



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
ФГБОУ ВПО
«УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ
НОЦ «Инновационное проектирование
в мультилингвальном образовательном пространстве»
Учебно-методический центр «УдГУ-Лингва»

Серия «Языковое и межкультурное образование»

МНОГОЯЗЫЧИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сборник статей

Выпуск 3



Ижевск
2011

УДК 811 (07)
ББК 81.2–91
М688

*Подготовлен к изданию при поддержке РГНФ,
№ 10-04-80480г/У. Удмуртский университет*

М688 Многоязычие в образовательном пространстве: сб. статей.
Вып. 3 / сост. и ред. Т. И. Зеленина, Л. М. Малых. – Ижевск:
Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – 210 с.

В сборнике представлены материалы российских и зарубежных преподавателей (на русском, английском, испанском, немецком, французском языках), освещающие современные тенденции в обучении иностранным языкам, даются рекомендации по внедрению инновационных технологий в процессе их изучения.

УДК 811(082)
ББК 81.2 я43

© ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», ИИЯЛ, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

I. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР «УДГУ-Лингва»	6
Неделя многоязычия – 2010	6
II. ФОРМИРОВАНИЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ	11
<i>Зеленина Т. И., Мифтахутдинова А. Н.</i> О мультилингвальном образовании в ИИЯЛ УдГУ	11
<i>Малых Л. М.</i> Мультилингвальное обучение – путь к улучшению качества иноязычного образования	19
<i>Мифтахутдинова А. Н.</i> Об организации нового типа практик бакалавров-филологов в условиях перехода на ФГОС ВПО	23
<i>Краснова Т. А.</i> Отражение интеграционных процессов в образовании (на примере работы кафедры германских языков факультета удмуртской филологии)	27
<i>Федорова И. А., Фаткулина Р. Ф.</i> О проекте «романское многоязычие» (в рамках конкурса проектов «80-летию УдГУ – 80 инновационных идей»)	32
<i>Юрова И. В.</i> Изучение иностранного языка в гуманитарном вузе в условиях многоязычия	37
<i>Cabrera E. L.</i> ¿lenguas en contacto o en conflicto? el caso del catalán y el español en el este peninsular	51
<i>García B. B.</i> La visión del mundo comparada ruso-español en el espacio educativo plurilingüe	67
<i>Orduna L.</i> Singularidad de la lengua vasca	71
<i>Prokhopjeva E. A.</i> De l'interet des français pour l'oudmourtie	75
III. МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	80
<i>Брим Н. Е.</i> К вопросу о дистанционном обучении иностранному языку	80
<i>Голубкова О. Н.</i> Интерактивные методы дистанционного обучения в системе профессиональной переподготовки США	84
<i>Лаврентьев А. И.</i> Информационные технологии в преподавании литературы: опыт применения системы МООДУС	96
<i>Патрушева Л. С.</i> Интернет-форум в международном образовательном пространстве	102

<i>Штоколова Е. Г.</i> Ресурсный центр для студентов с ограниченными возможностями и преподавателей как способ создания доступной образовательной среды в вузе (по материалам «круглого стола» «Работа со студентами с ограниченными возможностями»).....	106
IV. ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	110
<i>Волменских Е. В., Краснова Т. А.</i> Репрезентативные системы и обучение иностранному языку.....	110
<i>Маханькова Н. В.</i> Использование учебно-образовательной презентации Power Point как одной из форм повышения качества иноязычного образования.....	114
<i>Тройникова Е. В.</i> К вопросу об индивидуальном образовательном маршруте в системе филологического образования	131
<i>Seidel S.</i> Kommunikationsfördernde methoden im fremdsprachenunterricht: «VIER-ECKEN-GESPRÄCH» mit internationalen studierenden	137
<i>Vogel M. W.</i> Foreign language education through song.....	142
V. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ПЕРЕВОДУ В ВУЗЕ	151
<i>Борисенко Ю. А.</i> Спецкурс как форма обучения теории и практике перевода (на материале спецкурса «интерпретация и перевод английской литературы в контексте культуры Великобритании»)	151
<i>Кузьяева О. П.</i> Обучение студентов языкового вуза коммуникативно-эквивалентному письменному переводу (на материале аудиовизуальных текстов).....	156
<i>Рябкова И. П.</i> Политическая коммуникация и перевод	160
<i>Тронина Г. А., Красноперова С. В.</i> Проблема передачи модального значения предположения при переводе с русского языка на английский (на материале художественной прозы).....	165
<i>Шутова Н. М.</i> Динамика развития подходов к пониманию перевода и основные концепции современного переводоведения.....	172

VI. ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	178
<i>Параховская С. В.</i> Особенности клишированных моделей парентетических внесений в научном тексте	178
<i>Тойкина О. В.</i> Исторические особенности появления резюме как вида письменной деловой коммуникации в Германии и России.....	183
<i>Широкова Е. В.</i> Серьезно о несерьезном: интерпретация одного текста	195
<i>Vujnova O. J.</i> Collocation: another challenge in the english language acquisition?	201
<i>Ljatina I. D.</i> Early american literature as the reflection of the growth of the nation	207

I. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР «УдГУ-Лингва»

НЕДЕЛЯ МНОГОЯЗЫЧИЯ – 2010

Неделя многоязычия, ставшая традиционной в Институте иностранных языков и литературы, проходила при поддержке регионального отделения РНГФ (№ 10-04-80 480 Г/У; рук. Т. И. Зеленина, Л. М. Малых). В мероприятиях, проводимых во время Недели, приняло участие 584 человека: студенты (в том числе иностранные), преподаватели УдГУ (в том числе иностранные) и других вузов Ижевска, школьники и школьные учителя иностранных языков.

ПРОГРАММА

НЕДЕЛИ МНОГОЯЗЫЧИЯ – 2010 г.

29 ноября, понедельник

- 11¹⁰ – 11⁵⁰ **Открытие «Недели многоязычия в УдГУ».**
Выставка учебной, научно-методической литературы из фондов библиотеки УдГУ.
- 11⁵⁰ – 13¹⁰ **«Круглый стол»: Языковая карта субъективного пространства.**
Ведущая: *А. В. Жукова*
- 13²⁰ – 14⁴⁰ Научно-методический семинар: **Инновационные технологии обучения иностранным языкам.**
Ведущая: *Н. В. Маханькова*
- 16³⁰ – 17⁵⁰ **«Круглый стол» с участием студентов Центра международного обучения УдГУ: Что дает мультилингвальное и поликультурное образование студенту?**
Ведущая: *О. И. Смирнова*, соруководитель:
С. Р. Садыкова
- 18⁰⁰ – 19²⁰
 - Английский кино клуб. Демонстрация фильма **«Ромео и Джульетта»** (с субтитрами). Ведущая: *Н. В. Котова*
 - **«Круглый стол»: Романский мир: вчера, сегодня, завтра.** Ведущая: *И. А. Федорова*

30 ноября, вторник

- 9⁵⁰ – 11⁵⁰ Открытое занятие: **Серьезно о несерьезном** (литературоведческий анализ текста «У попа была собака...»).
Е. В. Широкова
- 11⁵⁰ – 13⁰⁰ Интерактивная лекция с участием студентов 5 курса: **Учитель как основной субъект образовательного процесса** (*Р. П. Кайшева*) в рамках «круглого стола»: **2010 год – Год Учителя.**
- 13⁰⁰ – 14⁰⁰ Ведущие: *А. Н. Мифтахутдинова, В. В. Вартанова*
- 15⁰⁰ – 16²⁰ Открытое занятие на испанском языке: **DELE: испанский – твой первый, второй, третий иностранный язык.** *Т. И. Белова*
- 16³⁰ – 17⁵⁰ Открытое занятие на французском языке: **Роль видео в активизации речевых навыков** (по теме «Здоровое питание»). *В. В. Вартанова*
- 18⁰⁰ – 19²⁰ Театральный вечер: **Разговор на тему...** Показ и обсуждение спектакля «**Лысая певица**» Э. Ионеско.
Ведущий: *В. С. Мансуров*

1 декабря, среда

- 9⁵⁰ – 11⁵⁰ • «Круглый стол»: **Работа с учащимися с ограниченными возможностями.**
Ведущие: *О. Н. Голубкова, Е. Г. Штоколова*
- Открытое занятие на немецком языке: **Креативный подход к рубежному контролю** (по теме «Сказки братьев Гримм»). *Н. П. Мерзлякова, Е. Подсекаева* (гр. 29-32)
- 11⁵⁰ – 13¹⁰ Открытое занятие на английском, удмуртском и финском языках: **Kalevala multi-lingual.** *Н. В. Ильина*
- 13²⁰ – 14⁴⁰ Презентация учебного пособия: **Контрастивное страноведение.**
Ведущие: *Д. И. Медведева, О. Г. Оленчук, А. Н. Мифтахутдинова*

- 15⁰⁰ – 16²⁰ • «Круглый стол»: **Литература и кино.**
Ведущая: *С. Н. Любарев*
- Открытое занятие: **English Through Songs.** *Laura Tourtellotte, Michael Vogel*
- 16³⁰ – 17⁵⁰ Открытая лекция: **El catalán: historia y dialectos [Каталонский язык – история и диалекты]** (с переводом на русский язык). *Enrique López Cabrera.*
- 18⁰⁰ – 19²⁰ Немецкий кино клуб. Демонстрация фильма **«Dreizehn Semester».**
Ведущая: *Susen Seidel*
- 2 декабря, четверг**
- 9⁵⁰ – 11⁵⁰ Открытая лекция: **Дистанционное обучение: американский подход.** *О. Н. Голубкова*
- 11⁵⁰ – 13¹⁰ Мастер-класс: **Дидактические аспекты сетевого обучения** (на примере электронного курса «Теоретическая фонетика английского языка»). *И. К. Войтович*
- 13²⁰ – 14⁴⁰ «Круглый стол»: **Обобщение результатов создания курсов в системе сетевого обучения в ИИЯЛ.**
Ведущая: *И. К. Войтович*
- 15⁰⁰ – 16²⁰ Мастер-класс на английском языке с участием студентов гр. 28-52: **Драматизация как инновационный метод интеллектуально-личностного развития** (“The Painted Veil” by S. Maugham). *Р. П. Кайшева*
- 16³⁰ – 17⁵⁰ Открытая лекция: **El español – una lengua de culturas milenarias [Испанский – язык тысячелетних культур]** (с переводом на русский язык). *F. Ángel Lozano Hernández*
- 18⁰⁰ – 19²⁰ **Музыкально-поэтический вечер** на английском, немецком, французском, испанском и др. языках. Ведущие: *Н. Е. Брим, В. В. Вартанова, Г. З. Хворенкова*

3 декабря, пятница

Научно-практический семинар: **В мире перевода.** Кафедра перевода и стилистики английского языка (зав. кафедрой *Н. М. Шутова*).

- 9⁵⁰ – 11¹⁰ **Пленарное заседание:**
Динамика развития подходов к пониманию перевода и основные концепции современного переводоведения.
Н. М. Шутова
Политическая коммуникация и перевод. *И. П. Рябкова*
О Региональном (Удмуртском) отделении Союза переводчиков России. *Н. М. Шутова*
- 11⁵⁰ – 13¹⁰ Мастер-класс: **Учебно-ролевая игра профессиональной направленности как метод обучения практике перевода.** *О. Н. Яковлева*
- 13²⁰ – 14⁴⁰ Мастер-класс: **Обучение коммуникативно-эквивалентному переводу аудио-визуальных текстов.** *О. П. Кузьева*
- 15⁰⁰ – 16²⁰ Мастер-класс: **Новые информационные технологии в практике перевода.** *О. Н. Яковлева, О. П. Кузьева*
- 16³⁰ – 17⁵⁰ «Круглый стол»: **Подготовка переводчиков и проблемы успешного осуществления переводческой деятельности.** Ведущие: *Н. М. Шутова, И. П. Рябкова*
- 18⁰⁰ – 19²⁰ Подведение итогов конкурса студенческих проектов «**Lingualand и мы**».
Ведущая: *О. В. Тойкина*

Руководство ИИЯЛ и УМЦ «УдГУ-Лингва» выражают благодарность всем преподавателям и студентам, принявшим активное участие в пропаганде идей иноязычного образования в рамках Недели многоязычия.

Особую благодарность хотелось бы выразить *В. В. Вартановой*, доценту кафедры второго иностранного языка и лингводидактики, канд. пед. наук; *Р. П. Кайшевой*, профессору кафедры грамматики и истории английского языка, канд. пед. наук; *Н. М. Шутовой*, зав. кафедрой перевода и стилистики английского языка, канд. филол. наук за боль-

шую помощь в организации и проведении научно-методических мероприятий во время Недели многоязычия.

Публикуемые в сборнике статьи написаны российскими, испанскими, американскими и немецкими преподавателями иностранных языков. Многие из предлагаемых в сборнике материалов апробированы во время Недели многоязычия, и все они являются результатом инновационной деятельности преподавательского коллектива ИИЯЛ, успешно аккумулирующего российские и зарубежные традиции и инновации в иноязычном обучении.

По результатам исследовательской деятельности преподавателей ИИЯЛ в области мультилингвального образования в 2010 г. на средства гранта опубликованы следующие работы:

- Многоязычие в образовательном пространстве: сб. ст. / сост. и ред. Т. И. Зеленина, Л. М. Малых. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. – Вып. 2. – 174 с.

- Концепция проектирования мультилингвального образовательного пространства: программа / Т. И. Зеленина, А. Н. Утехина, Л. М. Малых, А. Н. Мифтахутдинова; Удм. гос. ун-т. – Ижевск, 2010. – 24 с.

- Маришкина Е. В., Прокопьева Е. А., Медведева Д. И. Контрастивное страноведение: учеб. пособие / под науч. ред. Л. М. Малых. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2009. – 158 с.

*Л. М. Малых, О. В. Тойкина,
сотрудники УМЦ «УдГУ-Лингва»*

II. ФОРМИРОВАНИЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Зеленина Т. И., Мифтахутдинова А. Н.
Удмуртский госуниверситет

О МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ИИЯЛ УдГУ

В Институте иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) Удмуртского госуниверситета с явлением многоязычия ученые впервые столкнулись в начале 90-х гг. при изучении вопросов, связанных с ранним языковым образованием (с этого момента при ИИЯЛ существует школа раннего языкового развития «Лингва» для детей 5–10 лет). Потребность в осмыслении и продвижении идей, обусловленных ранним языковым образованием, способствовала созданию в 2000 г. Регионального научного центра раннего языкового образования «Иж-Логос». Научные исследования отечественных и зарубежных ученых, в том числе собственные исследования, привели к пониманию, что раннее языковое образование является первым шагом к многоязычию. Так в Удмуртском государственном университете стала разрабатываться концепция «Многоязычие в полиэтническом регионе», а затем оригинальные методики обучения двум государственным (русскому и удмуртскому) и иностранным языкам на интегративной основе. Это послужило толчком для развития научных направлений, связанных с вопросами межкультурного образования и воспитания, типологических исследований языков и лингвокультур, межъязыковой и межкультурной коммуникации в переводческой деятельности, моделирования мультилингвального образовательного пространства, интегративного обучения иностранным и национальным языкам, дидактики мультилингвального обучения. Целенаправленно в этом направлении двигались Институт иностранных

языков и литературы, а также факультет удмуртской филологии (научные школы проф. А. Н. Утехиной «Языковое и межкультурное образование и воспитание в полиэтническом регионе», проф. Т. И. Зелениной «Методология сравнения языков и лингвокультур в диахронии и синхронии», проф. В. К. Кельмакова «Удмуртский язык в системе пермских и финно-угорских»).

В 2008 г. абитуриентам ИИЯЛ была предложена образовательная программа «Зарубежная филология» (направление «Филология», ГОС 2-го поколения) с новым содержанием «Мультилингвальное обучение». С формальной точки зрения ничего не изменилось – тот же Стандарт, то же направление, которое реализуется в российском языковом образовании с 2000 г. Но стратегически была заложена иная концепция – формирование поликультурной, мультилингвальной личности с креативным мышлением. Что обусловило создание новой по сути образовательной программы в старом формате?

Во-первых, *социальный заказ государства* – открытость России миру требует наличия большого количества активных в профессиональном плане людей, способных вступать в производственные и научные отношения с коллегами других стран. Для этого необходимо, прежде всего, знание иностранных языков (ИЯ).

