible interpretations. Most of the groups made the last sentence somewhat humorous, and the students watching particularly enjoyed that aspect.

Part of the beta testing of the Swivl involved storage in the Cloud using a program called Kaltura. The recordings were automatically uploaded with the Swivl iPhone app. The instructor then used the link created by Kaltura for each video to post it to the class webpage. The clear advantage over a traditional presentation is that not only could the students in that class use the link for reviewing vocabulary, the instructor could also use it for other subsequent courses. This activity was also not graded, since the main objective was to have students gain confidence in their ability to speak the language and to do so in a motivating and engaging manner.

The key elements promoting active learning in this activity were the focus on collaboration among the group members to create a «plot» for their presentation that was entertaining and funny, as well as accurate. As with the first activity described, students were completely immersed in the creation of their skit. They helped one another with vocabulary and pronunciation to ensure that the group would do a good job in front of the class (and in the recording).

At the end of the semester, students offered the following anonymous responses to the question «What did you like most about the course?»:

- *The instructor makes learning the Spanish language a pleasure.*
- *It was a great combination of assignments to help different types of learners.*
- *The class time.*
- *The instructor made the class interesting and kept my attention.*
- *I liked how she always made the class interesting and had us do a lot of group work which helps me learn better rather than just always listening to lectures.*
- *The instructor has very good and effective teaching tactics.*
- *The teacher used technology very well and incorporated different aspects of technology to make the class more interesting.*
- *This class allowed you learn at your own pace and the activities were able to be done to help you learn. I enjoyed being able to do the different activities for each chapter. It allowed for you to emphasize the writing, talking, and listening exercises. It allowed me to use my strengths to better be able understand spanish, as well as stimulate my learning.*

These answers show that the activities designed for more active learning were thoroughly enjoyed by most students. Although there is a place for lectures, students indeed prefer activities in which they can show high level of participation as opposed to «listening to lectures».

In this activity, the instructor observed that students seemed to practice the flow and pronunciation of their sentences with greater self-regulation than they did in a regular activity or even for an exam, which required mere memorization. Self-regulated learning was displayed in at least two different ways: 1) with no prompting they included additional cycles of rote learning practice, and 2) made the instructor aware of their ability to check for readiness before video recording. Even when working toward a common learning goal, each student developed his or her own learning strategies.

*Activity 3: Unscripted conversational practice (6th semester) using student created videos uploaded to YouTube, graded*

This was a second-semester, third-year level Spanish conversation class. Students were asked to create YouTube accounts, which had to be made public for the duration of the semester. Students were assigned to address different topics, such as a favorite movie. They were to research the topic in Spanish and create a short video (1-2 minutes) of themselves talking about the topic. They were instructed to refrain from reading, to add some of the new vocabulary discussed in class and their own vocabulary findings from their research, and to use transitional words. Students recorded the videos using their own laptops, although they could have done so with their smartphones. They recorded directly from the YouTube page, as this is one of the options.

Once the videos were published to YouTube, students were instructed to embed the link in a class webpage created with Google Sites, which works in a similar way to a wiki. The instructor and all of the students had permission to edit the page. The week after the videos were uploaded, each student had to select two of their classmates and create a one-

minute video response to their video. This response also had to be embedded under the main video in the Google Site.

This was a graded activity, and students were evaluated based upon a twenty-point rubric. The rubric considered vocabulary use, fluency (including transitional words), comprehension, and pronunciation. For each video created, including responses, students received a grade according to the rubric. They also received specific comments. Both the grade and the comments were collected in a single document, which was shared with students. An example is shown below:

Timestamp	Número de vídeo	Uso? del vocabulario	Fluidez	Comprensión	Acento	Comentarios para mejorar
3/13/2013 20:29:57	Dos	5	5	5	5	ESTA semana SE MURIÓ ¡Excelente!
3/14/2013 12:10:28	Respuesta a Karia	4	5	4	5	tú tenías sus CENIZAS (no entendí la palabra que tú usaste)
3/14/2013 12:17:45	Respuesta a Erin	4	5	5	5	- historia muy CÓMICA - algo como ESTO - por UNA isla - mi madre PENSÓ - pero ME DOLIÓ LA CABEZA TRES DÍAS

At the end of the semester, students commented anonymously the following to the question «What did you like most about the course?» Here are some of their responses:

- *I liked that her teaching involved a lot of online technology. This allowed us to be able to become more technologically savvy while at the same time opening us up to be able to converse with people from Spain.*
- *The professor's teaching methods are new, fun, and exciting!*
- *I loved all of the activities we did throughout the class, for example the service learning because it helped us with out Spanish as well as helping other people. All of the other activities really helped me learn new things about Spanish and the culture of Spain.*
- *I liked that she made things interesting and related to current topics in our lives. It was nice that she provided feedback on our Twitter accounts and the videos we recorded.*

From these comments, we observe that students indeed enjoyed using the technology and that they felt it helped them learn the material better. The advantage of using YouTube is that the students own their recordings, and can choose to make them private or delete them altogether at any point.

Based on the instructor's observation and the student self-reports, it was clear that the degree of enthusiasm displayed in activity 3 was less than that expressed in activity 1 and activity 2. This may have been because activity 3 was graded, unlike the other two activities.

Active learning can be viewed as «action, imagination, invention, interaction» [9, p. 276]. These four factors of learning were especially exemplified in one student's end of course reflection. This student described the challenge he faced in finding the right balance between improvisation and clear structure when creating a video in response to the given prompts. In arriving at the final product, he set a goal for himself to present spontaneously without the use of a script. However, during the recording process, he discovered that he had to correct his mistakes several times, which came in the way of achieving spontaneity. Through repeated practice, this student built a mental script that helped him create the video. Guided by the rubric, the student integrated his own criteria to arrive at a final draft that met with his satisfaction. In addition to creating his video, he was required to respond to at least two peers. This response task reinforced the process of video creation combined with asynchronous peer response.

Because these videos were graded, the instructor was able to observe and document that 80% of the students in the course did improve in their fluency appreciably. Another 10% showed minimal improvement in fluency, while the last 10% showed no improvement.

### **Discussion**

Active learning is broadly defined as a learning context in which the student takes charge rather than being a passive receiver. The activities described above are a crucial part of a larger curricular framework that has been designed to learn Spanish in incremental stages from beginning to advanced levels. Although this study focuses on the student-created videos to enhance fluency, it would be dangerous to view this activity in isolation. While the use of videos created by students was common in all the activities, the purpose of the incremental build-up was to meet the Spanish learning program's goal of achieving communicative competency and oral proficiency.

In applying the principles of the learning spiral, recursive loops of initiation-response-feedback reinforce learning in these tasks focused on communicative competency. The process is further strengthened when students are empowered to play the role of willing participants in the response feedback interactions. Thus the instructor is not the sole authority figure for arriving at the correct answer. This change in dynamic, which is evident in all three activities, enables the instructor's modeling of active learning.

Although videos have been used effectively in FL classrooms, the usefulness of student created videos as a powerful tool for active and cooperative learning needs further exploration [3, p. 273].

The use of student created videos for Spanish language learning offered three advantages: 1) using video production tools that were already available to the students avoided additional cost or access issues; 2) encouraging students to create their practice videos initiated a paradigm shift in their role, from consumer to active and willing contributor; and 3) building a learning design resulted in the empowerment of students to generate a cooperative learning methodology that extended beyond the space and duration of the classroom sessions.

Motivating students to create their own learning material under the instructor's guidance and then using the digital materials for self-assessment and peer learning was a crucial step in modeling the principles of active learning.

In alignment with program objectives, these three activities developed communicative competence and oral proficiency from first semester to sixth semester by incrementally building language skills, while employing a common theme of video-created student materials.

The use of student created videos for conversational practice or vocabulary building was only one teaching component within a programmatic framework. For example, an overall pedagogical plan that was focused on vocabulary building as a learning outcome included a diagnostic for gauging language fluency as well as practice using cycles of peer feedback. These were combined with cognitive scaffolding that consisted of instructor feedback and continued practice with peers.

Students were provided with a variety of opportunities to demonstrate learning. For first-year students, these included in-class pair and group work, written tasks, blogs about everyday experiences, listening exercises through podcasts, and quizzes and exams. For the conversation class in the sixth semester, such opportunities also included reading about current events and culture, reviewing grammar in written and oral exercises, and even non-traditional activities such as using Twitter, conducting service learning activities, and watching a Mexican soap opera. The students also completed reflection exercises about all of these activities. The use of a multi-modal approach to teach vocabulary building and conversational exercises to enhance fluency exposed students to different ways of achieving the same learning outcome. The key elements of active learning evident in the three activities are:

*Applying learning to the real world:* Language learning cannot be achieved without relating it to real-life situations in a meaningful way. The student created videos in activity 1, 2, and 3 integrated topics that were relevant to the student's day-to-day life. As the students talked in Spanish about their favorite movie, their families, or their living arrangements in the university, they connected with personal experiences, and thereby the learning of a foreign language took on greater meaning.

*Contributing to and benefiting from a connected learning network:* As students created the videos and shared them in the Learning Management system within their class, they were in fact contributing to and benefiting from a connected learning network.

*Moving toward autonomy:* Activities 1 and 2 involved greater dependence on the instructor when designing the videos for language practice. In activity 3, which was conducted in the sixth semester, the students' increased competence in Spanish resulted in less dependence on the instructor. This signaled that the students were ready to «take charge of their learning».

*Scope for self-assessment:* By being required to post the videos they created for their speaking practice, students learned how to apply self-assessment as part of critical analysis. Here is one student example: the student observed in her final class reflection that her videos helped her become more fluent in Spanish because she was forced to look for appropriate words to communicate clearly about everyday situations. When she practiced several times through video creation, she spoke with greater ease and improved pronunciation. She reported that she forced herself to learn more difficult linguistic expression, keeping in mind the relevance for this learning in future contexts. Driving herself to aim higher resulted in increased vocabulary.

To concretely identify the aspects of active learning in the three activities described above, this discussion will focus on specific characteristics of active learning listed by Bonwell & Eison – 1) going beyond passive listening, 2) improvement of student involvement, 3) greater emphasis on skills development than information transformation, and 4) exploration of attitudes and values [2, p. 2].

In the case study, all of the activities using student created videos enabled student involvement to go beyond that of a passive receiver. The very fact that the students created videos to practice their spoken Spanish in different scenarios exemplified an ability to take charge of their learning. The development of skills exceeded the



transmission of information about language fluency, as students not only practiced their Spanish, but also had to learn how to make an effective video in terms of clarity of speech, image, background noise, etc. In addition, students demonstrated higher-order thinking in different ways, such as problem solving through collaboration with their partners to arrive at dialogue-building in Spanish.

Student involvement was increased. Students had to arrive at Spanish constructs in the presence of the instructor. One specific example for how pair and peer work led to «communities of practice» involved the production of a video created in the sixth semester, the topic of which was suggestions for high school students wanting to apply to college. The secondary goal was the use of sentences in the subjunctive. One of the student-created videos was shared by the instructor on Twitter. Another educator, who teaches high school Spanish, liked it so much that she used it to help her own students learn about the topic and review the subjunctive. Sharing of teaching practices by instructors from two different institutions, and the ripple effect to the students led to «communities of practice».

Correlating motivation with grades assigned for each activity provided some insight into students' exploration of «values and attitudes». The degree of engagement demonstrated by students in activity 1 and activity 2 was greater than that of the students in activity 3, as evidenced by their comments on the course evaluations. They frequently used the words «fun» and «enjoyable» to describe the activities done in class, and this was also observed by the instructor for activities 1 and 2. Given that activity 1 and activity 2 were not graded, whereas activity 3 was, it is natural to assume a direct correlation between grading of the activity and motivation. The pedagogical thinking behind not embedding formal assessment in the first two activities is that students were exploring the creation of videos for the first time in a formal foreign language academic context, and therefore needed to be given sufficient opportunity to practice language in multiple ways. By the time they reached the sixth semester, students had had enough experience with video production for language practice and were ready for formal grading. It will be useful to further study the effect of grading on engagement or to find alternate ways of designing the activity so that it does not hinder student engagement.

In designing a suitable learning environment that enabled students to develop as active learners, there were three primary challenges:

*Differing levels of language proficiency:* The students in activity 3 in the sixth semester class were a heterogeneous group with varying degrees of Spanish proficiency. When the students gave each other feedback on the videos, students with low proficiency received a lower level of peer response because their Spanish was difficult to comprehend. This proved to be a great challenge because it affected the overall quality of the peer response.

*Student comfort level:* The plan was to use student created video as an important aspect of active learning. Even though the lack of grading placed less stress on the student, having to demonstrate learning in the presence of peers and through video still posed an emotional obstacle for some students. Instructors should be aware that some students may feel uncomfortable about being recorded on video.

*Video creation and privacy issues:* No students reported any problem with the use of video production tools to perform their course activities. Nevertheless, instructors must be cognizant of privacy issues. If student videos are to be shared publicly outside of the LMS, instructors must request written permission from their students. FERPA rules must be strictly observed and discussions about grades as they relate to the videos can never be made public.

## Conclusions

This study reflects the current global movement towards integration of digital tools to enhance campus-based learning. The experimental approach presented here, namely incorporating student created videos in the classroom, has a great deal of potential for promoting active learning through the use of simple digital tool applications. The results of the study showed greater student involvement, easy application of digital media, and improvement in Spanish fluency. Such activities place the onus on students by encouraging them to become active participants in the creation of language learning artifacts. As a result, students contribute to and benefit from feedback loops that reinforce learning. They also employ problem-solving skills to arrive at a digitized method of documenting language development.

This reflective analysis of the case study was only the first step in framing a robust research design for studying the effect of student created videos on specific Spanish language skills. In further research, our goal is to study the cognitive and affective roles of language learning when shifting the ownership of video creation from teacher to student.

## References

1. *Abdous, M. H., Camarena, M. M., & Facer, B. R.* MALL technology: Use of academic podcasting in the foreign language classroom. *ReCALL*, 21(1). 2009. P. 76–95.
2. *Bonwell, C. C., & Eison, J. A.* Active learning: creating excitement in the classroom. Washington, D.C.: School of Education and Human Development, George Washington University. 1991. P. 2.
3. *Greene, H., & Crespi, C.* The value of student created videos in the college classroom—an exploratory study in marketing and accounting. *International Journal of Arts and Sciences*, 5, 2012. P. 273–283.
4. *Hofer, M., & Owings-Swan, K.* Digital moviemaking – the harmonization of technology, pedagogy and content. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 1(2), 2005. P. 102–110.
5. *Lin, M., & Francis, A. L.* The relationship between fluency, intelligibility, and acceptability of non-native spoken English. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 135(4). 2014. 2227 p.
6. *Lenhart, A.* Young Adults, Mobile Phones and Social Media: Technology and the Transition to adulthood. Pew Research Center, Washington, D.C.
7. Retrived from [http://www.pewinternet.org/files/old-media//Files/Presentations/2013/NASYouthHealthWellBeingSymposium050713Fin\\_clean\\_PDF.pdf](http://www.pewinternet.org/files/old-media//Files/Presentations/2013/NASYouthHealthWellBeingSymposium050713Fin_clean_PDF.pdf)
8. *Luplow, C. A.* The Rassias Method and the Teaching of Russian. *Slavic and East European Journal*, 1982. P. 216–226.
9. The 21st Century Skills Map for World Languages. 2012.
10. Retrieved from [http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCentury Skills](http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCentury%20Skills%20Map/p21_worldlanguagesmap.pdf)
11. [Map/p21\\_worldlanguagesmap.pdf](http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCentury%20Skills%20Map/p21_worldlanguagesmap.pdf)
12. *Wang, P.* Constructivism and Learner Autonomy in foreign language teaching and learning: to what extent does theory inform practice? 2011, Vol. 1, No. 3, P. 273–277.

**Krasnova, Tatiana**

*Udmurt State University, Izhevsk, Russia*

**Mikeladze, Tamar**

*Telavi State University, Telavi, Georgia*

**Laine, Jenni**

*Turku High School of Economics, Turku, Finland*

## **MULTIMEDIA IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING WITH ADULT LEARNERS**

The article is devoted to the problem of efficient and productive teaching of foreign languages to adult learners. Multimedia technologies appear to be technical and didactic resources in the teaching process. They should correspond to definite methodical requirements. Scientific literature analysis and three adult education centers (Turku, Finland) observation showed that some teachers are not willing to use multimedia in foreign language teaching because of some reasons, though many of them consider multimedia technology to be one of the widely spread interactive methods of teaching, which are summoned to stimulate and develop students' creative activity. Principles of multimedia usage, different kinds of multimedia and technologies used in adult teaching are also considered in the article. Advantages and obstacles in using multimedia while teaching foreign languages in adult groups are discussed in the article as well. The authors also share their own experience in the use of multimedia technologies in foreign language teaching.

*Key words:* interactive methods, multimedia, multimedia competence, educational standards, motivation.

### **Introduction**

Under the conditions of globalization and integration which have become necessary elements of our sociol-cultural and economic life the educational system of every country, especially of that is the member of the Bologna Union, needs to be reconsidered and new ways of teaching techniques are needed to be developed and utilized. Mainly it refers to foreign language teaching as far as globalization of education and the development of international programs, grants and educational projects make the knowledge of a foreign language a core point for many exchange students and researchers in order to integrate into both local and international society. Thus, foreign language teachers face the problem how efficiently and productively to teach students foreign languages. The focus of the given paper is the role of multimedia in adult learning, specifically in formal and non-formal education. The article is based on observation of foreign language teachers and researchers' of multimedia in practice in foreign language teaching.

Many scientists consider that innovation in the system of education should be connected with interactive methods of teaching. Multimedia technologies are the combination of technical and didactic resources of teaching. These methods are summoned to stimulate students' creative activity and to form and develop their professional and socio-cultural thinking. Informational technology – is the process of preparation and transfer the information to learner by means of the computer. Most of the foreign language teachers apply, to the so-called «penetrating» computer technology (using computers for students to learn different topics and themes); however, in some cases, it is possible to utilize

monotechnology, which implies the whole process of the teaching is based on computers, including all kinds of monitoring and individual student's work.

### **Principles of using multimedia in language teaching**

While using multimedia technologies teacher should always take into consideration the fact that any educational technology must correspond definite methodical requirements; in particular there should be:

- common pedagogical and psychological bases for accomplishing education goals at the lesson;
- system and logics in the use of multimedia technologies;
- possibilities to vary, develop and change applied technology;
- effectiveness of the use of this or that technology, i.e. the outcome corresponding educational standards are expected.

### **Kinds of multimedia resources**

According to the classroom activity the teacher may choose different forms of class work with digital educational resources: a class, group, pair, and individual work. The vast multimedia resources for language teachers and learners are available on the internet, particularly on the websites of educational institutions or publishing houses, which usually present their resources/material in electronic version. In addition, there are a number of materials for students' self-study and various encyclopedias representing authentic materials specially developed for foreign language learners. These websites are regularly updated and enriched with some other data/information. Multimedia technology includes such as audio visual and interactive resources as:

- Program resources – multimedia boards, presentations, audio-video clips, internet, etc.
- Devices – computer, multimedia projector, interactive board, mobile learning devices, etc.

Analysis of foreign language teachers' experience with multimedia given in scientific literature reveals that nowadays the most popular form of multimedia use is asynchronous communication which occurs during or after class. The types of asynchronous communication are e-mail, voice mail, internet forums, blogs, etc. Another popular form of communication during the foreign language class is synchronized communication utilizing multimedia. This kind of communication based on multimedia is considered to be the highest level of communication as it implies both oral and written communication. The means of synchronized communication are internet-telephone, audio, video conference, webinars, etc. The crucial technical condition of synchronized communication lies in the fact that communicators/speakers must be online. Little (1996:211) distinguishes three kinds of relation between a language learner and information systems: interactions with, interactions around, and interactions via information systems.

Computer software is widely used in presentations, which are more preferable for the language teachers as well as learners. The programs allow working with different texts, images, video, audio and music files. Presentation on the basis of PowerPoint program stimulates students' perception and learning of the given material. The advantages of presentation can be seen in:

- Combining visual aid, videos, texts;
- Using presentation as a peculiar multimedia board helping in teaching all kinds of discourse activity;

- Activating students' attention and increasing their motivation to know more and better;
- combining class and extracurricular activities, promoting students to work in team and develop their multimedia competence and creativity.

To create presentations Microsoft PowerPoint is commonly used software. Prezi is another online program for creating presentations.

Among multimedia resources interactive SMART board is also considered to be one of the most widely used by language teachers. It does not require a keyboard, a mouse, or a monitor but just a special marker or a pencil. The SMART board is provided with SMART notebook program. The program includes different types of information: texts, videos and pictures for teaching. All mentioned programs guarantee teacher-student intercommunication.

### **Technology in non-formal and formal educational setting**

Technology is often seen as automatically aiding learner autonomy. However, it may hinder it as well. The way in which the technology is used and the extent to which technology controls the learner is decisive. Nowadays second language learning is often taking place at a distance from the target language community through interacting with and via information systems (tutorial and pedagogic software, group word processing, interactive video program, email, World Wide Web, etc.). Do language teachers use multimedia in non-formal education?

In autumn of 2013 in three adult education centers (Turku, Finland) 13 different language instruction classes were observed. The learners were of different ages and nationalities. In 30% of the observed classes the teachers actively used PowerPoint to explain grammar material, and internet resources, such as YouTube, to play a song or Google to search information related to the topic. The majority of the teachers used SMART board to check home/class written assignment or present new material. One of the teachers reported that the language group had its own Facebook page where learners systematically posted some news or material in the target language. Another online application mentioned by one of the teachers was Moodle, where the electronic material of the course was uploaded by the teacher, accessible to learners. In High School of Economics (Turku, Finland) in formal teaching Finnish language teachers consider that the usage of multimedia is very useful and effective, time saving, interactive and motivating. For many teachers the use of multimedia is natural, especially if there is suitable equipment for it in the educational institution.

One of the authors of the given article sharing her experience about the usage of multimedia in her Finnish language course focuses attention on the following multimedia means that are possible to use in language teaching.

- Word
  - when writing notes. This way students are able to see everything what teacher writes. This also enables the teacher to save notes and send/download them to students. This is ok for beginners (since they don't know how to write in foreign language and thus it takes much time), but advanced learners should take notes themselves.
- Power Point
  - explaining grammar or introducing vocabulary with pictures
  - sometimes very time-consuming for the teacher when creating a good presentation in a pedagogic way
  - the use PowerPoint in group work presentation. This enables the students to create material themselves and thus have more motivation.

- Email
  - keeping contact with the students. Sometimes it is very time-consuming. Sometimes students ask for the homework or notes. If they've missed the lesson and have not notified teacher before, teacher feels it's their duty to ask the homework from classmates. With some courses teacher sends the homework automatically for everyone in the group, but when I has 7 groups twice in a week, it's just too many emails.
- Moodle
  - is used to inform the students about upcoming exams and homework. Teacher downloads the PPT files there so that students can copy them to themselves etc. This is quite time-consuming but it is more efficient while teaching only in one school.
- Facebook
  - teacher has created a public facebook group for Finnish language students. It's under Summer University name, but anyone can join in. She posts there info about the culture (e.g. celebration days), some curiosities about the grammar or vocabulary and students can also ask questions or post some interesting links. This source can motivate students in informal setting to find out information by themselves. This hasn't been very time-consuming so far, but it could be.
- www
  - You tube: to play songs or other material to practise vocabulary, grammar or to inspire a conversation
  - Websites by different organizations for learning Finnish and self-studying. Students can't know which sites are good especially in the beginner level and so the teacher can recommend suitable sites.
  - Google: to find information on different topics (teacher should always check the info before presenting it to the students just to make sure it's suitable)
- Smartphones
  - teacher allows the students to use their phones to get to online dictionary and to create their own dictionary with flashcards (quizlet)
  - she also asks students to make IRL (in real life) tasks: e.g. they had to go to the supermarket and ask for the price of some item. They have to video it with their smart phone and then afterwards teacher and students watch it together.
- OnlineClassroom
  - She has been trained by a certain company to give private lessons online. The company uses a program which enables the student and the teacher "meet" in an online classroom. The room has chat function, web camera and microphone. The program combines the online classroom and face-to-face instruction.

In addition to Finnish language teacher would like to try:
- SMART board
  - they only have one board in Economic School
- Games
  - she'd like to try carefully designed online games for learning vocabulary, grammar and phrases
- Blogs
  - To motivate students by being able to create their own materials

The observation showed that more than half of the teachers are confident in using multimedia during their language classes; they demonstrated favorable computer skills and efficient timing in using multimedia. Nevertheless, the study revealed that not all language teachers use the multimedia technology at adult education centers. The teachers gave the following explanation to their unwillingness to use the technology:

- 1) Senior citizens are not interested in computer technology and it is laborious process to involve them in teaching with multimedia
- 2) Classrooms are not equipped with computer technology
- 3) The teacher has no computer skills
- 4) The teacher gives advantage to a certain method that does not imply using multimedia, e.g. Grammar-Translation, due to absence of professional qualification or pedagogic studies.
- 5) The teacher claims that adult learners are autonomous and can direct their language study.

Adult learners may practice autonomy to some extent but they cannot take charge for their own learning because they do not know the language they are learning. It is the function of teachers and technology to help to direct students effectively (Pemberton, et al. 1996, p. 36). The teacher is no longer seen as an instructor and transmitter of knowledge; instead a facilitator of interaction between students and a guide through their learning. Little (1996, p. 211) argues that information systems will develop learner autonomy to the extent that it is able to facilitate two-way interaction and (through interaction) reflection on language and language learning. Thus, 'inhuman' information systems have the prospective to nurture a very human feature – autonomy. To strengthen the bi-directional relation between language learning and language use the capacity of information systems should be critically considered, to facilitate externalization and make explicit the meta-processes.

### **Advantages and obstacles in using multimedia**

The use of multimedia technologies in foreign language teaching activates students' desire to know more, makes language learning more interesting and students are able to check their skills and aptitude through interactive activities. The global internet has enormous resources. It creates all conditions for the teacher and the student to get any necessary information that it be the material about history and culture of the country, newspaper or magazine articles, music, films, etc.

Nowadays there is a great deal of discussion among scientists and teachers concerning the use of multimedia technologies in foreign language teaching. Both, scientists and teachers single out advantages and some obstacles in using multimedia. The advantages of the multimedia use in foreign language teaching are the following:

- effectiveness and quality of education may change for the better;
- teacher is oriented on modern goals in language teaching;
- Students' motivation to study rises;
- Students are rapidly involved into a creative study process;
- Students' self-study becomes more efficient;
- monitoring study results is simplified for the teacher;

Obstacles of multimedia implication at foreign language lesson are mostly connected to difficulties of the use, in particular:

- Classrooms are not sufficiently equipped with modern technology devices;

- Some teachers have poor computer skills; they are reluctant to reconsider their attitude to modern resources and methods of foreign language teaching.
- Due to technical and maintenance problems (e.g. no internet connection, malfunction of the software, virus-infected computer) occurring during a language class, teachers avoid using modern technical devices.

### **Conclusion**

It must be mentioned that while using multimedia verbal methods of teaching are often replaced by searching and creative activities by a teacher and students. Having a lot of advantages cannot replace teacher at the lesson; no computer device or program can check and correct student's oral speech, no computer can greet at the beginning of the lesson as the teacher does it, stimulating students for enjoyable learning process. The use of multimedia resources and teaching programs must harmonize with traditional – face-to-face teaching in all stages of the lesson. Multimedia technologies cannot be of any pedagogic effect without a teacher. They are means of teaching and their effectiveness depends on teacher's skills to use this multimedia to reach definite pedagogic goals. Computer is not a teacher in the process of teaching; it is an available resource assisting teacher to widen his/her teaching possibilities.

Summing up, it is possible to say that the element of multimedia culture more and more penetrates our everyday activity. It has become an inseparable part of our educational activity as well. All the same, process of education being modernized with different sort of multimedia devices and programs cannot do without a teacher. The teacher should be flexible accepting tendencies in modern education. Educational institutions should provide monitoring of the quality and quantity of multimedia use at language classes and organize special training and consultations for teachers to support their professional development and intention to use multimedia technologies while teaching foreign languages.

### **References**

1. *Little, D.* Freedom to learn and compulsion to interact: Promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies // R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or & H. D. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong, China: Hong Kong University Press, 1996. P. 203–218.
2. *Simmons, D.* A study of strategy use in independent learners // R. Pemberton, E. Li, W. Or & H. Pierson. (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong, China: Hong Kong University Press, 1996. P. 61–75.



## **V. СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ**

УДК 802.0

*Корнеева Н. В.*

*Филиал Удмуртского государственного университета, Нижняя Тура, Россия*

### **ИСТОРИЯ НАЗВАНИЙ МЕСЯЦЕВ В СРАВНИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНСКОЙ И ГЕРМАНСКОЙ ГРУПП ЯЗЫКОВ)**

В современной жизни мы мало задумываемся о том, как появилось то, или иное название предмета, явления. Мы воспринимаем это как давно известный факт. Но, на самом деле, все наименования, а среди них слова, связанные с летоисчислением, такие как «календарь», «месяц» имеют древнюю историю. Постепенно проникаясь этой темой, начинаешь осознавать, что человечеству потребовалось не одно тысячелетие, чтобы разобраться, найти соответствие той системе исчисления, которую диктует природа. Происхождение слова всегда интригует, возбуждает интерес. А если это сравнительная этимология на английском, немецком, французском, испанском, итальянском языках и (дополнительно на латыни) – то еще и захватывающее, занимательное дело. Почему именно на этих языках? Романская и германская группы входят в состав индоевропейских языков, которые являются самой распространённой в мире языковой семьей. Индоевропейские языки представлены на всех обитаемых континентах Земли (число носителей превышает 2,5 млрд.). Латинский язык, проникая на завоёванные территории на протяжении целого ряда веков, сам как язык-основа несколько видоизменялся и вступал в сложное взаимодействие с местными племенными языками и диалектами. Все романские языки в значительной степени сохраняют в своей лексике (в меньшей степени – в морфологии) латинские черты.

*Ключевые слова:* названия месяцев, языки романской и германской групп, индоевропейские языки.

*Korneeva N. V.*

*The branch office of Udmurt State University, Nizhnyaya Tura, Russia*

### **THE HISTORY OF THE NAMES OF MONTHS IN THE COMPARATIVE STUDY (ON THE EXAMPLE OF ROMANCE AND GERMANIC GROUP OF LANGUAGES)**

In modern life we do not think a lot about the names of common things or phenomena. We take them as usual things. But in fact the creating of calendars and the origin of the names of months has deep historical roots. It took thousands of years to connect nature with the calendar and months. It is always interesting to study the etymology of a word, but to compare the etymology of the names of months in the languages of Romance and Germanic groups: English, German, French, Spanish, Italian and Latin is most inspiring. Romance and Germanic languages enter the group of Indo-European languages, which is the most widespread language family. Indo-European languages are available on all inhabited continents of the Earth; the number of speakers is more than 2.5 billion. Latin penetrated into the conquered territories during centuries. As the basis language it changed and became involved in a complex interaction with local tribal languages and dialects. All Romance languages preserve some Latin features in their vocabulary and morphology (to a lesser extent).