Во-вторых, *социальный заказ республики* – Удмуртия является многонациональной (русское население составляет примерно 60%). Стремление развивать национальные языки на территории Удмуртии обозначено в Государственной программе Удмуртской Республики по сохранению и развитию удмуртского языка и языков народов, компактно проживающих в республике (утверждена постановлением Совета Министров УР от 14.06.1994 г., № 318). В связи с этим встает вопрос о необходимости целенаправленного воспитания поликультурной личности, в сознание которой

закладывается положительное отношение к иной национальности и культуре.

В-третьих, *социальный заказ города* – в Ижевске реализуется социокультурный проект «Ижевск – межкультурный город», который, в свою очередь, является составной частью международного проекта «Межкультурные города», стартовавшего в 2008 г. В Программе «Межкультурные города» (совместная программа Совета Европы и Европейской Комиссии от 10 января 2008 г.) изложена концепция подхода к решению проблемы межкультурных городов в сравнении с другими подходами управления многообразием и межкультурными отношениями. В документе читаем: «Для большинства городов в Европе культурное многообразие станет вопросом, с которым они вынуждены будут столкнуться. Проект «Межкультурные города» ... основан на том, что увеличивающаяся миграция и этническое многообразие представляют собой не только серьезную проблему, но также и огромную возможность для городов, за которую они должны и могут ухватиться. Действительно, одним из решающих факторов, которые будут определять на протяжении последующих лет какие города будут процветать, а какие придут в упадок, будет то, насколько они позволят многообразию стать их достоинством или недостатком». В Пилотной фазе реализации проекта было представлено 11 городов, из них Ижевск – единственный российский город. Почему кандидатом от Российской Федерации для участия в Программе «Межкультурные города» был выбран Ижевск? Причиной для отбора послужило то, что город является образцом добрососедских отношений в условиях России. Кроме того, он в полной мере оправдал свое звание культурной столицы Поволжья, которое получил в 2004 г. На сегодняшний день в проекте участвует 21 европейский город.

В-четвертых, *для факультетов иностранных языков* многоязычие сегодня является необходимым условием

повышения конкурентоспособности иноязычного образования, ибо многие неязыковые факультеты вузов страны предлагают для изучения, как минимум, два иностранных языка. Определенная часть современных абитуриентов, выбирая факультет иностранных языков, а ргіоі ожидают, что будут изучать несколько языков, в то время как традиционные образовательные программы в иноязычном образовании филологических и лингвистических факультетов вузов заключают в себе только два иностранных языка, и явное предпочтение отдается изучению первого (так называемого «основного») иностранного языка.

В связи с этими обстоятельствами в ИИЯЛ на протяжении нескольких лет создавалась новая образовательная программа «Мультилингвальное обучение» в рамках традиционной программы «Филология» («Зарубежная филология»), которая, как было указано выше, начала реализовываться в бакалавриате в рамках Стандарта 2-го поколения с 2008 г. [6]. Переход на Стандарт 3-го поколения (ФГОС) в 2010 г. освободил инновационную программу из «прокрустова ложе», но в то же время предъявил новые требования.

Данная программа предлагает соизучение четырех иностранных языков, из которых два являются основными. Поскольку учебный план ограничен в недельной нагрузке, то увеличение аудиторных часов для каждого последующего языка возможно только за счет уменьшения часов на другие языки. Сложилась парадоксальная ситуация: переход от 5-летнего цикла (специалитет) к 4-летнему (бакалавриат) повлек за собой в целом уменьшение объема часов на первый и второй иностранный языки, а мы предлагаем увеличить количество изучаемых языков. Объяснимо недовольство тех преподавателей, которые не без основания считают, что лучше хорошо обучать одному языку, чем плохо нескольким. И, тем не менее, увеличение

количества языков может реально улучшить качество иноязычного образования.

Мы стоим перед проблемой методологического характера в обучении. Огромный информационный поток, с которым столкнулось общество сегодня, требует внесения корректив в систему образования. Невозможно вложить все знания в голову студента, наша задача – показать ему пути автономной учебной деятельности на протяжении всей жизни. Это в полной мере относится и к процессу обучения иностранным языкам.

Мультилингвальное обучение представляется нам одним из наиболее перспективных направлений в современном иноязычном образовании. Многочисленные эксперименты, проведенные нами на протяжении последних десяти лет в системе основного и дополнительного образования, свидетельствуют о том, что соизучение языков и лингвокультур способствует формированию поликультурной мультилингвальной личности. На наш взгляд, студент факультета иностранных языков должен получить опыт изучения как можно большего количества разносистемных языков в студенческие годы. Практика показывает, что даже незначительное количество часов работы над языком под руководством квалифицированного преподавателя служит хорошей основой для дальнейшего изучения данного языка в автономном режиме. Приобретенный опыт снимает фрустрацию в случае необходимости изучения какого-либо языка в дальнейшей жизни.

В ходе мультилингвального обучения в ИИЯЛ постепенно создавались авторские курсы на интегративной основе (этот процесс начался задолго до того, как была введена новая образовательная программа). Прежде всего речь идет о максимальной интеграции при изучении иностранных языков, которая реализуется в процессе преподавания самих ИЯ: «Немецкий язык после английского», «Основы выразительности речи на иностранном

языке», «Практикум по контрастивному страноведению» [3, 10]. Кроме того, интеграция представлена в следующих сопутствующих дисциплинах: «Введение в мультилингвальное обучение» [2], «Автономная учебная деятельность» [1], «Латинский язык в контексте европейских языков» [4], «Удмуртский язык и литература» [5], «Межкультурное образование и воспитание» [8, 9], «Перевод и многоязычие», «Сравнительное изучение литератур стран Западной Европы и США», «Современные тенденции развития и проектирования языкового образования», «Проектировочная культура в профессиональной деятельности». Как обобщающая исследования ученых ИИЯЛ готовится к печати монография проф. А. Н. Утехиной «Межкультурная дидактика: теория и практика».

Мультилингвальное обучение является составной частью мультилингвального образовательного пространства, которое моделируется многолетней деятельностью преподавательского коллектива ИИЯЛ (система непрерывного языкового образования, научные исследования в области межкультурного образования и воспитания, сопоставительной лингвистики и лингвокультурологии, многоязычные научные конференции и семинары, многоязычные театральные фестивали и др.).

Исходя из требований качества, мы определили **принципы**, которые легли в основу проектирования мультилингвального образовательного пространства [7]. Предложенные ранее принципы были нами расширены в ходе работы над мега-проектом «Открытое образовательное пространство как ресурс инновационного университета». Мы выделили четыре основных блока, в которые включены такие принципы, как: 1) *стабильность*: системность, фундаментальность, наукоемкость, непрерывность; 2) *подвижность*: интеграция, инновация, практикоориентированность, мобильность; 3) *деятельность*: вовлеченность, демократизация, гуманизация, гуманитаризация; 4) *иден-*

тичность: мультилингвальность, поликультурность, регионализация, интернационализация.

Многолетний опыт преподавательского коллектива показывает, что опора на эти принципы в учебной, научной, международной и внеучебной деятельности студентов ИИЯЛ способствует формированию многоязычной и поликультурной личности. Многоязычие не является самоцелью, это средство для того, чтобы наш выпускник стал успешным в профессиональной деятельности, в том числе в межличностной и межкультурной коммуникации.

Мы не претендуем на то, чтобы образовательная программа «Мультилингвальное обучение» вводилась повсеместно на факультетах иностранных языков. В нашем институте большинство студентов изучают только два иностранных языка, как и предписано во ФГОС, и они, не сомневаемся, получают качественное образование. Но считаем, что данное направление является качественно новой ступенью иноязычного образования. С одной стороны, это повлечет за собой развитие инновационных научных исследований, которые «обречены» стать практикоориентированными. В частности, существует острая необходимость в разработке дидактики мультилингвального обучения. С другой стороны, у абитуриентов увеличится возможность выбора.

Литература

1. Автономная учебная деятельность в иноязычном образовании (теория и практика): монография / Н. Ю. Милютинская, Н. Е. Брим, М. А. Бекк, В. В. Вартанова, А. Н. Мифтахутдинова; под ред. Н. М. Платоненко. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011.
2. *Малых Л. М.* Введение в мультилингвальное обучение. Принципы сравнения языков: учеб. пособие / науч. ред. Т. И. Зеленина. М.: Флинта: Наука, 2011.
3. *Маршикина Е. В., Прокопьева Е. А., Медведева Д. И.* Контрастивное страноведение: учеб. пособие / под науч.

- ред. Л. М. Малых. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2009.
4. *Медведева Д. И.* Обучение латинскому языку в контексте языков Западной Европы // Многоязычие в образовательном пространстве: сб. ст. Вып. 2 / сост. и ред. Т. И. Зеленина, Л. М. Малых. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. С. 100–106.
 5. *Решетникова А. Е., Загуляева Б. Ш., Юмина Т. Ф.* Быдзым лыдзет дауре: мультимедийный курс удмуртского языка. Ижевск: ООО «Форма-Пак», 2006.
 6. См.: *Зеленина Т. И., Малых Л. М.* Мультилингвальное образование как инновация в филологии // Иностранные языки в высшей школе: научный журнал. Вып. 4 (11). Рязань, 2009. С. 5–13.
 7. См.: Концепция проектирования мультилингвального образовательного пространства: программа / Т. И. Зеленина, А. Н. Утехина, Л. М. Малых, А. Н. Мифтахутдинова; Удм. гос. ун-т. Ижевск, 2010. С. 6–7.
 8. *Утехина А. Н.* Межкультурное образование молодежи в полиэтническом регионе (на примере Удмуртской Республики): монография. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2006;
 9. *Утехина А. Н., Тройникова Е. В., Хасанова Л. И.* Программа межкультурного воспитания молодежи в полиэтническом регионе / под ред. Т. И. Зелениной, Н. М. Платоненко. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2007.
 10. *Milytinskaya Natalie, Ford Sarah.* English through cultural understanding: учеб. пособие (на англ. яз.) / под ред. G. Walsh., S. Ford, Н. М. Платоненко. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010.

Малых Л. М.
Удмуртский госуниверситет

**МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ –
ПУТЬ К УЛУЧШЕНИЮ КАЧЕСТВА
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В мае 2011 г. состоялся научно-методический семинар «Формирование мультилингвальной личности: проблемы и пути решения» (науч. рук.: проф. Т. И. Зеленина, доц. Л. М. Малых) на базе Учебно-методического центра «УдГУ-Лингва». Обсуждались острые вопросы, связанные с открытием новой экспериментальной образовательной программы в Институте иностранных языков и литературы «Мультилингвальное обучение» в рамках направления «Филология» (профиль «Зарубежная филология»), которая реализуется в бакалавриате Института иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) с 2008 г. Новая программа предлагает для изучения 4 иностранных языка, из которых 2 являются основными.

Уникальность этого семинара в том, что вопросы теории и практики мультилингвального обучения обсуждались преподавателями совместно со студентами, на равных, что до сих пор нечасто встречается в педагогической практике. После теоретической части, где были представлены основные моменты дидактической организации учебного процесса студентов-мультилингвов, состоялся «круглый стол», на котором и студенты, и преподаватели могли высказать свое мнение о первых результатах обучения по данной образовательной программе.

Возможность изучения четырех иностранных языков, не считая удмуртского и латинского, является привлекательной перспективой для молодых людей, ибо студенты, владеющие несколькими иностранными языками, лучше подготовлены к конкуренции на рынке труда, независимо от их профессии и уровня владения языками. Однако процесс

изучения языков – тернист, тем более что, как подчеркнула в своем выступлении проф. Т. И. Зеленина, в образовательной программе «Мультилингвальное обучение» поставлена цель соизучения языков, что предполагает максимальную интеграцию процесса их изучения. Поскольку учебный план ограничен в недельной нагрузке, то выделение аудиторных часов для каждого последующего языка возможно только за счет уменьшения часов на первый и второй языки. И, тем не менее, увеличение количества изучаемых языков создатели данной программы связывают с улучшением качества иноязычного образования, которое должно привести к формированию нового типа студента – мультилингвальной личности, владеющей набором компетенций, позволяющих выпускнику максимально реализовать свои способности в будущей профессиональной деятельности.

Выступающие на семинаре докладчики постарались показать, что это новое качество личности студента возможно создать при условии усиления интеграции всех предметов, связанных с преподаванием языков, литератур и культур, а также разработки ряда экспериментальных курсов, что, в свою очередь, будет способствовать овладению студентами-мультилингвами ключевыми компетенциями (Н. Ю. Милютинская, зав. кафедрой второго иностранного языка и лингводидактики). Формирование мультилингвальной личности возможно при системном подходе к совершенствованию умений студентов работать самостоятельно над изучаемыми языками, при соблюдении принципа контрастивности в учебном процессе, позволяющем успешно осуществлять перенос знаний на основе развитого умения сравнивать контактирующие в учебном процессе языки (О. К. Козлитина, ст. преподаватель той же кафедры). Важную роль в реализации этих принципов играют мультимедийные технологии, например разработка студентами мультимедийных многоязычных словарей, в том числе на

платформе МОДУС, создание Power Point презентаций по сопоставлению различных грамматических категорий в изучаемых иностранных и родном языках (Л. М. Малых, директор УМЦ «УдГУ-Лингва»; О. В. Тойкина, методист УМЦ «УдГУ-Лингва»). Прозвучала интересная идея создания нового типа учебной практики для студентов-мультилингвов – менеджерской, интегрирующей педагогическую, проектную и организационно-управленческую практику (А. Н. Мифтахутдинова, зам. директора ИИЯЛ по образованию).

За «круглым столом» обсуждался вопрос о количестве предлагаемых для изучения языков, которое студент реально может освоить за годы учебы в вузе. Важно в этой связи мнение тех участников семинара, которые сами владеют в той или иной степени несколькими языками. Так, выпускник факультета удмуртской филологии УдГУ, а ныне доцент А. А. Арзамазов, знаток 9 (!) языков, убежден, что с изучением очередного языка появляется уникальная возможность переосмыслить и совершенствовать свои познания в языках, изучаемых ранее. Думается, что при обсуждении этого вопроса сталкиваются две позиции: традиционная («лучше меньше, да лучше») и инновационная: университет не дает знаний «на всю жизнь», он закладывает умения совершенствовать свои познания в том или ином языке и в послевузовский период. А для этого нужен богатый практический опыт по изучению достаточно большого количества языков в студенческие годы.

Интересной и важной проблемой для обсуждения оказался вопрос о введении контрастивного принципа обучения студентов-мультилингвов. Экспериментальная база по этому вопросу только складывается в ИИЯЛ. Хотя уже сейчас можно сделать определенные выводы об эффективности применяемых в процессе мультилингвального обучения студентов технологий: все преподаватели, работающие со студентами-мультилингвами, отмечают, что,

несмотря на то, что для изучения первого и второго иностранных языков им отводится меньше времени, чем на «традиционных» образовательных программах ИИЯЛ, студенты-мультилингвы показывают высокий уровень знания первого и второго иностранных языков.

Опыт мультилингвального обучения в школах Удмуртии на основе контрастивного подхода также свидетельствует об его эффективности. Доказательством служит опыт работы гимназии № 6 г. Ижевска, являющейся экспериментальной площадкой ИИЯЛ с 2003 г., в которой учащиеся изучают четыре языка (русский, татарский, английский, арабский) и приступают к изучению пятого – немецкого. При этом педагогический коллектив гимназии широко использует систему дидактических материалов, построенных на основе контрастивного принципа (мультилингвальные словари, контрастивные грамматические таблицы и т. д.) в учебной, воспитательной и исследовательской работе с детьми.

Довольно неожиданным оказался вопрос, поднятый на семинаре, о возможных негативных последствиях изучения нескольких языков для психики студента. И, похоже, это был единственный вопрос, по которому присутствующие на семинаре высказались однозначно: нет, напротив, изучение языков – лучший способ избежать слабоумия в старости.

Семинар позволил четче обозначить наиболее актуальные вопросы мультилингвального обучения. И, самое главное, он помог преподавателям разных кафедр, работающим со студентами-мультилингвами, увидеть перспективы дальнейшей интеграции на уровне содержания и применяемых технологий в процессе формирования мультилингвальной личности.