*Key words:* the names of months, the languages of Romance and Germanic groups, Indo-European languages.

На пути к цели, которую я видела в изучении истории создания календарей, в исследовании этимологии названий единиц исчисления времен года, решались следующие задачи: подобрать и систематизировать информацию по данному вопросу, сравнить этимологию языковых параллелей на языках романской и германской групп и дополнительно на латыни.

Германские языки распространены на территории ряда стран Западной Европы, таких как Великобритания, Германия, Австрия, Нидерланды, Бельгия, Швейцария, Люксембург, Швеция, Дания, Норвегия, Исландия, также стран Северной Америки (США, Канада), юга Африки (ЮАР), Азии (Индия), Австралии, Новой Зеландии.

Романская группа – это группа языков и диалектов, входящих в италийскую ветвь индоевропейской языковой семьи и генетически восходящих к общему предку – латыни. Она включает в себя французский, провансальский, итальянский, испанский, португальский, каталонский, румынский языки.

В Древнем Риме существовал классический латинский язык – язык литераторов, ораторов, официального общения.

Романские языки имеют своим корнем слово «Roma», т. е. Рим, и восходят к латыни. Родина возникновения романских языков – Европа. В Европе, в разных частях Римской Империи, под воздействием римских солдат, торговых связей и нарождающихся колониальных традиций, коренное население стало говорить на языке колонизаторов.

По истечении времени различные романские языки начали отличаться в произношении, обогащаясь новыми словами из других языков. Например, французский язык включает в себя почти четыре сотни тевтонских слов, а также греческого и арабского происхождения, влившихся в язык во времена Крестовых походов. В испанском языке много слов, пришедших из арабского.

В то же время романские языки стали распадаться на диалекты. Язык парижан, например, отличается от того, на каком говорят в других частях Франции.

Латинский язык, проникая на завоёванные территории на протяжении целого ряда веков, сам как язык-основа несколько видоизменялся и вступал в сложное взаимодействие с местными племенными языками и диалектами.

Все романские языки сохраняют в своей лексике, а также, хотя и в значительно меньшей степени, в морфологии латинские черты.

Безуспешны были попытки римлян подчинить себе германские племена (на рубеже I века до н. э. и I века н. э.), но экономические связи Рима, существовавшие длительное время с германцами, преимущественно, через римские колонии-гарнизоны, расположенные вдоль Рейна и Дуная, закрепились в названиях немецких городов: Кёльн (нем. *Köln*, от лат. *colonia* – поселение), Кобленц (нем. *Koblenz*, от лат. *confluentes* – букв. *стекающиеся*, Кобленц расположен у сечения Мозеля с Рейном), Регенсбург (нем. *Regensburg*, от лат. *regina castra*), Вена (от лат. *vindobona*) и др.

Завоевательная политика в V–VI вв. германскими племенами англо-саксов и ютов увеличило число латинских заимствований, усвоенных британскими племенами, за счёт слов, уже воспринятых германцами от римлян.

Латинская лексика оказала существенное влияние на английский язык посредством французского языка, в результате завоевания Англии в XI в. французскими норманнами (нормандцами).

Но и английским языком в эпоху Возрождения было совершено много заимствований, непосредственно, из латинского языка.

В наши дни латинский язык является официальным языком государства Святой Престол (город-государство Ватикан), а также Римско-Католической церкви и других католических церквей.

Потребность измерять время возникла у людей уже в глубокой древности. Первые календари появились много тысяч лет назад на заре человеческой цивилизации. Люди научились измерять промежутки времени, сопоставлять их с явлениями, которые повторялись периодически (смена дня и ночи, смена фаз Луны, смена времен года). Без использования единиц измерения времени люди не могли жить, общаться между собой, торговать, заниматься земледелием. В начале счет времени был примитивным, но по мере развития человеческой культуры, с возрастанием практической потребности людей, календари совершенствовались, появились такие понятия, как год, месяц, неделя. Система времяисчисления, которая строится на определённом, точно установленном, взаимоотношении отдельных единиц измерения в виде года, месяца, суток, называется календарём. Последний термин происходит от латинского слова «календы», которым в древнем Риме обозначалось первое число каждого месяца.

Продолжительность года составляет  $365+0.24219\dots$  суток. Ее можно записать менее точно, но более просто: 365 суток+5 часов 48 минут 46 секунд.

Год не соизмерим с сутками, значит, нельзя создать идеально точный календарь – это не только трудная, но и неразрешимая задача. Но календарь у нас все-таки есть. И он унаследован от римлян.

Странный календарь утвердился в Риме более 2500 лет назад. Год начинался с марта и состоял из 12 месяцев: 4 месяца имели по 31 дню, 7 – по 29 дней, а в феврале было 28 дней. В сущности это был испорченный лунный календарь – месяцы в нем плохо согласовывались с новолуниями, а в году было 355 суток, т. е. не хватало  $10\frac{1}{4}$  суток. Разница с каждым годом увеличивалась. Надо было добавлять тринадцатый месяц, но это строго-настрого запрещали религиозные верования. И жрецы, ведавшие календари, нашли ловкий выход: они спрятали от богов дополнительный месяц, вклинив его очень забавным способом в февраль. Раз в два года после 23 февраля жрецы добавляли месяц мерцедоний, то из 22, то из 23 суток, а затем, как ни в чем не бывало, продолжали считать 24 февраля, 25, 26 и т. д.

Так окончательно запутался счет месяцев. Но, проведенная римским императором Юлием Цезарем в 46 г. до н. э., реформа все изменила. По совету александрийского астронома Созигена, Цезарь исключил мерцедоний и перекроил число дней в месяцах: в 7 месяцах стало по 31 дню, в 4 – по 30, а в феврале осталось 28 дней. Таким образом, в году стало 365 суток, а должно быть  $365\frac{1}{4}$ . Из этих четвертушек за 4 года нарастали целые сутки – их решено было добавлять к каждому четвертому году, удлиняя на один день февраль. Таким календарем мы и пользуемся сейчас, считая високосными, т. е. по 366 дней годы, порядковое число которых делится на 4. Начало года Цезарь перенёс с марта на 1 января. Но прежние названия месяцев сохранились.

По юлианскому календарю год продолжался в среднем 365 суток 6 часов – на 11 минут 14 секунд дольше, чем один оборот Земли вокруг Солнца. Из таких ежегодных погрешностей за 128 лет накопились лишние сутки. С течением времени календарь запаздывал все больше и больше.

Это осложняло расчеты, и глава католической церкви папа Григорий XIII создал специальную комиссию: она должна была исправить календарь.

В 1582 г. папа предписал: после четверга 4 октября пропустить в счете 10 дней и сразу считать пятницу 15 октября, а в будущем соблюдать «правило високосов». Этот календарь, названный григорианским или новым стилем, был постепенно принят в европейских странах.

От истоков создания календаря обратимся к этимологии названий месяцев:

*Январь*, первый из месяцев, назван так в честь древнеримского бога Януса, который считался богом входов и выходов, дверей и ворот, носивший прозвище «запирающего и отпирающего». Янус был двуликим богом, созерцающим прошлое и предвидящим будущее, поэтому один лик его был обращен в вперед, а другой – назад. Будучи покровителем всех начинаний, он изображался с ключом в руке. Другими его атрибутами были: посох – символ покровителя путешественников и песочные часы – символ времени.

Англо-саксонцы называли этот месяц «волчьим», так как волки в это зимнее время приходили в деревни в поисках еды [1, с. 6–8].

*Февраль*, «Februа», в переводе с латинского языка – «очистительная жертва». В середине следующего за январем месяца в Древнем Риме проходили празднества в честь бога Фавна, покровителя стад, общепринято приносились жертвы, чтобы животные были здоровы и давали приплод.

Февраль известен англо-саксонцам, как месяц проращивания капусты.

В Уэльсе февраль назывался «маленьким месяцем». В Шекспировские времена, 400 лет назад, месяц назывался *Feverell*, а во времена Исаака Ньютона, XVII век, – *Februeer*. Римляне и кельты считали февраль началом весны [2, с. 7–10].

*Март*, первый месяц древнего римского календаря, когда совершался обряд изгнания зимы. После принятия юлианского календаря стал называться «*Martus*», в честь бога войны Марса, который первоначально почитался как бог земледелия и скотоводства [3, с. 5–7].

*Апрель*, его название пришло к нам из Древнего Рима. Сначала он назывался «квартидилисом», т. е. четвертым месяцем. Позднее его посвятили богине Венере и дали имя «априлис» – «согреваемый солнцем» [4, с. 6–7].

*Май* в Древнем Риме – «майус» был посвящен богине красоты Майе. Первого мая ей приносили очистительные жертвы. Имя Майя означает «способствующая росту». Римляне считали, что обязаны ей развитием травы, домашних животных [5, с. 8–9].

*Июнь* начинает отсчет летних месяцев. В Древнем Риме назывался «юниус». По одной версии от слова «юниор» – юный, по другой – в честь богини Юноны, которая у древних римлян считалась покровительницей брака и материнства, царицей неба и земли. Англо-саксы называли его «сухой месяц». Традиционно это месяц Уимблдонского турнира в Англии [6, с. 7–9].

*Июль* – в Древнем Риме был пятым месяцем, поэтому сначала назывался «квинтилисом». Затем он был переименован и назван в честь римского императора Юлия Цезаря [7, с. 8–9].

*Август*, по древнеримскому солнечному календарю, последний месяц лета и шестой в году, был назван «секстилисом», но позднее переименован в честь племянника Цезаря Октавиана, который за свои императорские заслуги получил от знати титул Августа, что значит «священный». Это событие было увековечено – появился месяц август. Но в августе насчитывалось 30 дней, а в июле – 31. Разве мог честолюбец стерпеть, чтобы в его месяце оказалось на один день меньше, чем у его предшественника? И тогда у последнего в году месяца – февраля, который всего-то имел 29 дней, был отнят один день и отдан августу.

Англо-саксы называли этот месяц *Weed monath*, что значит месяц трав, так как травы росли в этот месяц особенно быстро [8, с. 5–7].

*Сентябрь*, на латинском языке, *septem* означает «семь». В Древнем Риме он был седьмым.

Англо-саксы называли сентябрь *Gerst monath*, месяцем сбора ячменя, из которого варили ячменное пиво или *Haefest monath*, месяцем сбора урожая [9, с. 7–9].

*Октябрь*, в древнеримском лунном календаре, был восьмым по счету, откуда и получил свое название (от латинского «окто» – восемь). После реформы Юлия Цезаря стал десятым по счету, но свое название не изменил.

Саксонцы величали его *Wyn monath*, так как в это время года делали вино [10, с. 5–7].

*Ноябрь* в Древнем Риме – «нояембер», т. е. девятый. В году он находился на предпоследнем месте, но его название не изменилось. Англо-саксы наименовали ноябрь *Wind monath*, так как это было время, когда начинали дуть холодные ветра, а также, *Blod monath*, потому что домашний скот забивали на мясо [11, с. 6–8].

С *декабрём* к нам приходит зима. Месяц получил свое название в Древнем Риме, где он был десятым. С годами порядковый номер месяца изменился, а название сохранилось.

Его англо-саксонское название – *Yule monath*, в честь традиции сжигать «рождественское бревно». После того, как многие англо-саксы стали христианами, они называли месяц *Heligh monath*, т. е. «святой месяц», так как рождение Христа отмечалось в декабре [12, с. 5–7].

Ниже представлена табл. 1 соответствия названий месяцев в латинском языке и в языках романо-германской группы: английском, немецком, французском, испанском, итальянском:

Табл. 1. Соответствия названий месяцев в латинском языке и в языках романо-германской группы

Латынь	Английский язык	Немецкий язык	Французский язык	Испанский язык	Итальянский язык
Januarius	January	Januar	Janvier	Enero	Gennaio
Februarius	February	Februar	Février	Febrero	Febbraio
Martius	March	März	Mars	Marzo	Marzo
Aprilis	April	April	Avril	Abril	Aprile
Maius	May	Mai	Mai	Mayo	Maggio
Junius	June	Juni	Juin	Junio	Giugno
Quintilis	July	Juli	Juillet	Julio	Luglio
Sextilis	August	August	Août	Agosto	Agosto
September	September	September	Septembre	Septiembre	Settembre
October	October	Oktober	Octobre	Octubre	Ottobre
November	November	November	Novembre	Noviembre	Novembre
December	December	Dezember	Décembre	Deciembre	Dicembre

В Древнем Риме, кроме классического латинского языка, в провинциях существовала и повседневная речь простых людей, которая называлась вульгарной латынью. Эта вульгарная латынь дала жизнь многим новым языкам, в том числе и языкам романской и германской групп.

Проанализировав и систематизировав полученную информацию, можно сказать, что языки романской и германской групп имеют много общих черт и характеристик, по которым можно определить значение слов, зная хотя бы один из языков этой группы.

### Литература

1. All year round: «Английский язык», 2007. № 1. С. 6–8. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://projectbritain.com/calendars/> (дата обращения 03.03.2014).
2. All year round: журнал «Английский язык», 2007. № 3. С. 7–10. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://projectbritain.com/calendars/> (дата обращения 03.03.2014).
3. All year round: журнал «Английский язык», 2007. № 5. С. 5–7. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://projectbritain.com/calendars/> (дата обращения 03.03.2014).
4. All year round: журнал «Английский язык», 2007. № 7. С. 6–7. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://projectbritain.com/calendars/> (дата обращения 03.03.2014).
5. All year round: журнал «Английский язык», 2007. № 9. С. 8–9. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://projectbritain.com/calendars/> (дата обращения 03.03.2014).
6. All year round: журнал «Английский язык», 2007. № 11. С. 7–9. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://projectbritain.com/calendars/> (дата обращения 03.03.2014).
7. All year round: журнал «Английский язык», 2007. № 13. С. 8–9. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://projectbritain.com/calendars/> (дата обращения 03.03.2014).
8. All year round: журнал «Английский язык», 2007. №15. С. 5–7. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://projectbritain.com/calendars/> (дата обращения 03.03.2014).
9. All year round: журнал «Английский язык», 2007. № 17. С. 7–9 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://projectbritain.com/calendars/> (дата обращения 03.03.2014).
10. All year round: журнал «Английский язык», 2007. № 19. С. 5–7. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://projectbritain.com/calendars/> (дата обращения 03.03.2014).
11. All year round: журнал «Английский язык», 2007. № 21. С. 6–8. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://projectbritain.com/calendars/> (дата обращения 03.03.2014).
12. All year round: журнал «Английский язык», 2007. № 23. С. 5–7. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://projectbritain.com/calendars/> (дата обращения 03.03.2014).
13. Индоевропейские языки [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.vokrugsveta.ru](http://www.vokrugsveta.ru) (дата обращения 25.03.2014).
14. Романские языки [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.krugosvet.ru](http://www.krugosvet.ru) (дата обращения 25.03.2014).
15. Германские языки [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.krugosvet.ru](http://www.krugosvet.ru) (дата обращения 25.03.2014).

**ОБРАЗ ПЕСНИ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЦЕННОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА  
(НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПЕСЕННЫХ ТЕКСТОВ  
XX – НАЧАЛА XXI ВВ.)**

В статье рассматриваются песенные тексты, отражающие значимые ценности и концепты русской лингвокультуры. Материалом исследования являются 200 контекстов, где речь идет о песне и пении, выбранных из текстов массовых и эстрадных песен XX – начала XXI века. Целью исследования является комплексный анализ образа песни в песенных текстах. Для достижения цели была проанализирована композиция песенных текстов с точки зрения места образа песни в них, выявлены основные стилистические приёмы, рассмотрены способы проявления рефлексии над песней и связь образа песни с базовыми концептами русской лингвокультуры (Родина, мать, дом, дружба, любовь, жизнь). Стилистический приём олицетворения в исследованных текстах проявляется двояко: как одушевление неодушевленных предметов и как персонификация самой песни. Олицетворение, риторическое обращение, метафора, сравнение отражают активную роль песни и её антропоморфные признаки: способность к речевой коммуникации, лидерские качества, эмоциональная поддержка, помощь в дружбе, любви, борьбе, пробуждение положительных эмоций; зооформные признаки: песня-птица; абстрактные признаки: движение, полёт, отсутствие ограничений для передвижений, свет, неограниченность во времени, сила, неуязвимость, звучность, постоянство. Таким образом, в русском песенном творчестве обращает на себя внимание активная роль песни как деятеля и движущей силы, являющейся помощником человека во всех сферах жизни.

*Ключевые слова:* песня, концепт, рефлексия, олицетворение, сравнение.

*Medvedeva D. I.*

*Udmurt State University, Izhevsk, Russia*

**THE SONG'S IMAGE AS A REFLECTION OF VALUES OF RUSSIAN CULTURE  
(IN RUSSIAN LYRICS OF XX – EARLY XXI CENTURY)**

The article discusses the lyrics that reflect some important values of the Russian linguistic culture. 150 popular lyrics of the XX-th – early XXI-st century dealing with *song* and *singing* represented in songbooks and on the Internet are analysed. To investigate the *song's* image in language consciousness, we analysed the lyrics' composition from the point of view of the place the *song* takes in it. We studied the stylistic devices employed, as well as the ways of reflecting on the role of *song* in people's life, and considered the *song's* image connection with the basic concepts of the Russian linguistic culture (*Motherland, mother, house/home, friendship, love, life*). The *song's* image may play a minor role in the lyrics or appear repeatedly in the refrain, or occupy the central position in the lyrics in general. Personification of the song itself and of some inanimate objects (e. g., wind *sings*) is the most widely used stylistic device that reflects the uniqueness of the *song's* image in Russian lyrics. The analysis has shown that the song has the following anthropomorphic characteristics: speech, leadership, support in friendship, love and struggle, emotional support, positive emotions. The main zoomorphic characteristic is the presentation of a song in the image of a

bird. Besides, some abstract characteristics were revealed: moving (mostly flying), sounding, light, strength, invincibility, constancy, infinity, and nonterminability. In the lyrics we studied the song is regularly acting as a subject of comparison, which includes set expressions that compare the song with a friend or a bird. The analysis leads to the conclusion that the song reveals itself as an active substance that helps people in all spheres of their lives. Stylistic devices (personification, apostropha, comparison) mostly reflect the song's active role and its main characteristics (anthropomorphic and zoomorphic). Contemplation on the role of the song in people's life is specific for Russian national consciousness. The research perspectives lie in comparative studies of lyrics in different linguistic cultures, and diachronic analysis of the song's image in Russian lyrics.

*Key words:* song, lyrics, reflection, personification, comparison

Песенное искусство пользуется огромной популярностью и имеет широкую аудиторию во всём мире. Как отмечает И. А. Стернин, для русского человека песня – важнейший способ выражения личных переживаний, ощущений, отношения к своей судьбе, эмоционально-эстетический способ реагирования на окружающие его события, способ осмысления и выражения переживаемого, поддержка в трудную минуту [9, с. 3]. Песенные тексты, наряду с другими жанровыми разновидностями текстов, отражают элементы ценностной картины мира русской лингвокультуры.

Песенный текст как объект лингвистического анализа привлекает внимание многих исследователей [1, 3, 4, 8, 10]. Материалом нашего исследования являются 200 контекстов, в которых речь идет о песне и пении, выбранных из текстов массовых и эстрадных песен XX – начала XXI в. Основными критериями отбора материала явились наличие данных текстов в сборниках популярных песен, многократное звучание песен в музыкальных радио- и телепередачах, публикация песенных текстов на Интернет-сайтах. Наличие образа песни в русском песенном творчестве, а также многочисленность выявленных контекстов свидетельствуют о том, что песня воспринимается носителями русской лингвокультуры как значимая ценность и неотъемлемая часть жизни. Как отмечено в предисловии к одному из песенников советского периода, народ всегда любил песню: в ней он как бы слышал свой голос и видел отражение своих заветных дум; песня являлась для него верной и надёжной спутницей в жизни [6, с. 7].

Целью исследования является комплексный анализ образа песни в песенных текстах. Для достижения цели поставлены следующие задачи: анализ композиции песенных текстов с точки зрения присутствия в них образа песни, выявление основных стилистических приёмов (изобразительно-выразительных средств), «очеловечивающих» песню, рассмотрение способов проявления рефлексии над песней и связи образа песни с базовыми концептами русской лингвокультуры. В исследовании использовались методы наблюдения и описания, метод количественного анализа, а также интерпретативный метод.

Песенные тексты различаются по месту и роли песни в их композиционном построении. Упоминание песни и пения может быть эпизодическим, занимающим одну-две стихотворные строки (*Здесь у нас в районе, песнями богатом, Девушки уж больно хороши; И поёт про замечательные кудри Черноморский молодой матрос; И добились – песня в том порука; А может, она начинается С той песни, что пела нам мать; На вечернем сеансе В небольшом городке Пела песню актриса На чужом языке; Виновата ли я, что мой голос дрожал, Когда пела я песню ему; Я пою, и звёзды лета*



*Святят мне даже днём, даже днём; Сколько можно им песни петь, Сколько можно капризы их терпеть; И я пою, пою судьбе назло).*

В немногочисленных примерах образ песни присутствует в начале (*Слышу старой песни мотив, что сама напевала не раз; Господа офицеры, по натянутым нервам Я аккордами веры эту песню пою; Здравствуй, мама, опять мне снится песня твоя*) и в завершении текста (*Если придётся плыть вам по свету, Не забывайте песенку эту; Там, за туманами, песню допоём*).

Часто слова «песня», «петь» и их производные являются лейтмотивом песенного текста, регулярно повторяясь в припеве (*Песни партизан, сосны да туман; Школьные годы чудесные, С книгою, с дружбою, с песнею; Чашку кофею я тебе бодрящего налью И по-настоящему спою новую песню; Кого-то манит вверх, кого-то тянет вниз, А мне приятно просто петь; Может быть, выйдет, а может, нет Новая песня вместо штиблет; реке – в куплете (Пой песню, пой; И о классе о своём / об учителе своём / потому что обо всём Мы поём, мы поём; Но, впрочем, песня не о нём, а о любви; Стою / сижусь / лежу, пою).*

Интересен тип композиции, условно названный нами «песня в песне». В последней фразе первого куплета, обычно содержащей глагол «петь / спеть» в соответствующей личной форме, говорится о пении, а припев представляет собой ту самую «песню в песне»: *И каждый вечер сразу станет удивительно хорош, и ты поёшь: «Сердце, тебе не хочется покоя...»; Мы приземлимся за столом, поговорим о том о сём И нашу песенку любимую споём: «Пора в путь-дорогу...»; Я у дома, у крыльца родного Встречи жду, и вновь пою: «Здравствуй, милый отчий дом...»; И чтоб детство снова вспомнить, я пою: «Ой, напрасно, тётя, вы лекарство пьёте...»; На поляне траву зайцы в полночь косили И при этом напевали странные слова: «А нам всё равно...».*

Имеются примеры кольцевой композиции, где образ песни появляется в начале песенного текста, а затем завершает его. Так, например, песня «Снится мне деревня» начинается *И однажды утром в суматошный город Я уехал, чтобы песни городские петь,* и оканчивается *Городские песни целый день пою я, А душа ждёт не дожждётся, чтобы ночь пришла;* «Севастопольский вальс»: *Тихо плещет волна, Ярko светит луна; Мы вдоль берега моря идем И поем, и поем... Вновь, как прежде, каштаны в цвету, И опять я вас жду, Вдоль бульваров мы идем И, как в юности, поем;* «Goodbye, America»: *Когда умолкнут все песни Которых я не знаю ... Услышу ли песню, Которую запомню навсегда.* Песню «Встреча друзей» возглавляет и замыкает призыв: *Песня пусть начинается, до небес поднимается, Светом пусть наполняется, как заря.*

Особо следует отметить наличие в русском песенном творчестве текстов песен, от начала до конца посвящённых песне. В ходе сбора текстового материала было обнаружено не менее 10 таких текстов, где песня является полноправным героем. Первое место по значимости занимает «Марш весёлых ребят», известный также под названием по первой строке «Легко на сердце от песни весёлой». Данный текст построен на приёме олицетворения песни, причём главный герой-песня занимает исключительно активную позицию. В тексте прослеживается ключевая метафора (песня – друг) и заданы основные функции песни: помощь в труде, борьбе, любви, воодушевление на великие дела, сплочение коллектива, путеводная (*и зовёт, и ведёт*) и даже своего рода охранительная функция (*И тот, кто с песней по жизни шагает, Тот никогда и нигде не пропадёт*). Песня пропагандирует массовую песню и вместе с тем – оптимизм, активное отношение к жизни. Данный текст с полным правом можно назвать прецедентным, бесспорно его (а также, предположительно, появившейся одновременно с ним «Песни о весёлом ветре») влияние на хронологически более

поздние тексты: «Песня остаётся с человеком», также являющийся прецедентным, «Ходит песенка по кругу», «Песня моя, песня», «Какая песня без баяна», «Мы песни поём», «Ни дня без песни», «Как в России поют», «А где мне взять такую песню».

Образ песни является стимулом, пробуждающим воспоминания, связанные с самым родным для человека: матерью (*Здравствуй, мама, опять мне снится песня твоя; Дороже всех наград на свете мне песня тихая твоя*), родиной (*Слышу старой песни мотив, что сама напевала не раз... эта песня синий простор, край родимый напомнила мне*), родиной и матерью одновременно (*С чего начинается родина... А может, она начинается с той песни, что пела нам мать*); детством (*В детстве очень давно, помню, шло одно кино, Там забавная песенка звучала, Вот прошло много лет, этой песенки куплет, Навсегда в память врезался мою, И чтоб детство снова вспомнить, я пою*), домом (*Я у дома, у крыльца родного встречи жду и вновь пою; А песни довольно одной, чтоб только о доме в ней пелось*). Песня может выступать как идентификационный признак, обозначающий национально-культурную принадлежность: *Мне мама тихо говорила, Зачем поешь чужие песни, Забыл я, мама, родные песни В чужой прекрасной стороне, Я все забыл, одну лишь помню, что ты когда-то пела мне*.

Образ родины, России как поющего пространства в той или иной мере воплощен в большинстве исследуемых текстов. В идеологически нагруженных песенных текстах, в том числе и в советских детских песнях родина обозначена нарицательными именами «страна», «Родина» (*Посмотри, поёт и пляшет Вся советская страна; Пускай поёт о нас страна; Здесь песни рабочие, новые страна трудовая поёт*); *Мы шагаем в ногу с солнцем, Мы о Родине поём; Про нашу советскую Родину Мы песню поём, мы песню поём, Про самую лучшую Родину, В которой живем, в которой живем. За то, что живется нам весело, Мы любим ее, мы любим ее, И самую лучшую песенку Поём мы про нее*), в лирических песнях – именами собственными «Россия», «Русь»: *Кто услышал хоть раз, как в России поют, не расстанется с песней вовеки; Что за песни распевают в хороводах на Руси; Ты, моя Россия, всех теплом согреешь, Ты, моя Россия, песни петь умеешь; Песня-печаль, Дальняя даль, Лица людей простые, Вера моя, совесть моя, Песня моя – Россия... Издалека я возвращусь Песней твоей, Россия* (в последнем примере с песней отождествляются сначала страна, затем лирический герой).

В ряде исследованных (кон)текстов соотносятся образ песни и понятие жизни. В примерах, где лексема «жизнь» не употреблена, песня предстаёт как метафора или символ жизни, истории отношений: к примеру, *Городские песни целый день пою* я подразумевает «я целый день живу городской жизнью», *Сколько мы ещё с тобой споём* – «сколько ещё совместных переживаний и свершений нам предстоит», аналогично в контекстах: *И забыть по-прежнему нельзя Всё, что мы когда-то не допели; Ты найдёшь себя, любимый мой, и мы ещё споём; Может быть, ты придёшь эту песню допеть; Пусть загнал я судьбу свою, но в каком бы ни пел краю; Там, за туманами, песню допоём*. Параллелизм песни и жизни, где обе лексемы, «песня» и «жизнь», либо их производные присутствуют эксплицитно, впервые встречается в прецедентном тексте *Нам песня строить и жить помогает / жить и любить помогает, И тот, кто с песней по жизни шагает, Тот никогда и нигде не пропадёт* – и продолжается в примерах: *Если жизнь сложилась, словно песня, Значит, песня сложена про жизнь, Про родимый край так, баян, сыграй, Чтоб жилось и пелось от души; Мы ещё не спели всё, о чём хотели, Мы с тобой ещё не начинали жить; Нам весело живётся, Мы песенку поём, А в песенке поётся О том, как мы живём*.

Распространенное явление в исследуемых песенных текстах – связь образа песни с мотивом дружбы (*Песню дружбы запекает молодёжь, Эту песню не задушишь, не убьёшь; Школьные годы чудесные, С книгою, с дружбою, с песнею; И ведут сюда друзей Сто дорог и сто путей, Ждут вас здесь улыбки, смех, Песенка одна на всех*). В песне «До свиданья, Москва» (*Расстанутся друзья, остаётся в сердце нежность, Будем песню беречь, до свиданья, до новых встреч*) подчёркивается ценность песни как символа дружбы. Песня сравнивается с другом (*Песня – верный друг твой навсегда; Она, как друг, и зовёт, и ведёт*), песне приписывается постоянный эпитет друга (*Мчатся к звёздам сквозь туманы С верной песней, с верной песнею своей*), имеется песня под персонифицирующим названием «Товарищ песня». В качестве одной из основных функций песни выступает помощь (*Нам песня строить и жить помогает, И песня тебе помогает, моряк, суровую службу нести; Чтобы песней своей помогать вам в работе, дорогие мои москвичи*), в том числе помощь в обретении и укреплении дружбы и любви (*С целым миром подружиться поможет песня эта; Песня моя, песня, радость ты умножишь И, как добрый вестник, ты в любви поможешь*), в преодолении расстояния (*Адресованная другу, ходит песенка по кругу, потому что круглая земля*) и др. В некоторых примерах с образом песни перекликаются оба мотива – дружбы и любви (вариации припева: *Нам песня строить и жить помогает, Нам песня жить и любить помогает; В этот вечер, наполненный светом, Нам о радости хочется петь, И к друзьям обратиться с приветом, И любимым в глаза посмотреть*). В ряде текстов исследуемых песен мотив дружбы сопровождается словами о совместном с друзьями пении: *Будем дружить, петь и кружить; Песню с друзьями фронтовыми пел солдат; Споемте, друзья, ведь завтра в поход уйдём в предрассветный туман; Споем веселей, пусть нам подпоёт седой боевой капитан... О дружбе большой, о службе морской, Подтянем дружнее, друзья; Мы гордимся с давних пор Дружбой самой лучшей, Ну и как не спеть нам по, По такому случаю; Хорошие девчата, заветные подруги... Лишь мы затянем песню, как все скворцы в округе Голосами своими поддерживают нас, И рано на рассвете, и после трудной смены веселые запевки в нашей комнате звучат; Хорошо, когда метель, хорошо, когда капель, Хорошо вокруг смотреть, вместе песни петь*).

Связь образа песни с мотивом дружбы имеет непосредственное отношение к функции песни как средства сплочения коллектива. По словам И. А. Стернина, важнейшая коммуникативная функция русской песни – объединение людей, их сплочение, организация совместного осмысления и переживания ситуации [9, с. 3]. Данная функция реализуется в многочисленных, разной степени интенсивности призывах к совместному пению, грамматически выраженных глаголами в повелительном наклонении, структурами с модальной частицей «давай(те)»: *Вместе весело шагать по просторам И, конечно, запевать лучшие хором, Спой-ка с нами, перепёлка-перепёлочка; Если бы парни всей земли, Хором бы песню одну завели, Вот было бы здорово, вот это был бы гром, Давайте, парни, хором запоем; Эй, грянем сильнее, подтянем дружнее; Грянем песню и звонко, и смело; Были два друга в нашем полку, Пой песню, пой; Пой, Андрюша, так, чтоб среди ночи Промчался ветер, кудри теребя, Пой, играй, чтобы ласковые очи Не спросясь, глядели на тебя; Ты, родимый край, нас не забывай, А ну, ребята, песню запевай; Давайте-ка ребята, споемте перед стартом, у нас ещё в запасе четырнадцать минут; Давай, космонавт, потихонечку трогай И песню в пути не забудь; Чтобы песня стала песней, с нами вместе запевай, Кто привык за победу бороться,*

*с нами вместе пускай запоёт, Проснись и пой, попробуй в жизни хоть раз Не выпускать улыбку из открытых глаз... Пой, засыпая, пой во сне, проснись и пой!*

В песенных текстах, где описываются индивидуальные чувства и переживания человека, образ песни играет менее значимую роль, чем в текстах, проникнутых пафосом дружбы и коллективизма. В ряде текстов говорится о том, что при переживании любви или желании любить душа просит песни: *Любовь нечаянно нагрянет, Когда её совсем не ждёшь, И каждый вечер сразу станет удивительно хороши, И ты поёшь; Сердцу хочется ласковой песни И хорошей, большой любви; Какие песни, такие мы, И мы поём, когда нам хочется любви.* В единичном примере на более высоком уровне абстракции имеет место олицетворение любви как поющей субстанции: *Теперь не я пою – любовь поёт.* В большинстве лирических песен песня прямо или косвенно берёт на себя роль посредника в отношениях: в песнях военных лет (*Ой ты, песня, песенка девичья, Ты лети за ясным солнцем вслед И бойцу на дальнем пограничье От Катюши передай привет; И поёт мне в землянке гармонь про улыбку твою и глаза... Я хочу, чтобы слышала ты, Как тоскует мой голос живой; Ты, крылатая песня, слетай С ветром буйным в родные края, Ждет ли парня, как прежде, узнай, Дорогая подруга моя, Коль ей грустно, ты сразу поймешь. Приласкай, за меня обними, Понапрасну ее не тревожь, Только в сердце мельком загляни; Днём и ночью, милый, помни обо мне, Днём и ночью в чуждедалней стороне, Днём и ночью я затем тебе пою, Чтоб любовь мою ты сберегал в родном краю*) песня помогает преодолеть расстояние и сберечь любовь. Имеются и песни наподобие серенады, содержащие обращение лирического героя к возлюбленной: *О любви немало песен сложено, Я спою тебе, спою еще одну; Песню подобрал на гитаре я, Жаль, что ты ее не слышишь потому что в ней Грусти не тая, я тебя назвал Самой нежной и красивой, О, и это правда; Но песня, но песня тебе всё расскажет, О чём я сказать не могу; Я хочу, чтоб эта песня, эта песня не кончалась, И, её услышав, ты спросила, Не моё ли имя прозвучало. Я пою для тебя, вокруг меня тишина, и струны этой гитары сегодня плачут лишь для тебя.* По данным исследованных текстов, совместное пение влюблённых – явление более редкое, чем совместное пение друзей; возможно, в постсоветскую эпоху тенденция увеличивается: кроме песенных текстов XX века (*Сколько песен мы любимым нашим спели, Сколько мы ещё с тобой споём; Мы еще не спели всё, о чём хотели; Ты найдешь себя любимый мой, и мы ещё споём, Может быть, ты придёшь эту песню допеть*) выявлено несколько современных примеров: *Лишь ты и я, только мы вдвоем Этот напев с первых нот поем; Мы вместе...под музыку моря поем все песни; Когда мы вместе, Когда мы поём, Такое чувство, Что мы никогда не умрём.*

Как пишет Х. Гюнтер, «поражает интенсивная саморефлексивность песни, которая постоянно тематизирует самое себя в свою огромную жизненную силу» [2]. Рефлексия над песней, характерная для русского национального сознания, проявляется в исследуемых песенных текстах по-разному. В некоторых примерах автор текста словно бы смотрит на песню со стороны, пытаясь предупредить её неверное истолкование и эксплицитно указывая на верное (*Звался он Луи Второй, Но, впрочем, песня не о нем, а о любви; Только песня совсем не о том, как не ладили люди с котом, Да и песенка, в общем, о том, Как обидно быть черным котом*), или прогнозируя возможную оценку (*Песенку эту, быть может, строго осудите вы, Но и у вас были тоже горести первой любви*), или проводя хронометраж (*Но пока я песню пела, пять минут уж пролетело*), или высказывая мнение о происхождении сюжета (*Дельфин и русалка, сюжет этой песни Твоя подсказала гитара*). Песня ставится на второе

место при перечислении базовых жизненных потребностей (*Человеку много ль надо – Надо, чтобы друг был рядом, Песня чтоб была на случай, Случай любой...*). Песенное творчество осмысливается как важная миссия (*О мире своём, о веке своём Нам выпало счастье придумывать песни*), а в шуточном тексте (*Сочинял сапожник песню целый день, Их сегодня сочиняют все, кому не лень*) оно представлено как массовое хобби.

Ряд текстов содержит ретроспективное упоминание о совокупности песен, уже присутствующих в сознании слушателей (*Моря и горы ты обшарил все на свете, И все на свете песенки слышал; Таких, как наши песни, в других местах я не слышал; Ведь недаром столько песен про любовь поётся; Много песен можно спеть подряд, А сколько петь, да всех не спеть; О любви немало песен сложено, Я спою тебе, спою ещё одну*). В некоторых примерах подобный «обзор» дополнен комментарием исполняемой песни, подчеркивающим её уникальность (*Много песен о Волге пропето, Но ещё не сложили такой; Много было песен на земле, Только соловьиной не кончатся*).

Один из видов проявления рефлексии над песней – эксплицитное перечисление того, о чём поётся, наиболее подробно представленное в «Песне о весёлом ветре» (*Спой нам, ветер, про дикие горы, Про глубокие тайны морей, Про птички разговоры, про синие просторы, Про смелых и больших людей, Спой нам, ветер, про чащи лесные, Про звериный запутанный след, Про шорохи ночные, про мускулы стальные, Про радость боевых побед; Спой нам, ветер, про славу и смелость, Про ученых, героев, бойцов, Чтоб сердце загорелось, чтоб каждому хотелось Догнать и перегнать отцов*), в песнях военных лет (*Выходила, песню заводила Про степного сизого орла, Про того, которого любила, Про того, чьи письма берегла; Пел солдат, глотая слёзы, Пел про русские берёзы, Про карие очи, про дом свой отчий Пел в пути солдат; И про славный редут В этой песне поется, Про героизм в бою, И про смерть ради жизни, И про верность свою Величавой Отчизне*), а также в лирических песнях (*Про жаркий день, про яркий снег, Про ночь, про солнце, про рассвет, Про то, что жить нам вечно И про любовь, конечно; А где мне взять такую песню И о любви, и о судьбе, И чтоб никто не догадался, Что эта песня о тебе; Пою о жизни, о мечте, О счастье каждого рассвета, О красоте, о доброте, Но песня лучшая моя еще не спета; И ты споёшь про свет в любимом окне, Про звёзды, что в тишине над горизонтом горят; Спой о том, как вдаль плывут корабли, Не сдаваясь бурям, Спой о том, что ради нашей любви Весь этот мир придуман, Спой о том, что биться не устает Сердце с сердцем рядом*).

В некоторых контекстах рефлексия над песней представляет собой характеристику идеальной (гипотетической) песни, как правило, раскрывающуюся в придаточных предложениях с союзным словом «чтобы»: *Спой нам песню, чтоб в ней прозвучали Все весенние песни земли Чтоб трубы заиграли, чтоб губы подпевали, чтоб ноги веселей пошли; Много песен о Волге пропето, Но еще не сложили такой, Чтобы, солнцем советским согрета, Зазвенела над Волгой-рекой, Грянем песню и звонко, и смело, Чтобы в ней наша сила жила, Чтоб до самого солнца летела, Чтоб до самого сердца дошла; Живу мечтой о песне той, Что в каждом сердце эхом отзовется, Её подарю грядущему дню, Где светлый мир, где смех ребячий льется, В ней солнце и снег, В ней времени бег, В ней о надежде и любви поется (гражданский пафос в сочетании с лирикой); Чтоб песня по свету летела, Кого-то за сердце брала, Кого-то в роцу заманила, Кого-то в поле увела; Я хочу, чтоб эта песня, эта песня не кончалась, И её услышав, ты спросила: Не моё ли имя прозвучало (лирика)*.

Основным стилистическим приёмом, отражающим уникальность образа песни в русском песенном творчестве, является олицетворение. В исследованных текстах олицетворение проявляется двояко: как одушевление неодушевленных предметов,

которые творческая воля автора наделяет способностью к пению, и как персонификация самой песни.

Перенос способности к пению на музыкальные инструменты (а также на средства для воспроизведения звука) является стёртой метафорой, и чаще всего в песнях «поют» гитара, гармоника и т. д., (*Шумит волна, звенит струна, Гитара поёт и поёт; Пой, моя гитара, пой, Как люблю я голос твой; Ведь о тебе все гармони в округе Лучшие песни поют; Отчего, отчего, отчего гармонь поёт; И опять во дворе нам пластинка поёт И проститься с тобой всё никак не даёт*), природные явления и объекты: небеса (*Пусть поют небеса о любви моей; И пускай запоют небо и земля, Хорошо на свете жить, Коля*); ветер (*А ну-ка песню нам пропой, весёлый ветер; И ветерок поёт недаром, и день сияет голубой; А я хочу, как ветер, петь*), деревья (*Под крылом самолёта о чём-то поёт зелёное море тайги; И шелестящую листвою без слов, без музыки поёшь, О чём поёшь, моя берёза*), поля (*И когда запоёт молодёжь, Вся пшеница в полях подпекает, Подпекает высокая рожь; Ой ты, рожь, хорошо поёшь, Ты о чём поёшь, золотая рожь; Пой, златая рожь, пой, кудрявый лен, пой о том, как я в Россию влюблен*), страна (*А ну-ка девушки, а ну, красавицы, пускай поёт о нас страна; Где песни рабочие, новые Страна трудовая поёт*); города (*Москва поёт, огнями залита; И Вена кружилась и пела, как будто сам Штраус играл; Москва и Минск подхватят эту песню*), сердце и душа как средоточие человеческих чувств (*Песня плывёт, сердце поёт; Вновь негромко сердце запоёт; Но ранимая душа, Словно соловей, поет, И пусть летят года мои, А сердце все поёт о любви*) и, как вершина абстрактности – радость и любовь (*Радость поёт, как весенний скворец; Теперь не я пою – любовь поёт*).

Структуры в повелительном наклонении стилистически представляют собой прямые риторические обращения к самой песне: *Лейся, песня, на просторе; Песня моя, песня, ты лети, как птица В голубую небель, солнцу на ресницы; Ты лети от Волги до Урала, Песня журавлиная моя, Проживи сто лет, облети весь свет, Но вернись в родимые края; Ты лети, моя песенка-птица*. В одной из самых известных песен XX в. «Катюша» лирическая героиня даёт песне поручение в виде развёрнутой формулировки: *Ой ты, песня, песенка девичья, Ты лети за ясным солнцем вслед И бойцу на дальнем пограничье От Катюши передай привет*. В ходе нашего исследования в одном из песенных текстов обнаружился и менее известный, «обратный», мужской вариант поручения, данного песне лирическим героем: *Ты, крылатая песня, слетай С ветром буйным в родные края, Ждёт ли парня, как прежде, узнай, Дорогая подруга моя. Коль ей грустно, ты сразу поймёшь. Приласкай, за меня обними. Понапрасну ее не тревожь, Только в сердце мельком загляни*. Третий выявленный контекст на ту же тематику – *Ты лети, моя песенка-птица, Разыщи среди всех одного, Передай ему сердца частицу И скажи, что люблю я его, Что люблю я его одного* – уже позволяет говорить об имеющейся тенденции. Характер пожелания от третьего лица носят контексты в повелительном наклонении, образованном аналитическим способом с помощью частицы «пусть»), *Песня пусть начинается, до небес поднимается, Светом пусть наполняется, как заря; Пусть летит она по свету, я дарю вам песню эту*.

«Одушевление» песни прослеживается не только при изучении стилистических приёмов олицетворения и риторического обращения, но и при выделении ряда метафорических признаков, большинство которых составляют признаки живого существа. Так, в результате анализа были выявлены следующие антропоморфные признаки песни: способность к речевой коммуникации (*Ты песню кликни, песня*

*отзовётся; Песне ты не скажешь «до свиданья», Песня не прощается с тобой; зовёт; песня тебе всё расскажет, о чём я сказать не могу), лидерские качества / путеводный признак (ведёт; вслед за песней шёл я; кого-то в рошу заманила, кого-то в поле увела), посредничество (лети, слетай, разыщи, узнай, передай привет), эмоциональная поддержка (приласкай, обними, понапрасну не тревожь), помощь в дружбе (см. выше), помощь в любви (Нам песня жить и любить помогает; И, как добрый вестник, ты в любви поможешь), помощь в борьбе (Тогда мы песню споём боевую И встанем грудью за родину свою; Спои нам, ветер... про радость боевых побед), пробуждение положительных эмоций (Легко на сердце от песни весёлой, Шуты и пой, чтоб улыбки цвели; Песня моя, песня, радость ты умножишь; Ведь на то и новый год, чтобы петь и веселиться; С этой песней так возможно счастье; И весело нам было, и каждый напевал; Вместе весело шагать по просторам, И, конечно, запевать лучше хором).*

Среди зооморфных признаков основным является образ песни-птицы: (*песня, ты лети, как птица; ты лети, моя песенка-птица; и над нами соловьями песни носятся, песня журавлиная моя; потом выпускаем как птиц в поднебесье; ты, крылатая песня, слетай*). Кроме признаков живого существа, выделяются абстрактные признаки: движение (*ходит, придёт, плывёт*) причем наиболее часто – полёт, как в констатирующей форме (*песня молодая далеко летит*), так и в побудительной (*Улетай на крыльях ветра Ты в край родной, родная песня наша*); отсутствие ограничений для передвижений (*все преграды обойдя, песенка найдёт тебя*), высота (местонахождение либо устремление песни – *в облаках, над нами, над Волгой-рекой, солнцем советским согрета, до самого солнца, в голубую небывль, к солнцу на ресницы, за ясным солнцем вслед*), свет (*Светом пусть наполняется; Просто солнце в ней светило; И ты споёшь про свет в любимом окне*); всемирность (*По куплету всему свету вы раздайте песню эту; чтоб песня по свету летела; пусть летит она по свету; ходит песенка по кругу, потому что круглая земля; вторит песне той весь шар земной; эхом в мире отзовётся; облети весь свет*); высокая скорость (*и со скоростью ракеты в то же время очутилась на другом краю планеты*); неограниченность во времени (*Мы песни поём, поверь, что не зря В них с вечностью спорит душа человека, Может, в две тысячи первом году Наши песни ещё услышат; Проживи сто лет; Много было песен на земле, Только соловьиной не кончатся*), сила, неуязвимость (*Чтобы в ней наша сила жила, Эту песню не задушишь, не убьёшь*), звучность (*звонит, звучала, зазвучали*); постоянство (*Ночью звёзды вдаль плывут по синим рекам, Утром звёзды гаснут без следа; Только песня остаётся с человеком*).

В исследованных текстах песня регулярно выступает в качестве субъекта сравнения. Среди сравнений выделяются устойчивые, повторяющиеся, где объектом является друг (*Она, как друг, и зовёт, и ведёт; Песня – верный друг твой навсегда; И песня вдруг, как милый друг, придет; Подхватим песню, братцы, в поход возьмём в друзья*) и птица (*Песни возвращаются, как птицы, Как бы ни был труден перелёт; Ты лети, моя песенка-птица; В полголоса их мы сначала поём, Потом выпускаем, как птиц в поднебесье; Ты лети от Волги до Урала, Песня журавлиная моя; Ты, крылатая песня, слетай; И летит на крыльях песня на просторе*), а также окказиональные (*Светом пусть наполняется, как заря; И, как добрый вестник, ты в любви поможешь*). Песня может являться и объектом сравнения: *Ну как не запеть в молодёжной стране, Где работа как песня звучит; Если жизнь сложилась, словно песня, Значит, песня сложена про жизнь; Вечер тихой песнею над рекой плывёт, Отзвенело лето песней недопетой; Старой дружбы, словно песни, Забывать нельзя; Но уж Катю, словно песню, из груди, брат, не извести; Дальняя песня в нашей судьбе, Ласковый город, спасибо тебе* (в последнем

примере присутствует параллелизм и скрытое сравнение). Интересно отметить сравнительные обороты, где субъектами и объектами являются песни и цветы, а основанием сравнения, вероятно, – способность к выражению любви: *И песенки мне, как ромашки, дарил, И песни свои он в букете унёс; Пусть неярко их наряд, но как нежен аромат, в них [ландышах] весны очарование, словно песенка без слов; Словно песню без слов говорят про любовь голубые огни васильков.*

Представленный анализ песенного творчества приводит к следующим выводам. В песенном творчестве XX века обращает на себя внимание активная роль песни как деятеля и движущей силы, являющейся помощником человека во всех сферах его жизни. Песня обладает рядом признаков, прежде всего антропоморфными признаками надёжного друга, собеседника и посредника в человеческих взаимоотношениях. Стилистические приёмы (олицетворение, риторическое обращение, сравнение) в большинстве своём отражают активную роль песни и её антропоморфные признаки. Особенностью русского национального сознания является рефлексия над песней, выраженная многочисленными способами, описанными выше. Перспективным представляется сопоставление корпуса материала русского песенного творчества с песенными текстами других лингвокультур, а также исследование динамики образа песни в русском песенном творчестве в диахроническом аспекте.

### Литература

1. Андронаки Г. Д., Васильева В. В. Опыт лингвокультурологического анализа: песенный текст. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psujourn.narod.ru/lib/vasilyeva1.htm> (дата обращения 14.08.2014).
2. Гунтер, Х. Поющая родина. Советская массовая песня как выражение архетипа матери // Русский журнал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/voplit/1997/4/gunter.html> (дата обращения 28.08.2014).
3. Кострюкова О. С. Текст современной популярной лирической песни в когнитивном, коммуникативном и стилистическом аспектах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. 25 с.
4. Плотницкий Ю. Е. Лингвостилистические и лингвокультурные характеристики англоязычного песенного дискурса: дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2005. 183 с.
5. Песенник. М.: Воен. изд-во Мин. обороны СССР, 1956. 240 с.
6. Поёт советская страна: песенник. М.: Московский рабочий, 1962. 584 с.
7. Песня не прощается с тобой: песенник. Вып. 3 / сост. Е. Сироткин. М.: Изд-во «Советский композитор», 1984. 46 с.
8. Полежаева А. Н. Проблемы современного песенного текста: лингвоэкологический аспект: дис... канд. филол. наук. Иваново, 2011. 213 с.
9. Стернин И. А. Песня и русское общение // Коммуникативное поведение. Вып. 18. Песня как коммуникативный жанр. Воронеж: Истоки, 2004. С. 3–6.
10. Древнерусские и общекультурные символы в песенном тексте [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:crLsWGuxZ7kJ:img1.liveinternet.ru/images/attach/b/1/3583/3583613\\_KURSOVAYA\\_4\\_KURS.doc+&cd=24&hl=ru&ct=clnk&gl=ru](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:crLsWGuxZ7kJ:img1.liveinternet.ru/images/attach/b/1/3583/3583613_KURSOVAYA_4_KURS.doc+&cd=24&hl=ru&ct=clnk&gl=ru) (дата обращения 20.08.2014).



## КОНЦЕПТЫ *ДОМ* И *HAUS* / *HEIM* В РУССКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

В нашем исследовании поставлена задача произвести сопоставительный анализ концепта *дом* с его аналогом в немецкой лингвокультуре на материале лексикографии и экспериментальных исследований языкового сознания носителей русского и немецкого языков. Материал немецкого языка показывает, что имени русского концепта *дом* соответствуют две лексемы – *das Haus* и *das Heim*. Анализ лексикографических источников показал, что в значении лексемы *Haus* на первый план выходят концептуальные признаки «здание, строение» и «жилое помещение, жильё», а в значении лексемы *Heim* – признак «домашний очаг», которые в совокупности содержит имя русского концепта *дом*. Ассоциативный эксперимент позволил заключить, что наиболее актуальными и частотными концептуальными признаками имени концепта *дом* являются признаки «уют» и «семья», имени концепта *Haus* – признаки «Gebäude», «Wohnunterkunft», имени концепта *Heim* – *Zuhause*. Изучаемые концепты демонстрируют разные способы концептуализации сходных фрагментов внеязыковой действительности – в имени русского концепта *дом* воплощена совокупность признаков материального объекта и идеального представления о доме как о «домашнем очаге». В немецкой лингвокультуре в силу исторических и языковых причин признаки материального фрагмента действительности и идеального представления о нем оказались распределенными между двумя именами – *Haus* и *Heim*. Концепты, объективируемые в языке двумя именами, мы предлагаем именовать «двуименными концептами».

*Ключевые слова:* концепт, сопоставительный анализ, имя концепта, этимология, концептуальный признак, экспериментальные исследования.

Medvedeva T. S.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

## THE CONCEPTS *DOM* AND *HAUS* / *HEIM* IN RUSSIAN AND GERMAN LINGUISTIC CULTURES

Our research is aimed at comparative analysis of the concept *дом* and its approximation in the German linguistic culture as exemplified in lexicography and experimental studies of linguistic consciousness of German and Russian native speakers. The German language material shows that two lexemes correspond to the name of the Russian concept *дом*: *das Haus* and *das Heim*. As appears from the dictionary research, in the meaning of the lexeme *Haus* conceptual characteristics «building» and «dwelling» come to the fore. As for the meaning of the lexeme *Heim*, its main conceptual characteristic is «hearth and home». The name of the Russian concept *дом* comprises both of these characteristics. The experimental studies lead to the conclusion that its most important and frequent characteristics are «coziness» and «family». The most important and frequent characteristic that was given to the name of the concept *Haus* is «Gebäude» («building»), and the one given to the name of the concept *Heim* is «Zuhause» («one's own home, home fire»). The concepts we studied conceptualize similar fragments of extra linguistic reality in different ways: the name of the Russian concept *дом* comprises the characteristics of house/home as a material object and the idea of home as a family hearth, warmth and shelter. Due to historical

and linguistic reasons its characteristics as a material object and as an emotional idea in the German linguistic culture turned out to be distributed between two names – *Haus* and *Heim*. We suggest that the concepts that are represented in a language by two names could be named «binominal concepts».

*Keywords:* concept, comparative analysis, the name of the concept, etymology, conceptual characteristic, experimental studies

Концепт *дом* является одним из самых популярных объектов исследования в современных работах российских лингвистов, выполненных в русле лингво-концептологии. Интерес к изучению данного концепта вполне обоснован как его общечеловеческой значимостью, так и базовой ролью в русской концептосфере. Среди работ, выполненных на материале русского языка, большинство составляют описания концепта *дом* в рамках художественной картины мира русских писателей и поэтов (обзор работ см. в [1, 2]). В данных исследованиях выявляются особенности индивидуально-авторского осмысления данного концепта отдельными авторами художественных произведений, смысловое развитие понятийного ядра концепта и индивидуальные ассоциации. Большое внимание исследователи уделяют также характеристике метафорических моделей, формирующих образный компонент концепта в русской языковой картине мира [2]. Анализ указанных работ приводит к выводу о многомерности содержания русского концепта, обладающего сложной структурой, представленной разнообразными концептуальными признаками.

В нашем исследовании поставлена задача произвести сопоставительный анализ концепта *дом* с его аналогом в немецкой лингвокультуре на материале лексикографии и экспериментальных исследований языкового сознания носителей русского и немецкого языков. Обращение к материалу немецкого языка показывает, что имени русского концепта *дом* соответствуют две лексемы – *das Haus* и *das Heim*. Представляется интересным выявить этимологию данных лексем и рассмотреть их функционирование в немецкой лингвокультуре на современном этапе.

Лексема общегерманского происхождения *Haus* происходит от древневерхне-немецкого слова *hūs*, восходящего, свою очередь, к индоевропейскому корню *\*[s]keu-* «покрывать, защищать», таким образом, в немецком, как и в других германских языках (англ. *house*, швед. *hus*), в данных лексемах содержится признак 'защита'. Показательно, что от индоевропейского корня *\*kei-* «лежать, располагаться» в германских языках происходят лексемы нем. *Heim*, англ. *home*, швед. *hem*. Первоначально слово *Heim* означало «место расположения, (временный) лагерь». Интересно отметить, что в немецких топонимах сохранился компонент *-heim*, вероятно, свидетельствующий о древних поселениях германцев: *Mannheim*, *Buttenheim*, *Hildesheim*, *Germersheim*, ср.: в готском языке *haimis* – *Dorf* (деревня). Основными значениями слова *Heim*, развивавшимися в течение веков, являлись «место жительства, дом, родина» [5]. Необходимо отметить, что от лексемы *Heim* в немецком языке образовалась производная лексема *Heimat* (родина), которая употребляется в данном значении в современном немецком языке, а слово *Heim* его утратило, хотя этимологическая связь данных лексем является живой и ощущается в современном языке. Современные немецкие авторы отмечают, что понятие *Heimat* связано с детством, местом рождения, остановившимся прошлым, это время и место в совокупности, место первых переживаний, хотя первоначально слово *Heimat* обозначало все, чем владела семья, в первую очередь дом и земельный участок [4, с. 233–237].

Рассмотрим основные значения имен исследуемых концептов, зафиксированные в современных лексикографических источниках. Основными значениями имени концепта *дом* являются: 1) здание, строение; 2) жилое помещение, жильё; 3) люди, живущие вместе; семья; 4) место, где живут (работают) люди, объединенные общими условиями существования, общими интересами – (Родина – наш общий дом); 5) учреждения [3].

Немецкая лексема *Haus* имеет следующие толкования: 1) Gebäude, das Menschen zum Wohnen dient; 2) Gebäude, das zu einem bestimmten Zweck errichtet wurde; 3) Familie; 4) Ein Gebäude, in dem viele Menschen arbeiten, eine Veranstaltung besuchen; 5) Person, Mensch [6, 7]. Значения «династия» и «положение планет в астрологии», имеющиеся в русском и немецком языках, мы не относим к основным, поэтому они в рамках нашего исследования не рассматриваются.

Сопоставительный анализ обобщенных дефиниций имен концептов показывает, что основные значения лексем *дом* и *Haus* являются весьма сходными. Исключение составляют переносное значение слова *Haus* (человек, личность) в устойчивом сочетании *ein fideles Haus* (весельчак), а также отсутствие в немецком языке значения *дом* – *Родина*.

Рассмотрим основные значения лексемы *Heim*: 1) ein eigenes Heim, das Haus, das einem selbst gehört, jmds. Wohnung, in der jemand lebt und sich wohlfühlt ≈ Zuhause; (употребляется только в единственном числе); 2) Wohnstätte [als öffentliche Einrichtung] für einen bestimmten Personenkreis. Анализ дефиниций приводит к выводу о том, что объектом внеязыковой действительности, номинируемым лексемой *Heim*, является жилище человека либо определенной группы людей, что зафиксировано и в ряде значений лексемы *Haus*, однако просматривается одно существенное различие в ценностном отношении к данному объекту (референту). В дефинициях слова *Haus* не просматривается ни положительных, ни отрицательных коннотаций, однако в первом значении слова *Heim* эксплицитно выражена положительная коннотация при помощи пояснения *Heim, in der jemand lebt und sich wohlfühlt* [6] (дом, в котором человек живет и чувствует себя хорошо). Данная коннотация, вероятно, послужила основанием для формирования второго значения изучаемой лексемы «учреждение для проживания определенных групп людей». Обозначения социальных учреждений, содержащих компонент *-heim*, в имплицитной форме создают положительный образ данного учреждения, впечатление домашней атмосферы. Показательно, что в некоторых лексикографических источниках данное значение детализируется: а) ein Haus, in dem Personen od. Tiere, die Hilfe brauchen, leben und betreut werden (дом, в котором живут люди или животные, которым нужна помощь и уход); б) ein Haus, in dem sich die Mitglieder eines Klubs od. Vereinstreffen – *Klubheim, Vereinsheim* (дом, в котором встречаются члены клуба или сообщества по интересам).

Приведем некоторые примеры использования лексем *Haus* и *Heim* в качестве компонентов в сложносоставных словах: *Altenheim, Seniorenheim* (дом престарелых), *Kinderheim* (детский дом), *Studentenheim* (студенческое общежитие), *Tierheim* (приют для животных), *Appartementhaus* (дом гостиничного типа), *Miethaus* (дом с квартирами для сдачи внаем), *Hochhaus* (многоэтажный дом), *Reihenhaus* (дом рядовой застройки), *Fachwerkhaus* (фахверковый дом). Как видно из примеров, компонент *-heim* употребляется в обозначениях общественных учреждений, в которых создается подобие «домашнего очага», а компонент *-haus* используется при обозначении различных типов зданий.

Таким образом, следует заключить, что в значении лексемы *Haus* на первый план выходят концептуальные признаки «здание, строение» и «жилое помещение, жильё», а в значении лексемы *Heim* – признак «домашний очаг», которые в совокупности содержит имя русского концепта *дом*.

Необходимо отметить, что сфера использования имени русского концепта *дом* намного шире по сравнению с именами концепта в немецком языке, ср.: *родильный дом – die Geburtsklinik, игорный дом – die Spielbank, публичный дом – das Bordell*. Кроме этого, в настоящее время наблюдается расширение сферы употребления имени русского концепта в составе эргонимов, в частности, в окказиональных образованиях: *Дом книги, Дом быта, Дом мебели, Дом обуви, Дом одежды, Дом керамики, Дом ткани, Дом фарфора, Дом сантехники, Дом сумок* и т. п. Подобные эргонимы для немецкой лингвокультуры не характерны.

Анализ лексикографических источников двух языков в нашем исследовании был дополнен проведением экспериментальных исследований, призванных выявить концептуальные признаки, являющиеся актуальными для носителей современного русского и немецкого языков (общее количество информантов 140 человек в возрасте от 18 до 60 лет). Словами-стимулами послужили *дом* для русских респондентов, *Haus* и *Heim* для немецких респондентов.