Следует отметить, что семинар проходил в преддверии международного симпозиума «Образование и межнациональные отношения» (30–31 мая 2011 г.) на базе УдГУ и явился, по замыслу его организаторов, научным событием,

открывающим обсуждение вопросов многоязычия, межкультурного воспитания и межнациональных отношений.

Мифтахутдинова А. Н.
Удмуртский госуниверситет

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ НОВОГО ТИПА ПРАКТИК БАКАЛАВРОВ-ФИЛОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС ВПО

В настоящее время система образования находится на стыке требований двух образовательных стандартов. К сожалению, Институт иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета (ИИЯЛ УдГУ) начал осуществлять подготовку в рамках бакалавриата только в 2008 г. В связи с этим до сих пор не была отработана технология организации учебной практики бакалавров-филологов. С одной стороны, в данный переходный момент необходимо разработать такой вид практики, который бы позволял студентам применить все свои знания, умения, навыки, соответствующие требованиям ГОС-2 (2000 г.), с другой стороны, уже сейчас важно осваивать практику, которая была бы использована в условиях реализации требований ФГОС (2010 г.).

Согласно ГОС-2 на последнем курсе обучения бакалавры-филологи проходят учебную практику продолжительностью не менее 4 недель (п. 6.5 Стандарта). Конкретные виды практик определяются вузом в соответствии с областью профессиональной деятельности обучающихся. В данном случае практическая и исследовательская деятельности бакалавра сосредоточены в области гуманитарного знания, межъязыковой коммуникации, образования и культуры.

Таким образом, выделяются два вида деятельности. *Научно-исследовательская деятельность* не является доминирующей в рамках бакалавриата. Однако бакалавры про-

водят учебно-научное исследование под руководством научного руководителя, по его окончании защищают выпускную квалификационную работу.

Практическая деятельность реализуется в процессе прохождения учебной практики, которая позволяет закрепить теоретические знания. Стандарт свидетельствует о том, что осуществление практической деятельности бакалавров связано с использованием знаний и умений в области филологии в учреждениях образования, культуры, управления, в СМИ и в области межкультурной коммуникации (п. 1.3 Стандарта).

Таким образом, в Стандарте не говорится ни о педагогической, ни о переводческой практиках. В связи с этим мы предлагаем новый вид практики – *менеджерскую практику*, представляющую собой интегрированный тип, объединяющий педагогическую, проектную и организационно-управленческую практики (обозначенные в ФГОС по направлению подготовки «Филология»). Необходимо отметить, что эти виды практик обозначены в ФГОС не только бакалавриата, но и магистратуры.

Менеджерская практика позволяет студентам испытать себя во всех перечисленных видах деятельности, а в дальнейшем определиться с профилем подготовки в магистратуре. Практика проводится на базе Учебно-методического центра (УМЦ) «УдГУ-Лингва», в котором созданы все условия для ее проведения:

- *научно-методические* – разработана программа проведения практики; описана деятельность СНО, действующего на базе УМЦ;
- *материально-технические* – класс оснащен необходимым оборудованием и материалами;
- *организационные* – в УМЦ прописан план мероприятий на ближайший учебный год, некоторые из них стали ежегодными.

Итак, менеджерская практика интегрирует три составляющих.

Педагогическая составляющая. Бакалавры проводят учебные занятия по иностранному языку (первому или второму) в детской школе «Лингва» и в колледже «Ин-Яз» при ИИЯЛ, готовят учебно-методические материалы.

Проектная составляющая. Разрабатывают проекты, связанные с пропагандой филологических знаний: создают проекты по мониторингу уровня речевой деятельности в регионе, праздников, фестивалей, торжественных мероприятий; разрабатывают проекты в области перевода с родного языка на иностранный и с иностранного на родной.

Организационно-управленческая составляющая. Бакалавры осуществляют учебно-воспитательную работу среди обучающихся; проводят семинары, научные дискуссии и конференции, организуют процесс редактирования, комментирования, распространения различных видов текстов.

Внедрение в учебный процесс менеджерской практики обусловлено несколькими условиями.

Во-первых, большая часть выпускников ИИЯЛ – это менеджеры либо учебно-воспитательной работы в образовательных учреждениях (поэтому включены элементы педагогической практики), либо менеджеры разного вида мероприятий (присутствуют проектная и организационно-управленческая практики).

Во-вторых, менеджерская практика позволяет бакалаврам-выпускникам определиться с выбором магистратуры. В ИИЯЛ предлагаются два направления: «Менеджмент в иноязычной и межкультурной коммуникации» и «Сопоставительное исследование языков и культур в переводческой коммуникации».

Основная *цель* менеджерской практики – закрепление теоретических знаний и приобретение первичных профессиональных умений и практических навыков в педагогиче-

ческой, проектной и организационно-управленческой сферах деятельности. Практика предоставляет возможность для апробации и закрепления профессиональных компетенций бакалавра-филолога.

В связи с тем, что на третьем курсе обучения студенты специализируются либо в рамках направлений «Менеджмент в филологическом образовании», либо «Обучение иностранному языку в раннем возрасте», то правомерным будет предоставление относительной свободы в выборе доминирующей составляющей в условиях менеджерской практики. Это означает, что максимальное количество баллов, которое студент может получить в течение менеджерской практики, а именно 100, могут быть распределены следующим образом:

Составляющие	Баллы		
	Педагогическая	50	25
Проектная	25	50	25
Организационно-управленческая	25	25	50

Таким образом, студент сам определяет траекторию своей практики. В заключение, говоря о перспективах, отметим, что мы предполагаем проводить менеджерскую практику в непрерывном (сквозном) режиме начиная с первого курса обучения. В настоящее время в УМЦ «УдГУ-Лингва» существует СНО «Менеджмент в образовании», разработана программа его деятельности, рассчитанная на 4 года. Деятельность СНО является прообразом менеджерской практики, где апробируется технология организации и управления подобного вида практиками.

Краснова Т. А.

**ОТРАЖЕНИЕ ИНТЕГРАЦИОННЫХ
ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ**
(на примере работы кафедры германских языков
факультета удмуртской филологии)

Изменения в общественной, политической и экономической жизни нашей страны (республики) вызвали преобразования в различных сферах, в том числе в системе высшего образования, призванного осуществлять человекоформирующую функцию. Задачей образования является не только формирование специалиста, соответствующего требованиям современности, но и развитие духовно богатой личности, обладающей творческим потенциалом, высокой профессиональной культурой, нравственностью, активно изучающей мировую и отечественную культуру. Решение этой задачи предполагает развитие языковой личности обучаемого как основы социальной адаптации и профессионального становления выпускника вуза.

Сегодня языковая личность понимается как «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности» [Караулов 2003: 29].

Общение на языке существует не само по себе, а связано с производственной деятельностью людей, определяющих социальные отношения, следовательно, правильно говорить не о чисто коммуникационных потребностях, а о коммуникативно-деятельностных, обусловленных всей парадигмой социально-деятельностного поведения личности, охватывающей также ее интересы, мотивы, цели и ценности.

Языковая личность в процессе коммуникации на родном языке передает, сохраняет и накапливает социальный и культурный опыт в рамках одной культуры. При развитии языковой личности на базе неродного языка транслируются не только знания о другом языке, но и социально-

культурный опыт, накопленный носителями этого языка. Вследствие этого актуализируется проблема обучения не иностранным языкам, а межкультурной коммуникации. Формирование общеевропейского образовательного пространства, разработка общеевропейских компетенций и уровневого подхода в области овладения иностранным языком в значительной степени упрочили тенденцию к развитию многоязычия (т. е. увеличения количества языков, предлагаемых учащимся для одновременного и последовательного изучения) и к повышению качества межкультурной коммуникации за счет совершенствования образовательных технологий.

На факультете удмуртской филологии (ФУдФ) Удмуртского государственного университета студенты изучают сразу несколько иностранных языков на базе родного удмуртского и второго родного русского. Те студенты, которые изучают финский, венгерский или немецкий язык как основной, дополнительно изучают английский, а в группах с английским и немецким языками как основными – изучают финский или венгерский язык как второй.

Учитывая интеграционные процессы, происходящие в мире, в стратегическом плане многоязычие становится как культурологической, так и экономической категорией, поскольку богатство языкового опыта человека помогает ему не только развить свое общечеловеческое сознание, но и свободнее интегрироваться в мировую систему профессиональных и деловых взаимоотношений. Так, студенты ФУдФ свободно интегрируются в мировое пространство во время прохождения научных и языковых стажировок при обучении в магистратуре в Эстонии, Финляндии, Венгрии или же отправляясь в Англию или Америку для работы по программе «Work and Travel». Таким образом, знание иностранного языка формирует у студентов кросскультурную компетенцию.

Изучение на национальных факультетах (отделениях) как минимум двух иностранных языков в контексте высшего образования – это реальность и потребность сегодняшнего дня. Овладение вторым иностранным языком не может проходить без взаимодействия с первым иностранным языком. Этот процесс взаимодействия имеет как положительные, так и отрицательные стороны. К числу положительных факторов относится опора на положительный опыт учащихся, приобретенный ими при изучении родного и первого иностранного языка. Накопленный когнитивный и лингвистический опыт также положительно сказывается на овладении вторым иностранным языком. Формирование билингвальной иноязычной компетенции учащихся может идти более успешно благодаря использованию учителем контрастивно-сопоставительного подхода при объяснении новых грамматических явлений, введении новых лексических единиц, описании социокультурного или социолингвистического контекста речевых действий.

Иностранный язык как инструмент познания является действенным фактором развития личности в поликультурном пространстве. Более того, можно сказать, что иностранный язык является важным фактором осознания и принятия своего родного языка (в данном случае удмуртского), который подвергался и подвергается сильному воздействию со стороны русского языка. Интерес зарубежных ученых и студентов к удмуртскому языку, стремление выучить его и говорить на нем поднимает статус удмуртского языка в сознании тех, кто хотел бы говорить на своем родном языке, но в силу объективных социолингвистических обстоятельств не может это делать. Любой язык, будь то родной, либо иностранный, как явление духовной жизни человечества выполняет важную роль – способствует процессу коммуникации, социализации, профессионализации и социальной адаптации. Социализацию, понимаемую как процесс социального

становления личности, усвоение индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, невозможно представить вне контекста языка и речи. Атрибутивным признаком языковой и, в более лучшем случае, многоязыковой личности является функциональная грамотность [Исламишин 2005: 42], которая определяется как востребованный в многоязычном и поликультурном информационно-коммуникативном пространстве уровень лингвистического образования, предполагающий усвоение экстралингвистических знаний о правилах, нормах, способах общения в единой системе с имеющимися лингвистическими знаниями и коммуникативно-речевыми умениями, возможность и готовность к их комплексному использованию в практике разножанрового общения, в том числе иноязычного.

На ФУдФ в учебный план включен специальный курс «Лингвистическая типология», что дает широкие возможности для сопоставительного изучения и преподавания языков.

Более того, для успешного овладения несколькими иностранными языками на ФУдФ используются такие оригинальные методические приемы, как: 1) прием паннорамного предъявления языковых явлений, который вполне применим при обучении второму и даже третьему иностранному языку; при его использовании лучше выявляются общие закономерности языковых явлений, чем при ограничении поля зрения лишь явлениями одного языка; 2) прием проведения занятий на двух, трех или нескольких языках, что подразумевает чисто коммуникативную направленность. На начальном этапе изучения первого и последующих иностранных языков такие многоязычные занятия обеспечивают развитие многоязычной коммуникативной компетенции, формирование умения бесшовного перехода с одного языка на другой; 3) прием самостоятельного соизучения языковых явлений.

В данном случае занятия проводятся в форме научных конференций, на которых студенты под руководством преподавателей представляют заранее подготовленные сообщения, в которых анализируют грамматические категории двух или трех языков; 4) прием дифференциации культурных фактов стран изучаемых языков, ведь обучение многоязычию имеет социокультурную направленность. Для успешной межкультурной коммуникации необходимо, чтобы студенты знали, понимали и умели различать «категории, по которым культуры отличаются друг от друга и которые в своей структурированной общности образуют специфичный профиль одной отдельно взятой культуры» [Караулов 2003: 36]. Сюда следует отнести такие категории, как национальный характер, восприятие окружающего мира, мышление, язык, невербальные способы общения, ценностные ориентации, нормы, обычаи, социальные группировки. Студенты готовят ролевую игру, изучая указанные категории в странах изучаемых языков и демонстрируя их знание в ходе ролевой игры; 5) прием использования аутентичных видеоматериалов с субтитрами на других иностранных языках; 6) прием проведения многоязычных занятий в форме «ток-шоу», особенно после просмотра учебных видеоматериалов, содержащих элементы разных культур.

Процесс обучения межкультурной коммуникации сегодня включает разные компоненты: языковой, исторический, эстетический и этический. На современном этапе развития методики преподавания иностранных языков используется весь комплекс интерактивных методов обучения, суть которых заключается в том, что обучающий (учитель) не преподает готовые истины, а организует совместный с обучаемыми (студентами) поиск знаний, моделирует ситуации с принятием коммуникативных решений.

Внедрение различных форм коммуникации с использованием креативных и инновационных технологий, раз-

витие умения четко определять ситуации и цели общения с планомерной их реализацией, расширение творческого и научного потенциала обучаемых в рамках межкультурной коммуникации обеспечивает становление и развитие языковой личности, способной адаптироваться к современному уровню и стилю профессионального и личностного общения.

Литература

1. *Исламишин Р. Ф.* Языковая личность 21 века. М., 2005.
2. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 2003.

Федорова И. А., Фаткулина Р. Ф.
Удмуртский госуниверситет

О ПРОЕКТЕ «РОМАНСКОЕ МНОГОЯЗЫЧИЕ» (в рамках конкурса проектов «80-летию УдГУ – 80 инновационных идей»)

Глобализация и унификация образовательных стандартов – важнейшая составляющая общей образовательной политики российских и зарубежных вузов. Развитие интеграционных процессов в мире, в том числе и в языковом образовании, предопределил возникновение «социального заказа» на ускоренное и, вместе с тем, качественное обучение иностранным языкам. В процессе формирования единого пространства знаний, роль иностранных языков как средства коммуникации и способа постижения и приобщения к иным культурам и, в целом, выхода в мировое образовательное и экономическое пространство неуклонно возрастает. Многоязычие становится основой для обеспечения качества образования и развития международного сотрудничества, предпосылкой эффективного внедрения в жизнь одного из ключевых принципов Болонской Декларации – принципа академической мобильности.

Институт иностранных языков и литературы активно внедряет в учебный процесс концепцию многоязычия и межкультурного взаимодействия, о чем свидетельствуют многочисленные публикации, сборники статей, семинары, «круглые столы» и конференции, посвященные данной проблематике. Абитуриенты, поступающие в Удмуртский государственный университет, проявляют повышенный интерес к изучению испанского языка (например, группы студентов исторического факультета, состоящие из 15–20 человек). Студенты ИИЯЛ английского отделения чаще отдают предпочтение французскому языку как второму иностранному.

Проект «Романское многоязычие», заявленный преподавателями кафедры романской филологии, впервые предлагается для реализации в Удмуртском государственном университете. Он направлен, прежде всего, на развитие языковой и социокультурной личности, на поддержку коммуникативной и социокультурной компетентности студентов.

Цель проекта – обеспечение качественной подготовки студентов французского и испанского отделений ИИЯЛ по трем иностранным языкам для повышения их конкурентоспособности на российском и международном рынках труда и последующей их интеграции в профессиональном мире.

Для успешной реализации поставленной цели были определены следующие **задачи**:

- обучение второму романскому языку (французскому – студентов испанского отделения, испанскому – соответственно, студентов французского отделения) посредством включения в сетку учебного процесса занятий по второму романскому языку для студентов данных отделений;
- обучение третьему романскому языку в рамках спецкурса – итальянский / португальский;

- стимулирование изучения двух-трех романских языков через расширение спектра преподаваемых языков и культур;
- воспитание толерантного отношения и уважения к иным культурам;
- реальное, а не декларативное развитие конкурентоспособности наших студентов – потенциальных специалистов на мировом рынке образовательных услуг и труда посредством получения дипломов международного образца DELF-DALF; DELE-DALE, которые дают право на поступление и, соответственно, на возможность продолжения образования по магистерским программам во Франции и Испании.