Данные опроса российских информантов были разделены на две группы – позитивные ассоциации и нейтральные ассоциации, которые приводятся с указанием процентного отношения ко всему массиву ответов испытуемых. Ассоциации с позитивной коннотацией делятся на две группы: 1. Чувства, эмоциональное состояние: *уют* (50 %); *тепло* (36 %); *спокойствие* (12 %); *отдых* (10 %); *комфорт* (10 %); *любовь* (8 %); *защита* (8 %); *Родина* (6 %); *хорошо, куда хочется возвращаться, святое, радость* (4 %). Единичными ассоциациями в этой подгруппе являются: *весело, счастье, хорошие эмоции, где ждут, детство, друзья*. 2. Семья: *семья* (44 %); *родные* (14 %); *очаг* (12 %); *родители* (10 %); *дети* (8 %); *мама* (6 %). Менее частотными являются ассоциации с нейтральной коннотацией: *еда* (12 %); *здание* (10 %); *кошка/питомец* (8 %); *деревянный дом, кровать, чай / кофе* (6 %); *сад, интернет, дым, компьютер, крыша, дверь, плед* (4 %). Были зафиксированы единичные ассоциации: *окно, труба, забор, вечер, завтрак, гитара, гараж, диван, телевизор*.

Таким образом, наиболее актуальными и частотными концептуальными признаками в сознании носителей русской лингвокультуры, выявленными в ходе эксперимента, оказались признаки «уют» (50 %) и «семья» (44 %).

С целью сравнения рассмотрим итоги аналогичного эксперимента, проведенного с немецкими информантами. Нами были зафиксированы ассоциации как форме отдельных лексем, так и развернутых определений. Анализ ассоциаций на слово-стимул *Haus* позволил выделить следующие группы признаков: 1. *das Gebäude* (56 %): *ein Gebäude oder Bauwerk* (здание или постройка), *Wohnung* (квартира), *Objekt, wo man wohnt* (объект для проживания), *Bauwerk* (постройка), *Wohnunterkunft* (жилое помещение). Приведенные ассоциации характеризуют *Haus* как здание или жилое помещение, что соответствует дефинициям, предлагаемым немецкими лексикографическими источниками. Носители немецкого языка, предложившие данные ассоциации, отмечают, что слово *Haus* является нейтральным, не вызывает эмоций. Меньшее количество информантов (23 %) связывают слово-стимул с понятием собственного дома, что выражается при помощи притяжательного местоимения *mein* (мой): *mein eigenes Haus* (мой собственный дом), *mein eigenes Reich* (моя собственная империя), *da wo ich mein Leben verbringe* (то, где я провожу свою жизнь). В группе

*Familie* (семья 15 %) частотными являются ассоциации *Ruhe* (спокойствие), *Vertrautheit* (доверительность), *Geborgenheit* (защищенность), *Wohlstand* (благополучие). Имеются и развернутые определения: *Haus ist in erster Linie eine Familie, die in einem Einfamilienhaus wohnt, also etwas sehr Schönes, wo man in Ruhe leben kann* (дом – это в первую очередь семья, которая живет в собственном доме, то есть нечто очень хорошее, где можно жить спокойно); *großes Haus, Familie, Freunde, Eltern, Freude* (большой дом, семья, друзья, родители, радость).

Таким образом, эксперимент показывает, что ведущими в структуре признаков имени концепта *Haus* являются концептуальные признаки «*Gebäude*», «*Wohnunterkunft*», нейтральные в плане коннотации, однако выделяется ряд ассоциаций, содержащих явно выраженные позитивные коннотации, которые позволяют сделать вывод о наличии в языковом сознании носителей немецкого языка и культуры признака «*Familie*», связанного с чувствами и эмоциями человека.

Слово-стимул *Heim* также вызвало амбивалентные реакции информантов, как позитивные, так и негативные. Приведенные ассоциации подразделяются на три группы: только позитивные ассоциации (64 %); только негативные ассоциации (17 %); как позитивные, так и негативные ассоциации (17 %). В первой группе имеются как однословные ассоциации, так и весьма развернутые пояснения. Наиболее частотными являются: *Zuhause* (дом-домашний очаг) 26 %, *sich wohlfühlen* (чувствовать себя хорошо) 17 %, *Familie* (семья) 14 %, *Heimat* (Родина) 9 %, *Geborgenheit* (защищенность) 7 %, *daheim* (дома) 6 %, *Wärme (temple)* 4 %, *Zuflucht* (прибежище) 3 %, *Sicherheit* (безопасность) 3 %. Многие респонденты сочли необходимым подробно раскрыть свое отношение к слову-стимулу: *Ein Zuhause, ein Ort, wo ich mich wohlfühle, wo ich geborgen und geschützt bin* (дом-домашний очаг, место, где я чувствую себя хорошо, где я в безопасности и защищен); *Heim hat mehr Wärme, hat zu tun mit «heimisch sein» und «Heimat», Mein Heim ist das worin ich mich zurückziehen kann, was mir Wärme und Geborgenheit gibt* (у дома – домашнего очага больше тепла, он связан с «родным» и «родиной», мой дом – домашний очаг – это то место, куда я могу вернуться, дающее тепло и защищенность). Один из респондентов противопоставляет слова-стимулы: *Ein Heim kann man ohne Haushaben. Heim ist bei der Familie (Frau, Eltern). Heim ist etwas, wo man zu Hause ist* (Дом-домашний очаг можно иметь, не имея дома. Дом-домашний очаг там, где семья (жена, родители), где человек дома). Необходимо отметить, что при переводе развернутых ассоциаций данной группы на русский язык представляется необходимым для передачи смысла использовать словосочетание «дом-домашний очаг».

В отличие от первой группы ассоциаций, во второй группе представлены ассоциации с негативной коннотацией, которые объединяются общим признаком «*öffentliche Unterkunft*» (общественное учреждение), среди которых упоминаются, прежде всего, *Kinderheim* (детский дом) и *Altenheim* (дом престарелых). Как уже отмечалось, компонент *-heim* в составе номинаций данных учреждений призван создать положительный образ домашнего очага, дома, в котором люди живут, как в семье. Однако, судя по реакциям информантов, положительные коннотации, содержащиеся в данном компоненте, в составе названий учреждений нивелируются, и данные учреждения вызывают негативные эмоции. Ассоциации, связанные с *Kinderheim*: *Angst* (страх), *keine Familie* (нет семьи), *keine Eltern* (нет родителей), *negativ* (негативное), *schwererziehbare Kinder* (трудновоспитуемые дети), *alleingelassen* (покинутый), *Fehlverhalten* (неправильное поведение), *Strafe* (наказание), *Kinderheim – etwas Bedrohliches und etwas wo man nicht gerne sein möchte* (детский дом – что-то

угрожающее, место, где не хочется быть). Упоминания дома престарелых (*Altenheim*) также сопровождаются негативными ассоциациями: *hilfsbedürftig* (нуждающийся в помощи), *ingeschränkt* (ограниченный), *Depressionen* (депрессии), *traurig* (печально), *sich allein fühlen* (чувствовать себя одиноким), *warten auf den Tod* (ожидать смерти). Необходимо отметить, что в ходе эксперимента с российскими респондентами не обнаружено упоминаний указанных общественных учреждений.

Подводя итоги нашего исследования, можно заключить, что изучаемые концепты демонстрируют разные способы концептуализации сходных фрагментов внеязыковой действительности – в имени русского концепта *дом* воплощена совокупность признаков материального объекта и идеального представления о доме как о «домашнем очаге», чувства и эмоции человека, свидетельствующие о необходимости дома для существования. В немецкой лингвокультуре в силу исторических и языковых причин признаки материального фрагмента действительности и идеального представления о нем оказались распределенными между двумя именами – *Haus* и *Heim*. Концепты, объективируемые в языке двумя именами, мы предлагаем именовать «двуименными концептами». Представляется перспективным изучение подобных концептов в сопоставительном плане на материале других языков.

### Литература

1. *Базылова Л. А.* Средства репрезентации концепта «Дом» в русском и немецком языках (на материале романа А. Г. Битова «Пушкинский дом» и его немецкоязычного перевода): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Калининград, 2010. 21 с.
2. *Потураева Е. А.* Метафорическая интерпретация концептуальной сферы «Дом» в русской языковой картине мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2011. 21 с.
3. *Большой толковый словарь русского языка* / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.
4. *Dorn, Th., Wagner, R.* Die deutsche Seele. München: Albrecht Knaus Verlag, 2011. 559 S.
5. Duden Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Band 7. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2001. 960 S.
6. Duden Das Bedeutungswörterbuch. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Band 10. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2002. 1103 S.
7. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, 2001. 1892 S.

## **ТИПОЛОГИЯ ШАРЛАТАНОВ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Г. КВИТКИ-ОСНОВЬЯНЕНКО (НА ФОНЕ ЛИТЕРАТУРНОЙ ТРАДИЦИИ)**

Статья посвящена рассмотрению творчества известного украинского писателя, зачинателя прозы новой украинской литературы, Г. Квитки-Основьяненко, который мастерски использовал в своих произведениях достижения русской литературы. В статье выделены основные типы шарлатанов в русскоязычных произведениях Г. Квитки-Основьяненко. Первая группа – обманщики, которые выдают себя за обладающих сверхъестественными способностями (провидцев, колдунов, знахарей): «Ясновидящая» (Евгения), «Маргарита Прокофьевна» (Евгения), «Герой очаковских времен» (Гаврило Черномаз, торговец-еврей), «Знахарь» (дядюшка Радивонович). Вторая группа – псевдоправедники (Маргариты из «Ясновидящей» и «Маргариты Прокофьевны»). Третья – самозванцы «в роли» знатных, облеченных властью людей: «Приезжий из столицы, или Суматоха в уездном городе» (Пустолобов), «Герой очаковских времен» («племянник султана»), «Купянский самозванец» (солдат, который выдает себя за царя). Доказана традиционность соответствующих типов посредством освещения широкого контекста их использования, разграничены различные типы литературных связей (прямые заимствования, типологические подобию). Также в статье рассмотрен вопрос о причинах популярности темы шарлатанства. Отмечено, что распространение такого плутовства указывает на существенные перемены в жизни общества: его карнавальная сущность соответствует духу кризиса, незавершенности и переходности. Также выделены основные функции образов шарлатанов в творчестве Г. Квитки-Основьяненко.

*Ключевые слова:* тип, традиция, комичность, карнавал, литературные параллели.

*Nikolova A.A.*

*Zaporozhye national University, Zaporozhye, Ukraine*

## **TYPES OF CHARLATANS IN G. KVITKA-OSNOVYANENKO'S RUSSIAN- LANGUAGE WORKS (IN THE CONTEXT OF LITERARY TRADITION)**

The article is devoted to the works of a famous Ukrainian writer, the founder of modern Ukrainian literature prose, G. Kvitki-Osnovyanenko, who masterfully used in his works the achievements of Russian literature. The article describes the main types of charlatans in G. Kvitka-Osnovyanenko's Russian-language works. The first group is represented by charlatans, which present themselves as people with superhuman powers (clairvoyants, wizards, witch-doctors): «The Clairvoyant» (Eugenia), «Margarita Prokofievna» (Eugenia), «The Hero of Ochakov's times» (Gavrilo Chernomaz, Jewish seller), «The Witch-doctor» (uncle Radivonovich). The next group is represented by charlatans, which present themselves as righteous people (Margarita from «The Clairvoyant», «Margarita Prokofievna»). The third group is formed by impostors, who present themselves as powerful people: «The man from the capital or Turmoil in the provincial town» (Pustolobov), «The Hero of Ochakov's times» («nephew of the Sultan»), «Kupyansk's impostor» (the soldier who claims to be the king). We consider the broad literary context of

these types appearance and prove that they are traditional. We distinguish several types of literary links (direct loans, typological similarity). We also consider the reasons for the popularity of the topic of charlatanism. We note that the popularity of such trickery indicates considerable changes in society life. Its carnival essence reveals the spirit of the crisis. The main functions of the images of charlatans in G. Kvitki-Osnovyanyenko's works are also discussed.

*Key words:* type, tradition, comicality, carnival, literary parallels.

Г. Квитка-Основьяненко – один из выдающихся мастеров слова I пол. XIX в., зачинатель прозы новой украинской литературы. В контексте вопроса об истории культурного взаимодействия России и Украины его наследию принадлежит особое место: путем органичного сочетания достижений первой с народнопоэтическими традициями второй, автор создает прочный фундамент для дальнейшего развития национальной художественной словесности. Соответственно, перманентный интерес к рассмотрению творчества Г. Квитки-Основьяненко в компаративном аспекте является вполне закономерным ([1], [5], [18], [20], [4], [3]). Однако ученые не ограничиваются изучением его соотношений с русской литературой, указывая на гораздо более широкий диапазон возможных параллелей ([16], [13], [21], [22], [23]).

Перу Г. Квитки-Основьяненко принадлежит значительное число произведений на русском языке, содержащих богатый материал, потенциально перспективный с точки зрения исследования как генетических связей, так и типологических схождений. В частности, с позиций современности, актуальным представляется анализ специфики художественного использования общелитературного типа шарлатана украинским писателем (в свете существующих традиций его воплощения русской и западноевропейской литературами).

Шарлатанство – вневременной феномен, приобретающий особенную популярность во времена социальной нестабильности. Соответствующий тип (фр. «charlatan» изначально обозначало бродячего торговца целебными снадобьями) имеет карнавальную природу, поскольку основан на «логике обратности» [2, с. 4], подмене истинного ложным: шарлатан, выдает себя за человека, обладающего значимыми знаниями, возможностями или качествами (часто сверхъестественными), претендует на несоответствующий его сущности статус и блага. Распространение такого плутовства указывает на то, что в обществе происходят серьезные изменения: его карнавальная сущность соответствует духу кризиса, незавершенности и переходности.

Г. Квитка-Основьяненко жил и творил в эпоху, когда вопрос о дальнейших путях развития российского государства (в состав которого входили и восточно-украинские земли) стоял особо остро: противостояние сторонников и противников монархизма, западников и славянофилов, выступление декабристов свидетельствовали о потребности общества в переменах и обновлении. Закономерно предположить, что среди факторов, определивших интерес писателя к тематике шарлатанства, не последнее место занимали и факты действительности. На многие из них автор сам указывал в комментариях к своим произведениям (например, об использовании распространенных среди его современников историй о псевдоревизорах для создания комедии «Приезжий из столицы, или Суматоха в уездном городе» [7, с. 8], реальной основе «Купянского самозванца» [14, с. 204] или о желании «выставить все мошенничества под прикрытием его (магнетизма – А. Н.) творимые» [15, с. 183] в «Ясновидящей»). Да и литературная критика подтверждала верность Г. Квитки-Основьяненко «натуре в каждой



черте характера» [3, с. 115], который, в частности, «документально точно рассказал о «лечении» больных знахарями», не просто сфотографировав, а типизировав действительность [3, с. 117]. Однако образы шарлатанов, созданные писателем, являются все же не конкретно-историческими, а «вечными», поскольку соотносятся с соответствующими персонажами русской и западноевропейской литератур разных эпох, а также – с современными социальными типами. Цель данной статьи – выделение основных разновидностей шарлатанов в русскоязычных произведениях Г. Квитки-Основьяненко.

**Первую группу шарлатанов** формируют обманщики, которые выдают себя за обладающих сверхчеловеческими возможностями (псевдопровидцы, псевдоцелители, «колдуны»). Это персонажи произведений «Ясновидящая» (Евгения), «Маргарита Прокофьевна» (Евгения), «Герой очаковских времен» (Гаврило Черномаз, торговец-еврей) и «Знахарь» (дядюшка Радивонович). Данный тип шарлатанства издревле изображается в произведениях различных жанров и направлений: «Александр или Псевдопророк» Лукиана, «Декамерон» Дж. Боккаччо, «Чернокнижник» Л. Ариосто, многочисленные французские фавлю, немецкие шванки и английские джесты, «Офицер-вербовщик» Дж. Фаркера, «Любовник-колдун» В. Майкова, «Мельник – колдун, обманщик и сват» А. Аблесимова, «Колдун, ворожея и сваха» И. Юкина, «Антиквар» В. Скотта и др. Их образы часто демонстрируют негативное отношение к таким феноменам как ворожба, колдовство, знахарство, служат средством осмеяния суеверий, невежества, веры в «чудесное». Целесообразно предположить, что из всех выше перечисленных произведений наиболее вероятным было влияние на украинского писателя комической оперы А. Аблесимова, изображающей проделки ловкача Фаддея, мастерски играющего роль сельского колдуна. В пользу данной версии свидетельствует и факт большой популярности «Мельника» среди современников украинского писателя, и общепризнанная близость последнего к традициям русской, особенно драматической, сатиры XVIII в. Так, например, описывая деятельность харьковского театра, в организации которого Квитка принимал непосредственное участие, он отмечает: «Москвичев ожил и приступил к постановке уже настоящей оперы «Мельник» [8, с. 93].

Шарлатаны русскоязычных произведений Г. Квитки-Основьяненко, как и большинство персонажей этого типа, морочат верящих в сверхъестественное доверчивых простаков. Помощник «предсказательницы» Евгении, псевдолекарь Пузыречкин, проворачивающий уже далеко не первую аферу подобного рода, прямо заявляет: «Легковерие людей есть неисчерпаемый источник для ищущих, подобно нам, приобретений» [12, с. 345]. В каждом конкретном случае мошенничество имеет свою форму: Евгения прибегает к популярному на рубеже XVIII–XIX вв. месмеризму (созданной доктором Месмером практике предсказаний и исцелений при помощи гипноза), обманщики «героя» Романа Тихоновича пользуются его помешательством на колдовстве и магии, а успех дядюшки Радивоновича обеспечивает народная вера в знахарство, над которой иронизирует автор. «Великое дело знахарь! Почтеннее его нет не только в том селении, где он живет, но и в целом околотке» [10, с. 212]. Однако ж, невзирая на способ обмана, суть его во всех произведениях украинского писателя, равно как и его собратьев по перу в других странах, остается неизменной. Это противное и рационализму, и христианской религии распространенное желание «скорого чуда», которое можно купить за деньги, характерное также для нашего времени.

**Вторая группа** представлена псевдоправедницами – хитрыми шарлатанками, эксплуатирующими образ смиренной и кроткой христианки, равнодушной к земным благам. Это Маргариты «Ясновидящей» и «Маргариты Прокофьевны». Подобный

типаж (правда, преимущественно в мужском варианте) также хорошо известен: он встречается в «Кентерберийских рассказах» Дж. Чосера, разнообразных фавлю и фарсах, «Декамероне» Дж. Боккаччо, «Лицемере» П. Аретино и, конечно, «Тартюфе» Ж.-Б. Мольера. После комедии французского драматурга собственное имя его лицемера становится нарицательным. В. Трофименко даже называет Маргариту Квитки «украинским Тартюфом в юбке» [22]. Однако, если для западноевропейской традиции характерна именно антиклерикальная тенденция (лицемерие персонифицируется чаще всего в образах священнослужителей), то в русской литературе носителями данного порока являются люди мирские, нередко – женщины («Горе от ума» А. Грибоедова, «Княжна Мими» и «Княжна Зизи» В. Одоевского, позже – «Гроза» А. Островского, «Господа Головлевы» М. Салтыкова-Щедрина» и др.). Шарлатанки из выше указанных произведений украинского писателя – карикатура на фарисейство, на тех, кто, прикрываясь благочестивыми речами, удовлетворяет свои низменные потребности. Во всеуслышание обличая порок, мошенницы думают лишь об обогащении. «Бродяга, за дурную нравственность изгнанная от своего мужа», Маргарита «с большим смирением везде выпрашивает подаяния, якобы для раздачи бедным» [12, с. 354]. Сам Г. Квитка-Основьяненко в письме к издателям «Русского вестника» обращал внимание на распространенность такого обмана: «сего рода люди намерение свое – пожитья малу толику от ближнего – прикрывают благовидною причиною, обещают блаженство... в будущем, а денег требуют теперь же. Вот и встречаем Маргарит везде» [19, с. 626]. Несколько трансформировавшись, мошеннический способ подобной спекуляции на человеческих чувствах «перекочевал» и в современное общество.

**Третья группа** – самозванцы, которые выдают себя за знатных, облеченных властью людей: «Приезжий из столицы, или Суматоха в уездном городе» (Пустолобов), «Герой очаковских времен» («племянник султана»), «Купянский самозванец» (солдат в роли царя). Что касается первого из выше перечисленных произведений, то, конечно же, наиболее очевидными являются параллели с «Ревизором» Н. Гоголя: проблеме определения характера соотношений этих комедий посвящено не одно исследование ([4], [6], [5], [1] и др.). Пустолобов, как и Хлестаков, воспользовавшись ситуацией, выдает себя за важного столичного чиновника, облеченного властью. Кроме того, оба обманщика пытаются играть роль образованных и культурных людей. Однако, в отличие от гоголевского плута, одной из первоочередных задач Пустолобова является женитьба на богатой невесте. Соответствующий мотив функционирует еще в фольклорных новеллистических сказках. «Герой... достигает цели, «выдавая себя за богача» [17, с. 13]. Эта же сюжетная ситуация с целью сатирического осмеяния псевдоценностей (поклонения богатству и титулам) и создания интриги активно используется в «демократических» жанрах западноевропейской литературы: плутовских романах («История жизни проходимца по имени дон Паблос» Ф. де Кеведо, «Севильская куница» А. де Кастильо-и-Солороано, «Моль Флендерс» Д. Дефо), комедиях («Комедия о Матаморе в бурлескных стихах» П. Скаррона, «Мещанин во дворянстве» Ж.-Б. Мольера), новеллах и сказках («Обманная свадьба» М. де Сервантеса, «Мнимый принц» В. Гауфа) и др. Так, например, очень напоминает мольеровскую сцену приема господином Журденом «сына турецкого султана» (переодетого Клеонта) эпизод из «Героя очаковских времен»: ряженный в платье «вроде турецкого» [9, с. 46] и говорящий на тарабарском языке шутник изображает перед наивным Романом Тихоновичем племянника султана.

Комическая ситуация «Купянского самозванца» основана на мотиве двойничества – похожий на Петра III солдат выдает себя за российского императора. Рядовой Петр Чернышов становится «калифом на час», принимая почести от народа, который

поет псевдоцарю «Многая лета». Его временное возвеличивание и «правление» имеет карнавальную природу. Самозванец подобен карнавальному кролю-шуту, вокруг него создается атмосфера всеобщего веселья и пьянства, сопровождаемая раздачей званий и титулов простолюдинам («низ» становится «верхом») [11, с. 367]. Кошунственные действия, совершаемые в купянской церкви, напоминают типичные для западноевропейских средневековых карнавалов шутовские богослужения. А потом уже не смешной, а страшной становится бесчинствующая и беснующаяся пьяная толпа, над которой возвышается наглый самозванец. Мастерски изображенные писателем последствия самозванства в малых пределах одной Купянской слободы имплицитно указывают на потенциальную угрозу данного явления – хаос и беззакония – в общегосударственных масштабах.

Таким образом, можно сделать вывод, что в русскоязычных произведениях Г. Квитки-Основьяненко функционируют три типа шарлатанов: персонажи, которые выдают себя за людей, обладающих сверхъестественными способностями, псевдоправедницы, скрывающие свою подлую сущность за маской кротости и смирения, а также – самозванцы. Г. Квитка-Основьяненко использует мотив самозванца с целью обличения псевдоценностей (поклонения богатству и титулам), а также демонстрации негативной (хаотично-разрушительной) сущности данного феномена.

### Литература

1. *Айзеншток И.* К вопросу о литературных влияниях (Г. Ф. Квитка и Н. В. Гоголь) // Известия отделения русского языка и словесности Российской Академии наук. 1922. Т. XXIV. Кн. 1. С. 24–42.
2. *Бахтин М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. М.: Художественная литература, 1990. 543 с.
3. *Вербицька Є. Г. Ф. Квітка-Основ'яненко (Життя і творчість).* Харків: Вид-во ХДУ, 1968. 155 с.
4. *Возняк М.* Григорій Квітка-Основ'яненко. Життя і творчість. К.: Держлітвидав України, 1946. 94 с.
5. *Волков М.* К истории русской комедии. Зависимость «Ревизора» Гоголя от комедии Квитки «Приезжий из столицы». СПб.: Отдельный оттиск, 1899. 64 с.
6. *Данилевський Г.* Основьяненко. СПб.: «В типографии Королева и Колт», 1856. 128 с.
7. *Зубков С.* Григорій Квітка-Основ'яненко // Г. Ф. Квітка-Основ'яненко. Зібрання творів у семи томах. Т. 1. Київ: Наукова думка, 1978. С. 5–26.
8. *Квітка-Основ'яненко Г. Ф.* История театра в Харькове // Г. Ф. Квітка-Основ'яненко. Зібрання творів у семи томах. Т. 7. Київ: Наукова думка, 1981. С. 90–103.
9. *Квітка-Основ'яненко Г. Ф.* Герой очаковских времен // Г. Ф. Квітка-Основ'яненко. Зібрання творів у семи томах. Т. 6. Київ: Наукова думка, 1981. С. 23–91.
10. *Квітка-Основ'яненко Г. Ф.* Знахарь // Г. Ф. Квітка-Основ'яненко. Зібрання творів у семи томах. Т. 6. Київ: Наукова думка, 1981. С. 212–231.
11. *Квітка-Основ'яненко Г. Ф.* Купянский самозванец // Г. Ф. Квітка-Основ'яненко. Зібрання творів у семи томах. Т. 7. Київ: Наукова думка, 1981. С. 361–374.
12. *Квітка-Основ'яненко Г. Ф.* Ясновидающая // Г. Ф. Квітка-Основ'яненко. Зібрання творів у семи томах. Т. 1. Київ: Наукова думка, 1978. С. 302–281.
13. *Лаврієнко Т. Я.* Морально-етичні концепти в творах Г. Ф. Квітки-Основ'яненка та американській літературі кінця XVIII – середини XIX століття: типологічні відмінності. Автореф. дисер. на здобуття наукового ступеня канд. філол. наук зі спеціальності 10.01.05 – порівняльне літературознавство. Тернопіль, 2009. 20 с.

14. *Лист Г. Ф. Квітки-Основ'яненка до М. П. Погодіна* // Г. Ф. Квітка-Основ'яненко. Зібрання творів у семи томах. Т. 7. Київ: Наукова думка, 1981. С. 203–204.
15. *Лист Г. Ф. Квітки-Основ'яненка до С. Т. Аксакова* // Г. Ф. Квітка-Основ'яненко. Зібрання творів у семи томах. Т. 7. Київ: Наукова думка, 1981. С. 182–183.
16. *Лімборський І. В.* Творчість Григорія Квітки-Основ'яненка: генеза художньої свідомості, європейський контекст, поетика. Черкаси: Брама, 2007. 108 с.
17. *Мелетинский Е.* Историческая поэтика новеллы. М.: Наука, 1990. 278 с.
18. *Михед П. Г. Ф. Квітка-Основ'яненко і В. Т. Наріжний (до проблеми формування романтичного жанру)* // Збірник тез наукової конференції, присвяченої 200-річчю з дня народження Г. Ф. Квітки-Основ'яненка. Харків: Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії, 1978. С. 19–21.
19. *Примітки* // Г. Ф. Квітка-Основ'яненко. Зібрання творів у семи томах. Т. 6. Київ: Наукова думка, 1981. С. 623–638.
20. *Сумцов М. В.* А. Жуковский и Г. Ф. Квитка // Харьковский университетский сборник в память В. А. Жуковского и Н. В. Гоголя. Харьков, 1903. С. 68–80.
21. *Трофименко В.* Творчість Г. Ф. Квітки-Основ'яненка і західноєвропейська просвітительська естетика. Суми: Редакційний видавничий відділ СДПУ, 2000. 38 с.
22. *Трофименко В.* Український Тартюф у спідниці («Ясновидящая» Г. Ф. Квітки-Основ'яненка та традиції західноєвропейського класицизму) // Слово і час. 2000. № 6. С. 54–57.
23. *Чик Д. Ч.* Проза Г. Квітки-Основ'яненка і англійський сентименталізм: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Тернопіль, 2008. 20 с.

УДК 821.112.2.09-32(045)

*Рязанова Н. М.*

*Воткинський філіал Удмуртського державного університету, Воткинск, Росія*

### **«РОМАНСКИЙ» И «ГЕРМАНСКИЙ» ЖАНРЫ МАЛОЙ ПРОЗЫ ПАТРИКА ЗЮСКИНДА**

Малая проза П. Зюскинда включает в себя новеллы и короткие истории. Понятие «новелла» пришло в немецкую литературу из Италии, и считается «романским» жанром. Короткая история, по мнению некоторых исследователей, берет свое начало в германских шванках, а также в календарных историях Иоганна Петера Гебеля, и является «германским» жанром, в ней гораздо больше назидания, чем в романской новелле из-за влияния протестантизма. Жанр новеллы и короткой истории схожи друг с другом, в них краткость, стремительная экспозиция, с первых строк захватывающий сюжет. В истории описывается небольшой по времени отрезок жизни человека, в который происходит важное для него событие, в основе же новеллы неслыханное событие. Но, тем не менее, между жанрами есть существенные отличия, прежде всего в форме: у истории открытый конец, у новеллы, напротив, законченная, закругленная форма. Также в новелле событие приводит к конфликту между порядком и хаосом и суть новеллы в необычной развязке, диалогическом характере, и символичности. В короткой истории больше притчевости. Обозначая свои произведения новеллой или историей, Зюскинд оказывается далёк от «чистоты жанра». В некоторых текстах можно говорить о «гибридизации» новеллы и короткой истории.

*Ключевые слова:* малая проза, новелла, короткая история, Зюскинд, жанр.

## THE ROMANCE AND GERMAN GENRES IN THE SHORT PROSE OF PATRICK SÜSKIND

The short prose of Patrick Süskind contains novellas and short stories. The term «novella» came to the German literature from Italy and is accepted as «Romance» genre. In the judgment of some scholars a short story originated from the German schwanks and also from the calendar stories by J. P. Hebel, and thus is considered to be a «German» genre. It is more didactic in its nature than a novella due to Protestant influence. Both a novella and a short story have the same features: brief length, dynamic exposition, rising action. A novella is based on an «unheard-of event occurrence»; a short story focuses on one incident, which is very important for the protagonist. However there are some differences: the ending of a short story is abrupt and open and it has a moral or practical lesson, a novella is restricted to a conflict leading to an unexpected turning point, provoking a logical but surprising end. Süskind denotes his works both as novellas and short stories and proves to be not faithful to the «classical» notion of genre. Some texts are «hybrids» – a mix of both genres.

*Key words:* novella, short story, genre, German, Romance, event, action.

Творческое наследие Патрика Зюскинда включает в себя произведения разных литературных жанров. Это пьеса (одноактный монолог) «Der Kontrabas» («Контрабас», 1980), принесящая ему первый успех, сценарии к сериалам, роман «Das Parfum» («Парфюмер», 1985), сделавший писателя всемирно знаменитым, а также малая проза: «Завещание мэтра Мюссара», «Поединок», «Тяга к глубине», «Литературная амнезия», «Голубка», «Повесть о господине Зоммере».

У исследователей творчества Зюскинда встречаются различные определения жанров произведений, относящихся к малой прозе писателя. Целесообразно заметить, что исследования творчества Зюскинда как в отечественном, так и в зарубежном литературоведении ограничивались, в основном, романом «Парфюмер», малая проза писателя до недавнего времени оставалась недостаточно изученной, и в большинстве работ жанр этих произведений определялся достаточно формально.

Сам Зюскинд определил жанры своих произведений малой прозы следующим образом: «Завещание мэтра Мюссара», «Поединок», «Тяга к глубине» и «Литературная амнезия» он объединяет в один сборник и называет его «Три истории и одно наблюдение» (*Drei Geschichten und eine Betrachtung*). На жанр произведения «История о господине Зоммере» (*Die Geschichte von Herrn Sommer*) также указывает само название, а что касается «Голубки», то сам автор никак не обозначил жанр этого произведения, однако большинство литературоведов называют его новеллой [3, с. 177]. Итак, в малой прозе писателя представлены два жанра: новелла и короткая история.

Жанр короткой истории и новеллы являются для немецкой литературы в большей или меньшей степени заимствованными.

Понятие «новелла» (итал. *novella* – новость) в роли термина начинает употребляться в начале XIII в. в Италии, в немецкое литературоведение его впервые вводят йенские романтики (А. В. Шлегель, Фр. Шлегель, Фр. Шлейермахер, Л. Тик). Новелла, имея в своей основе экспрессивно выраженную аномалию бытия, неслыханное, удивительное, отвечает в известной мере специфике романтизма как стиля. Это же относится и к игре между необычайным и реальным, столь характерной для жанра новеллы и еще больше для немецкого романтического стиля. Но, тем не менее, для Германии новелла – чужой жанр,

«романский» и «романтический». В этом смысле он, более «искусственный», артистичный, чем, например, короткая история или рассказ.

Понятие «короткая история» (нем. *Kurzgeschichte*) – это калька с англо-американской *short story*, впервые ее употребил А. Е. Шонбах в 1886 г. [5, с. 1]. Нужно отметить, что за многолетнее существование этого малого жанра немецкие литературоведы ему присваивали и другие названия: «новеллетта», «очерк», «анекдот», «скетч» и даже «5-минутный роман».

Диспут о «родине» короткой истории начался с ее возникновения как жанра. Но у немецкой короткой истории есть предшественники. В частности, Эбинг утверждал в 1936 г., что понятие «короткая история» – «свое» немецкое. Можно сказать, что это – национальный немецкий вариант новеллы, возникший из немецкого национального характера [5, с. 14]. Другой литературовед фон Крафт видит истоки короткой истории в эпических швангах XVI в., а также в произведениях Клейста и Иоганна Петера Гебеля, который первым начинает издавать в 1801 г. «календарные истории», короткие по объему, поучительные произведения, близкие по своей стилистике к простонародной речи [5, с. 16].

Действительно, немецкая короткая история соответствует первичному романскому смыслу новеллы как народной истории или «побасенки», «былички» (по-русски). Задачи такого жанра – и развлекательные, и назидательные. Причем, в немецкой «истории» гораздо больше назидания и притчевости, чем в романской новелле из-за влияния протестантизма. В пользу её «немецкости», её устного происхождения говорит более бесхитростный характер, обращенный к простому читателю.

Жанры новеллы и короткой истории, безусловно, схожи друг с другом, и в новелле, и в истории краткость, стремительная экспозиция, с первых строк захватывающий сюжет. В истории описывается небольшой по времени отрезок жизни простого человека, в который происходит важное для него событие, в основе же новеллы неслыханное событие. Но, тем не менее, между ними есть существенные отличия, прежде всего в форме: у истории открытый конец, у новеллы, напротив, законченная, закругленная форма. Также в новелле событие приводит к конфликту между порядком и хаосом и суть новеллы в необычной развязке, диалогическом характере, и символичности.

Анализируя произведения малой прозы Зюскинда, за основу были взяты авторские жанровые характеристики, однако в ходе исследования стало очевидно, что Зюскинд далёк от «чистоты жанра». Так новеллы «превысили» свой классический объем до такой степени, что во многих исследованиях их обозначают как повести, короткие истории утратили свою «поучительность» и «назидательность», характерные для этого жанра. В некоторых текстах можно говорить о «гибридизации» новеллы и короткой истории. Это обусловлено, прежде всего, современной литературной традицией. Как писал М. М. Бахтин: «Литературный жанр по самой своей природе отражает наиболее устойчивые, «вековечные» тенденции развития литературы. В жанре всегда сохраняются неумирающие элементы архаики. Правда, эта архаика сохраняется в нем только благодаря постоянному ее обновлению, так сказать, осовременению. Жанр всегда и тот и не тот, всегда и стар и нов одновременно. Жанр возрождается и обновляется на каждом новом этапе развития литературы и в каждом индивидуальном произведении данного жанра» [1, с. 178].

Зюскинд, придумав свои обозначения для произведений, все же, оказывается не свободен от влияния «соседнего» жанра. У данного автора вообще заметно колебание не только между этими двумя формами (новеллой и короткой историей), но и колебание между «немецким» и «иностранным» (французским). Сам Зюскинд,

будучи по происхождению немцем, проживает во Франции, а события в его произведениях происходят или во Франции, или в Германии.

### Литература

1. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. 3-е изд. М.: Художественная литература, 1972. С. 178–179.
2. *Мелетинский Е. М.* Историческая поэтика новеллы. М.: Наука, 1990. 224 с.
3. *Blödorn, A., Hummel, Ch.* Psychogramme der Postmoderne Neue Untersuchungen zum Werk Patrick Süskinds WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2008. 120 S.
4. *Jöns, D.* Patrik Säskind's Novelle «Die Taube» // Verstehen durch Vernunft. Festschrift für Werner Hoffmann. Hg. V. Burkhard Krause. Wien: Fassbänder 1997. S. 177–200.
5. *Leonie, M.* Die deutsche Kurzgeschichte. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Metzler Verlag, Stuttgart, 2005. 225 S.

УДК 81.031.4

*Салимова Д. А.*

*Елабужский институт Казанского федерального университета, Елабуга, Россия*

### **АНТРОПОНИМЫ КАК ПОЭТОНИМЫ В ТЕКСТАХ «ЕЛАБУЖСКИХ АВТОРОВ» (НА МАТЕРИАЛЕ «ЗАПИСОК КАВАЛЕРИСТ-ДЕВИЦЫ» Н. А. ДУРОВОЙ)**

В статье представлены итоги исследования антропонимов в произведениях авторов, имена которых связаны с Елабугой. Это одно из направлений региональной лингвистики. Город Елабуга славен своими сынами: крупнейшими в России купцами-меценатами Стахеевыми, Прозоровыми, Ушковыми, гениальным русским художником И. И. Шишкиным, талантливыми писателями Д. И. Стахеевым, С. Т. Романовским, а также известными в истории России людьми, например, отважной кавалерист-девицей Н. А. Дуровой. Эти имена, прославившие город, сами стали объектом научных исследований автора статьи, а именно в плане репрезентации художественного мировидения этих известных личностей через собственное имя. В работе изучаются имена людей в произведениях знаменитой кавалерист-девицы Н. А. Дуровой, исследуются антропонимы как элементы организации художественного текста и экспликации идиостилевых черт автора. Художественная ономастика – относительно новый раздел языкознания, в последние годы она привлекает все большее внимание лингвистов в связи с антропоцентрической направленностью научных исследований, возрастающим интересом к творчеству авторов из «литературных островков», а также в связи с интегративной тенденцией в языковедческих изысканиях. Имеет место комплексный подход (литературоведческий, чисто лингвистический, культурологический и психолингвистический) к проблеме «имя в тексте».

*Ключевые слова:* антропоним, художественный текст, Н. А. Дурова, идиостиль.

**ANTHROPONYMS AS POETONYMS IN THE TEXTS OF “YELABUGA WRITERS”  
(ON THE BASIS OF NADEZHDA DUROVA’S MEMOIR “THE CAVALRY MAIDEN”)**

The article covers the results of research on anthroponyms in the works of the authors, whose names are closely connected with Yelabuga. This is one of the trends in regional linguistics. The town of Yelabuga is proud of its former citizens: big merchants-patrons the Staheevs, the Prozorovs, the Ushkovs, a Russian painter of great genius I.I. Shishkin, talented writers D.I. Staheev and S.T. Romanovsky, as well as of well-known people in the history of Russia, for instance, – the Cavalry Maiden N.A. Durova. These glorious names have become the subject of the author’s study as the units representing their bearers’ artistic vision. The paper discusses the names in the books by the famous Cavalry Maiden; the proper names are viewed as the organizers of a literary text and the elements making the author’s idiostyle explicit. Literary onomastics is a comparatively new field of linguistic studies which attracts the attention of linguists due to the popularity of anthropocentric research in general, the growing interest to the authors from the so-called “literary islands” and the integrative tendencies in linguistic studies. A complex approach to the problem of “name in a literary text” is applied (it combines literary studies, pure linguistic research, cultural and psycholinguistic phenomena).

*Key words:* anthroponym, literary text, N.A. Durova, idiostyle.

Наша Елабуга – город с многовековой историей (в 2007 г. отметила свое тысячелетие), богатой событиями и именами. Прежде всего, город славен своими сынами: крупнейшими в России купцами-меценатами Стахеевыми, Прозоровыми, Ушковыми, гениальным русским художником И. И. Шишкиным, отважной кавалерист-девицей Н. А. Дуровой, талантливыми писателями Д. И. Стахеевым, С. Т. Романовским и др., а также известными в истории России людьми, которым по воле судьбы довелось побывать в Елабуге или остаться там навеки (Марина Цветаева). Эти имена, прославившие наш город, сами стали объектом наших научных исследований, а именно в плане репрезентации художественного мировидения этих известных личностей через собственное имя.

1. Художественная ономастика как относительно новый раздел языкознания в последние годы привлекает все большее внимание лингвистов в связи с антропоцентрической направленностью исследований; с все возрастающим интересом к творчеству авторов из «литературных островков»; в связи с интегративной тенденцией в языковедческих изысканиях, обусловленной комплексным подходом (литературоведческим, чисто лингвистическим, культурологическим и психолингвистическим) к проблеме «имя в тексте».

2. По онимическому корпусу в текстах Д. И. Стахеева, С. Т. Романовского уже написано нами и нашими аспирантами множество статей, опубликована монография, защищены две кандидатские диссертации (работы Г. Р. Патенко, Д. А. Салимовой и А. М. Ибрагимовой).

3. Следующий наш проект – это изучение нами (мною и аспиранткой кафедры Волковой Кадрией) имен людей в произведениях нашей знаменитой землячки, «кавалерист-девицы» Н. А. Дуровой, исследование антропонимов как элементов организации художественного текста и как экспликации идиостилевых черт автора. Успешная защита кандидатской диссертации Волковой Кадрией еще одно свидетельство того, как расширяется круг исследователей «елабужского корпуса» художников слова.



В произведении-повествовании Н. А. Дуровой реальных исторических событий вполне закономерно появляется огромное число имен, большинство которых имеет однословный (фамильный) характер, особенность военного времени. Автор прибегает то к приему свертывания, то к скрытым антропонимам, то предпочитает просто не называть имя своего персонажа, введенного вскользь в текст, вовсе, ограничиваясь безликими нарицательными именами: «дама», «офицер», «улан», «человек», «наездник» и др. Как только появляется возможность, Н. А. Дурова предлагает своеобразные авторские комментарии имен персонажей. *В Пирытине видел я, – говорил П\*\*\*, – девицу Александровичеву редкой красоты, и что ж? у нее такое варварское имя, которого я ни выговорить, ни слышать не могу без досады: Домника Порфировна!* Домника Порфировна – это двоюродная сестра Н. А. Дуровой, естественно, родственно-этические правила не позволяют ей самой высказать эти слова. Так свою мысль об имени сестры автор вкладывает в уста одного из персонажей. После знакомства с девушкой и после того, как персонаж открывает для себя интересные черты в образе девушки и когда первые неприятные впечатления от странного имени *Домника* стираются, автор уже вводит новое определение для этого имени – «смешное». Таким образом, эпитет «варварское» сменился более гибким и приятным словом. *Кроме красоты своей, смешного имени, Домника замечательна еще и по близкому родству с тою Амазонкою, о которой так много говорили три года тому назад и которая после бог знает куда девалась...* Заметим, при этом: Амазонка – эта сама Надежда Андреевна, она получает за свою жизнь еще несколько имен, которые как бы определяют ее дальнейшие действия. *Благодаря этой геройской решимости имя мое сохранилось от поношения, но происшествие это сделало глубокое впечатление недоверчивости в душе моей; я стала бояться всякой откомандировки, всякого поручения, если только исполнять его надобно было вместе с моею командою, – подчеркивает она в одном из эпизодов.*

Рассказывая о своих детских годах, которые автор вовсе не идеализирует (в отличие от большинства писателей того периода), Н. А. Дурова так рассказывает о девушках, живших при их доме. *С этим завидным приобретением я возвращалась в комнаты бабушки и когда ее не было дома, то бегала за Гапкою, Хиврею, Вивдею, Мартом и еще несколькими, таких же странных имен, девками, которые все хотя были гораздо старше меня, но с неистовым воплем старались укрыться куда попало от протянутой вперед руки моей, в которой рисовалась черная змея!..* Естественно, такие женские имена, как *Гапка, Хиврея, Вивдея, Март*, действительно малопривлекательны, что основывается на фоносемантических, в данном случае, и на структурно-семантических, особенностях. Например, *Гапка* очень напоминает слово «гадко», или звукоподражание «гавкать», *Хиврея* тоже содержит микроморфемы (например, хи-, вре-, вызывающие различные негативные ассоциации. А имя *Март* для женщин – само по себе абсурдно. Мы предлагаем следующие контуры семантического поля, например, одного антропонима *Гапка*: маленькая, физически неполноценная, внешне непривлекательная, неполноправная. Все эти оттенки значения подтверждаются сопоставлением текстов: их совокупность вносит существенные коррективы в однозначно негативную трактовку этого образа.

4. Итак, для антропонимии текстов Н. А. Дуровой самыми яркими характерологическими чертами являются:

а) историко-этимологическая «пестрота», широчайшее генетическое разнообразие имен, обусловленное тем, что автор был постоянно в движении, в действии, видел людей самых разных национальностей в разных странах (что в русской литературе для начала 19-го века было не совсем типичным явлением);

б) включение имен в текст 5 способами, самыми активными из которых являются «имя-персонаж», «сначала имя, затем персонаж», «персонаж, затем его имя»;

в) использование автором так называемых скрытых имен, что объясняется автобиографичностью многих текстов Н. А. Дуровой. При этом автор применяет 7 способов фиксации скрытых личных имен: звездочка, начальная буква, конечная буква, первая и последняя буквы и т. д.;

г) интертекстуальность, так характерная для языка других елабужских авторов (Д. И. Стахеева, С. Т. Романовского), в произведениях Н. А. Дуровой представлена не богато, что, возможно, объясняется как отсутствием специального филологического образования, так и общественно-историческими условиями жизни «кавалерист-девицы»;

д) Н. А. Дурова интуитивно умела чувствовать фоносемантические характеристики имен людей, что обыграно ею при введении поэтономов в текст в первый раз (*Манюня, Феофена Феонидовна* и др.);

е) для Н. А. Дуровой некоторые зоонимы (*Алкид*) частотнее во много раз, нежели имена людей, что объясняется чрезмерной любовью женщины к ее животным (коню, собаке), о чем писала она и сама, и ее современники. В ее произведениях эти зоонимы наделяются свойствами антропонимов, стирается некая условная грань между именами людей и именами животных. Именно в текстах Н. А. Дуровой антропонимы и зоонимы можно проанализировать как некий единый смысловой комплекс, созданный в первую очередь языковым сознанием самого автора и находящий преломление в самых разных векторах восприятия поэтонима читателем;

ж) можно предположить: авторские интенции в подаче антропонимов и особенности читательского восприятия имен в художественном тексте, единство денотативных, коннотативных, функционально-прагматических типов смыслов можно объединить в условную обобщенную единицу, в антропонему. Идиостиль автора в первую очередь эксплицируется через призму личных имен;

з) доминирование мужских имен в текстах Н. А. Дуровой обусловлено как спецификой биографии автора, так и некими скрытыми гендерными чертами: девочка, уехавшая на коне ночью из родного дома и присоединившаяся к гусарским полкам, приехала в наш город уже зрелой женщиной, в глубокой старости она жила уже одиноким стариком... Этот аспект, несомненно, требует специальных исследований и особо осторожного и тонкого подхода к материалу (как к текстовому, так и биографическому).

## **VI. ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА В МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

УДК 316.3(045).+81'255(045)

*Голубкова О. Н.*

*Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия*

*Царевникова Л. В.*

*Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия*

### **ИНТЕРПРЕТАЦИОННАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕРЕВОДЧИКА ТЕКСТОВ ПО ОБУЧЕНИЮ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

В статье рассматриваются проблемы перевода нормативных и учебно-методических материалов, объединенных тематикой обучения слепых и слабовидящих иностранному языку. Актуальность статьи обусловлена противоречием между необходимостью изучения международной практики внедрения принципов и форм инклюзивного образования в России и недостаточной освоенностью этой тематики переводчиками, проявляющейся в отсутствии переводов новейшей научно-методической литературы, специализированных словарей, глоссариев, а также русскоязычных Интернет-ресурсов. При переводе текстов по обучению слепых и слабовидящих иностранному языку, переводчик сталкивается с необходимостью осваивать лексические пласты не только переводоведения, но и иноязычной и русскоязычной тифлопедагогики, тифлопсихологии, офтальмологии, методики преподавания иностранных языков. Переводческий анализ позволил выявить лексические трудности, связанные с передачей в переводе описания типа особенностей нарушения зрения; со спецификой обучения и воспитания слепых и слабовидящих; с передачей комплекса именованний технического оснащения учебного процесса; а также терминов общепедагогической тематики и категорий теории и методики преподавания иностранных языков и культур. Применение категории интерпретационной позиции переводчика позволяет сделать вывод о закономерностях использования фореинизации и адаптации определенных лексических пластов в процессе перевода.

*Ключевые слова:* обучение слепых и слабовидящих, интерпретационная позиция переводчика, фореинизация, адаптация.

*Golubkova O. N.*

*Udmurt State University, Izhevsk, Russia*

*Tsarevnikova L.*

*Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia*

### **THE INTERPRETIVE POSITION OF THE TRANSLATOR OF THE TEXTS ON TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO THE BLIND AND VISUALLY IMPAIRED**

The article studies the problems of translating documents and teaching methodology texts intended for teaching English to the blind and visually impaired. The translation analysis of the texts demonstrates the variety of terms coming from special needs education, ophthalmology and methodology of teaching foreign languages. The collected data have

demonstrated that the translation of five types of language phenomena can cause difficulties in the process of reverbalization of the text in Russian. They are the terms describing the type of vision disorder; special didactic and educational needs of the blind and visually impaired; nomination of the teaching aids equipment and gadgets; the terms of general didactics and education, as well as the terms of the methodology of teaching foreign languages. The category of the translator's interpretive position is introduced to help to select language means in translation adequate to the source text. The types of the interpretive translator's position most commonly used in translation are foreignization and adaptation.

*Key words:* teaching the blind and visually impaired, the translator's interpretive position, foreignization and adaptation.

Новый Закон об образовании ставит вопрос о предоставлении качественного образования лицам с ограниченными возможностями здоровья, об обеспечении возможностей инклюзивного образования. В отечественной педагогике имеются многочисленные теоретические и практические разработки в области дидактики, воспитания и образования, обучающихся со специальными потребностями, однако область преподавания иностранных языков слепым и слабовидящим остаётся неразработанной.

В 2010 г. Коми региональная ассоциация преподавателей английского языка КОМЕЛТА и ассоциации пяти регионов (Москвы, Ставрополя, Ижевска, Челябинска, Архангельска) стали инициаторами организации социально-образовательного проекта «Обучение незрячих и слабовидящих английскому языку». В проекте принимают участие преподаватели школы Хэдли – специализированной дистанционной школы для слепых и слабовидящих в г. Бостон (США). Изучение зарубежного опыта, работа с материалами, созданными в американских и европейских университетах и специализированных образовательных учреждениях позволили разработать Интернет-сайт проекта, направленный на аккумуляцию материалов по изучению английского языка слепыми и слабовидящими, которые будут полезными преподавателям, обучающимся, их родителям [4].

Эффективность разработки методики преподавания иностранных языков обучающимся с ограничениями по зрению зависит как от изучения международного опыта, так и от опытно-экспериментальной работы специалистов в области дефектологии. Практика работы над проектом показала и необходимость привлечения переводчиков, так как именно они становятся посредниками в отборе качественных актуальных англоязычных публикаций и источников информации, а также в представлении результатов исследования зарубежных специалистов на русском языке.

Под переводческим освоением текста мы понимаем несколько видов последовательно предпринимаемых переводчиком шагов по пониманию, интерпретации и перекодированию текста-оригинала заданной тематики средствами языка перевода, а также учет опыта более ранних переводов в виде поиска закономерностей при передаче аналогичных языковых явлений. Понимание в переводческом аспекте, опирающееся на философские определения, подразумевает сопоставление известных переводчику смыслов со смыслами, извлекаемыми из изучаемого текста. Это деятельность по постижению значения объекта в контексте профессионального видения семантического объема текста, по осознанию общего и особенного в изучаемом тексте. Понимание как ступень переводческого освоения текста является элементом интерпретации.

Интерпретация подразумевает целенаправленную когнитивную деятельность по осознанию свойств контекста речи и соотнесению объективных качеств интерпретируемого текста с профессиональным опытом и представлениями интерпретатора [1, с. 20]. Результатом интерпретационной деятельности должна стать интерпретационная позиция переводчика, которая определяет своеобразную «точку отсчета» всех переводческих действий и операций, являясь сверхзадачей перевода. Разработанные в отечественном и зарубежном переводе типологии интерпретационных позиций переводчика (А. Попович, Е. В. Гарусова) основаны, в основном, на художественном тексте, но опытно-экспериментальная работа показывает, что они применимы и к переводческой интерпретации некоторых видов научных текстов.

Освоение предполагает и формирование корпуса текстов определённой тематики, в которых могут реализоваться разные подходы к передаче языковых особенностей, учет которых дает переводчику арсенал средств для выбора наиболее удачного решения. Переводческое освоение предполагает тщательное изучение «переводов-предшественников», их анализ с целью выявления удачных и неудачных переводческих решений, закономерностей, трудностей.

Корпус текстов по обучению английскому языку слепых и слабовидящих относится с переводческой точки зрения к научным текстам гуманитарной направленности, при этом они отмечены специфическим характером педагогического дискурса, включающего в себя логичность, последовательность, активное прагматическое воздействие на получателя текста, достаточный или коммуникативно-избыточный объем, приводимый в доказательство того или иного положения и т. д. Такие же качества присущи русскоязычным текстам указанной тематики, что проясняет формирование подходов к их изложению на русском языке.

При работе над текстами, направленными на освоение тематики обучения слепых и слабовидящих, необходимо учитывать установку, своего рода «точку отсчета» переводчика, которая определена либо заказчиком перевода, либо является общей концепцией переводчика, его видением целей и задач своей деятельности по освоению текста. Под интерпретационной переводческой позицией мы понимаем осознанную либо предзаданную заказчиком перевода установку переводчика на создание определенного перевода, в большей или меньшей степени соответствующего оригиналу. Под вариативностью понимается параллельное сосуществование нескольких вариантов перевода одного и того же текста, выполненных с точки зрения различных переводческих позиций.

В ходе перевода текстов для слепых и слабовидящих, в частности, материалов специализированной европейской комиссии «Methodology of Teaching a Foreign Language to the Blind» в качестве интерпретационной позиции переводчика была избрана позиция фореинизации в организации референциального аппарата текста-оригинала, т. е. бережное отношение к передаче имен, цитат [3]. Наряду с транскрипцией и транслитерацией при передаче имен собственных, в случаях справочных материалов, списка использованной литературы имена сохранялись на языке оригинала.

Наряду с фореинизацией, при передаче лексического состава текста-оригинала применялась позиция адаптации, нацеленная на поиски адекватных лексических средств для воссоздания в переводе терминов, применяемых в практике работы российских дефектологов, методистов, преподавателей иностранных языков.

Информационное поле научных статей по обучению слепых и слабовидящих довольно широко, но ограничено теми отраслями знания, которые связаны

с описаниями нарушений зрения, методами педагогической работы с людьми с нарушениями зрения. Тексты по обучению слепых и слабовидящих отличаются большим количеством терминов из разных научных областей, так как обучение тесно связано с воспитанием и адаптацией обучающихся и базируется на сведениях о виде и степени нарушения зрения. Следовательно, в статьях по обучению иностранным языкам слепых и слабовидящих освещается соответствующая информация из следующих областей знания:

- офтальмология;
- тифлопедагогика;
- тифлопсихология;
- педагогика;
- методика преподавания иностранных языков.

Анализ корпуса текстов по преподаванию иностранных языков обучающимся с нарушениями зрения позволил выделить пять тематических групп лексических единиц, передача которых на русском языке потребовала дополнительных переводческих изысканий.

**Первую группу** составляет лексика, связанная с описанием типа нарушения зрения. В русской офтальмологии существуют устоявшиеся эквиваленты, зафиксированные в справочниках и словарях, опора на которые помогает найти адекватное соответствие. Например, выражению *good vision* соответствует русское *нормальное зрение* (а не хорошее зрение), выражение *partially sighted* переводим как *слабовидящий*.

Во **вторую группу** вошла лексика, связанная с обучением и воспитанием слепых и слабовидящих, например, *mobility and orientation training* в предложении «*Mobility and orientation training prior to classes is important for the student to familiarize the location and surrounding area*» [3, с. 28] переводим как *обучение ориентированию и мобильности*. Термин «*ориентирование и мобильность*» вошел в отечественную тифлопедагогику несколько лет назад и сейчас активно используется тифлопедагогами. А. А. Любимов и М. П. Любимова предлагают использовать этот термин в своей статье «К вопросу о создании единой терминологии по курсу «Ориентировка в пространстве». [2] Они определяют мобильность как способность человека безопасно передвигаться в пространстве. Вариант *обучение ориентированию и мобильности* точно передает суть термина *mobility and orientation training*.

К **третьей группе** мы отнесли лексику, связанную с техническим оснащением для обучения слепых и слабовидящих. Например, *Perkins Braille* в предложении «*Perkins Braille – quick and simple production of Braille for immediate use where the student is in total control*» передано как *брайлевская печатная машинка Perkins Braille*. При переводе используется добавление, так как для тех, кто не знаком с печатной машинкой данного изготовителя, будет непонятно, что это за устройство. В предложении «*Magnifying sheets – widely available and a simple resource for accessing information in a simple and clear context*» словосочетание *magnifying sheets* передано как *карманные линзы Френеля*. Такой перевод удалось сделать только после сопоставления изображений типов увеличительных линз в Интернете. В русском языке нет отдельного термина для сверхплоской легкой лупы, похожей на закладку или линейку, которой очень удобно пользоваться слабовидящим. Вариант «карманные линзы Френеля» отражает и тип линзы, и ее применение. Вариант «лупа-закладка» считаем не очень удачным, так как закладкой может служить и обычная лупа.

В **четвертую группу** вошла лексика, связанная с общепедагогической тематикой. Трудности при переводе слов и выражений связаны с многозначностью используемых терминов, например, термин *method* на русский язык может переводиться как *метод*, так и *прием*, а слово *student* можно перевести как *студент*, *ученик*, *учащийся*, *обучающийся*. В отечественном педагогическом дискурсе закрепилось именование «обучающийся», о чем свидетельствует частотность упоминаний в системе *Google*.

В **пятую группу** определена лексика, связанная с методикой преподавания иностранных языков, где поиск устоявшихся эквивалентов облегчался разработанностью отечественной терминологии, обладающей таким же потенциалом «энергии именованья», как и в тексте-оригинале. Например, в отечественной методике преподавания английского языка термины *skimming* и *scanning* имеют эквиваленты *просмотровое чтение* и *поисковое чтение* соответственно.

Перевод текстов по обучению слепых и слабовидящих требует знаний медицинской терминологии, связанной с нарушениями зрения, терминов из общей педагогики, тифлопедагогики, а также методики преподавания предмета, которому посвящена переводимая статья. Переводчик должен осознавать свою ответственность за осуществление эффективной посреднической деятельности в актуальных областях науки, должен стремиться реализовать свой гуманистический потенциал, помогая тем, кто нуждается в квалифицированной поддержке, а также уметь вносить вклад в коллективные достижения проектной группы, добиваясь успеха в профессиональной деятельности.

### Литература

1. *Голубкова О. Н.* Проблемы моделирования педагогической технологии выявления интерпретационной позиции переводчика // Вопросы лингвистики, педагогики и методики преподавания иностранных языков. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. С 18–32.
2. *Любимов А. А., Любимова М. П.* К вопросу о создании единой терминологии по курсу «Ориентировка в пространстве» // Сборник материалов по итогам проведения Всероссийских педагогических чтений по вопросам коррекционной педагогики и специальной психологии, 4–6 октября, 2010 г. / Институт коррекционной педагогики РАО. – М., 2010. Режим доступа: [http://lyubimov.su/docs/articles/k\\_voprosu\\_o\\_sozdanii\\_edinoj\\_terminologii\\_po\\_kursu\\_orientirovka\\_v\\_prostranstve.html](http://lyubimov.su/docs/articles/k_voprosu_o_sozdanii_edinoj_terminologii_po_kursu_orientirovka_v_prostranstve.html)
3. Project “Listen and Touch”: a basic English course for the visually impaired. Methodology of Teaching a Foreign Language to the Blind. Socrates. Lingua. European Commission, 2002. 51 P.
4. Teaching English to Blind and Visually Impaired. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.english4blind.ru/information-on-bvi-project\\_20110428125438.html](http://www.english4blind.ru/information-on-bvi-project_20110428125438.html)

## **АНАЛИЗ ПОНИМАНИЯ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ АУДИТОРИЕЙ КУЛЬТУРО-СПЕЦИФИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ В АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ТЕЛЕСЕРИАЛАХ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА**

Статья посвящена особенностям передачи культурно-специфической информации при переводе аудиовизуального текста. В ней рассматриваются результаты лингвокультурологического эксперимента по восприятию культурно-специфической информации, представленной в ситуациях из двух художественных аудиовизуальных текстов: британского телесериала «Жизнь на Марсе» и его русской адаптации «Обратная сторона Луны». Респондентам предлагалось просмотреть десять видеофрагментов из двух телесериалов, каждый из которых был насыщен культурно-специфической информацией. Затем испытуемые должны были идентифицировать культурно-специфические ситуации и реалии, встречающиеся в видеофрагментах, правильно их понять и объяснить, по возможности – дать собственный вариант перевода встретившихся реалий. В статье анализируются интерпретации данных культурно-специфических ситуаций, предложенные двумя группами русскоязычных реципиентов различной возрастной принадлежности, особенности перевода реалий, встречающихся в данных ситуациях, а также то, как стратегии перевода культурно-специфических ситуаций влияют на восприятие и понимание их русскоязычными реципиентами. В результате делается вывод о необходимости формирования, совершенствования и развития знаний, умений и навыков в области интерпретации как исторических, так и современных явлений родной и иноязычной культуры, поскольку данная компетенция является профессионально значимой в работе переводчика.