Участники проекта «Романское многоязычие» – преподаватели кафедры романской филологии – наметили общий план работы для реализации данного проекта в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки «Филология» («Зарубежная филология») и «Лингвистика» (Перевод и переводоведение; Теория и методика преподавания иностранных языков) – квалификация / степень «бакалавр»:

- создание многоязычных образовательных программ согласно целям и задачам проекта по всем реализуемым кафедрой дисциплинам;
- проведение занятий с использованием мультимедийных технологий и профессионально направленных;
- использование инновационных форм проведения занятий (проблемные лекции, лекции-диалоги, конференции-семинары, интерактивное тестирование, деловые игры, тренинги);
- издание учебно-методических материалов, электронных учебников;
- презентация и анализ проведенных блоков занятий в форме мастер-классов;

- организация и проведение ежемесячного семинара «Романский мир: вчера, сегодня, завтра»;
- участие студентов и преподавателей в международных образовательных программах и проектах, научно-методических семинарах и конференциях, в международных конкурсах на получение научных грантов и стипендий.

По окончании четырехгодичного обучения выпускник-бакалавр:

- свободно владеет двумя романскими языками в их литературной форме;

- владеет навыками использования изучаемых языков в устной и письменной форме в сфере профессиональной коммуникации;

- понимает социальную значимость своей будущей профессии, обладает высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;

- умеет эффективно строить учебный процесс, осуществляя педагогическую деятельность в учебных заведениях дошкольного, общего, начального и среднего профессионального, а также дополнительного лингвистического образования в соответствии с задачами конкретного учебного курса и условиями обучения иностранным языкам;

- обладает готовностью осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения;

- владеет международным этикетом и правилами поведения переводчика в различных ситуациях устного перевода и в различных ситуациях межкультурного общения (сопровождение туристической группы, обеспечение деловых переговоров, обеспечение переговоров официальных делегаций);

- ориентируется на рынке труда и занятости в части, касающейся своей профессиональной деятельности (обладает системой навыков экзистенциальной компетенции – изучение рынка труда, составление резюме, проведение

собеседования и переговоров с потенциальным работодателем).

При обучении французскому и испанскому языку используются коммуникативный и дистанционный методы с ориентиром на европейские языковые уровни владения иностранными языками. При кафедре романской филологии осуществляется прием международных экзаменов по французскому языку (DELF-DALF) Министерства образования Франции и по специальному французскому языку (экономика, туризм и гостиничный бизнес, наука и техника, производство) Торгово-промышленной палаты г. Парижа. Данные дипломы дают возможность трудоустройства нашим выпускникам на франко-российских предприятиях России, Европы и Канады. Для успешной сдачи международных экзаменов преподаватели кафедры внедряют в учебный процесс следующие программы: «Деловой французский язык», «Составление и перевод профессиональной корреспонденции (французский и испанский языки)», «Французский язык туризма и гостиничного бизнеса». Использование так называемого Европейского языкового портфеля – 6 уровней владения языком (A1, A2, B1, B2, C1, C2) дает возможность оценки уровня владения иностранными языками и дальнейшего повышения своей квалификации в зарубежных вузах. Сотрудники кафедры прошли стажировки, организованные Центром научных исследований г. Севра (Франция) и Торгово-промышленной палатой г. Парижа совместно с посольством Франции в России, и получили право приема международных экзаменов.

Кроме того, проводятся экспериментальные занятия по французскому языку для студентов испанского отделения и по испанскому языку для студентов французского отделения. В результате проведенного эксперимента выяснилось, что испанский язык легче изучать после французского, нежели наоборот. Объясняется это, по видимому, тем фактом, что французский язык дальше

других романских языков ушел в своем развитии от языковой основы – латинского. Студенты, изучающие испанский язык после французского, отмечают, что не испытывают особых затруднений при изучении второго романского (испанского) языка. Отметим, что студенты французского и испанского отделений поступают в Институт иностранных языков и литературы уже с хорошим уровнем владения английским языком и за четыре года обучения по программе бакалавриата достигают уровня В2 во французском или испанском языках.

Подготовка трехязычных специалистов в области языкового и образовательного менеджмента, на наш взгляд, благотворно отразится на развитии культурных, научных, образовательных и экономических контактов между Россией, франкоговорящими и испаноговорящими странами.

Юрова И. В.

Государственная полярная академия, Санкт-Петербург

ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ

Государственная полярная академия в Санкт-Петербурге является вузом, в деятельности которого ярко проявляется поликультурный компонент. Это связано с тем, что одной из основных целей создания Академии было обеспечение подготовки национальных кадров для регионов Сибири, Севера и Дальнего Востока России. Работа первой совместной советско-французской экспедиции на Чукотку, организованной в 1990 г. Культурным фондом СССР и Французским центром исследований Арктики, показала, что решение проблем указанных регионов, улучшение условий жизни их населения напрямую зависит от кардинального совершенствования системы подготовки высококвалифицированных специалистов – представителей коренного населе-

ния этих территорий. Академия, создание которой было поддержано Министерством по делам национальностей, Государственным Комитетом по развитию северных территорий, Министерством образования Российской Федерации, Правительством Республики Саха (Якутия), Ассоциацией «Полярный Круг», рядом других государственных и общественных организаций, начала свою деятельность в 1992 г. Активное участие в учреждении и дальнейшей работе вуза приняла французская сторона, в частности, Почетный президент Полярной академии профессор Жан Малори, более сорока лет своей научной деятельности посвятивший исследованиям северных народов, автор многочисленных книг и статей об их жизни и культуре, об экологических проблемах.

В настоящее время в Государственной полярной академии на факультетах филологии, экономики и управления, природопользования, искусств обучаются представители 57 народностей из 60 республик, автономных территорий и областей Севера, Сибири и Дальнего Востока России. Очевидно, что в этих условиях вся деятельность преподавательского состава направлена на поддержание, сохранение и развитие национального самосознания, традиционных культур и языков представителей коренных народов.

Именно поэтому кафедра французского языка и литературы в качестве основного научного направления, разрабатываемого ее преподавателями, избрала сопоставительное изучение русского, французского и национальных языков с целью выявления типологических различий и преодоления интерференции, возникающей при обучении французскому языку в условиях дву- и многоязычия.

Русский язык в силу исторических, культурных, политических, социальных причин остается языком межнационального общения. Он и в современных условиях продолжает находиться в условиях языковых контактов, одним из важнейших следствий которых и является интерференция.

Общеизвестно, что термин языковая «интерференция» (interference) был введен учеными Пражской лингвистической школы и определялся как процесс отклонения от норм контактирующих языков. Позже этому явлению уделяли внимание многие отечественные и зарубежные лингвисты: У. Вайнрайх [1953, 1972, 1979], Л. В. Щерба [1958], Е. Петрович [1967], Э. Хауген [1957], Риндлер [1983], В. А. Виноградов [1990] и другие.

У. Вайнрайх предложил называть интерференцией случаи отклонения от норм любого из языков, происходящие в результате владения двумя и более языками, т. е. вследствие языкового контакта [Вайнрайх 1979: 22]. Российские ученые в целом разделяют такую точку зрения. Современное определение, данное В. А. Виноградовым в Лингвистическом энциклопедическом словаре [1990], формулируется следующим образом: «Интерференция – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковом контакте, либо при индивидуальном усвоении неродного языка», при этом отклонения от нормы и системы неродного языка, вызванные влиянием родного, он считает выражением процесса интерференции [ЛЭС 1990: 197]. Интерференция наблюдается на всех языковых уровнях, однако наиболее ярко она проявляется в области фонетики. В последние годы все большее внимание уделяется так называемой лингвокультурной интерференции, которая возникает вследствие специфики коммуникативного поведения представителей контактирующих культур [Федорова, 2010].

Большинство исследователей рассматривают интерференцию как явление сугубо отрицательное: в соответствующих контекстах употребляются слова «преодоление», «помеха», «барьер» и т. п. Между тем, как показывает практика, нельзя не обратить внимание и на положительную сторону этого явления. Первая проблема, которая при этом

возникает, как указывал Э. Хауген [1972: 65], связана с обнаружением интерференции.

Все аспекты языковой интерференции являются одновременно универсальными (интерференция свойственна любому представителю человеческой расы), специфическими (они совпадают для большинства носителей каждого данного языка) и индивидуальными (у каждого отдельного индивидуума они могут иметь собственное проявление и преломление). В силу этого все эти аспекты должны непременно учитываться в процессе преподавания иностранного языка в учебных заведениях, в том числе в высшей школе. Проблема, однако, усугубляется, если в языковой подгруппе оказываются представители разных языковых коллективов. Опыт работы в таком полиэтническом вузе, как Государственная полярная академия, показывает, что достаточно велико число студентов, которые указывают, что родным для них является их национальный (нерусский) язык. С одной стороны, эта тенденция не может не приветствоваться: молодежь проявляет искренний интерес к родному языку, к исконной культуре, к традициям и самобытности, гордится принадлежностью к своей этнической общности. Однако параллельно развивается еще одна тенденция: наблюдается снижение общего уровня культуры, грамотности, нередко у студентов отсутствуют энциклопедические и элементарные фоновые знания. В конце XX в. практически все студенты вузов Санкт-Петербурга владели русским языком в достаточной степени для успешного обучения. Сегодня все более увеличивается число студентов, плохо говорящих, неграмотно пишущих и иногда даже неадекватно воспринимающих звучащую русскую речь. Это отрицательно сказывается на преподавании, в частности иностранного языка, особенно в группах начинающих, где многое, например во вводно-фонетическом курсе, объясняется на русском языке и, следовательно, может быть неполно или неверно

понято, неправильно зафиксировано и воспроизведено с ошибками. Кроме того, при объяснении нового материала нередко преподаватель базируется на явлениях, которые существуют в русском языке и должны быть известны студентам. В том случае, когда оказывается, что последние в недостаточной степени владеют русским языком, не знакомы с его системой, такое объяснение, скорее всего, не достигнет цели.

Для изучения вопроса о влиянии русского, второго иностранного и родного (нерусского) языка при изучении французского кафедрой французского языка и литературы филологического факультета Государственной полярной академии провела в 2009–2010 учебном году исследование, включавшее анкетирование студентов и анализ полученных данных. Респондентами выступили 70 студентов 1–5 курсов французского отделения (от 12 до 17 человек с каждого курса). Анкета состояла из нескольких блоков вопросов.

Первый блок содержал два вопроса, касавшихся оценки студентами собственных способностей к изучению иностранных языков вообще и французского языка в частности. Полученные данные представлены на диаграмме (рис. 1).

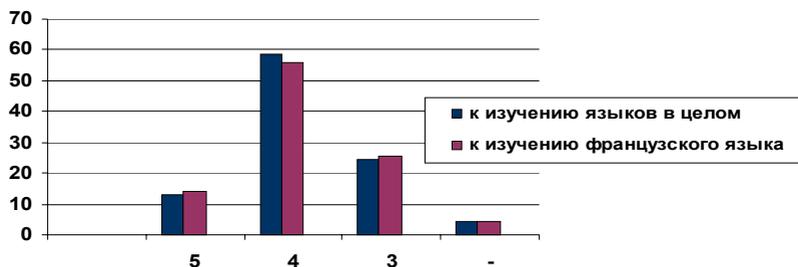


Рис. 1. Оценка студентами собственных способностей к изучению иностранных языков (количество ответов, %)

Оказалось, что большинство студентов оценивают указанные способности как хорошие («4» – 59% и 55% соответственно), далее следуют оценки «средние» («3» – 24% и 26%) и «отличные» («5» – 13% и 14%). Отказались от оценки три студента (4%): один с первого курса и два со второго.

В целом такая самооценка студентов вполне совпадает с объективной картиной успеваемости по дисциплине «Практический курс французского языка»: средний балл по результатам сессий составляет от 4,2 до 4,6.

Второй блок вопросов касался предшествующего опыта изучения французского языка: до начала обучения в вузе его осваивали в течение более или менее продолжительного времени (от 1 года до 11 лет) 33 студента, т. е. 47% опрошенных. Языковая стажировка, практика, поездка по обмену во Францию была у 7 студентов (10%), причем все они отметили положительные сдвиги в учебе после поездок.

Следующий вопрос был сформулирован так: «Какой язык (языки) является Вашим родным?» Оказалось, что все респонденты условно могут быть поделены на три категории (рис. 2): наибольшее число студентов – 78,6% – считают родным русский язык. 12,8% отвечавших указали, что их родным языком являются русский и другой язык. Относительно существенной – 8,6% – оказалась третья категория, которую составили те, кто указал в качестве родного не русский, а какой-либо другой язык.

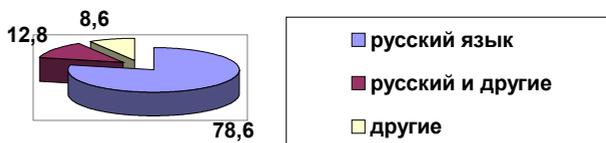


Рис. 2. Указание респондентами их родного языка (количество ответов, %)

На рис. 3 представлено количественное соотношение студентов, отнесенных к третьей категории. Своим родным языком они назвали тувинский, калмыцкий, бурятский, алтайский, армянский, манси, причем некоторые считают родным не один, а два языка. Общее количество указаний на то, что родным языком студента является не русский, а иной язык, составило 14.

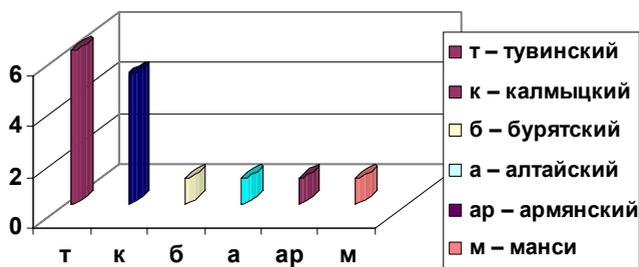


Рис. 3. Указание респондентами родного (нерусского) языка (абсолютные значения)

Практически все студенты ответили, что они владеют другими иностранными языками, при этом 59 человек из 70 (84,3%) отметили, что владеют английским языком, небольшое число студентов указали в качестве другого иностранного немецкий (2), тувинский (2), украинский (1), эстонский (1) языки. Свободное владение ими определили у себя (рис. 4) только 4% опрошенных, большинство же (29+24=53 респондента, или 75,5%) читает, умеет объясняться и может переводить со словарем.

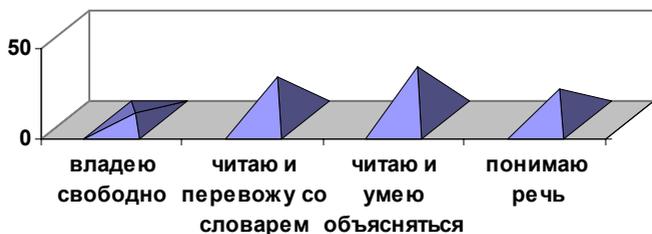


Рис. 4. Уровень владения другими языками (абсолютные значения)

Следующий блок вопросов касался трудностей, которые студенты испытывают при изучении французского языка: 1 подкатегория – трудности, испытываемые при усвоении необходимого материала, 2 подкатегория – трудности иного, в том числе психологического плана. Интересно отметить, что не нашлось ни одного студента, который отметил бы, что не испытывает трудностей, зато некоторые давали несколько ответов. Таким образом, количество ответов составило соответственно 85 и 64 по подкатегориям трудностей. Полученные данные вполне сопоставимы, т. е. студенты осознают специфичность характера сложностей, а разница в значениях свидетельствует о том, что превалируют собственно лингвистические моменты.

Прежде всего необходимо отметить, что количество трудностей, испытываемых студентами разных курсов, имеет довольно близкие значения, находящиеся в пределах 15–20%, в среднем 16–19% (рис. 5). По этому показателю выделяются только студенты четвертого курса, что, вероятно, можно объяснить тем, что их уровень знаний, количество усвоенных навыков и умений, с одной стороны, уже достаточно высоки для критической оценки тех сложностей, которые приходится преодолевать в процессе изучения французского языка, но, с другой стороны, они еще недостаточны для успешного и самостоятельного преодоления этих сложностей. Студенты-пятикурсники, находящиеся в одном шаге от получения диплома, имеют самое низкое среднее значение этого показателя: даже осознавая все трудности, они, как представляется, научились самостоятельно с ними справляться.