*Ключевые слова:* перевод аудиовизуальных текстов, телесериал, культурно-специфические ситуации.

*Rodionova M. N., Borisenko Yu. A.*

*Udmurt State University, Izhevsk, Russia*

## **UNDERSTANDING OF CULTURE-SPECIFIC SITUATIONS IN ENGLISH AND RUSSIAN TV SERIES BY DIFFERENT AGE GROUPS AND THEIR TRANSLATION PECULIARITIES**

The paper focuses on the peculiarities of translating audiovisual texts. It introduces the results of a linguocultural experiment conducted in Udmurt State University and aimed at perception of culture-specific information found in the situations from two fictional audiovisual texts, namely, the British TV series «Life on Mars» and its Russian adaptation, the TV series «Обратная сторона Луны» («The Dark Side of the Moon»). The paper comments on the interpretations of these culture-specific situations given by Russian respondents of two different age groups and dwells on the peculiarities of translation of realia presented in these situations. The article also considers how the strategies of rendering culture-specific situations in the target language influence their perception and understanding by Russian respondents. The authors come to the conclusion that interpretative and



intercultural competences are essential components of the professional competence of a translator. Thus, they should be given due attention in the process of their training.

*Key words:* audiovisual translation, TV series, culture-specific situations.

Изучение аудиовизуальных текстов (АВТ) является актуальной областью междисциплинарных исследований. Особый интерес представляет изучение АВТ с точки зрения перевода и межкультурной коммуникации. Так, перевод на другой язык любого художественного видеофильма способен выявить существенные особенности не только языка, но и культуры как производящей, так и принимающей страны. Изучению художественных АВТ и их переводу посвящено наше исследование. В качестве материала исследования были привлечены два телевизионных сериала: британский «Жизнь на Марсе» и его русская адаптация, телесериал «Обратная сторона Луны». Оба телесериала можно назвать условно историческими, так как их сюжет рассказывает историю двух современных полицейских – англичанина Сэма Тайлера и русского Михаила Соловьёва, оказавшихся в результате авткатастрофы в 1970-х годах.

Очевидно, что знание реалий культур своей и изучаемой страны является одной из ключевых компетенций переводчика [1, с. 496–497; 2, с. 23]. При этом данные социологических опросов и исследований свидетельствуют о том, что многие молодые люди недостаточно хорошо знают историю своей страны и других стран, что выражается в имеющихся у них искажённых – идеалистических или мифологизированных – представлениях [4, с. 18; 5; 7, с. 4]. Для выявления степени осведомленности русскоязычных реципиентов о реалиях британской и советской культур 1970-х годов нами был проведён лингвокультурологический эксперимент по восприятию культуро-специфических ситуаций из данных телесериалов. В задачи экспериментального исследования входило выявление особенностей представлений русскоязычных реципиентов об английской и советской культурах 1970-х, а также определение наиболее трудных для понимания и перевода элементов английской и советской культур указанного периода.

Мы предположили, что в связи со значительной временной дистанцией для испытуемых двадцатилетнего возраста культуро-специфические ситуации из русского телесериала «Обратная сторона Луны», насыщенные реалиями культуры эпохи 1970-х, окажутся непонятными или малопонятными, тогда как у испытуемых более старшего возраста не возникнет непонимания. У испытуемых обоих возрастов, по нашему предположению, должны были возникнуть затруднения в понимании культуро-специфических ситуаций из британского телесериала «Жизнь на Марсе». Данная гипотеза подверглась проверке в первом учебном семестре 2013-го года. В качестве респондентов привлекались студенты 4–5 курсов специальности «Перевод и переводоведение» (23 человека) и преподаватели Института иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета (10 человек).

Респондентам предлагалось просмотреть десять видеофрагментов из двух телесериалов, каждый из которых был насыщен культуро-специфической информацией. Респонденты должны были идентифицировать культуро-специфические ситуации и реалии, встречающиеся в видеофрагментах, правильно их понять и объяснить, по возможности – дать собственный вариант перевода встретившихся реалий.

Приведём в качестве примера описание нескольких ситуаций из английского и русского сериалов и проанализируем их интерпретации и перевод, предложенные респондентами.

Ситуации из телесериала «Жизнь на Марсе»:

(1) Полицейские преследуют и ловят юного угонщика машин. Джин Хант, начальник отдела, в котором работает Сэм Тайлер в 1970-х, высказывает мнение, что в Британии необходимо вернуть отменённую всеобщую воинскую повинность, так как она учит молодых людей дисциплине. Сэм Тайлер не согласен с ним, так как, по его мнению, это лишь способствует тому, что молодые люди учатся убивать.

Культуро-специфическая ситуация: отменённая в Великобритании всеобщая воинская повинность.

Языковые культуро-специфические реалии: National Service («воинская повинность»).

GENE: You're nicked, sunbeam... They should bring back National Service.

SAM: What, take him away, teach him how to kill people?

GENE: Didn't do me any harm. Teach him some manners.

Джин: Ты арестован, солнечный зайчик... Им следовало бы возобновить воинскую повинность.

Сэм: Что, отправить его учиться убивать людей?

Джин: Не причинять вред. Научить его как вести себя.

Данный видеофрагмент оказался в целом понятен преподавателям, но вызвал затруднения у студентов. Так, двадцатилетние респонденты либо совсем не обратили внимания на реалию National Service, либо испытывали сомнения в том, как она передаётся на русский язык. Реалию «National Service», как указывают двадцатилетние респонденты, можно перевести разными соответствиями: «воинская служба», «государственная служба», «национальная служба», «трудовая повинность». Как нетрудно заметить, второй и третий варианты перевода отличаются некоторым буквализмом, четвёртый вариант может быть признан слишком вольным, тогда как первый вполне эквивалентен оригинальному английскому выражению. Преподаватели, в свою очередь, предложили использовать при переводе этой реалии приём генерализации и передать её как «армия».

Вероятно, трудности в осмыслении данной ситуации связаны с тем, что в современной России воинская служба является обязательной для всех молодых мужчин, и поэтому информация о том, что в культуре другой страны служба в армии отменена, могла вызвать недоверие и недоумение респондентов. Характерно, что в приведённом видеофрагменте отражается разное отношение представителей разных поколений к воинской службе: старшее поколение (Джин Хант) видит в армии несомненные достоинства, а младшее (Сэм Тайлер) – только недостатки. Подобные настроения характерны и для современной русской культуры, но, как ни странно, не нашли отражения в комментариях студентов к этому видеоотрывку. Вероятно, это связано с культивируемым на официальном уровне положительным отношением к службе в армии и патриотизмом, идеи которого находят отклик у многих представителей юного поколения. Поэтому для некоторых респондентов смысл реплики Сэма Тайлера остался не полностью понятен.

(2) Убит иммигрант из Азии. Джин Хант стремится быстрее раскрыть дело, и предлагает одно из наиболее «очевидных» объяснений совершённого преступления – размолвки в среде местных торговцев наркотиками, не принявших «чужака», который, предположительно, также мог торговать наркотиками. Сэм протестует против

скоропалительных, голословных и малодоказательных выводов Ханта и сравнивает действия начальника с действиями тех полицейских и суда, из-за которых через несколько лет после показываемых в сериале событий были неоправданно осуждены на длительный тюремный срок предполагаемые террористы.

Культуро-специфическая ситуация: стереотип об эмигрантах из Азии как о наркоторговцах, несправедливое и халатное правосудие в британских правоохранительных органах.

Языковые культуро-специфические реалии: Birmingham Six («бирмингемская шестёрка»), «cop(per)» («коп»).

GENE: He's come over here, started dealing, and Rocket, or one of the other local drugs boys, took offence and offed him.

SAM: Well, it's better than even I expected. Copper leaps to a conclusion, then finds the evidence to fit. Birmingham Six, here we come.

Джин: Он приехал сюда, стал торговать наркотиками, а Рокет или один из местных наркоторговцев, принял это слишком близко к сердцу и избавился от него.

Сэм: Даже лучше, чем я думал. Коп делает выводы и только потом ищет подтверждающие их улики. Вот так осудили «бирмингемскую шестёрку».

Данный видеофрагмент вызвал затруднения в понимании и у студентов, и у преподавателей. Так, как отмечает один из преподавателей, «словосочетание Birmingham Six не вызывает никаких ассоциаций». Одна из студенток соглашается, что «иностранец не поймёт эту бирмингемскую шестёрку без дополнительных разъяснений». При этом некоторые двадцатилетние респонденты не идентифицировали Birmingham Six как реалию, следовательно, ситуация оказалась им не совсем понятна. Другая реалья – cop(per), напротив, не вызвала трудностей в понимании у студентов.

На наш взгляд, перевод фразы «Birmingham Six, here we come» («Вот так осудили «бирмингемскую шестёрку») является достаточно удачным с прагматической точки зрения: с помощью лексических добавлений в нём дана расшифровка значения реалии «Birmingham Six», позволяющая русскоязычным зрителям понять хотя бы в общих чертах, что эта реалья связана с неким громким судебным процессом. Однако в качестве альтернативного варианта перевода этой фразы возможно применить стратегию адаптации [3] и, используя приём смыслового развития, отказаться от названия этой реалии в переводе: «Вот так невинные и попадают за решётку».

(3) Джин Хант подозревает в убийстве рабочего фабрики одного из активистов её профсоюза на том основании, что этот человек придерживается «левых», социалистических взглядов (он «коммунист»).

Культуро-специфическая ситуация: негативное отношение к людям с социалистическими политическими убеждениями; стереотипы в отношении Советского Союза.

Языковые культуро-специфические реалии: Commie («коммунист»).

GENE: Chief culprit is Ted Bannister. I want him in custody by teatime.

SAM: What, because he spoke first?

GENE: Because he's guilty as sin, and he's a Commie bastard.

Джин: Главный подозреваемый – Тед Баннистер. Я хочу, чтобы он был арестован к пяти часам.

Сэм: Почему? Потому что он первый заговорил?

Джин: Потому что он виновен как грех. И к тому же он коммунист.

Данный видеофрагмент оказался хорошо понятен преподавателям, но совсем не понятен студентам. Преподаватели с легкостью восстановили полную форму слова «Commie» – «Communist», более того, легко объяснили контекст ситуации (неприязнь жителей Запада к СССР и его общественному строю в эпоху «холодной войны»). Данные коннотации оказались совсем не знакомы двадцатилетним респондентам. В своих ответах они правильно определили, что слово «Commie» несёт явно выраженную культуру-специфическую окраску, но не смогли дать даже приблизительных предположений, что может означать данная единица: «Что такое Commie bastard?... Если бы понять что за Commie имеется в виду... Я иностранец и сочетание Commie bastard мне непонятно». Очевидно, в данном случае студенты полагают, что слово «commie» – это какое-то прилагательное-вульгаризм, синонимичное прилагательным «bloody», «rotten», «damn». Таким образом, двадцатилетним респондентам при отсутствии понимания смысла этого слова, всё же очевидны негативные коннотации этого понятия. Это может быть свидетельством наличия у них фоновых знаний о том, что для западной кинопродукции действительно характерно юмористическое или, как в данном случае, ироническое изображение реалий русской культуры [8, с. 213].

Слово «коммунист» в переводе может вызвать у русских зрителей замешательство, так как для многих русских реципиентов коммунисты ассоциируются прежде всего с их родной страной. В связи с этим возможно передать данную реалию с помощью лексических добавлений: «К тому же он поддерживает проклятых коммунистов».

Рассмотрим ситуации из телесериала «Обратная сторона Луны»:

(1) Михаил Соловьёв в первый день своего пребывания в 1970-х, находясь в больнице, видит по телевизору выступление Л. И. Брежнева. Михаил пытается переключить канал, но врач не советует ему это делать, так как выступление Брежнева в данный момент транслируется в прямом эфире по всем каналам. Мимоходом врач отмечает, что политики достигают профессиональной зрелости именно в пожилом возрасте.

Культуро-специфическая ситуация: пожилой возраст советских политических деятелей; ограниченное количество каналов на советском телевидении; трансляция выступлений партийных лидеров по телевидению.

Языковые культуру-специфические реалии: «три программы», «Дворец съездов».

Соловьёв: Почему всё вот такое всё кругом?

Врач: Какое всё кругом?

Соловьёв: Старое. Вот такое всё... (*указывает на телевизор, на экране которого транслируется выступление Л. Брежнева*)... старое.

Врач: Это я не согласен с вами. Шестьдесят семь лет – это расцвет для политика.

*Михаил начинает переключать каналы на телевизоре.*

Врач: Не надо, не надо. Сейчас по всём трём программам прямое включение из Дворца съездов.

Данный видеофрагмент оказался понятным преподавателям и студентам в разной степени. В то время как преподаватели указали на культуру-специфичные коннотации элементов данной ситуации (например, то, что включение из Дворца съездов подразумевает, что транслировался съезд или пленум партии), студенты поняли ситуацию в общих чертах. При этом студенты указали некоторые особенности советской повседневной культуры, показавшиеся необычными именно двадцатилетним (например, чёрно-белое телевидение, всего три программы вещания), но от них ускользнула ирония сценаристов в отношении пожилого возраста советских политиков. И препода-

ватели, и студенты предположили, что данная сцена может вызвать значительные затруднения в понимании у иностранных реципиентов – особенно это касается реалий-названий (Дворец съездов). Один из респондентов указывает, что понять эту сцену возможно только при наличии фоновых знаний о той эпохе в СССР.

(2) «Сахар на гречку».

Коллега-милиционер предлагает Михаилу Соловьёву обменяться содержимым продуктовых «заказов», которые, очевидно, оба должны получить в скором времени, и обменять сахар из своего заказа на гречневую крупу из другого заказа.

Культуро-специфическая ситуация: выдача работникам продуктовых заказов.

Языковые культуро-специфические реалии: «заказ».

Милиционер: Сахар на гречку поменяешь?

Соловьёв: Чего?

Милиционер: Заказ седьмого ноября придёт. Поменяешь?

Данный фрагмент оказался понятен для преподавателей, которым знакома эта реалия эпохи: в советское время к государственным праздникам государственные служащие получали «продуктовые заказы, которыми они могли меняться». Студентам оказалась незнакома данная советская реалия («о каком все-таки заказе идёт речь»). Студенты в большей степени связали её с другим концептом русской культуры – «дефицит» («Раз советское время, значит, всего не хватало, и один человек предлагает другому обменяться продуктами, которые были в дефиците»). Двадцатилетние респонденты предлагали интересные собственные интерпретации данной сцены из сериала: «Возможно, данная ситуация может относиться исключительно к времени СССР, когда происходил обмен различными вещами, в том числе продуктами (вместо оплаты их деньгами). Я думаю, гречка была редкостью в то время, дорогим продуктом, и поэтому Соловьёва просят «провернуть дело» – обменять сахар на гречку»). Студенты отмечают, что данное явление (обмен) окажется не совсем понятным как современным жителям России, так и иноязычным реципиентам («иностранцу будет неясно, зачем что-то на что-то менять»).

Проведённый эксперимент и анализ полученных в ходе него данных позволяет сделать определённые выводы. Так, было обнаружено, что перевод реалий культуры может успешно осуществляться с помощью различных приёмов: лексических добавлений, замен, опущений, генерализации, смыслового развития, а также с помощью стратегии адаптации. При этом проведённое экспериментальное исследование восприятия и понимания культуро-специфических ситуаций и реалий в англоязычных и русскоязычных аудиовизуальных текстах выявило недостаточное знание и умение интерпретации представителями русской культуры (в том числе, лингвистами-переводчиками) данных явлений.

В связи с этим необходимо подчеркнуть важность формирования, совершенствования и развития знаний, умений и навыков в области интерпретации как исторических, так и современных явлений родной и иноязычной культуры и культур. Данная компетенция является профессионально значимой в работе переводчика, и лингвисты-переводчики должны проходить соответствующую подготовку для её формирования. Умения понимания и интерпретации культуры могут развиваться в ходе изучения многих дисциплин – например, практики речевого общения, практики перевода, межкультурной коммуникации, истории, литературы и культуры страны изучаемого языка, лингвокультурологии, а также в ходе написания собственных исследовательских работ.

## Литература

1. Автономова Н. А. Познание и перевод. Опыт философии языка. М.: Российская политическая энциклопедия (РОСПЭН), 2008. 704 с.
2. Багринцева Н. В. Культурно-детерминированные факторы в теории и практике перевода (на материале художественных англо-русских переводов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2001. 24 с.
3. Гарусова Е. В. Интерпретативные позиции переводчика как причина вариативности перевода: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2007. 16 с.
4. Губин Д. Пересвеченное прошлое // Огонёк. 2013. № 22. С. 18.
5. Дубин Б. Почему Россия скучает по Советскому Союзу [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.levada.ru/06-12-2011/pochemu-rossiya-skuchaet-po-sovetскому-soyuzu> (дата обращения 11.03.2014).
6. Кара-Мурза С. Причины краха советского строя // Наш современник. 2012. № 1. С. 194–220.
7. Левинсон А. У нас всё было // Огонёк. 2013. № 28. С. 4–5.
8. Садыкова А. Х. Образ России в иностранных художественных фильмах с 1992 по 2013 г. // Актуальные вопросы развития России в исследованиях студентов: управленческий, правовой и социально-экономический аспекты. Материалы XI Всерос. студенческой науч.-практ. конф. 16–17 мая 2013 года. Челябинск, ЧИЭП им. М. В. Ладощина, 2013. С. 213–214.
9. Orwell, G. England, Your England [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.telelib.com/authors/O/OrwellGeorge/essay/England/england.html> (дата обращения 11.03.2014).

УДК 81'25

*Рябкова И. П.*

*Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия*

### **ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРФЕЙСА С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРФЕЙСА СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ БИЗНЕС-ПРОЦЕССАМИ)**

Статья посвящена описанию проблем, связанных с переводом пользовательского интерфейса системы управления бизнес-процессами (BPM) с русского языка на английский. Автор отмечает растущую популярность BPM-систем в России и делает вывод о необходимости их локализации. Вместе с тем, существует необходимость перевода отечественных разработок на другие языки, главным образом, английский. При этом язык перевода (английский) выступает в профессиональной и деловой межкультурной коммуникации в качестве лингва франка. Отмечается, что несмотря на все большую потребность в переводе (и шире – локализации или интернализации) программных продуктов, лингвистические исследования, посвященные данной проблематике, весьма немногочисленны, особенно для русско-английской языковой пары. В связи с этим автором освещаются как собственно лингвистические трудности перевода текстов данного типа, так и технические особенности работы переводчика в редакторе каталогов Poedit. В статье представлены сильные и слабые стороны редактора Poedit с точки зрения переводчика. Основные лингвистические трудности, нашедшие отражение в работе, включают недостаточность контекста и, как следствие, смысловую неопределенность, полисемию, а также сложившиеся в английском языке

нормы создания пользовательского интерфейса, в частности, использование определенной терминологии, клише и эллипсиса.

*Ключевые слова:* перевод, локализация, компьютерные тексты, пользовательский интерфейс, информационные технологии переводчика, автоматизированный перевод, системы управления бизнес-процессами.

**Ryabkova I. P.**

*Udmurt State University, Izhevsk, Russia*

## **A CASE STUDY OF TRANSLATING BPM SOFTWARE USER INTERFACE FROM RUSSIAN INTO ENGLISH**

The paper describes some issues connected with translating BPM software user interface from Russian into English. The author reviews the growing popularity of BPM systems in the Russian market and makes a conclusion about the necessity of BPM software localization. At the same time, Russian developments have to be translated into other languages, primarily English, which is viewed as lingua franca used in professional and business intercultural communication. The author notes that despite the growing need in translated (or, in broader sense, localized or internalized) software, linguistic studies of software translation are scarce, especially when it comes to the Russian-English language pair. Therefore, the author attempts to describe both linguistic difficulties of translating texts of this type and technical issues of translator's work in Poedit catalog editor. The paper discusses strengths and weaknesses of the Poedit tool as seen by the translator. The major translation challenges described include a limited context, which causes ambiguity, polysemy, and established rules of a user interface in English, such as the use of certain terminology, cliches and ellipsis.

*Key words:* translation, localization, computer texts, user interface, translation ICT, automated translation, BPM software.

По данным Федеральной службы государственной статистики, доля организаций, использующих персональные компьютеры в РФ, в 2012 г. составляла 94 % от общего числа обследованных организаций [4]. По прогнозам исследовательской и консалтинговой компании Gartner, в 2014 г. 40 % крупнейших мировых компаний будут использовать системы управления бизнес-процессами (Business Process Management, BPM) в своей ежедневной работе [10]. Что касается России, то здесь BPM-рынок начал формироваться в 2000 году и сейчас находится на стадии активного роста [1, с. 3]. Наиболее часто системы управления бизнес-процессами используются в банковском секторе и финансовых институтах (26,1 %), торговле (16,4 %), производстве (15,5 %), ТЭК (14,6 %) [5]. Главными задачами при описании бизнес-процессов являются их автоматизация, регламентация, стандартизация, а также оптимизация [1, с. 4]. При этом наиболее важными для анализа и оптимизации признаются процессы планирования и бюджетирования, продажи, закупки, стратегическое планирование и производство [1, с. 10]. Несмотря на то, что зарубежным разработчикам в 2013 г. принадлежало более половины BPM-рынка, российские поставщики лидируют по охвату прикладных задач: две трети проектов, в которых автоматизировалось пять и более задач, реализовывались отечественными поставщиками BPM-систем [5].

Возрастающая популярность систем управления бизнес-процессами на российском рынке, с одной стороны, ставит задачу русификацию зарубежного программного обеспечения (ПО). С другой стороны, отечественные поставщики также начинают испытывать потребность в переводе своих программных продуктов на другие языки, в первую очередь, английский. Это связано, во-первых, с тем, что потребителями разработанных в России ВРМ-систем все чаще становятся международные компании, осуществляющие свою деятельность в России и имеющие смешанный штат сотрудников из русскоговорящих и иностранных специалистов. В данном случае английский язык выступает в качестве языка-посредника в межкультурной деловой и профессиональной коммуникации. Во-вторых, некоторые успешные российские поставщики ВРМ-систем предпринимают попытки расширить рынки сбыта, в первую очередь за счет стран ближнего зарубежья. В этой связи актуальной становится интернационализация отечественных разработок и, как следствие, перевод на иностранный (главным образом, английский) язык адаптированных программных продуктов. Сами поставщики отмечают особое место Казахстана, где в последние годы в связи с ростом деловой активности и расширением внешнеэкономических связей наблюдается значительное количество компаний, возглавляемых иностранными специалистами, и высокая потребность в сотрудниках, владеющих английским языком. Так, согласно результатам исследования М. Ш. Сарыбай, в Казахстане знание английского языка стало требованием в 98 объявлениях (из 101) на должность менеджера, инженера, оператора, секретаря, бухгалтера и администратора. Более того, 40 % объявлений, помещенных в газете в 2003 г., были опубликованы на английском языке [6].

Несмотря на растущую потребность в переводе и шире – интернализации и локализации программного обеспечения, лингвистические исследования, посвященные данным проблемам, весьма малочисленны. Краткие описания практического опыта скорее можно найти на сайтах бюро переводов [2] или профессиональных сообществ [3; 7 и др.].

Под интернализацией специалисты-практики обычно понимают доработку имеющегося ПО таким образом, чтобы его можно было использовать глобально, т. е. более чем на одном языке и в разных государствах мира. Как правило, вопросами интернализации занимаются программисты, в идеале – в сотрудничестве со специалистами по межкультурной коммуникации, внешнеэкономической и международной деятельности. Локализация же – это адаптация программного обеспечения к культуре и реалиям другой страны, при этом перевод пользовательского интерфейса является частью процесса локализации наряду с техническими решениями, необходимыми для корректной работы локализуемого ПО [8, с. 139]. Иными словами, над локализацией ПО обычно совместно трудятся переводчики и программисты, при необходимости привлекая консультантов в области международного права, экономики и др.

В данной статье речь пойдет о переводе интерфейса пользователя как частном случае локализации. В нашем случае задачи по адаптации ПО не ставилось, поскольку продукт предназначался для внутреннего рынка, а также для стран ближнего зарубежья, правовые, экономические и культурные реалии которых не требовали изменений интерфейса. Отметим также, что в данной статье не будут освещаться такие типичные задачи, возникающие перед переводчиком при работе над интерфейсом пользователя, как учет принятых в языке перевода формата даты и времени, особенностей человеческих имен, валютной системы, системы мер и прочих стандартов целевой страны. Они обычно очевидны, их решение не вызывает сложностей с языковой точки зрения, однако они могут потребовать от программистов



некоторых изменений в самом программном продукте, поэтому переводчику рекомендуется сообщать обо всех переводческих решениях, обусловленных различиями в стандартах исходной и целевой страны, заказчику.

Ниже нам хотелось бы подробнее рассказать о своем опыте перевода пользовательского интерфейса BPM-системы с русского языка на английский с точки зрения возникающих лингвистических проблем, а также о технических особенностях работы над переводом текстов данного типа.

На сегодняшний день переводчик ПО довольно редко работает непосредственно в программном коде. Обычно программисты выносят переводимые элементы интерфейса в отдельные файлы. В нашем случае использовался бесплатный инструмент редактирования каталогов локализации Poedit [12]. Рабочее окно программы выглядит как перечень строк на языке оригинала (исходный текст) и перевода, расположенных в виде двух колонок (см. рис 1). В верхней части окна находится горизонтальное меню со следующими вкладками: «Файл», «И редактирование», «Каталог», «Перейти», «Вид», «Помощь». Под ними расположены наиболее востребованные кнопки: «Открыть», «Сохранить», «Проверить», «Обновить», «Неточно», «Комментарий». При наведении курсора на кнопки появляются всплывающие подсказки. В нижней части окна расположена рабочая область (см. рис. 2), содержащая исходный текст (недоступен для редактирования) и перевод (редактируемое поле), а также строка статистики по документу. В правом нижнем углу окна находится поле с примечаниями для переводчиков.

Отметим следующие достоинства данного редактора, выделенные нами с точки зрения переводчика:

1) возможность использования памяти переводов – базы данных, содержащей ранее переведенные сегменты текста, что позволяет ускорить процесс перевода и обеспечить единообразие терминологии;

2) удобная сортировка и выделение цветом строк оригинала и перевода, что дает возможность легко ориентироваться в тексте, видеть, какие строки уже переведены, какие нуждаются в переводе, и какие были переведены автоматически и требуют правки;

3) автоматическая проверка перевода с точки зрения правильного сохранения тегов – если в процессе перевода тег был ошибочно изменен, при сохранении файла программа выдает сообщение об ошибке, строка, содержащая ошибку, выделяется цветом и помещается вверху каталога. Проиллюстрируем сказанное на примере рисунков ниже. В данном случае в переводе появляется лишняя наклонная черта. Подобные ошибки, если их не исправить, способны нарушить корректную работу программы.

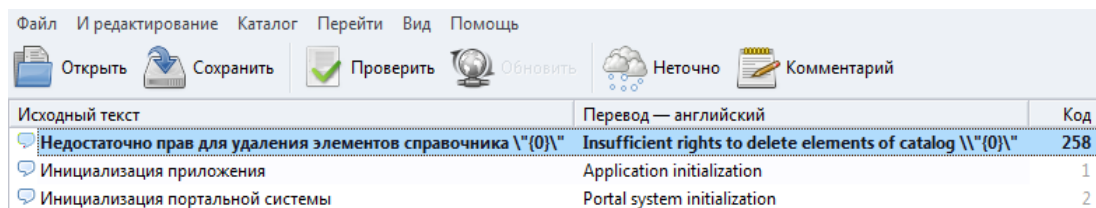


Рис. 1. Строка с ошибкой, помещенная вверху каталога

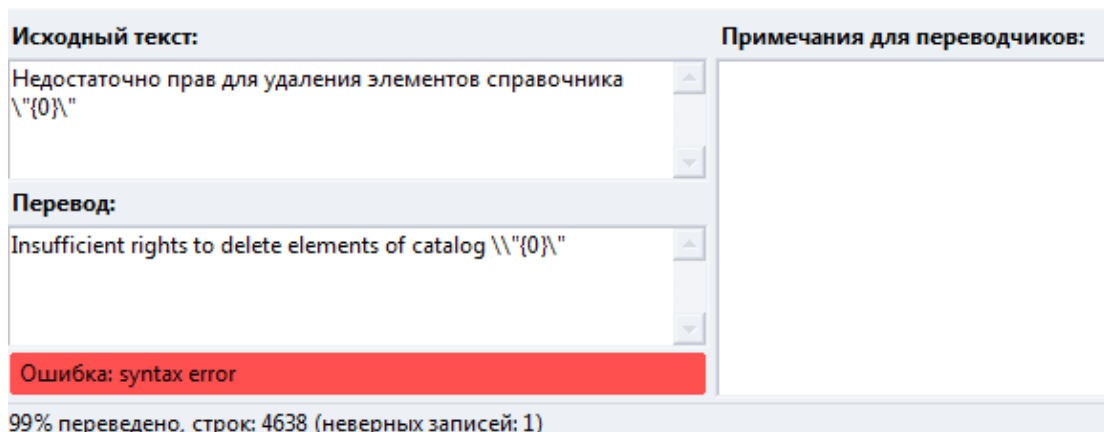


Рис. 2. Сообщение об ошибке в нижнем левом углу рабочего окна

4) наличие статистики по переводимому каталогу: процент переведенных строк, общее количество строк в каталоге, количество строк, переведенных неточно (автоматически), количество непереведенных строк и количество строк, содержащих ошибки, что позволяет оценить скорость работы и планировать время при переводе;

5) возможность использования многих привычных «горячих клавиш»: Ctrl+F (поиск), Ctrl+S (сохранить), Ctrl+Enter (перейти к следующей непереведенной строке, данное сочетание работает, в частности, в программе переводческой памяти Trados) и другие;

6) поиск по каталогу с использованием разных опций (искать с учетом регистра, начать с первого пункта, только слова целиком, искать в исходных строках, искать в переводах и др.);

7) русифицированный интерфейс (правда, русификация не всегда удачна, например, одна из вкладок меню переведена как «И редактирование»).

Недостатки программы, отмеченные нами с точки зрения переводчика:

1) отсутствие исчерпывающей справки: встроенная справка отсутствует, в имеющейся онлайн справке освещаются вопросы, представляющие интерес для программиста, собирающего каталог локализации в процессе его подготовки к переводу, однако практически не затрагиваются вопросы, интересующие пользователя-переводчика, поэтому переводчику приходится осваивать программу «интуитивно»;

2) в нашем случае отсутствовала проверка орфографии как для русского, так и для английского языка;

3) отсутствует статистика по количеству слов и / или символов в каталоге, что усложняет расчет стоимости перевода;

4) не все горячие клавиши, используемые в программе совпадают с привычными, например, копировать исходный текст (текст оригинала) в строку перевода можно с помощью сочетания клавиш Ctrl+B, в то время как в Trados для этой цели используется сочетание Ctrl+Insert;

5) наконец, самый главный недостаток – невозможность увидеть контекст, в котором переводимая строка используется в интерфейсе программы, что служило источником многих собственно лингвистических проблем, представленных ниже.

В частности, из-за отсутствия контекста достаточно сложно было принять то или иное переводческое решение в связи с синонимией грамматических форм. Например, строка «Создание новой задачи» встречалась в каталоге несколько раз.

Однако для ее правильного перевода важно было знать, в каком контексте она появляется в интерфейсе. Если это название кнопки, она должна переводиться как «*New Task*», если же это всплывающая подсказка к кнопке, тогда перевод может звучать как «*Create(s) new task(s)*». Если «Создание новой задачи» выступает в качестве заголовка встроенной справки, его можно перевести как «*Creating a new task*» или «*How to create a new task*». Вероятны и другие контексты использования данной строки в пользовательском интерфейсе программы.

Отсутствие контекста также создавало сложности с правильным орфографическим оформлением перевода. Известно, что правила использования заглавных букв в разных языках отличаются. В пользовательском интерфейсе на английском языке сложились определенные нормы употребления заглавных букв, отличающиеся от норм русского языка. В частности, в английских названиях вкладок, кнопок и полей все слова обычно пишутся с заглавной буквы, в то время как в русском языке в этих случаях с заглавной буквы пишется только первое слово: «*He сохранять*» – «*Don't Save*», «*Мой календарь*» – «*My Calendar*» и т. д. Соответственно, для правильного использования заглавных букв также необходимо знать контекст. Например, строка «*Удалить запись*» может представлять собой название кнопки («*Delete Entry*») или команду («*Delete entry*»), и значит, в данном случае функция строки в английском интерфейсе будет определять то или иное использование заглавных букв.

Наконец, в отсутствие контекста возникала проблема, связанная с разграничением значений многозначных слов. Приведем несколько примеров:

- окно – window (прямоугольная рабочая область на экране), pop up (window) (всплывающее окно), message box (окно сообщения), dialog box (диалоговое окно, позволяющее пользователю общаться с программой) и др.;
- загрузить – download (с внешнего источника на компьютер), upload (с компьютера на внешний источник);
- удалить – remove (из списка, базы данных и т. п., не предполагает безвозвратного удаления, элемент может быть позже вновь внесен в список), delete (используется в качестве названия кнопки, опции и т. п., предполагает безвозвратное удаление);
- настроить – set (up) / configure (часто используются как взаимозаменяемые синонимы), customize (настроить под конкретного пользователя);
- вставить – paste (вставить ранее скопированный текст), insert (используется в более общем значении).

Следующая группа переводческих проблем обусловлена тем, что при создании продуктов программисты, как правило, ориентируются на разработки, интерфейс которых изначально создавался на английском языке. В этой связи при переводе необходимо учитывать нормы, существующие в отношении интерфейса на английском языке, и использовать при переводе готовые клише. Весьма полезным в данном случае оказался интернет-ресурс «Языковой портал Майкрософт» [9], позволяющий осуществлять поиск по терминологической базе, созданной в результате локализации самых разных программных продуктов Майкрософт более чем на 100 языков мира, в том числе русский. В частности, при переводе строк каталога мы использовали следующие установившиеся в компьютерном языке соответствия:

- Поиск документа – Document Search;
- Снять выделение – Deselect (All);
- Создание продукта – New Product;

- Выполняется загрузка – Loading;
- Уменьшить / Увеличить масштаб – Zoom In / Out;
- Справка – Help;
- Последнее использование – Last Used;
- Дата последнего использования – Last Used On;
- Отладка – Debugging.

Анализ ресурсов языкового портала показал, что аутентичные строки локализации на английском языке обладают рядом грамматических особенностей. В частности, характерной чертой является использование неполных предложений и нулевых артиклей, что также учитывалось нами при переводе, например:

- Не удалось создать задачу. – Failed / Could not to create task.
- Удалить участника? – Remove participant?
- Файл не найден. – File not found.
- Невозможно сохранить – Unable to save.

Кроме стандартных строк, встречающихся во многих программных продуктах и содержащихся в терминологической базе Майкрософт, мы столкнулись с проблемой перевода установившейся терминологии BPM-систем, отсутствующей в базе Майкрософт. Для решения данной проблемы использовался метод лингвистического поиска в Интернет. Например, мы обращались к ресурсам онлайн-библиотеки документации Oracle Fusion Middleware – бизнес-платформы для предприятий и облачных вычислений. Изучив материалы, посвященные описанию интерфейса пользователя Oracle Business Process Management Workspace [11], мы подобрали следующие соответствия для строк на русском языке:

- Задачи мне – My Tasks
- Задачи от меня – Initiated Tasks
- Отложено (прим. статус задачи) – Suspended
- Ближайшие (прим. про задачи) – Due Soon
- Мои представления – My Views
- На один уровень вниз (прим. про задачу) – Push back
- Согласующий – Approver
- Не согласовано – Rejected.

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что, несмотря на возрастающую потребность в локализации самых разных программных продуктов и, в частности, в переводе пользовательского интерфейса, описания имеющегося переводческого опыта весьма фрагментарны. Переводчику, впервые столкнувшемуся с данной задачей, приходится проделать большую работу по изучению терминологии, лексико-грамматических и стилистических особенностей компьютерных текстов, сложившихся в языке перевода норм, а также по освоению специализированных компьютерных программ, использующихся при локализации ПО с учетом их достоинств и недостатков. На сегодняшний день наиболее полным информационно-справочным ресурсом, способным помочь переводчику, является языковой портал Майкрософт. Однако представленная на портале терминологическая база охватывает исключительно ранее локализованные программные продукты Майкрософт. При необходимости перевода прочих разработок, в особенности инновационных, практикующий переводчик вынужден опираться на собранный по крупицам опыт коллег, представленный преимущественно на сайтах профессиональных сообществ, форумах и блогах, справочные материалы от поставщиков аналогичного ПО на

языке перевода, а также собственную интуицию. Анализ подобных практических выводов с точки зрения теории перевода и методики преподавания переводческих дисциплин делает очевидной актуальность изучения лингвистических и ИКТ аспектов локализации программных продуктов и необходимость внедрения спецкурсов по переводу ПО в программы обучения переводчиков, разработки соответствующих программ дополнительного образования и повышения квалификации, основанных на результатах проведенных исследований.

### Литература

1. Аналитическое исследование «Российский рынок управления бизнес-процессами (BPM)» [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.globalcio.ru/files/SAG\\_IDC\\_Global\\_CIO\\_BPM\\_Research\\_2011\\_final.pdf](http://www.globalcio.ru/files/SAG_IDC_Global_CIO_BPM_Research_2011_final.pdf) (дата обращения 25.05.2014).
2. Записи с меткой «локализация программного обеспечения» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.velior.ru/blog/tag/software-localisation/> (дата обращения 25.05.2014).
3. *Лажинцева Е.* Как «Майкрософт» решает вопросы выбора терминологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://web.archive.org/web/20071109205234/http://localization.net.ru/cat-mt-ed/help\\_cat-mt-ed/ms\\_termin/ms\\_termin.htm](http://web.archive.org/web/20071109205234/http://localization.net.ru/cat-mt-ed/help_cat-mt-ed/ms_termin/ms_termin.htm) (дата обращения 25.05.2014).
4. Показатели развития информационного общества в Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/science\\_and\\_innovations/it\\_technology/](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/science_and_innovations/it_technology/) (дата обращения 25.05.2014).
5. Российские поставщики BPM лидируют по количеству компетенций [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.iso.ru/print/rus/publication/document10513.phtml> (дата обращения 25.05.2014).
6. *Сарыбай М. Ш.* О роли английского языка и должности переводчика в современной казахстанской организации (по материалам объявлений о вакансиях переводчиков в прессе) // Communication at Work: Issues and Challenges. 2nd Annual CAABC, Conference, 23-24 January. 2004. P. 130-135.
7. *Собецкий И. В., Федотов Н. Н.* Русификация программных продуктов [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://web.archive.org/web/20090520070228/http://localization.net.ru/help/rus\\_soft/rus\\_soft.htm](http://web.archive.org/web/20090520070228/http://localization.net.ru/help/rus_soft/rus_soft.htm) (дата обращения 25.05.2014).
8. *Соловьева А. В.* Профессиональный перевод с помощью компьютера. СПб: Питер, 2008. 160 с.
9. Языковой портал Майкрософт [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.microsoft.com/Language/ru-ru/Default.aspx> (дата обращения 25.05.2014).
10. Business Process Management сегодня. Мнения экспертов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ecm-journal.ru/docs/Business-Process-Management-segodnja-Mnenija-ehkspertov.aspx> (дата обращения 25.05.2014).
11. A User Interfaces of Oracle Business Process Management Workspace (Process Workspace) [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://docs.oracle.com/cd/E14571\\_01/doc.1111/e15175/bpmug\\_ws\\_ui.htm](http://docs.oracle.com/cd/E14571_01/doc.1111/e15175/bpmug_ws_ui.htm) (дата обращения 25.05.2014).
12. Poedit Gettext Translations Editor [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://poedit.net/> (дата обращения 25.05.2014).

**СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ**

Фразеологизмы представляют собой призму, через которую люди разных культур смотрят на окружающую нас реальность и оценивают её. Современные фразеологизмы отражают специфику американского коммуникативного поведения и дают переводчику возможность адекватно перевести и донести до слушателя тот смысл, который в них заложен. Особенность данной статьи заключается в том, что в ней представлены способы перевода частотных фразеологизмов в современном американском сериале «Теория большого взрыва». В ходе анализа фактического материала автор предлагает способы перевода фразеологизмов: калькирование, описательный перевод, подбор аналога, нахождение частичного фразеологического эквивалента. Данные способы перевода помогают наиболее адекватно передать смысл фразеологической единицы. При переводе фразеологизма переводчику надо передать его смысл и отразить его образность, найдя аналогичное выражение в русском языке и не упустив при этом из виду стилистическую функцию фразеологизма. Автор предлагает вниманию читателя межкультурные и межъязыковые различия, которые проявляются при переводе современных фразеологизмов. В статье представлены фразеологизмы, при переводе которых нередко делаются ошибки. Автор предлагает разбор некоторых ошибок, а также в статье приведена историческая справка по поводу возникновения отдельных фразеологизмов.

*Ключевые слова:* фразеологизмы, описательный перевод, фразеологические эквиваленты, фразеологические аналоги.

*Sungatullina Z.F.*

*Udmurt State University, Izhevsk, Russia*

**THE WAYS OF TRANSLATING ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS**

People of all cultures observe the surrounding environment and judge it through the prism of phraseological units. Modern phraseological units reflect the particularity of American communicative behavior. So they give the translator an opportunity to translate properly and convey the meaning of each phraseological unit. The special feature of this article is that there are some ways of translating frequent phraseological units which were taken from the American serial called *Big Bang Theory*. After analyzing the phraseological units the author of this article offers some ways of translating phraseological units: loan translation, taxonomic translation, giving analogues, finding loan equivalents. These ways help to convey the meaning of every phraseological unit. While translating a phraseological unit the translator must not only convey the meaning and imagery but find a similar phraseological unit in Russian paying attention to its stylistic features. The author describes some intercultural and interlanguage differences which influence the translation of phraseological units. Some typical mistakes are discussed and the historical background of several phraseological units presented.

*Key words:* phraseological units, phraseological equivalent, phraseological analogue

Фразеологизмами называют образные устойчивые словосочетания, к числу которых относятся идиомы, пословицы, поговорки и другие словосочетания, обладающие переносным значением [3, с. 170]. Фразеологизмы несут коммуникативную информацию, необходимую для адекватного понимания коммуникативного поведения.

Проанализировав фразеологизмы в американском сериале «Теория большого взрыва», приведём несколько способов перевода этих фразеологизмов. Один из способов – это калькирование. Данный способ используется, когда другими приемами, в частности фразеологическими, не передать фразеологическую единицу в целостности ее семантико-стилистического и экспрессивно-эмоционального значения, но необходимо донести до реципиента образную основу. В эту группу входят следующие выражения: *the way to a man`s heart is through his stomach* (путь к сердцу мужчины лежит через желудок), *everything is under control* (всё под контролем), *it`s a question of life and death* (вопрос жизни и смерти), *the Lord never gives us more then we can handle* (Господь Бог не дает нам больше испытаний, чем мы можем выдержать), *for God`s sake!* (да ради Бога!) (Теория большого взрыва, сезон 2).

Данный способ перевода позволяет переводчику сохранить образный строй оригинала. Кроме того, этот способ даёт возможность преодолеть трудности, которые возникают, когда в оригинале образ описывается для создания развернутой метафоры.

Следующий способ – это подбор аналога, т. е. имеет место определенное отступление от полноценного перевода.

Перевод выражения «eat your heart out» – «Съешьте сердце» вызвал удивление с моей стороны, вследствие чего я обратилась к словарю и узнала истинное значение данного фразеологизма «кушайте локти».

Выражение «Penny for your thoughts» понимается как «мыслями не поделишься, о чем ты думаешь?». Комичность данного выражения вызвана тем, что данное выражение обращено девушке по имени Penny. Выражению «Mum's the word!» соответствует аналог «Чур молчать!» (Теория большого взрыва, сезон 1).

Фразеологические аналоги – это выражения, которые содержат реалии, присущие только данной культуре. Например, *Easy come, easy go* (Бог дал, Бог взял), *suit yourself* (поступай как хочешь), *that`s the spirit!* (так держать!), *Point taken* (согласен с Вами), *What are the odds?* (Каковы шансы?) *Here we go!* (пошло-поехало), *make yourself at home* (чувствуйте себя как дома). (Теория большого взрыва, сезон 3).

Переводчики сталкиваются с огромной сложностью при переводе фразеологизмов. В одном фильме вместо «убить двух зайцев одним выстрелом» переводчик произнёс «убить двух зайцев одним камнем», вероятно, переводчик не смог избежать дословного перевода подобного английского фразеологизма «to kill two birds with one stone».

Следующий способ называется описательный перевод. Данный способ используется переводчиком, чтобы объяснить смысл фразеологической единицы, у которой в переводящем языке нет ни аналога, ни эквивалента (например: *Mack Daddy* – самый крутой чувак, *easy-peasy* – раз плюнуть, *get off on the wrong foot* – произвести плохое впечатление, *holy smoke!* – вот те на!) (Теория большого взрыва, сезон 4).

Описательный перевод сводится, в большинстве своем, к переводу не самой фразеологической единицы, а ее толкования. При этом может быть использовано описание, объяснение, сравнение, толкование, т. е. всевозможные средства, которые помогут передать в максимально ясной и краткой форме содержание переводимой фразеологической единицы.

В. Н. Комиссаров отмечает, что при заимствовании обоими языками одного и того же фразеологизма его значение в одном из них может видоизмениться, и в результате эти фразеологизмы окажутся «ложными друзьями переводчика» – сходными по форме, но разными по содержанию [2, с. 252]. Например, фразеологизм «уйти по-английски» переводится как «take a French leave». Выражение «уйти по-английски» своим появлением, как полагают, обязано французским военным, которые в период Семилетней войны 1756–1763 гг. самовольно покидали расположение части. В английском языке тогда появилась фраза «to take French leave». Приблизительно в то же время французы стали употреблять в родном языке аналогичное по смыслу выражение (англ. вариант – «to take English leave»); взаимные обвинения у англичан и французов были довольно распространенным явлением. В XVIII в. обе фразы также употреблялись, когда речь шла об участниках бала или приема, которые покидали его, не попрощавшись с хозяевами / организаторами мероприятия [4].

Следующий способ перевод – это нахождение частичного фразеологического эквивалента. Частичные фразеологические эквиваленты имеют сходный образ, несколько различный лексический состав и совпадающий или очень близкий смысл. I am on fire (я в ударе), in your dreams! (мечтать не вредно), all in good time (все в своё время), safe journey (счастливого путешествия), make yourself at home (чувствуйте себя как дома), she is out of my league (она не моего уровня), work up an appetite (нагулять себе аппетит) (Теория большого взрыва, сезон 5).

В данной статье представлены способы перевода английских фразеологизмов: калькирование, подбор аналога, описательный перевод, нахождение частичного фразеологического эквивалента. При переводе фразеологизмов необходимо обратить внимание на конкретную ситуацию, в которой был произнесён фразеологизм. Контекст даёт возможность проверить адекватность применения способов перевода фразеологизмов.

### Литература

1. Гак В. Г. Сравнительная типология французского и русского языков: учебник для студентов педагогических институтов по специальности «Иностр. яз.». М.: Просвещение, 1989. 288 с.
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: учеб. пособие. М: ЭТС, 2002. 424 с.
3. Кунин А. В. Фразеология современного английского языка. М.: Изд-во Международ. отношения, 1972. 288 с.
4. Свободная энциклопедия «Викисловарь»: многоязычный открытый словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ru.wiktionary.org/wiki>. (дата обращения 13.06.2014).



**ПЕРЕВОД КАК ИНСТРУМЕНТ КУЛЬТУРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРНЕТ-САЙТА  
«POLEN VOOR NEDERLANDERS»)**

Переводческая деятельность рассматривается в данной статье как средство осуществления культурной интеграции и межкультурной коммуникации между странами и народами. Пути решения переводческих проблем и обеспечения успешной коммуникации анализируются на примере перевода Интернет-сайта «Польша для голландцев». Этот сайт освещает историческое и культурное развитие Польши и ее связи с Нидерландами. Автор затрагивает не только особенности передачи культурной информации, заключенной в конкретных лексических единицах – реалиях, но и подчеркивает необходимость учета при переводе тех культурных ценностей, суждений и особенностей менталитета, которые характерны для представителей разных народов. Специфика восприятия и передачи определенных культурных понятий, явлений и исторических фактов иллюстрируется примерами с вебсайта. Создатели сайта стремились не просто представить важную информацию о своих странах, но и выразить свое личное отношение к описываемым фактам и событиям, что очень важно сохранить при переводе. Только благодаря создателям и переводчикам подобных Интернет-сайтов (посвященных истории, культуре и взаимоотношениям отдельных стран) существует возможность получить важную культурную информацию на нескольких языках и обратную связь с теми, кто ее презентует. Такая интерактивная модель межкультурного общения, несомненно, сыграет важную роль в сближении народов.

*Ключевые слова:* Интернет-сайт, межкультурная коммуникация, культурно-обусловленная информация, культурная интеграция, культурная деятельность, реалии, прагматическая адекватность.

**TRANSLATION AS AN INSTRUMENT OF CULTURAL INTEGRATION  
(BASED ON THE EXPERIENCE OF TRANSLATING THE WEBSITE  
«POLEN VOOR NEDERLANDERS»)**

This paper presents the work of translation as a vehicle for the mediation and integration of people and their countries. Ways of solving problems relating to translation and mediation are illustrated through examples from the website «Polen voor Nederlanders». This site examines certain historical and cultural aspects of Poland as they relate to the Netherlands. The author of this essay dwells not only on the strategies required to deal with culture-bound information contained in definite lexical units – realia, but accentuates the need to assess those value orientations, judgments and peculiarities of mentality which are characteristic of different nations. The specifics of perception, and the transmission of certain notions, phenomena and facts of history, are well illustrated through examples on the website. The website creators did their best to not only present important information about their countries, but to also express their personal attitudes to the facts and events described; all

these aspects should be reflected in the Russian translation as well. It is only through the dedication of creators and translators of websites like this (devoted to the history, cultural development and relations between certain countries), that we may have important cultural data presented in different languages, along with the opportunity to receive feedback from the creators themselves. This interactive model for cultural exchange will, no doubt, play a significant role in bringing nations together.

*Key words:* website, intercultural communication, culture-bound information, cultural integration, cultural activities, realia, pragmatic adequacy.

Интеграционные процессы являются характерной чертой современного мира, они происходят в области экономики, науки, образования и неизбежно затрагивают культурное пространство. С одной стороны, интеграция (от лат. *integration* – «восполнение», «восстановление») обозначает состояние некоей внутренней целостности определенного образования или системы. С другой стороны, когда речь идет о культуре, интеграция не может восприниматься столь однозначно. Не случайно культурная интеграция интерпретируется различными исследователями по-разному, и в качестве ведущего момента выделяются различные стороны культурной деятельности. Так, например, Е. Е. Беляева в своем исследовании, посвященном культурной интеграции как основной стратегии Европейского Союза, отмечает, что в рамках Европейского Союза складываются новые формы сосуществования народов и государств, эти формы базируются не на принципах гражданского общества в классическом его понимании, а скорее на возрождении общей исторической памяти о прошлом Европы, памяти, обогащенной достижениями последних столетий. По мнению автора, культурная интеграция в концептуальном плане – это стремление включить задействованные стороны в определенную логику взаимоотношений и объединить их усилия для решения общих задач и достижения единой цели [2]. М. М. Бахтин полагал, что культура есть там, где есть как минимум две культуры, а самосознание культуры есть форма её бытия на грани с иной культурой. Каждая культура раскрывает заключенные в ней многообразные смыслы только будучи вовлеченной в диалог [1, с. 85].

Современные информационные технологии значительно расширили возможности общения – создаются Интернет-сайты, действуют Интернет-блоги, люди разных стран имеют реальную возможность непосредственного, прямого общения. В 2013 г. студентам ИИЯЛ, обучающимся по профилю «Перевод и переводоведение» (английский язык) представилась возможность не только апробировать на практике свои лингвистические умения и навыки в области перевода, но и решать реальные задачи межкультурной коммуникации при переводе Интернет-сайта «*Polen voor Nederlanders*» («Польша для голландцев»). Его авторы – Рената Глушек (Польша) и Хан Тиггелаар (Нидерланды) осуществили интересный проект, они создали сайт, первоначально ориентированный на жителей Нидерландов и Польши, но, в конечном итоге, оказавшийся очень познавательным для жителей многих других стран благодаря тому, что он был переведен на английский язык и отредактирован носителями английского языка.

Перевод сайта с английского языка на русский язык позволил расширить круг его посетителей, но он оказался сложной и многосторонней задачей для студентов – будущих переводчиков. Было очень важно сохранить прагматическую направленность сайта, так как он ориентирован на привлечение внимания к Польше, развитие туризма, в том числе индивидуального. Данный сайт освещает многие аспекты жизни Польши, как в наши дни, так и в прошлом. Для осуществления адекватного перевода студентам

нужно было предварительно ознакомиться со многими событиями, переломными моментами в истории Польши. В материалах сайта содержится не только специфическая историческая и культурная информация, но и отражаются изменения в оценке реалий жизни Польши в прошлом и настоящем, описывается смена основных ценностей в обществе после распада социалистического лагеря. Аксиологическая основа описания, вся коннотативная, эмоциональная информация, содержащаяся в тексте, также требовали от переводчиков особого внимания.

Перевод по своей сути всегда является одновременно актом межъязыковой и межкультурной коммуникации, в процессе которой взаимодействуют различные типы национального коммуникативного сознания. По мнению И. А. Стернина, коммуникативное сознание представляет собой совокупность ментальных коммуникативных категорий, определяющих принятые в обществе нормы и правила коммуникации [4, с. 87]. Перевод изначально предполагает взаимодействие разных менталитетов, разных традиций и установок, разных систем ценностей, а культурный контекст представляет собой некий макроконтекст, на уровне которого решаются все лингвистические проблемы перевода.

Из 7 переводчиков материалов сайта в Польше побывали только две студентки, остальные студенты были очень мало осведомлены об этой стране. Тем не менее, все исходило из того, что, так как поляки принадлежат к славянской культуре, процесс понимания особенностей их жизни будет для носителей русского языка проще, можно будет даже почерпнуть какую-то информацию из оригинала – текста на польском языке. Нельзя не отметить, что Рената Глушек стремилась дать максимально объективную информацию о жизни своей страны в разные ее периоды. Многие из приводимых ею фактов мало известны русскому адресату (например, информация о Силезских восстаниях в 1920–1921 гг., Варшавском восстании 1944 г., **правительстве в изгнании (1939–1990 гг.)** и т. п. Рената откровенно пишет о религиозных войнах, о чрезмерном (с точки зрения некоторых поляков) влиянии церкви на жизнь светского общества, с одной стороны, и об изменении отношения молодежи к религиозным ценностям, которые имеют место в настоящее время, с другой. Такая информация воспринималась переводчиками как несколько противоречащая традиционному представлению о Польше как о католической стране с универсальной приверженностью к определенным религиозным ценностям.

Общепризнанными лингвистическими носителями культурной информации являются реалии. Все реалии, встречающиеся в рассматриваемых текстах, можно разделить на несколько групп: 1) ономастические реалии (антропонимы, топонимы, названия торговых заведений, культурных центров); 2) этнографические реалии (названия народных танцев, блюд национальной кухни, предметов быта); 3) политические реалии (именования органов и носителей власти, социальных и общественных движений); 4) военные реалии (воинские звания, названия видов оружия).

Как известно, ономастические реалии передаются при переводе преимущественно с помощью методов транскрипции и транслитерации. Однако на русский язык передавались именованья уже преобразованные средствами английского языка, часто приходилось обращаться к польскому названию для его приближения в переводе к оригинальному звучанию или искать уже существующий в русском языке вариант: Jędrzychowice [jɛndʒixɔ'vitsɛ] (**польско-немецкий пограничный переход**) – «Енджиховице»; Zgorzelcu (город) – «Згожелец», Budomierz (село) – «Будомеж», Połowce (деревня) – «Половцы», Pieszczałka (контрольный пункт на границе Польши и Белоруссии) – «Песчатка» и др.

В английском тексте часто сохранялись названия блюд польской национальной кухни (с последующим описательным переводом): **kapuśniak** («sauerkraut soup with some meat» – «капустняк»); **pomidorowa** («tomato soup usually served with noodle, potato or rice») – «томатный суп»; **grochówka** («made from peas, lentils and potato with addition of a sausage, thick and nutritious; often served in the army») – «гороховый суп». Как видим, для перевода первой реалии была использована переводческая транскрипция, так как Интернет-поиск подтвердил наличие в русском языке такого именованья для супа из кислой капусты, в остальных случаях применялся описательный перевод.

Иногда приводимая в английском тексте польская реалия могла ввести переводчика в заблуждение, являясь для русского языка «ложным другом переводчика», например, слово **pierogі** означает не «пирогі», а «вареники». Некоторые варианты перевода на русский язык названий блюд польской национальной кухни могут быть лишь приближенными. Так, например, польский **barszcz** («beetroot soup, typically served with beans or «uszka» (ears) – ravioli-type pastries stuffed with meat or mushrooms» – «суп из свёклы, который, как правило, подается с фасолью или ушками – пельменями, фаршированными мясом или грибами») значительно отличается от русского представления о «борще».

Интерес представляют религиозные реалии, которые мы также относим к этнографическим. Приведем пример:

*«To this day one of the customs which survived is the celebration of the **Easter Palm** at **Palm Sunday**. Formerly it was believed that Palms are to protect people, animals and farms against witchcrafts and evils. There is rivalry about who produced the highest and the most beautiful palm».*

Первоначально студентка перевела:

*«Один из старых обычаев, который сохранился до сегодняшнего дня, – это празднование **пасхальной пальмы** в **Вербное воскресенье**. Ранее считалось, что пальмовые листья должны предохранять людей, животных и дома от колдовства и воздействия злых сил. Люди соревнуются в том, чья «пальма» получится самой высокой и красивой».*

Действительно, аналогом для Palm Sunday в русском языке является «Вербное воскресенье» (воскресенье за неделю до Пасхи), но введение русской реалии в данный контекст недопустимо, необходимо прибегнуть к описательному переводу – «празднование пасхальной пальмы за неделю до Пасхи» или сделать сноску.

Только русские люди старшего поколения помнят и знают один из самых больших художественных ансамблей народного танца и песни в мире Mazovia, в русском языке существует уже устоявшееся соответствие – ансамбль «Мазовше». К этнографическим реалиям относятся и названия национальных праздников. Так в английском варианте текста о праздновании в Польше 1 Мая (Дня труда) отмечается, что это одновременно и католический праздник:

*«May 1<sup>st</sup> is also a church celebration, so on this day special masses are held for **Joseph the Worker**».*

Интернет-поиск показал, что имеется в виду Иосиф Плотник (обручѐнный муж Богородицы), следовательно, можно предложить следующий перевод на русский язык:

*«1 Мая также является религиозным праздником, поэтому в этот день в костелах проходят специальные мессы в честь **Иосифа Плотника** (мужа Богородицы)».*

Политические реалии присутствуют как в текстах, описывающих далекое прошлое Польши, так и в текстах об относительно недавних политических событиях. Некоторые из них многозначны, так польский политический термин *Rzeczpospolita* имеет несколько значений и относится к 4-м важным периодам в истории Польши:

- *I Речь Посполитая* (середина XV в. – 1795 г.) – условное название объединения Королевства польского с Великим княжеством литовским;
- *II Речь Посполитая* (ноябрь 1918 г. – 5 июля 1945 г.) – начинается с провозглашения Польши независимой республикой по окончании Второй мировой войны и заканчивается отказом от признания Великобританией и США польского правительства в изгнании;
- *Polska Rzeczpospolita Ludowa* – Польская Народная Республика (5 июля 1945 г. – 4 июня 1989 г., в названии нет цифры, поскольку социалистическая власть не хотела иметь ничего общего с прежним капиталистическим государством);
- *Rzeczpospolita Polska* (официальное название) – *III Речь Посполитая* (с 4 июня 1989 г.) – данное название относится к современной Польше.

Существует также неофициальный термин «*IV Речь Посполитая*», который относится к 2005–2007 годам, когда за государственным аппаратом Польши стоял премьер-министр Ярослав Качиньский, который был ярким противником III Речи Посполитой. Термином IV Речь Посполитая называлась его политическая программа, которая отрицала достижения III Речи Посполитой, в частности, соглашение Круглого Стола [5].

Военные реалии широко используются в разделах сайта, посвященных истории Польши. Переводчикам было необходимо довести до русского читателя особенности организации польской армии в определенные исторические периоды времени. При описании военных событий XVI–XVII вв. в текстах упоминаются «*Polish hussars*» – «польские гусары». Казалось бы, слово «гусар» хорошо знакомо русским людям, но мало кто знает, что гусары появились именно в Польше. Польские гусары еще назывались «крылатыми», первыми польскими гусарами были сербы; «крылатые гусары» являлись элитной кавалерией Речи Посполитой, они считались непобедимыми в течение целого века. В России гусарские роты как войско «нового (иноземного) строя» упоминаются лишь в 1634 г. В одном из текстов сайта на английском языке улан приравнивается к казаку – «*a Polish lancer or a Cossack*». Естественно, что у переводчиков возник вопрос относительно идентичности этих воинов. Оказалось, что уланы впервые появились именно в Польше, хотя слово «улан» имеет тюркское происхождение и переводится как «юноша». Эти польские всадники были вооружены пиками и саблями, отличительным атрибутом их формы был высокий четырехугольный головной убор. Уланы являлись легкой кавалерией, наравне с гусарами, но гусары, как уже отмечалось, были элитной, более привилегированной кавалерией. Интересно, что в России уланские полки появились только в XIX в. Казаки же не относились к регулярной армии, поэтому между казаком и уланом не может быть равенства. Оказалось, что различия в отрядах польской кавалерии стали даже предметом обсуждения на Интернет-форуме [3].