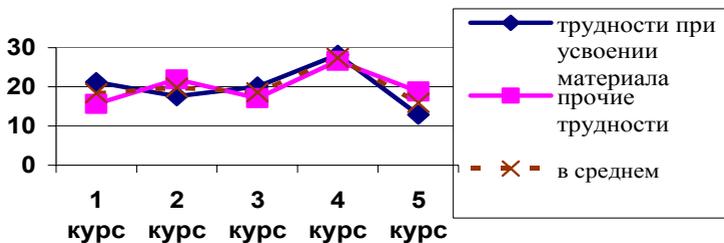


Рис . 5. Оценка трудностей при изучении французского языка (по курсам, %)

Отвечая на вопросы этого блока, студенты должны были указать ту область, в которой они испытывают наибольшие трудности: фонетика, грамматика, лексика, объем заданий. Оказалось, что по трем языковым аспектам (фонетика, грамматика, лексика) значения очень близки (28,2%, 30,6%, 34,1% соответственно). Что касается объема заданий, то его большой объем обозначили как трудность только 7,1% опрошенных. Сравнение ответов, полученных от студентов разных курсов (рис. 6), показало, что наибольшие трудности в области фонетики испытывают студенты 1 курса. Этот факт вполне объясним: вводный курс, который включает освоение фонетической системы французского языка (произношение, транскрипция, многочисленные правила чтения, большое количество фонетических упражнений и текстов), является, как показывает практика, новым и непростым видом деятельности для абсолютного большинства студентов. Начиная со 2 курса на первый план выходят трудности в освоении лексики и грамматики.

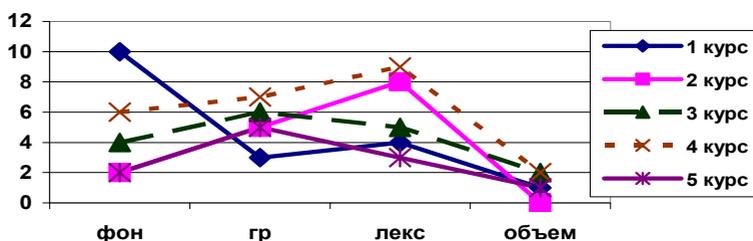


Рис. 6. Трудности при усвоении материала
(по курсам, абсолютные значения)

Если говорить о трудностях психологического плана, то здесь студенты могли отметить сложности при контакте с преподавателем (в среднем по всем курсам 17,2%) или с группой (9,4%), недостаточно хорошую память (12,5%), недостаточное количество занятий (46,9%) и прочие факторы, обозначенные словом «другое» (14%).

Также было проанализировано изменение характера трудностей в зависимости от курса (рис. 7). Оказалось, что контакт с преподавателем устанавливается довольно медленно, и этот фактор перестает быть трудностью только на 5 курсе. Контакты с группой устанавливаются иным образом: на первом курсе, когда происходит знакомство и формируется коллектив языковой подгруппы, проблем у студентов практически не возникает. У второкурсников, вероятно, начинают складываться более глубокие межличностные отношения, возможно возникновение конфликтов, которые, при том, что они не всегда заметны преподавателю, ощущаются самими студентами как препятствие в изучении языка. На последующих курсах эта сложность практически полностью снимается.

Показательными представляются результаты, отражающие отношение к количеству занятий по языку: уже на 1 и 2 курсах студенты отмечают как трудность недостаточный объем часов, но еще не осознают, занятий по какому

именно аспекту им не хватает. На 3 курсе более половины опрошенных указывают, что имеют мало часов по практике устной речи и по грамматике. На 4 курсе этот показатель достигает максимума: положительный ответ получен от 12 студентов, что составляет более 70% опрошенных, причем 2/3 из них опять же маркировали разговорную практику. Пятикурсники также отмечали эту трудность, но у них показатель снизился и достиг уровня 3 курса. Вероятным объяснением полученного результата может быть непосредственная направленность аудиторных занятий на вопросы, содержащиеся в билете на Государственном междисциплинарном экзамене (анализ текста, резюме газетной статьи и вопрос по литературе, т. е. в билете нет специального вопроса ни по грамматике, ни по разговорной практике).

В качестве других трудностей студенты в основном отмечали собственную лень, недостаточную организованность, медлительность, невнимательность.

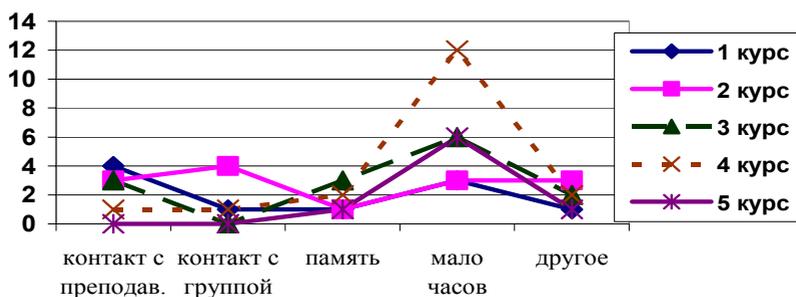


Рис. 7. Прочие трудности (по курсам, абсолютные значения)

Последний блок вопросов касался влияния родного и другого изучавшегося ранее иностранного языка на процесс овладения французским. Студенты должны были ответить на следующие вопросы: а) помогают им эти языки или

мешают? б) в какой области ощущается помощь или помеха (при изучении фонетики, грамматики, лексики или при переводе)? При этом респонденты могли отметить несколько пунктов. Анализ ответов показал (рис. 8 и 9), что при изучении французской фонетики как родной, так и другой иностранный язык мешают студентам, на что указали соответственно 51 и 72% опрошенных.

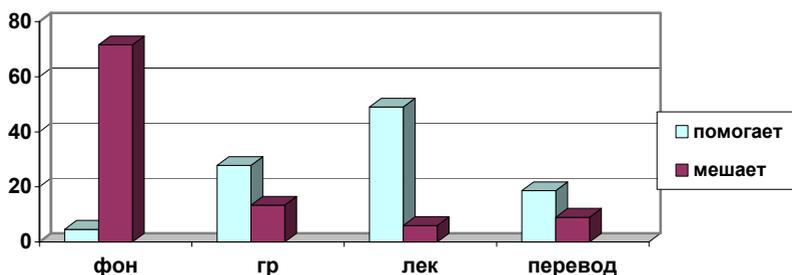


Рис. 8. Влияние родного языка при изучении французского (количество ответов, %)

В изучении грамматики интерферирующее влияние родного языка оказалось отрицательным (33,8% случаев). В то же время второй иностранный язык (у большинства – английский) чаще помогает, чем мешает учащимся (27,8% против 13,4%). Что касается лексического плана, то здесь и родной, и второй иностранный очевидно признаются хорошими помощниками, причем вновь более существенным оказалось содействие английского (49,0% против 26,4%). Зато при переводе значительным является, как отметили 43,8% респондентов, интерферирующее влияние родного языка (английский – только 18,6%). Подобный результат можно объяснить, вероятно, различными психолингвистическими факторами, действующими при переводе.

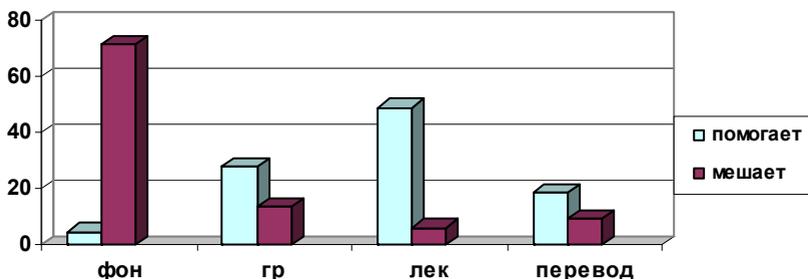


Рис. 9. Влияние второго иностранного языка при изучении французского (количество ответов, %)

Все вышеизложенное заставляет искать новые пути и подходы к преподаванию иностранного языка, предъявляет новые требования к преподавателю. Разумеется, речь не идет о том, что он должен овладеть несколькими языками народов, проживающих в Российской Федерации. Однако в некоторых случаях он вынужден обращаться к изучению каких-то явлений национальных языков, являющихся родными для студентов данной языковой подгруппы. Характерные примеры можно найти в преподавании фонетики французского языка. Оказалось, что студенты-тувинцы легко усваивают артикуляцию французских носовых и губных гласных переднего ряда именно потому, что подобные фонемы присутствуют в их родном языке. В данном случае трудно переоценить положительную роль интерференции, благодаря которой эта категория обучаемых усваивает названные фонемы в несколько раз быстрее, чем русские студенты. Таким образом, меняется сам подход к преподаванию: если русским студентам нужно объяснить, описать, показать, нарисовать положение органов речи, то тувинцу достаточно сказать, что можно произносить эти звукитак же, как в его родном языке.

В заключение хотелось бы отметить, что многоязычие, играющее все большую роль в современном мире, не может не сказываться на лингвистических и психологических

областях деятельности человеческой личности при овладении иностранным языком. Одной из основ практики преподавания в вузе с объемным поликультурным компонентом должен стать учет культурно-исторических, социальных, языковых и поведенческих особенностей студентов – представителей разных национальностей.

Литература

1. *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. 6. М.: Прогресс, 1972.
2. *Вайнрайх У.* Языковые контакты. Киев: Вища школа, 1979.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. Энциклопедия, 1990.
4. *Федорова Н. П.* Преодоление лингвокультурной интерференции в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2010.
5. *Хауген Э.* Языковой контакт // Новое в лингвистике. Вып. 6. М.: Прогресс, 1972. С. 61–80.
6. *Щерба Л. В.* Избранные работы по языкознанию и фонетике. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1958.
7. *Haugen E.* Language Contact // Reports for the Eighth International Congress of Linguists. Oslo, 1957.
8. *Petrovici E.* Interpenetration des systemes linguistiques. Bucarest, 1967.
9. *Rindler Schjerve R.* Zum Phanomen der Interferenz im Prozess des Sprachwechsels: Ein Beitrag zur empirischen Sprachkontaktforschung // Gegenwartige Tendenzen der Kontaktlinguistik. Bonn, 1983.
10. *Weinreich U.* Languages in Contact. N.Y., 1953.

Cabrera E. L.
Universidad de Valencia

**¿LENGUAS EN CONTACTO O EN CONFLICTO?
EL CASO DEL CATALÁN Y
EL ESPAÑOL EN EL ESTE PENINSULAR**

Languages: In Contact or in Conflict?

Abstract:

As in the Udmurt Republic, where the Russian and Udmurt languages coexist, the Spanish and Catalan languages live together in the East of Spain and in the Balearic Islands. This phenomenon has been widely studied by sociolinguistic scientists and many articles have been published about it.

The linguistic communities of a given region are not isolated from each other; for different reasons, the linguistic systems of each community have contact with those of other languages. This fact causes interference between the different linguistics systems. One example of this phenomenon is the Spanish words found in the Catalan language, called “castellanismos”.

In this article we will examine concepts which appear when languages are in contact, such as bilingualism, diglossia, linguistic conflict, linguistic substitution and linguistic normalization. We will analyze these concepts and we will identify them in the real-life situation in the East of Spain, in regions which have two official languages: specifically Catalonia, the Valencian Community, and the Balearic Islands. We will also see why each of these three cases is a unique situation.

Nations have always had their own languages, and cases of bilingualism exist because of political reasons, some of them really antiquated. These situations cause two languages to fight for the same territory. History shows that in situations of bilingualism, the two languages do not offer equal possibilities. This has happened, and is happening, with the Catalan and Spanish languages.

Further, we will see how politics has managed the important matter of how to teach both languages. Within the realm of politics, we have the concepts of linguistic normalization and linguistic planning. In this sense, we will see how this planning has been managed, and the importance of language in politics.

The relationship between Catalan and Spanish in Spain is similar to the situation between the Udmurt and Russian languages, so this article may serve as a tool of practical comparison between the two real-life situations.

Introducción

El fenómeno de lenguas en contacto es una de los asuntos que más ha interesado a la Sociolingüística, pero quizás cuando decimos “lenguas en contacto” estemos utilizando un eufemismo, pues detrás de este “contacto” se encierran muchas preguntas. ¿Es este contacto natural o ha sido forzado por razones políticas? ¿Hay trato de favor hacia determinadas lenguas y es este trato determinante para la desaparición y supervivencia de estas? ¿Por qué viene determinado este trato de favor? ¿Es posible que dos lenguas que comparten territorio estén en igualdad de condiciones? ¿Cómo puede la política ayudar a que una lengua sobreviva? Todas estas y otras cuestiones son las que nos llevan a la pregunta que da título a este artículo. Además, en este trabajo no solo vamos a teorizar sobre este aspecto de la Sociolingüística sino que también vamos a hablar del caso específico que se vive en el este del estado español, donde conviven ¿pacíficamente? dos lenguas: el español y el catalán.

1. Bilingüismo y tipos de bilingüismo

En el mundo hay muchas más lenguas que estados, es decir, en la mayoría de países se habla más de una lengua: Es el caso, por ejemplo de Rusia, España, Gran Bretaña o Bélgica. Este fenómeno se conoce como plurilingüismo y el caso más común es el de bilingüismo.

2. Bilingüismo individual

Es aquel que afecta a un individuo que habla más de una lengua, en este caso tenemos diversas variantes de bilingüismo individual según el comportamiento del individuo ante las diversas lenguas. Un ejemplo puede ser el de un habitante de Udmurtia que hable ruso y udmurto.

En primer lugar, según el grado de uso tenemos el bilingüismo pasivo y el bilingüismo activo. El bilingüismo pasivo se da cuando el sujeto entiende las dos lenguas pero solo habla una y el activo tiene lugar cuando el hablante entiende y utiliza las dos lenguas. En segundo lugar, según el dominio de las dos lenguas hablamos de bilingüismo simétrico cuando se dominan las dos por igual, aunque veremos que en la práctica eso no es posible, y bilingüismo asimétrico cuando el hablante domina más una lengua que la otra. Finalmente, según la motivación que lleva al hablante a usar las dos lenguas, tenemos el bilingüismo instrumental, que se da cuando el individuo utiliza las dos lenguas por motivos laborales y el bilingüismo integrador que, como el nombre indica, su base es la integración del sujeto en una sociedad determinada.

La primera pregunta que nos puede venir a la mente sería: En los hablantes bilingües, ¿cuál es la primera lengua y cuál es la segunda? Hemos apuntado que no existe el bilingüismo simétrico, ni siquiera en los ámbitos familiares bilingües, donde el padre y la madre hablan lenguas diferentes. Según los expertos, la primera lengua sería aquella con la que, espontáneamente, se piensa y se realizan las comunicaciones más profundas. Cuando uno tiene una primera lengua, es difícil que esa cambie de lugar, de ahí que pese a las muchas situaciones de represión y prohibición que han sufrido numerosas lenguas a lo largo de la historia, estas hayan sobrevivido. Una segunda lengua se adquiere cuando un sujeto tiene la necesidad de hacerlo, ya sea por motivos laborales o por motivos de integración, como puede suceder con los inmigrantes

que se mueven a otro país y donde todos a su alrededor hablan una lengua diferente a la suya.

2.2 . Bilingüismo social

Se trata del uso que se hace de la lengua según el grupo social al que se pertenezca. Las lenguas se utilizan en contextos de interacción, pues bien, en algunos contextos sociales tiene lugar un bilingüismo que se denomina bilingüismo social. Así pues, podemos encontrar tres situaciones de bilingüismo social.

En primer lugar tenemos los territorios donde hay dos lenguas y donde los diferentes grupos sociales en los que se divide la sociedad escogen una lengua como seña de identidad. En este sentido, a causa del prestigio social, siempre se da una situación de desigualdad entre ambas lenguas. En segundo lugar tenemos las situaciones de inmigración donde el inmigrante tiene que aprender el nuevo idioma del lugar donde va. Por último tenemos el cosmopolitismo lingüístico, es decir, el deseo de muchas personas de viajar y conocer otros lugares del mundo hace que mucha gente deje su lugar de origen por un tiempo y entre en contacto con otras lenguas.