Как уже отмечалось выше, передача значений культурно маркированных реалий не являлась основной задачей переводчиков сайта. Самым главным было заинтересовать его русских посетителей, пробудить в них интерес к Польше и Нидерландам. К сожалению, в последнее время контакты между Россией и Польшей

имеют тенденцию к сокращению, и современные молодые люди, в отличие от представителей старшего поколения, очень мало знают об этой стране. После завершения работы над переводом Рената Глушек предложила студентам-переводчикам ответить на ряд вопросов. Ответы на вопросы анкеты показали, что работа над переводом материалов сайта способствовала появлению интереса к Польше, вызвала желание посетить эту страну, а также и Нидерланды, чтобы познакомиться с описанными на сайте достопримечательностями и особенностями жизни людей в этих странах. Начиная работу над созданием сайта, даже сами авторы считали, что Польша и Нидерланды исторически имели лишь очень ограниченные контакты, но в процессе работы выяснилось, что эти две страны были достаточно тесно связаны.

Контакты Польши с Россией всегда были еще более тесными, хотя Россия часто выступала для поляков в роли завоевателя, что позднее отразилось на польско-русских отношениях. Хочется надеяться, что материалы переведенного студентами сайта помогут современным молодым людям в России лучше понять причины существующих в настоящее время разногласий между нашими странами и, возможно, вызовут желание попытаться найти пути их улучшения. Для того чтобы это стало реальностью, очень важно глубоко осмыслить весь ход исторического развития наших стран, понять истоки национальных характеров и национального самосознания. Создание единого культурного пространства является важным компонентом мирных и дружеских отношений между странами. Необходимо изучать те культурно-исторические факторы, которые не разобщают, а объединяют народы. Национальные культуры должны взаимодействовать и взаимообогащаться, только так может быть достигнуто взаимопонимание. Современные информационные технологии предоставляют большие возможности для культурных контактов, сайты, подобные «Polen voor Nederlanders», наглядно, живо, с личностной позицией представляющие информацию о странах их создателей, непосредственно апеллирующие к людям, желающим посетить ту или иную страну, могут сыграть очень важную роль в сближении народов.

### Литература

1. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979, С. 334–335.
2. *Беляева Е. Е.* Культурная интеграция как основная стратегия культурной политики Европейского союза. М., 2011. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/kulturnaya-integratsiya-kak-osnovnaya-strategiya-kulturnoi-politiki-evropeiskogo-soyuza> (дата обращения 20.06.2014).
3. История XVII–XIX веков. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.twow.ru/forum/index.php?showtopic=707&view=all> (дата обращения 20.06.2014).
4. *Стернин И. А.* О национальном коммуникативном сознании. Лингвистический вестник. Вып. 4. Ижевск, 2002. С. 87–94.
5. Polen voor Nederlanders, History – II Republic 1918–1945 [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.polenvoornederlanders.nl](http://www.polenvoornederlanders.nl) (дата обращения 20.06.2014).

**HOW TO MAKE A WEBSITE REFLECTING TWO CULTURES HAVE  
A UNIVERSAL APPEAL**

The article describes the possibilities of using a website for comparative study of cultures. It concerns the website «Polen voor Nederlanders» («Poland for Dutch People»), but the problems raised are related to intercultural communication in general and the ways of bringing people together. The author presents Poland to Dutch people, dwells on its history, customs, traditions, and holidays, and introduces Poles through their self-portrait. Much attention is paid to tourist attractions and practical information for the travelers in Poland. Special attention is given to the facts in the history of Poland connected with the Netherlands. An attempt is made to explode harmful stereotypes and make Poland and Polish people attractive not only for the Dutch but representatives of other cultures as well. But the website does not only popularize Poland for foreigners it illustrates the possibilities of using new technologies for the purposes of globalization and uniting peoples.

*Key words:* intercultural communication, cultural heritage, stereotypes, website, recipients, feedback

In today's increasingly globalized world, learning about the cultures of other nations becomes a necessity. With such intense and more and more dynamic migration intercultural communication, understood as a process of exchanging words, thoughts, habits and patterns of behaviour between people of different cultures, becomes a very important element of a peaceful coexistence of representatives with very different cultural patterns [2, 2].

If the motto of the Polish-Dutch website «Polen voor Nederlanders» (PvN) – «Poland for Dutch people» which is the subject of this article – «One can't love the unknown» sounds a bit exaggerated, certainly it fully justifies the statement that knowledge is the best way to understanding. Because with a good understanding of the reasons of certain phenomena, even with a lack of acceptance of some traditions or patterns of life, unrecognized values can be protected from disdain. Another positive aspect of learning about other cultures is exploding harmful stereotypes which lead to the negative attitude towards other nations [1, 169].

In the modern world a very important educational role in this field is fulfilled not only by traditional mass media, such as books, newspapers, radio, television, but also by communication via Internet: indirect (website, blog, email) or direct (chat, Skype). It allows for an easier way to enter into the mentality, customs, mores, religion, traditions, social norms and other factors affecting the cultural pattern of representatives of the community.

And here lies the basic reason for creating the «Polen voor Nederlanders» website which was conceived not for purely informative purposes, like one of many of this kind, but as a tool for explaining the nature of Poles and why they behave the way they do. «Polen voor Nederlanders» exists since January 3, 2012 (in the network – since April 9, 2012), the number of unique clients is about 200.000 now.

At first PvN was addressed to a specific recipient – the Dutch-speaking community, and especially the inhabitants of the Netherlands. But there was also a secondary idea – the idea of giving some information about another country (its history, culture, geography) for the purpose of learning a foreign language. Every foreign language student needs a text to study, when it is taken from a website like PvN, it gives an opportunity to get some

knowledge about the country of interest. The student can choose a story to his (or her) personal liking and the language learning process will be less boring. Originally our website was written in three languages: Polish, Dutch and English, but in 2013 the content was translated into Russian by young Russian translators from Udmurt State University (the Department of Translation and English Stylistics) who were in this way attracted to Poland.

Why «Poland for Dutch people»? This choice was made just by accident, through making the acquaintance on Skype of Han Tiggelaar from the Netherlands. Inevitably, there was an exchange of information on both countries and cultures, but there had to be more reasons and conditions for creating such an extensive website, like a desire to better understand Poland and its inhabitants, the need to explain a number of issues and get answers to many detailed questions.

Other factors that contributed to the PvN are:

1. The growing anti-Polish campaign in the Netherlands initiated by the nationalist party of Gert Wilders, which caused a wish to break the negative stereotypes about Poles (their being poorly educated and culturally backward).

2. A wish to show Poland as a country rapidly developing due to the grants from the European Union.

3. A wish to present tourist attractiveness, which for lowland Netherlands can be fairly interesting. (The immediate impulse was a joint trip of PvN creators in 2010 to the beautiful Lower Silesia, which resulted in the idea that Dutch people should have a chance to see the wonderful landscape. Since then every next summer an expedition (so far 5 of them) was specially arranged for collecting information and pictures for the website, with particular attention to the Dutch clues).

4. Realization of the fact that the knowledge of Poland in the Netherlands was very poor and Dutch people were quite ignorant in many fundamental issues related to everyday life in Poland (this is because Poland is hardly a great tourist attraction for Dutch people).

When it comes to the harmful stereotypes, both sides, Polish and Dutch, are not blameless. Most Polish people reside in small towns and villages, for them the Netherlands is associated with euthanasia, prostitution and drugs. Just as Poles know very little about the Netherlands, Dutch people often wonder if there are any brick houses, fast trains in Poland and if there is snow there all the year round. It is obvious that there is a need for a two-side exchange of information.

«Polen voor Nederlanders» tries to give a very broad view of Poland and the culture of its inhabitants. There is basic information about the country, its political and administrative structure, festivals, cuisine, Poles, currency, entry and travel (by plane, car, train, bus, hitchhiking), hotels (which are very important for visitors, including tourists). There are also photo galleries and travel descriptions. The main idea is to give a true to life image of Poland, so the authors try to avoid idealization of the country. But you cannot understand another country without even a sketchy knowledge of its history [2, 28]. We expressed this clearly in the introduction to the historical section of the website:

*«Why should you know the history of other nations? Because it has an important impact on their current attitudes and behaviours. Every nation has its traumas and experiences that have deeply engraved in its memory. It is worth to know about them to understand why people of this or that country behave as they do, where their fears and prejudices come from. You should also find out what success they can be proud of and which of them contributed to the common heritage of mankind» [3].*

The historical section in the PvN content is a «compact history», very concise and aggregate, which can be easily digested by an average Internet user, accustomed to short texts



and pictures. To spice up the content, the authors have posted lots of links to videos on YouTube, leading to the materials strictly historical or video montages containing fragments of films. The knowledge of history is most important in the contact of different cultures. As for Poland and the Netherlands the historical background is very significant, it could be easily seen on the stage of translating the historical part of the website. For Han Tiggelaar, an inhabitant of the country which has been in contact with the Roman Empire since ancient times, it was difficult to comprehend that the period of great brick strongholds («Teutonic Knights castles») occurred in Poland not earlier than in the end of the 13<sup>th</sup> century (at this time the cities in the Netherlands were already quite well developed). It is difficult for a Dutchman to understand the Napoleon Bonaparte cult in Poland, which is even reflected in the Polish national anthem. For the Dutch people the Emperor of France is associated only with the French occupation, loss of independence and world power.

Without the knowledge of history it is also difficult to understand the great religiousness of Poles and its impact on their attitudes and behaviour. It will be a great shock for average Dutch people to see Pope John Paul II in the Polish parliament sitting above the deputies' chairs. Meanwhile, the reason of this religiousness originates in a painful past of Poland, which for more than a century was being erased from the map of Europe and speaking Polish was at times prohibited. After World War II people sought in churches some substitute for freedom. But here comes the problem of the (still strong) stereotype of the Catholic Pole because in our days the influence of the Church has strongly decreased and the Catholic Pole is increasingly becoming only a statistical Catholic. Therefore PvN has an article «Sacrum contra profanum» which shows that Poles are changing, becoming closer to atheists.

It seems to have been a good idea to present Poles in «The Poles: a self-portrait» on the basis of press articles, which are supported by scholarly research. In terms of mentality and attitude to law (for instance) Poles and Dutch people are very different, but it is possible that thanks to this article Dutch people will understand that some of the negative (from their point of view) features in the Polish character have been shaped by the hard realities of life: a need to circumvent many ridiculous rules and adapt to the difficult economic situation (in the period of socialism) or a wish to oppose the invaders fighting against any sign of Polish patriotism (the 19<sup>th</sup> century). The popularity of text number 6 on the Top Posts list (in all 4 languages) among the website visitors proves that such information is badly needed.

When it comes to intercultural communication it is very important not only to explain the differences between cultures but also show the things which unite them. The awareness that there are common cards in history, common cultural and economic heritage helps to overcome indifference. The desire to show these cards, search for Dutch clues to the Polish land was present in the website concept from the very start (it appeared probably after learning that there were palaces in Lower Silesia that once belonged to Dutch aristocracy, including the palace built by the daughter of the first king of the Netherlands Marianne of Orange). Maybe clues like this are not so important for the neighbouring countries with high intensity of mutual contacts, but Poland and the Netherlands seem to be very distant worlds for contemporary people. Although in the past their relations were quite strong which is evident in many facts (trade in Gdansk, which was considered a Dutch city, the settlement in Zulawy, etc). There are also some Polish clues to the Netherlands (for example the friendship of Erasmus with Polish nobles, not to mention Holland's liberation).

The author of this article grew up in the epoch of the iron curtain, when a trip to the so-called West was very difficult because of the socialist authorities' policy and the lack of money. The knowledge of the Netherlands was very obscure and full of stereotypes (windmills, marijuana, tulips), few people knew of a significant contribution of the Dutch

people to Polish culture or its history (and vice versa). The search for some signs of the Dutch presence on the Polish soil has brought many surprises. It was known that Zulawy was once a strong Dutch (Mennonites) settlement but there came many other discoveries – the knowledge that many houses in Gdansk were built or decorated by Dutch architects; many palaces in Warsaw were designed in the second half of the 17<sup>th</sup> century by a Dutchman – Tielman van Gameren (a typical Polish manor house owes him a characteristic front appearance); the Vasa royal dynasty portraitists were Dutch painters Peter Danckerts de Rij and Pieter Claesz Soutman; Queen Beatrix was kept as a baby in a beautiful wooden cradle from Poland – a gift for her mother, queen Juliana. Similarly, the Dutch people can be highly surprised at many historical facts. Many Dutch readers of the PvN website have no idea about the centuries-long presence of Mennonites in the Polish lands and many other aspects of the intercultural exchange.

The presence of the Dutch in Poland is not just a matter of the past however. Many of them have recently settled in Lower Silesia and other parts of the country, where they run various activities, such as guest houses and agro tourism pensions. Their experiences are described in a newly established section «Poland – my second home». So PvN was meant not only to fulfill an informative mission for both societies – Polish and Dutch, it also works in favour of breaking barriers of outlandishness.

PvN contains some information about Polish-Russian relations. It is a specific case as Poland and Russia are neighbouring countries and the mutual knowledge about them should be good. However, according to the inquiry of young Russian translators, an average young Russian knows Poland only superficially and is not much interested in that country. Translating PvN website made it more attractive and let them learn about many tourist values as well as let them know history and understand Poles better through it. So the cognitive value of the website has proved to be very precious. On the other hand a different approach to the common history and presenting some facts in a negative light for Russians – what could raise some concerns – has not brought big changes in the perception of the history.

As our website is frequented both by Dutch and Russian people, it is very interesting to compare their interests. According to the list of the most read stories, the Dutch are mainly interested in Polish cuisine and Polish ladies, while the Russians – in Polish songs and dances. This is also supported by the queries in the search engines – the YouTube footage presenting Polish dances and songs are the mostly watched and the Dutch people also gladly look up the «Polish songbook» article.

To expand the knowledge of the Polish culture in the Netherlands PvN willingly publishes information about Polish cultural events in this country. We also try to help Dutch artists who turn to us with requests for assistance. The formula of the website has proven to be very interesting for the Dutch and Russian recipients. The comments they leave speak of a very positive feedback.

The value of the website is also evident in a wealth of links posted on other sites, including Wikipedia («Mennonites in the Lowlands», «Ołędrzy»). Google search engine often places our articles on top positions of the list (such articles as: «Polen Toersime», «Polen Mennonites», «Krakau», «Polen in II WW», «Polish songs» and some others).

In conclusion we may say that as the work of two dilettantes the website «Polen voor Nederlanders» was rather a big success. The success of the PvN website brought about the idea of creating a twin website – «Holandia bez tajemnic» («The Netherlands without secrets»). It exists since February 10, 2013 (in the network – since March 27, 2013), the number of unique clients is now about 50.000). Having more collaborators we can make both websites even more attractive – more visually advanced and rich in terms of content. It would

be nice to back them up with the help of young people, young representatives of Polish and Dutch culture. Thanks to the English versions they are available for many people knowing English. We want our websites to have a universal appeal. May be our example of creating websites like this will be followed in Russia and our cooperation in the field of translation will continue.

### References

1. *Irimiaş E.* Behavioural Stereotypes in Intercultural Communication // Acta Universitatis Sapientiae. Philologica, Volume 3, Number 2 (2011). Studies on Imagology. – Sapientia Hungarian University of Transylvania Scientia Publishing House, P. 167–174. <http://www.acta.sapientia.ro/acta-philo/C3-2/Philo32-4.pdf>
2. *Neuliep J.* The Necessity of Intercultural Communication. – Sage Publications 2005. [http://seagull.comcastbiz.net/JR/Assignments/Research\\_files/](http://seagull.comcastbiz.net/JR/Assignments/Research_files/)
3. Polen voor Nederlanders, History – Introduction [www.polenvoornederlanders.nl](http://www.polenvoornederlanders.nl)

## СПИСОК АВТОРОВ

- Баева Т. А.*, канд. пед. наук, ст. преподаватель, кафедра иностранных языков, Северо-Западный государственный медицинский университет им. И. И. Мечникова (г. Санкт-Петербург), tamarabaeva@mail.ru
- Бакловская О. К.*, доцент, канд. пед. наук, кафедра романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), birkeok@mail.ru
- Борисенко Ю. А.*, канд. филол. наук, доцент, кафедра перевода и стилистики английского языка, ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), Julie\_bor@mail.ru
- Бубекова Л. Б.*, канд. филол. наук, доцент, декан факультета филологии и журналистики, Елабужский институт Казанского федерального университета (г. Елабуга), bular@yandex.ru
- Буланов С. В.*, канд. пед. наук, генеральный директор АНО «Центр современных образовательных технологий» (г. Москва), BulanovSV@centersot.net
- Вагинова С. А.*, доцент, кафедра № 5, ФПИЯ, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), S.A.Vaginova@yandex.ru
- Вартанова В. В.*, канд. пед. наук, доцент, кафедра романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики, ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), hivernale13@mail.ru
- Войтович И. К.*, канд. филол. наук, доцент, кафедра фонетики и лексикологии английского языка, ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), ivoytovich@yandex.ru
- Васляева М. Ю.*, преподаватель кафедры иностранного языка, магистр пед. наук, КарГТУ (г. Караганда, Казахстан)
- Воеводина О. С.*, канд. пед. наук, доцент, кафедра № 5 для естественно-научных специальностей, ФПИЯ, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), olga.udsu@gmail.com
- Голубева И. А.*, студентка 443 гр., историко-лингвистический факультет, Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко (г. Глазов)
- Голубкова О. Н.*, канд. пед. наук, доцент, директор Института иностранных языков и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), ongolubkova@gmail.com
- Дейкова Л. А.*, канд. пед. наук, доцент, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова (г. Ульяновск), lusy1973@rambler.ru
- Джантасова Д. Д.*, канд. пед. наук, зав. кафедрой иностранного языка, КарГТУ (г. Караганда, Казахстан), damira.jantassova@gmail.com
- Жуйкова Н. П.*, учитель английского языка высшей категории, БОУ УР «Удмуртская государственная национальная гимназия им. Кузубая Герда» (г. Ижевск), zhuykova.nadin@mail.ru
- Жукова А. В.*, канд. психол. наук, доцент, Ижевский государственный технический университет им. М. Т. Калашникова (г. Ижевск), anzhu5@mail.ru
- Зеленина Т. И.*, д-р филол. наук, профессор, кафедра романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики, ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), zeleninataamara@rambler.ru
- Иванов А. В.*, канд. пед. наук, доцент, кафедра профессионального иностранного языка для физико-математических и инженерных специальностей, ФПИЯ, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), andvi@udm.ru

- Иргибаева М. С.*, учитель английского языка, МАОУ «СОШ № 46» (г. Ижевск), nespala@mail.ru
- Калинина Е. Э.*, канд. филол. наук, доцент, Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко, (г. Глазов), ekalinina1979@yandex.ru
- Касаткина Т. Ю.*, канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой профессионального иностранного языка, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), tatyana-kasatkina@rambler.ru
- Корнеева Н. В.*, зам. директора по учебной работе, филиал Удмуртского государственного университета (г. Нижняя Тура), kornееva.73@mail.ru
- Кудрявцева Е. Л.*, канд. пед. наук, доцент, научный руководитель международных лабораторий с распределенным участием, руководитель портала <http://bilingual-online.net> и Европейского проекта BILUM Института иностранных языков и медиа-технологий Университета Грайфсвальда (г. Грайфсвальд, Германия), ekoudrjajtseva@yahoo.de
- Куприна Т. В.*, профессор РАЕ, канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода и кафедры международной экономики, Уральский федеральный университет (г. Екатеринбург), tvkuprina@mail.ru
- Лопарева Т. А.*, канд. пед. наук, доцент кафедры английского и немецкого языков и методики обучения иностранным языкам, Вятский государственный гуманитарный университет (г. Киров), TLOpareva@yandex.ru
- Мазунова Л. К.*, д-р пед. наук, профессор, факультет романо-германской филологии, кафедра методики иноязычного образования и второго иностранного языка, Башкирский государственный университет (г. Уфа), mazunovalk@rambler.ru
- Малых В. С.*, канд. филол. наук, директор Учебно-информационного центра ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), viaclaf@yandex.ru
- Малых Л. М.*, канд. филол. наук, доцент, директор Учебно-методического центра «УдГУ-Лингва», Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), ludmilamalykh@mail.ru
- Медведева Д. И.*, канд. филол. наук, доцент кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики, ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), diami@mail.ru
- Медведева Т. С.*, канд. филол. наук, профессор кафедры немецкой филологии, ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), ts\_medved@mail.ru
- Мингазова Ф. К.*, ст. преподаватель, ФПИЯ, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), m-f-k@mail.ru
- Николова А. А.*, доцент, Запорожский национальный университет (г. Запорожье, Украина), anikolova@ukr.net
- Петрусевич П. Ю.*, студентка 4 курса, «Филология (английский язык)», ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), polina.petrusevich@gmail.com
- Повышева А. Н.*, студентка 443 гр., историко-лингвистический факультет, Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко (г. Глазов)
- Пузатых А. Н.*, доцент кафедры иностранных языков, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина (г. Елец), alexpuzatykh@gmail.com
- Родионова М. Н.*, магистрант ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), mar1986@rambler.ru
- Рябкова И. П.*, канд. филол. наук, ст. преподаватель, кафедра перевода и стилистики английского языка, ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), irina-ryabkova@bk.ru

- Рязанова Н. М.*, ст. преподаватель, кафедра педагогики и социальных технологий, филиал ГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет» (г. Воткинск), izeh3412@mail.ru
- Салимова Д. А.*, д-р филол. наук, профессор, зав. кафедрой русского языка и контрастного языкознания, Елабужский институт Казанского федерального университета (г. Елабуга), daniya.salimova@mail.ru
- Сунгатуллина З. Ф.*, канд. филол. наук, доцент, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), zulfiyagalimova@gmail.com
- Сюткина И. С.*, канд. филос. наук, доцент, ФПИЯ, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), inna.siutkina@gmail.com
- Тойкина О. В.*, специалист по УМР Учебно-методического центра «УдГУ-Лингва», Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), toj-olga@yandex.ru
- Тройникова Е. В.*, канд. пед. наук, доцент, кафедра немецкой филологии, ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), ekatroj@gmail.com
- Утехина А. Н.*, д-р пед. наук, профессор, кафедра немецкой филологии, ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск)
- Хасанова Л. И.*, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой немецкой филологии, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), hasan-lila@yandex.ru
- Хохрякова К. А.*, студент 3 курса, «Филология (английский язык)», ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), mydomik74@mail.ru
- Царевникова Л. В.*, магистрант, Уральский федеральный университет (г. Екатеринбург)
- Шаяхмет А. К.*, доцент каф. иностранных яз. гум. ф-тов, Казахский национальный университет им. аль-Фараби (г. Алматы, Казахстан), aschajach@yandex.com
- Шутова Н. М.*, канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой перевода и стилистики английского языка, ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), Nella\_Shutova@mail.ru
- Шуклина А. А.*, студентка 4 курса, «Филология (английский язык)», ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), lediintegro77@mail.ru
- Gluszek, Renata*, MA in political science, Silesian University in Katowice, Center of Silesian Culture, Nakło Śl (Poland), renata-61@tlen.pl
- Laine, Jenni*, Ph.D., Associated professor, Turku High School of Economics (Turku, Finland), jrelai@gmail.com
- Kannan, Jaya*, Ph.D., Director, Digital Learning, Sacred Heart University, Fairfield, CT (USA), kannanj@sacredheart.edu
- Kozhevnikova, Oxana*, канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия), oxana.kozhevnikova@gmail.com
- Krajina, Anto*, Writer in English and German, author of the novels “THE WINDOW” and “DER VERTRAG” (Zürich, Switzerland), tica8645@gmail.com
- Krasnova, Tatiana*, Ph.D., Associated professor, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), tanja-krasnova@rambler.ru
- Mikeladze, Tamar*, Ed. D., Associated professor, Telavi State University (Telavi, Georgia), ladytam76@hotmail.com
- Munday, Pilar*, Ph.D., Associate Professor of Spanish, Sacred Heart University, Fairfield, CT (USA), mundayp@sacredheart.edu
- Pez, Peter*, Professor, Leuphana University Lueneburg (Germany), pez@uni.leuphana.de
- Reuther, Hanna*, Dipl.-Psych., Goethe University Francfort/Main (Germany), hanna.reuther@em.uni-frankfurt.de

## СОДЕРЖАНИЕ

*Кудрявцева Е. Л., Зеленина Т. И., Утехина А. Н.,*

*Мифтахутдинова А. Н., Бубекова Л. Б., Салимова Д. А.*

Сетевое взаимодействие международных лабораторий с распределенным участием как форма развития поликультурного образования в России и за рубежом..... 4

### **I. Многоязычие в образовательной среде: российский и зарубежный опыт ..... 10**

*Куприна Т. В.* Основные направления развития билингвального образования..... 10

*Лопарева Т. А.* Лингвистический и учебный опыт учащихся как основа обучения многоязычию ..... 15

*Малых В. С.* Многоязычие как судьба: рассказ о двух встречах в Турции..... 21

*Сюткина И. С.* Языковая политика многоязычия как мультикультурный проект..... 29

*Krajina, Anto.* Language and languages ..... 32

*Pez, Peter; Reuther, Hanna.* Erfahrungen mit der Umstellung auf Bachelor- und Master-Programme in Deutschland und an der Leuphana Universität Lüneburg im Zuge der Bologna-Reform ..... 36

### **II. Формирование мультилингвальной личности: проблемы и пути их решения .50**

*Бакловская О. К., Петрусевич П. Ю., Шуклина А. А.* Особенности содержания и организации педагогической практики у студентов-мультилингвов..... 50

*Буланов С. В., Кудрявцева Е. Л.* Развитие креативности билингвов: путь от интеркультурности к формированию «человека мира» ..... 58

*Мазунова Л. К.* Методика как наука об управлении процессом развития индивидуальности в диалоге культур ..... 69

*Малых Л. М., Тойкина О. В.* Многоязычие как фактор формирования гражданской идентичности в полиэтнических регионах Российской Федерации..... 72

*Мингазова Ф. К.* О формировании этнического самосознания будущих социологов средствами обучения английскому языку ..... 81

*Тройникова Е. В.* Многоязычие и социо-когнитивное развитие детей ..... 85

*Хасанова Л. И.* Межкультурная образовательная деятельность обучаемых как субъектов образовательного процесса..... 90

*Шаяхмет А. К.* Формирование билингвальной личности в Казахстане..... 93

### **III. Ключевые компетенции мультилингвальной личности обучающегося ..... 100**

*Вагинова С. А.* Формирование профессионально ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции студентов-спортсменов ..... 100

*Жукова А. В.* Психологический мониторинг формирования компетенций мультилингвальной личности в общеобразовательном учреждении..... 107

*Касаткина Т. Ю.* Психолингвистическое исследование процесса идентификации знакомого слова (на материале удмуртского языка) ..... 112

*Kozhevnikova O. V.* Language diversity and intercultural competence ..... 116

#### **IV. Инновационные технологии мультилингвального образования.....124**

<i>Баева Т. А., Воеводина О. С.</i> Формирование профессиональной иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов средствами новых информационных технологий .....	124
<i>Вартанова В. В., Хохрякова К. А.</i> Обучение творческой письменной речи студентов языковых специальностей (из личного опыта работы) .....	130
<i>Войтович И. К.</i> Создание электронных образовательных ресурсов на основе сервисов Google.....	136
<i>Дейкова Л. А.</i> Информационные технологии в иноязычном лингвистическом образовании .....	138
<i>Джантасова Д. Д., Васляева М. Ю.</i> Интегрированное обучение профессиональному иностранному языку в условиях многоязычия в техническом вузе.....	142
<i>Жуйкова Н. П.</i> Образовательные проекты как средство развития социокультурной компетенции учащихся .....	148
<i>Иванов А. В.</i> Активные методы обучения и метод традиционной лекции .....	152
<i>Иргибаева М. С.</i> Роль преподавателя дистанционного обучения при мультилингвальном образовании .....	156
<i>Калинина Е. Э., Голубева И. А., Пovyшева А. Н.</i> Методы и формы обучения на языковых курсах DAAD .....	160
<i>Пузатых А. Н.</i> Использование информационных технологий в мультилингвальном образовании .....	164
<i>Kannan, Jaya; Munday, Pilar.</i> Student created videos in a Spanish language course: promoting active learning.....	167
<i>Krasnova, Tatiana; Mikeladze, Tamar; Laine, Jenni.</i> Multimedia in foreign language teaching with adult learners.....	178

#### **V. Сравнительно-сопоставительные исследования языков и литературы .....184**

<i>Корнеева Н. В.</i> История названий месяцев в сравнительном аспекте (на примере романской и германской групп языков) .....	184
<i>Медведева Д. И.</i> Образ песни как отражение ценностной картины мира (на материале русскоязычных песенных текстов XX – начала XXI вв.) .....	190
<i>Медведева Т. С.</i> Концепты <i>ДОМ</i> и <i>HAUS / HEIM</i> в русской и немецкой лингвокультурах .....	200
<i>Николова А. А.</i> Типология шарлатанов в русскоязычных произведениях Г. Квитки-Основьяненко (на фоне литературной традиции).....	206
<i>Рязанова Н. М.</i> «Романский» и «германский» жанры малой прозы Патрика Зюскинда.....	211
<i>Салимова Д. А.</i> Антропонимы как поэтонимы в текстах «елабужских авторов» (на материале «Записок кавалерист-девицы» Н. А. Дуровой).....	214



<b>VI. Вопросы перевода в мультилингвальной образовательной среде .....</b>	<b>218</b>
<i>Голубкова О. Н., Царевникова Л. В.</i> Интерпретационная позиция переводчика текстов по обучению слепых и слабовидящих иностранным языкам .....	218
<i>Родионова М. Н., Борисенко Ю. А.</i> Анализ понимания разновозрастной аудиторией культурно-специфических ситуаций в английских и русских телесериалах и особенности их перевода .....	223
<i>Рябкова И. П.</i> Проблемы перевода пользовательского интерфейса с русского языка на английский (на материале интерфейса системы управления бизнес-процессами) .....	229
<i>Сунгатуллина З. Ф.</i> Способы перевода английских фразеологизмов .....	237
<i>Шутова Н. М.</i> Перевод как инструмент культурной интеграции (на материале интернет-сайта «Polen voor Nederlanders») .....	240
<i>Głuszek Renata.</i> How to make a website reflecting two cultures have a universal appeal .....	246
<b>Список авторов .....</b>	<b>251</b>

Научное издание

**МНОГОЯЗЫЧИЕ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Том 6**

Ответственный за выпуск *О. В. Тойкина*  
Оригинал-макет: *А. О. Талашев*

Подписано в печать 17.12.2013. Формат 70x108<sup>1</sup>/<sub>16</sub>  
Печать офсетная. Усл. печ. л. 22,4. Уч.-изд. л. 23,53.  
Тираж 100 экз. Заказ

Издательство «Удмуртский университет»,  
426034, Ижевск, Университетская, 1, корп. 4, к. 207.  
Тел./факс: +7(3412) 500-295 E-mail: editorial@udsu.ru