2.3. Bilingüismo territorial

Este caso de bilingüismo se da en territorios delimitados geográficamente en dos o más zonas donde en cada zona se hablan lenguas diferentes. Un claro ejemplo es el de la Comunidad Valenciana, también conocido como País Valenciano, territorio situado al este de la Península Ibérica, donde el interior es castellanohablante y en la zona del litoral se habla castellano y catalán. Según la mayoría de autores, las personas son bilingües, no las naciones, entiéndase por nación un conjunto de personas que tienen un mismo origen y una tradición común. Las naciones siempre tienen una lengua propia y autóctona, los casos de bilingüismo se deben a razones políticas, algunas de ellas muy antiguas. Un ejemplo de ello es la zona catalanohablante del este de la Península Ibérica y las Islas Baleares que pasamos a resumir a continuación.

Antes de que España fuera conocida como tal, la Península Ibérica se dividía en diversos reinos: Reino de Castilla y León, Corona de Aragón, Reino de Granada (este reino fue disminuyendo en territorio según avanzaba la conquista cristiana), reino de Navarra y Portugal, este último se independizó del Reino de Castilla y León en 1128. En uno de ellos, todos sus hablantes hablaban catalán, concretamente en la Corona de Aragón, así pues podemos decir que la lengua propia y autóctona de la Corona de Aragón era el catalán. La unión de la Corona de Castilla (anteriormente denominada Reino de Castilla y León) donde se hablaba castellano con la Corona de Aragón, donde se hablaba catalán, hizo que una causa militar, esto es, el triunfo de los Borbones ante los Austracistas, y una causa política, esto es, los Decretos de Nueva Planta, hicieron que una nación y su territorio, que era monolingüe pasara a ser bilingüe, en otras palabras, el idioma español fue impuesto en un territorio donde antes no se hablaba, además, como veremos a continuación, disfrutó de un trato de favor respecto al catalán.

Así pues, en 1716 tienen lugar los Decretos de Nueva Planta ordenados por Felipe V después de la Guerra de Sucesión, este déspota unificó el reino lingüísticamente y el catalán dejó de ser lengua oficial en los territorios donde antes sí lo era. De modo que se llegó a la situación de bilingüismo diglósico: El castellano pasó a utilizarse en los documentos oficiales y situaciones formales, mientras que el catalán se utilizaba en situaciones informales.

En consecuencia, actualmente, debido a razones políticas tenemos un bilingüismo territorial en el Este de España donde tiene lugar una lucha de poder entre ambas lenguas. Además, la experiencia demuestra que no es posible un bilingüismo en igualdad de condiciones ya que siempre hay una situación desfavorable de una lengua respecto a la otra. De este modo, llegamos a otro de los conceptos clave relacionado con el tema que estamos tratando: el de diglosia.

3. Diglosia

Entendemos por diglosia la existencia de dos lenguas, de las cuales una es usada como lengua de prestigio en la comunicación formal, mientras que la otra queda relegada al ámbito familiar. Hay cuatro posibles situaciones en la interacción entre bilingüismo y diglosia:

- Diglosia y bilingüismo: toda la población habla dos lenguas pero utiliza una para los usos formales y la otra para los informales. Sería el caso, por ejemplo, de Paraguay, donde se utiliza el español para las situaciones formales y el guaraní para las informales.

- Diglosia sin bilingüismo: Suelen ser las élites sociales quienes introducen una nueva lengua para diferenciarse del resto de la población. Esta situación se dio en Rusia con el francés y el ruso, donde la clase aristocrática utilizaba el francés como signo de distinción social.

- Bilingüismo sin diglosia: Elección de una segunda lengua por voluntad propia, sin que eso relegue a ninguna de las dos lenguas a ningún uso más o menos formal. Ejemplo de los italianos que emigraron a EEUU y utilizaron el inglés para comunicarse.

- NI diglosia ni bilingüismo: Caso de Portugal o Islandia donde solo se habla una lengua.

En el caso del este de la Península Ibérica, no podemos aplicar el término de diglosia, ya que, según la zona catalanohablante a la que nos refiramos, encontraremos una situación u otra. El español, en ocasiones, también es la lengua de las clases más desfavorecidas (inmigrantes, barrios periféricos...), mientras que el catalán, en algunas zonas ha dejado de ser una lengua sin prestigio social, aunque es cierto que se utiliza en menor grado que el castellano. A partir del S. XVIII, después de la Guerra de Sucesión, Felipe V unificó el reino lingüísticamente y el catalán dejó de ser lengua oficial en los territorios donde antes sí lo era. Se produjo así la primera de las situaciones que señalábamos anteriormente donde el

castellano pasó a utilizarse en los documentos oficiales y situaciones formales, mientras que el catalán se utilizaba en situaciones informales. Sin embargo, el mayor problema actual del catalán no es ese, ya que actualmente existen programas de política lingüística para luchar contra esta diglosia, aunque también es cierto que no en todas las zonas catalanohablantes estos programas se aplican del mismo modo. El problema actual, y también de antaño, es que en todas las zonas catalanohablantes el catalán comparte, y ha compartido a lo largo de su historia, territorio con otra lengua más poderosa ya sea el español, el francés, en el Departamento de los Pirineos Occidentales situado en el sur de Francia o el italiano, en la ciudad de Alguer, en la isla de Cerdeña. Y con esto llegamos al siguiente punto de nuestro tema: el conflicto lingüístico.

4. Conflicto lingüístico: El caso del catalán

Así pues, se entiende por conflicto lingüístico la situación en la que dos lenguas compiten para desplazar a la otra de los diferentes ámbitos de uso, ya sea el periodístico, el académico, el literario, etc. Esta situación tiene lugar cuando una lengua extranjera, el español en el caso de Cataluña, País Valenciano y Baleares, esto es, las zonas catalanohablantes de España, empieza a ocupar los ámbitos de uso de la otra, como hemos indicado más arriba, esto empezó a producirse tras la Guerra de Sucesión, es decir, a partir de 1713. Así pues tenemos dos lenguas, una, la forastera, el español en el caso que estamos ejemplificando, dominante y expansiva, y la otra, el catalán, la lengua propia de ese territorio (el este peninsular) dominada y maltratada.

Siguiendo con el ejemplo del apartado anterior, el conflicto del catalán con sus lenguas vecinas, el francés y, sobre todo, el español, empieza en el S. XVI con el segundo periodo dentro de la historia de la lengua catalana: la Decadencia. Para comprender la situación actual del catalán, es necesario hacer un breve recorrido por la historia de su lengua. El catalán nace como continuación del latín vulgar que se hablaba en el este de

la Península Ibérica, que a su vez era una variedad coloquial del latín clásico que los romanos trajeron a la Península Ibérica. Con el paso del tiempo, el latín vulgar que se hablaba en el este de la Península Ibérica, en aquella época conocida como Hispania, se va alejando del latín clásico hasta convertirse en una nueva lengua: El catalán. Así pues, desde el inicio de la lengua hablada hasta el S. XV tenemos la primera etapa de la lengua catalana. Del mismo modo, el latín vulgar que se hablaba en el resto de la Península se fue alejando del latín clásico hasta convertirse en una lengua: el español. Ambas lenguas, español y catalán fueron evolucionando de forma diferente, igual que el francés, el portugués, el italiano, etc., de ahí que el español y el catalán sean lenguas diferentes, aunque claro está parecidas en su forma, igual que se parecen el francés, el portugués y todas las lenguas románicas. Como indicábamos anteriormente, el catalán se hablaba en la Corona de Aragón, pues lo que hoy se conoce como España aún no existía. En el mapa que tenemos a continuación se aprecia el territorio que abarcaba la Corona de Aragón.

La segunda etapa de la historia del catalán se conoce como la Decadencia, es en esta etapa cuando se inicia el conflicto lingüístico entre el catalán y el español, debido fundamentalmente a una causa política: la unión de los reinos de Castilla y de Aragón. Esta unión viene dada por la Guerra de Sucesión española en la que vencieron los Borbones frente a los Austrias. Esta Guerra duró desde 1701 hasta 1713, aunque la resistencia en Cataluña se mantuvo hasta 1714 y en Mallorca hasta 1715. El origen de la Guerra de Sucesión española es la muerte del monarca Carlos II sin descendencia, esto provocó un conflicto, no solo a nivel nacional sino también a nivel europeo, por la Corona de España. En este conflicto hubo dos bandos: Los Borbones que demandaban el trono para Felipe duque Anjou (Felipe V) y los Austracistas que hicieron lo propio para el Archiduque Carlos de Austria. Dentro de los reinos hispánicos, la Corona de Castilla apoyó a Felipe V y la Corona de Aragón a

Carlos de Austria. Así pues, es bastante comprensible que, una vez acabada la guerra y asumido el trono por Felipe V, la única lengua oficial del nuevo reino pasara a ser el español y el catalán fuera rechazado por el nuevo monarca.

Actualmente, un sector de la política catalana, valenciana i balear reclama que, de no ser por aquel conflicto bélico, hoy en día el este peninsular no formaría parte de España y el catalán gozaría de mayor prestigio y uso. Por tanto, exigen la independencia de estas tres regiones y parte del sur de Francia y la formación de una nueva nación cuyo nombre sería el de Países Catalanes y donde la única lengua sería el catalán. Su argumento fundamental es que una guerra no puede determinar el futuro de una nación, pues en una guerra gana el más fuerte y no el que tiene razón. Además, en la Guerra de Sucesión Española, numerosos países europeos ayudaron a ambos bandos según sus intereses políticos respecto al trono de España.

Así pues, hemos visto que el factor político es decisivo en la mediación de cualquier conflicto lingüístico. Este conflicto solo tiene dos soluciones posibles: la sustitución lingüística, esto es, la eliminación de la lengua más débil; o la normalización lingüística, esto es, la recuperación de la lengua propia, caso del catalán en el este peninsular y el sur de Francia, o del udmurto en la República de Udmurtia, en todos los ámbitos de uso.

4.1. Etapas del conflicto lingüístico

Etapa Inicial:

Una lengua extranjera trata de ocupar los ámbitos de uso de la lengua propia por razones extralingüísticas.

Proceso de bilingüización:

Este es el paso por el cual se pasa de hablarse una lengua a hablarse dos en un mismo territorio.

En el aspecto social, este proceso se extiende primero en las clases altas y a continuación en las capas bajas de la sociedad, bien es sabido que la lengua de las clases altas es la lengua de mayor prestigio y, por tanto, la lengua que van a intentar imitar las clases bajas para ascender socialmente. Así pues, en primer

lugar, serán las clases altas las que empiecen a utilizar la lengua foránea. En cuanto al espacio, este bilingüismo se extiende en primer lugar en las grandes ciudades y, a continuación, en las zonas rurales. Esto puede apreciarse tanto en el caso del catalán como en el del udmurto, ya que ambas lenguas gozan de mayor uso en las zonas rurales. Del mismo modo, la lengua extranjera comienza ocupando los ámbitos más formales (el político, el administrativo, el académico) y a continuación se extiende en los ámbitos de uso informales y cotidianos. Respecto a la edad de los afectados por este bilingüismo, las personas más mayores tienen, obviamente, más dificultades para aprender la nueva lengua, por tanto, serán los jóvenes los que la aprendan primero y pasen a ser hablantes bilingües.

Proceso de monolingüización:

Es decir, aquel por el cual, en los territorios donde se hablan dos lenguas se pasa a hablar una.

Este proceso es mucho más rápido que el anterior. La lengua dominada, es decir, la más débil, entiéndase el catalán o el udmurto, cada vez está más abandonada y es menos útil en la sociedad, mientras que la lengua extranjera cada vez abarca más ámbitos de uso. Así pues, una vez que toda la población es bilingüe nos encontramos con dos fenómenos:

- Identificación conflictiva: Se trata de una actitud lingüística inconsciente y negativa del hablante hacia su lengua propia, es decir, hacia la que está siendo expulsada de su propio territorio. Podemos encontrar tres actitudes diferentes por parte del hablante de esta lengua. En primer lugar tenemos el odio hacia la lengua propia, en segundo lugar la denominada mitificación de bilingüismo, esto es, las dos lenguas son compatibles y pueden ocupar funciones diferentes, como el propio nombre indica, es un mito, el bilingüismo perfecto no existe, de modo que llegará la hora en que la lengua más fuerte, es decir, el español o el ruso en nuestro caso, expulsará definitivamente a la débil, esto puede llevar mucho tiempo pero sin una política lingüística adecuada tarde o pronto la lengua

débil desaparecerá. Por último, tenemos la tercera actitud del hablante hacia su propia lengua, esta se basa en los prejuicios lingüísticos, mediante los cuales la lengua dominante (ruso, español,...) es considerada por el propio hablante de la lengua dominada superior, más urbana, más moderna y, en general, más prestigiosa.

- Bilingüismo unilateral: Los hablantes de la lengua dominada avanzan con su bilingüismo obligatorio, ya que el conocimiento de la lengua dominante (ruso, español,...) es obligatorio para el ascenso social, mientras que los hablantes de la dominante no tienen ninguna necesidad ni obligatoriedad de ser bilingües, ya que pueden vivir perfectamente utilizando solo su lengua. Un ejemplo puede ser el hablante de ruso en Udmurtia, donde no se necesita para nada el idioma udmurto para el ascenso social. En este sentido, el idioma catalán no se encuentra en una situación tan difícil, gracias a algunos programas de promoción lingüística impulsados por parte de un sector de la política catalana, valenciana i balear, aunque también es cierto que en algunas zonas, como puede ser la ciudad de Alicante, el uso y la necesidad del catalán es prácticamente nula.

El conflicto lingüístico solo tiene dos salidas posibles que son las que pasamos a detallar a continuación: la sustitución lingüística y la normalización lingüística.

4.2. Sustitución lingüística

Este es un proceso largo y duro, ya que el conflicto lingüístico no termina hasta que no desaparece por completo la lengua propia de un determinado territorio. Además, la mayor parte de los hablantes de la lengua dominada y que está en peligro de desaparecer tienden a formar parte, poco a poco, de la mayoría de gente que habla la lengua dominante, en lugar de hablar su lengua propia. La razón de este fenómeno de abandono de la lengua propia es la presión social.

4.3. Normalización lingüística

Con el objetivo de evitar el fenómeno de la sustitución lingüística más arriba detallado, tiene lugar otro fenómeno como respuesta a este conflicto lingüístico: la normalización lingüística de la lengua que corre peligro de extinción. Este proceso solo se podrá llevar a cabo mediante acciones políticas.

Antes de pasar a detallar este fenómeno, hay que diferenciar dos términos: normativización y normalización. El primero de ellos consiste en dotar de normas la lengua, es decir, la normativización es una regulación ortográfica, léxica y gramatical de la lengua. En cuanto a la normalización, por una parte, consiste en estandarizar la lengua dotándola de normas y estableciendo una variedad estándar, para que pueda ser estudiada y para que todos sus hablantes puedan usar una variedad mediante la cual todos se puedan entender, sea cual sea su procedencia dentro del territorio donde se habla esa lengua; por otra parte, normalizar también es devolver una lengua a su nivel “normal”, situándola en el mismo lugar que otras lenguas. Así pues, la normalización implica la normativización, pero la normativización de una lengua no implica necesariamente la normalización.

Encontramos tres etapas dentro del proceso de normalización: En primer lugar la detección del problema y la identificación de sus puntos principales, en segundo lugar la normativización o estandarización de la lengua, es decir, dotarla de normas gramaticales y, en tercer lugar, expandir la lengua a todos los ámbitos de uso. En consecuencia, entendemos por normalización lingüística, el proceso que tiene como objetivo la igualdad o el equilibrio lingüístico entre las lenguas que conviven en un mismo territorio. La normalización persigue un doble cambio, un cambio cuantitativo, es decir, que más hablantes utilicen la lengua dominada y con más frecuencia, y un cambio cualitativo, esto es un intento de que la lengua dominada se utilice también en los ámbitos más prestigiosos y no solo en el ámbito familiar.

Para que todo esto sea posible es necesario, por parte de los hablantes, lo que se conoce como lealtad lingüística. Según este principio, un hablante de una lengua dominada, como pueden serlo también el gallego o el vasco por ejemplo, tiene que resistirse a todos los cambios que tienen lugar en el conflicto lingüístico y que solo hacen que debilitar su lengua materna, su lengua propia. Pero claro está, para que este concepto llegue a la conciencia de los hablantes de esta lengua dominada, es necesaria una buena política lingüística. Este recurso es un ejercicio de poder que solo está al alcance de la política.

4.3.1. Política lingüística

Consiste en la intervención consciente sobre una lengua que está en peligro de extinción. La normalización lingüística exige una acción social, pero también una acción política. La política lingüística es una actividad sobre el uso de las lenguas, conscientemente ejercida, como fue por ejemplo, la imposición del español en todo el territorio español por parte del dictador español Francisco Franco durante la dictadura española (1939-1975), en la enseñanza, los medios de comunicación y en la Administración, con la consiguiente prohibición del resto de lenguas (catalán, vasco y gallego); o inconscientemente provocada, como puede ser la falta de promoción lingüística por parte de las autoridades políticas de algunas de las lenguas en peligro de extinción, como puede ser el udmurto.

4.4. El caso del catalán

El catalán es el único idioma oficial en Andorra y cooficial, junto con el español en varios territorios españoles: Cataluña, Comunidad Valenciana o País Valenciano (excepto en algunas zonas del interior) e Islas Baleares. Además, como ya se ha indicado anteriormente, el catalán no solo se habla en parte del territorio español sino también en el sur de Francia; en el departamento francés de Los Pirineos Orientales donde el catalán fue reconocido como lengua oficial del departamento, junto con el francés, desde diciembre de 2007, donde el 3.5% de este departamento habla catalán. Además, en el Alguer, una

pequeña población de la isla de Sicilia (Italia), actualmente el catalán es reconocido como lengua minoritaria por la República italiana y por la Región Autónoma de Cerdeña. Según los datos, en 2004 el 13.9% de la población de esta ciudad utilizaba el catalán como su lengua habitual

El catalán tiene unos diez millones de hablantes, de los cuales más de cinco millones lo hablan como lengua materna. Posee una autoridad lingüística reconocida: *Institut d'estudis catalans*. (www.iec.cat)

En el siguiente mapa, observamos en qué zona del territorio español se habla catalán.

La situación del catalán cambia según el territorio catalanohablante al que nos refiramos:

- **Cataluña:** Es la región donde el catalán tiene más importancia, según las estadísticas, el número de hablantes ha subido con el paso de los años. Sin embargo, debido a la masiva inmigración procedente de otras regiones del estado español, el porcentaje de la población total que habla catalán ha ido disminuyendo. Según los datos del Instituto de Estadística de Cataluña, se está produciendo un retroceso del catalán en Cataluña, aunque eso sí, menor que en otros territorios catalanohablantes.

Datos del catalán en Cataluña:

- En 2008 el catalán era la lengua materna del 31.6% de la población, mientras que el 55% hablaba castellano como lengua materna y el 3.8% era bilingüe materno

- Retroceso: En 2003 el 46% de la población hablaba catalán habitualmente, mientras que en 2008 lo hacía el 35.6%. Por su parte, el castellano se mantiene como lengua habitual, con un 47.2% en 2003 y un 45.9% en 2008. Los hablantes bilingües suben hasta el 12% en 2008

- **Comunidad Valenciana o País Valenciano:**

No se habla catalán en todo el territorio, solo se habla catalán en las zonas costeras. En estos territorios, sobre todo en las grandes capitales (Valencia y Alicante) tiene lugar el proceso

denominado sustitución lingüística que ya hemos detallado más arriba. La pregunta que mucha gente se podría plantear es clara: ¿por qué en Cataluña el catalán goza de un mayor prestigio sociolingüístico y de un mayor uso que en el País Valenciano? La respuesta es tajante: Debido a la política lingüística que se está llevando a cabo en el País Valenciano. Mientras que, tras la dictadura y con el inicio de la democracia tras la muerte de Franco, uno de los objetivos principales del gobierno autonómico catalán, conocido como *Generalitat de Catalunya*, fue que el catalán se convirtiera en la lengua nacional de Cataluña, en el País Valenciano la política lingüística del gobierno autonómico de esta región se ha limitado a introducir el catalán (aquí denominado valenciano) en el ámbito escolar y a la creación de un canal de televisión en el que el uso de la lengua catalana se ve relegado a la franja horaria de menor audiencia.

Es importante señalar que los dos pilares básicos en los que tiene que sostenerse una buena política lingüística son la utilización habitual de la lengua en los medios de comunicación y la introducción de la lengua en el ámbito escolar de manera efectiva. Por lo que respecta a los medios de comunicación en el País Valenciano, ya hemos hablado de la escasa presencia del catalán en el canal autonómico valenciano, donde la gran parte de la programación es en castellano. En cuanto a la radio, encontramos el mismo problema, con una programación del 95% en castellano. En lo que respecta a la prensa, no hay ninguna publicación diaria en catalán editada en el País Valenciano, de modo que si se quiere adquirir prensa en catalán, es necesario comprar periódicos catalanes. En cambio, la situación en Catalunya es muy diferente, pues los medios de comunicación catalanes si emiten las 24h en catalán, incluso realizan el doblaje de películas extranjeras al catalán. Además, encontramos numerosos diarios y revistas en lengua catalana.

En cuanto a la enseñanza de la lengua catalana en el País Valenciano, se ha conseguido que el catalán se imparta de

manera obligatoria en todo el territorio catalanohablante del País Valenciano, como hemos apuntado anteriormente, en el interior no se habla catalán, solo español. Pese a este importante logro, existe el riesgo de que el catalán, dentro del País Valenciano se quede solo en una simple asignatura, es decir, la introducción del catalán en este sistema educativo, solo tendrá sentido cuando la lengua también se utilice en todas las situaciones cotidianas, es importante que una lengua se imparta en la escuela pero también lo es que se utilice en la calle.

Con todo esto, no queremos decir que todo el peso de deba recaer sobre la política, pues, del mismo modo, es importante que la gente en la calle muestre su afecto hacia su propia lengua, la utilice y la estudie en las escuelas, universidades, etc. Los propios hablantes son los primeros que tienen que autoconvencerse de que la supervivencia de su lengua es posible. Los políticos pueden ayudar mediante políticas de promoción lingüística, pero sin el apoyo de la gente de la calle, la lengua se verá abocada a la desaparición. A lo largo de todo el territorio catalanohablante existen numerosas asociaciones de apoyo a la lengua, así como grupos de música y cantautores en catalán. Además, hay una importante literatura escrita en catalán, no solo dirigida a adultos sino a todas las edades, pues son los más jóvenes quienes tienen en su mano el futuro de la lengua catalana.

Bibliografía

1. *Araci, Lluís Vicent*. Papers de sociolingüística. Barcelona: La Magrana, 1982.
2. *Araci, Lluís Vicent*. El bilingüisme com a mite. Tolosa: Institut d'Estudis Occitans, 1982.
3. *Biblion G*. Llengua estàndard i variació lingüística. València, 1998.
4. *Colom Ferràn*. El futur de la llengua entre els joves de València. Paiporta (València): Denes, 1998.
5. *Fernando Antoni-Nicolàs*. Panorama d'història de la llengua. València: Tàndem, 1997.

6. *Mollà Toni*. Manual de sociolingüística. Alzira, Bromera, 2002.
7. *Nando Rosales J*, et alii. “L’educació bilingüe en el sistema educatiu valencià”, a *Edetania*. Estudios i propuestas de la educación. N 18. 1999.

García B. B.

Universidad de Granada

LA VISIÓN DEL MUNDO COMPARADA RUSO-ESPAÑOL EN EL ESPACIO EDUCATIVO PLURILINGÜE

La necesidad de buscar un hablante mediador, es decir, un hablante intercultural partícipe de un proceso social comunicativo [Kramsch 1998: 23–37] en lugar del hablante ideal no nativo, que durante tantos años propusieron los diferentes paradigmas lingüísticos, es una cuestión prácticamente instaurada ya dentro de las investigaciones en lingüística aplicada, más aún tras comprobar que se trata de una evolución lógica y adaptada a las condiciones geopolíticas actuales, en las que cada región puede considerarse multicultural [Israel, 1995].

A día de hoy podemos dar por supuesto que toda cultura puede ser analizada a través de sus elementos constituyentes y, consecuentemente, a través del estudio de sus fenómenos comunicativos [Hall, 1959]. En este sentido, es ya habitual encontrarse ante investigaciones dedicadas al comportamiento conversacional, a los rituales conversacionales o a otras facetas de lo que podríamos inscribir en la visión del mundo lingüística, conceptual y, aunque menos tratada, comportamental. Y es que este nuevo enfoque o, por qué no llamarlo así, rama de la lingüística aplicada no solo puede revelar interesantes conclusiones en los estudios, digamos, monolingües, sino que posibilita la adopción de métodos contrastivos mucho más eficientes en lo que se refiere al estudio de varias lenguas en su uso e interacción. No es, por tanto, baladí que se considere

paradigma óptimo para elaborar sobre él estrategias y modelos integrados de mejora de la enseñanza y adquisición de la competencia intercultural y plurilingüe [Beacco y Byram, 2007].

Existe, no obstante, un problema de forma en la enseñanza de las competencias de índole intercultural (pluricultural, plurilingüe, etc.) a un hablante no nativo: la mera existencia de diferentes lenguas no asegura su interacción. Recuérdense que no es lo mismo hablar de coexistencia de culturas en un mismo espacio (multiculturalidad), que de dichas culturas en interacción (interculturalidad). De hecho, resulta imprescindible a la hora de enseñar una lengua extranjera tener muy en cuenta que el aprendiente, hablante nativo de una lengua y no nativo, al menos, de otra, debe adoptar una posición intermedia entre ambas visiones del mundo. Cuestión aparentemente obvia, pero que en la práctica puede conllevar no pocos quebraderos de cabeza: desde el caso del hablante no nativo que quiere sumergirse hasta tal punto en la lengua extranjera que imita el comportamiento verbal y no verbal de los hablantes nativos, forzando el distanciamiento con respecto a su repertorio cultural (tanto lingüístico como conceptual), hasta el caso del hablante no nativo que rechaza los códigos culturales (lingüísticos, conceptuales y comportamentales) de la lengua extranjera por resultarle ajenos. Ambos casos son igualmente indeseables, ya que suelen abocar al fracaso en el desarrollo de las competencias interculturales. Problema que se agrava por el hecho de que los recursos formativos existentes tanto para la enseñanza, aprendizaje y adquisición y desarrollo de la competencia intercultural no dejan de ser escasos, prácticamente inexistentes si nos centramos en el par de lenguas ruso-español.

La urgencia, por tanto, de realizar investigaciones que partan del enfoque intercultural como modelo de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera (español como lengua extranjera para rusohablantes o ruso como lengua extranjera para hispanohablantes) es fruto de una necesidad académica, profesional y social, en tanto que los objetivos conseguibles

atañen a la formación de futuros especialistas en este ámbito, a la mejora de los perfiles profesionales (gracias a una mayor adecuación a la realidad y mayor eficacia de los métodos de enseñanza de lenguas de especialidad) y a la optimización de las relaciones interpersonales.

La relevancia del estudio del par de lenguas ruso-español desde un enfoque intercultural basado en la visión comparada del mundo radica, entre otras, en la enorme importancia que ha de tener la mediación intercultural a corto y medio plazo tanto en el ámbito de las migraciones, como en el de unas relaciones de cooperación y desarrollo, que, según los convenios y protocolos de intenciones firmados por los respectivos países, se intensificarán notablemente tras el presente año 2011 (Año de Rusia en España y Año de España en Rusia). La formación de profesionales especialistas en la mediación intercultural en el par de lenguas ruso-español parece, pues, incuestionable.

Ahora bien, cualquier tipo de planteamiento al respecto debe partir de modelos formativos precisamente orientados hacia el desarrollo y la adquisición de la competencia intercultural en la enseñanza del ruso como lengua extranjera y del español como lengua extranjera para rusohablantes; es decir, deben ser realmente eficaces. No sólo hablamos de formación del aprendiente, sino, y quizá en primera instancia, de la formación del profesorado. Y es que existe una serie de factores o fenómenos de carácter conceptual, lingüístico o comportamental que no pueden sino ser adquiridos tras una sistematización de los patrones de comportamiento y de pensamiento de las respectivas visiones del mundo puestas en juego en una conversación intercultural. Nos referimos, por ejemplo, a los llamados *conceptos clave de la visión del mundo* de cada una de las lenguas (culturemas, patrones lingüísticos de contexto, etc.), que, sin duda, exigen de una estrategia metodológica eficaz para su enseñanza y adquisición. No se trata sólo de explicar o transmitir, *grosso modo*, a un alumno de ruso como lengua extranjera patrones lingüísticos de contexto tales como *с легким*

паром, не судьба y otros tantos; tampoco de intentar transmitirle la diferencia, no sólo semántica, entre *как дела?* y *как настроение?* de manera realmente eficaz, ni de intentar *acercarlo a la cultura* mediante una enumeración de enunciados que reflejan el distanciamiento lingüístico entre el individuo y el destino en la visión del mundo de la lengua rusa, sino, más bien, de integrar todos estos fenómenos en una metodología de enseñanza y adquisición de la lengua rusa capaz de plantearlos no como casos concretos o ejemplos aislados, sino, más bien, como partes constituyentes de un comportamiento conversacional obligatoriamente marcado por el repertorio cultural y que ha de ser aprehendido como tal.

Somos conscientes de que la transversalización del enfoque intercultural es un tema de ardua instauración, precisamente porque exige de la coordinación de todos los agentes implicados en el proceso educativo [Camps, 1993]. Pero creemos que susodicha tarea puede ser simplificada en el caso de conocer las zonas en que previsiblemente se espera conflicto o malentendido entre dos o más visiones del mundo.

En el caso de un hablante intercultural en el par de lenguas ruso-español, estas zonas de posible conflicto no han sido estudiadas con profundidad y quizá en esto radique una de las grandes deficiencias de los programas educativos y manuales didácticos existentes hasta la fecha. Lagunas que podrán ser solventadas sólo si comienzan a desarrollarse investigaciones orientadas hacia la optimización de la formación docente, para, así, poder diseñar estrategias eficaces, adaptadas e integradoras de enseñanza y aprendizaje de las competencias interculturales.

Es hora, por tanto, de que la enorme importancia de que se está dotando, mercedamente, a la mediación intercultural en la enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras (y no solo en las lenguas de especialidad) obligue a concebir la comunicación en términos de eficacia y, consecuentemente, a redefinir, en el par de lenguas ruso-español, tanto los métodos de enseñanza y competencias prioritarias, como también muchos de los baremos

para la evaluación del nivel de lengua adquirido por el aprendiz.

Sabedores de que la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de las competencias interculturales sólo son posibles si la enseñanza de una lengua extranjera se orienta hacia tal fin ya en sus primeras etapas de aprendizaje, pensamos que la labor a realizar por el profesorado exige de una formación específica, aún hoy poco desarrollada en el par de lenguas en cuestión, así como de la ya mencionada implicación de todos los elementos implicados en el macrosistema educativo.

Bibliografía

1. *Kramersch C.* Language and culture. Oxford: Oxford University Press, 1998.
2. *Israel E.* Comunicació intercultural i construcció periodística de la diferencia // Anàlisi. 1995. N 18. P. 59–85.
3. *Hall E. T.* The Silent Language. New York: Doubleday, 1959.
4. *Beacco J-C., Byram M.* From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe. Strasbourg: Language Policy Division, 2007.
5. *Camps V.* Los valores de la educación. Madrid: Alauda, 1993.

Orduna L.

Московский госуниверситет

SINGULARIDAD DE LA LENGUA VASCA

La fonética de la lengua vasca consta de cinco vocales: vocal abierta central /a/, mediana anterior /e/, alta anterior /i/, mediana posterior /o/, alta posterior /u/. La variante dialectal suletina cuenta además con una vocal alta anterior /y/. Posee también cinco diptongos: *au, ai, ei, oi, ui*, y cinco hiatos: *ia, ea, aa, oa, ua*.

La existencia de tres fonemas fricativos /s/ /x/ /z/ y otros tres fonemas africados /ts/, /tz/, /tx/ la diferencian del resto de lenguas europeas. Otro fenómeno característico es la utilización de fonemas palatales, il, tt, dd, in

Sistema de consonantes:

* Oclusivas sordas: /p/ (bilabial), /t/ (dental), /tt/ (palatal), /k/ (velar).

* Oclusivas sonoras: /b/ (bilabial), /d/ (dental), /dd/ (palatal), /g/ (velar).

* Oclusivas nasales: /m/ (bilabial), /n/ (apicoalveolar), /in/ /ñ/ (palatal).

* Sibilantes fricativas: /f/ (labiodental), /z/ (dorsoalveolar), /s/ (apicoalveolar), /x/ (palatal), /j/ (velar), /h/ (glotal).

* Sibilantes africadas: /tz/ (dorsoalveolar), /ts/ (apicoalveolar), /tx/ (palatal).

* Laterales: /l/ (dorsal), /il/ (palatal).

* Vibrante simple: /r/ (dorsal).

* Vibrante múltiple: /rr/ (dorsal).

En su gramática, el vasco no distingue género entre nombres masculinos y femeninos, pero sí divide los nombres en 'animados' e 'inanimados'.

Es aglutinante como las lenguas húngara y finlandesa, laponas y caucásicas. Las palabras se forman uniendo morfemas independientes.

Palabra	Traducción
Etxe	casa
Etxea	la casa
Etxean	en la casa

Los sintagmas mantienen el orden nombre-adjetivo-artículo

Palabra	Traducción
Etxe	casa
Etxea	la casa
Etxe berria	la nueva casa

Solo algunos verbos pueden conjugarse sintéticamente (es decir, tienen formas morfológicas finitas), mientras que el resto solo tienen formas no finitas. Todos pueden conjugarse en forma perifrástica con un verbo auxiliar. Así, por ejemplo, 'voy' se dice *noa* (forma sintética finita), mientras que 'iré' se dice *joango naiz* (forma perifrástica).

Otra característica es que el verbo finito actúa como resumen de todos los sintagmas nominales en la frase, con marcadores para las tres personas y conteniendo tres referencias personales (sujeto, objeto directo y objeto indirecto). Los pronombres pueden omitirse en la frase.

Se pueden distinguir hasta quince casos gramaticales:

Caso	Significado / Uso	Morfema (en singular)
Nominativo	Sujeto intransitivo u objeto	-a
Ergativo	Sujeto transitivo	-ak
Dativo	A, para	-ari
Genitivo de propiedad	De	-aren
Genitivo locativo	De	-ko
Sociativo	Con	-arekin
Destinativo	Para	-arentzat
Instrumental	Con	-az
Prolativo	Como	-tzat
Partitivo	- - -	-ik
Inesivo	En	-an, -arengan
Adlativo	A (dirección)	-ra, -arengana
Terminativo	Hasta	-raino, -arengaino
Ablativo	Desde	-tik, -arengandik
Direccional	hacia	-runtz, -arengantz

La construcción sintáctica de es [Sujeto – Objeto – Verbo], siendo este el orden más común en todos los idiomas del mundo.

Oración	Ikasleak liburua irakurri du
Traducción	El alumno ha leído el libro

Palabras	Ikasle-ak	liburu-a	irakurri du
Glosario	Alumno – ERG	libro	leer
Función	S	O	Verbo transitivo

Es una de las pocas lenguas europeas con caso ergativo, siendo las demás las lenguas caucásicas. El ergativo es un caso que marca el sujeto de un verbo transitivo. El objeto del verbo transitivo recibe el mismo tratamiento que el sujeto de la oración con verbo intransitivo, ambos sintagmas están en caso absolutivo.

Oración	Irakaslea etorri da
Traducción	La profesora ha venido

Palabras	Irakasle-a	etorri da
Glosario	Profesora – ABS	venir
Función	S	Verbo intransitivo

Oración	Irakasleak liburua ekarri du
Traducción	La profesora ha traído el libro

Palabras	Irakasle-ak	liburu-a	ekarri du
Glosario	profesora – ERG	libro	traer
Función	S	O	Verbo transitivo

Bibliografía

1. *Azkie Resurrección María de*. Euskalerriaren Yakintza. Espasa Calpe, 1959.
2. *Barandiaran José Miguel*. Obras Completas. EGEV, 1973.
3. *Campion Arturo*. Nabarra en su vida histórica. Ekin, 1971.
4. *Euskaltzaindia*. Euskararen liburu zuria. Euskaltzaindia, 1978.

5. *Jimeno Jurío José María*. Navarra. Historia del euskera. Txalaparta, 1997.
6. *Caro Baroj Julio*. Los vascos. Txertoa, 1971.
7. *Xamar*. Orhipean, 2007.
8. *Mitxelena Koldo*. Historia de la literatura vasca. Erein, 2001.
9. *Hugo Victor*. Voyage vers les Pyrénées. Editions Du Felin, 2001.
10. *Humboldt Wilhem F. Von*. Los vascos. Roger, 1998.
11. *Welles Orson*. Around the world with Orson Welles 1955. DVD Image Entertainment, 1999.

Prokhopjeva E. A.

Университет г. Кан, Франция

DE L'INTERET DES FRANÇAIS POUR L'OUDMOURTIE

Etant actuellement étudiante de master 2 Langues, Littératures et Cultures Etrangères de l'Université de Caen Basse-Normandie, en France, et également ressortissante d'Oudmourtie, j'ai proposé un sujet de recherche lié avec ma région natale: L'idée nationale chez les représentants de l'intelligentsia oudmourte. Ce sujet a suscité un vif intérêt de la part des professeurs français. L'Oudmourtie reste inconnue pour les Français, car elle est restée fermée et isolée longtemps vu son statut particulier, l'industrie principale étant l'industrie d'armement. Pourtant, hormis la simple curiosité de l'inconnu, d'autres raisons peuvent expliquer cet intérêt.

Premièrement, il faut constater que l'intérêt pour la culture finno-ougrienne augmente non seulement dans les pays de langue finno-ougrienne comme la Finlande, la Hongrie, l'Estonie, mais également en France, et aussi en Russie où la population finno-ougrienne représente 2,7 millions personnes (selon le recensement de 2002). La population totale des peuples finno-ougriens représente 22 millions personnes. Cet intérêt peut se traduire sous diverses formes. Des auteurs finnois comme Arto Paasilinna connaissent un véritable succès en

France, notamment «le lièvre de Vatanen (jäniksen vuosi)», un film fut réalisé à partir du roman. Un foisonnement de sites internet reflète le regain d'activités culturelles des peuples finno-ougriens. Les sites consacrés aux problèmes de protection de la culture et des langues locales, à la collaboration des peuples, à leurs projets communs etc..., sont publiés en langues finno-ougriennes, en russe (ce qui est naturel de point de vue de la longue cohabitation des peuples slaves et finno-ougriens), en anglais, et en français également.

En France, diverses associations furent créées pour le développement de la diffusion de la culture finno-ougrienne, les sites internet de ces associations existent également. Les principales associations sont:

L'Association pour le développement des études finno-ougriennes (ADÉFO) réunit les principaux chercheurs français spécialisés dans ce domaine. Elle s'est donnée pour but de travailler à la diffusion en France des connaissances concernant les peuples finno-ougriens, leurs langues, leur histoire, leurs cultures. Le règlement de cette organisation est présenté dans ses statuts. Des [manifestations](#) variées: conférences, colloques ou tables rondes, concerts, commémorations etc... sont régulièrement organisées par cette association. L'ADÉFO ne peut mener à bien ses activités qu'avec le soutien assidu de tous ceux qui veulent voir les études finno-ougriennes progresser en France et dans les pays francophones: les *Études finno-ougriennes* sont la seule revue de langue française consacrée à ce domaine. L'ADÉFO accueille des contributions de spécialistes français et étrangers de toutes les disciplines intéressant le domaine finno-ougrien, élargi même à la famille ouralienne et à d'autres ethnies ou langues ayant avec cette famille des affinités plus ou moins nettes. Les articles sont publiés essentiellement (non exclusivement) en français, avec deux résumés en d'autres langues, dont une de grande diffusion.

FRANCE – ESTONIE est une association qui a pour but de: faire connaître, en France, l'Estonie et sa culture, favoriser, dans

tous les domaines, les échanges entre les deux pays, rassembler toutes les personnes, associations et entreprises intéressées, à quelque titre que ce soit, par l'Estonie.

FRANCE – FINLANDE a pour but de promouvoir l'amitié entre les deux pays. Elle organise des événements de différentes natures: soirées, réunions, colloques, conférences et excursions, qui permettent aux ressortissants des deux pays et à tous ceux qui s'intéressent à ces deux pays et à leurs cultures, de se retrouver.

FRANCE – HONGRIE est une association d'amitié entre la France et la Hongrie qui s'est donné pour but de faire connaître dans les Bouches du Rhône et communes limitrophes la culture et la vie hongroise, susciter et favoriser les échanges multiformes entre la Hongrie et la France, faire connaître la culture française en Hongrie et aux Hongrois vivant en France.

Parmi les régions finno-ougriennes de la Russie, l'Oudmourtie suscite un intérêt particulier. Eva Toulouze, une des plus grands spécialistes français des études finno-ougriennes, chef de l'ADÉFO depuis 2008, a soutenu une thèse de doctorat, en 2002, ayant pour sujet "Culture de l'écrit et identité nationale chez les Oudmourtes depuis les débuts jusqu'en 1940". Depuis, elle participe aux projets liés à l'Oudmourtie. Notamment elle est devenue la correctrice du "Guide de Conversation Français-Oudmourte – Удмурт-Француз кылбугор", paru en 2007, projet à l'initiative de l'association "TANGYRA" lancé en juin 2006. Tangyra signifie un instrument musical national oudmourte. J'ai eu le plaisir de recevoir à l'époque l'un des futurs auteurs de ce guide.

TANGYRA: association franco-oudmourte dont le but est de "créer et de développer les liens entre toutes les personnes dans le monde intéressées par les nations finno-ougriennes", a été fondée en Janvier 2006 en France. Un des projets réalisés par TANGYRA est le "Guide de Conversation Français-Oudmourte – Удмурт-Француз кылбугор" qui a pour but de permettre aux Français et aux Oudmourtes de mieux se connaître. Le livre est

destiné aussi bien aux francophones qu'aux locuteurs oudmourtes, puisque le contenu du livre est dans les deux langues.

L'organisation ADÉFO a des liens également avec des établissements d'enseignement supérieur comme l'Institut national des langues et civilisations orientales (Paris), le Centre interuniversitaire d'études hongroises (Paris), l'[Université Sorbonne Nouvelle – Paris III](#) (notamment Institut de linguistique et phonétique générales et appliquées) et l'[Université de Caen Basse-Normandie](#). Dans tous ces établissements, le hongrois, le finnois ou l'estonien est enseigné tandis que les autres langues finno-ougriennes restent hors d'application large en système éducatif français (et par conséquent, la culture des autres peuples finno-ougriens).

Deuxièmement, la notion d'intelligentsia comme phénomène d'origine russe continue d'attirer l'attention de plusieurs chercheurs: philosophes, historiens, critiques de culture. La littérature sur le sujet est abondante. La définition exhaustive de ce mot, elle-même, n'existe pas. Le nombre d'opinions est innombrable : est-ce une couche sociale ou professionnelle, est-ce une position à l'égard du pouvoir ou un mode de vie, quels sont les critères de l'intelligentsia, quelles sont ses fonctions dans la société, quelle est sa mission. Actuellement de plus en plus souvent, nous pouvons trouver des articles, des recherches, des monographies portant sur l'intelligentsia restreinte à un cadre national: intelligentsia française ("L'intelligentsia française est-elle morte? Reste t-il des intellectuels français?", Procès-verbal.fr, novembre 2010), intelligentsia allemande ("L'intelligentsia allemande émigrée aux Etats-Unis, 1933–1945: problématique de la création culturelle dans le cadre de l'exile", Revue d'histoire moderne et contemporaine (1954)), intelligentsia russe (B. I. Kolonickij "Les identités de l'intelligentsia russe et l'anti-intellectualisme", Cahiers du monde russe, 43/4, 2002, pp.601–616), intelligentsia chinoise (Roland Lew L'Intelligentsia chinoise: du mandarin au militant,

1898–1927, s.n., 1985), intelligentsia ivoirienne (Gisèle Dutheil. *A l'intelligentsia ivoirienne: Oser une nouvelle voie*, L'Harmattan, 2008).

Dans ma recherche, je vais essayer de trouver les particularités de l'intelligentsia oudmourte, de définir ses caractéristiques et de déterminer ses fonctions et ses tâches pendant la période de sa formation et son activité la plus intense (les années 1917–1941) pour répondre à la question principale: si il est légitime d'affirmer l'existence de l'intelligentsia oudmourte. Après avoir répondu à cette question, j'étudierai l'aspect national de cette intelligentsia.

III. МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Брим Н. Е.

Удмуртский госуниверситет

К ВОПРОСУ О ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В современной научной литературе выделяются такие виды образования, как очное, вечернее, заочное, дистанционное, непрерывное и самообразование.

Все виды образования опираются на самообразование.

Известно, что научить нельзя, можно только научиться. Нужно научиться рассматривать и анализировать свое знание изнутри, а не только снаружи. Речь идет не о присвоении чужого опыта, а построении своего, что намного труднее. В себе нужно оценивать не просто наличие интереса и желания учиться, а готовность и способность приложить усилия к тому, чтобы научиться учиться [Зинченко, 2000].

В случае дистанционного образования контакт между преподавателем и обучающимся осуществляется с помощью искусственных средств коммуникации, которые служат для передачи информации и взаимодействия в ходе учебного процесса.

Развитие искусственных средств коммуникации на базе современных компьютерных и телекоммуникационных технологий открывает большие возможности для развития самостоятельности студентов. Однако для того чтобы эти возможности были наиболее эффективно использованы, требуются значительные изменения во многих элементах образовательной системы [Тихонов и др., 1998].

Разработанный нами в рамках системы дистанционного образования МООДУС курс «Практикум по немецкому языку как второму иностранному» готовит студентов

английского отделения к овладению начальным уровнем языковой компетенции, предполагающей формирование элементарных навыков во всех видах речевой деятельности.

Целями курса являются:

1. Формирование компетенций автономной учебной деятельности:

когнитивно-познавательных

- владение базовыми навыками сбора и анализа языковых фактов с использованием традиционных методов и современных информационных технологий;
- владение основными методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на иностранном языке;
- владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией;

рефлексивно-оценочных

- стремление к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства;

поведенческих

- готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе.

2. Формирование коммуникативной компетенции на начальном уровне, включающей овладение основами звуковой культуры речи, обучение монологическому высказыванию, диалогической речи на ограниченном лексико-грамматическом материале.

Данный курс состоит из пяти лексико-грамматических блоков, являющихся дополнительными к традиционному учебному взаимодействию и изучаемыми в течение одного семестра.

Тема 1. Die Bekanntschaft

Лексическая тема «Знакомство», грамматические темы: «Спряжение глаголов sein, haben», «Спряжение сильных и

слабых глаголов», «Порядок слов в повествовательном и вопросительном предложениях», «Личные местоимения».

Тема 2. Die Wohnung

Лексическая тема «Квартира», грамматические темы: «Склонение существительных», «Спряжение глаголов в Präsens», «Притяжательные местоимения», «Предлоги с Dativ / Akkusativ», «Числительные».

Тема 3. Die Familie

Лексическая тема «Семья», грамматические темы: «Притяжательные местоимения», «Возвратные местоимения», «Модальные глаголы».

Тема 4. Das Essen

Лексическая тема «Еда», грамматические темы: «Степени сравнения прилагательных», «Типы склонения прилагательных».

Тема 5. Die Stadtrundfahrt

Лексическая тема «Экскурсия по городу», грамматическая тема «Времена глаголов».

Каждая из представленных выше тем имеет следующую структуру:

а) глоссарий, содержащий необходимый минимум лексических единиц;

б) небольшой полилог, который нужно выучить по ролям наизусть и разыграть;

в) текст (тексты), необходимый для чтения, перевода, пересказа и составления вопросов;

г) фотография (картинка), по которой студенты пишут небольшое сочинение объемом 15–20 предложений. Ответ присылается преподавателю по электронной почте в виде файла;

д) аудиоматериалы (диалоги, песни), по которым выполняются определенные задания. Диалог необходимо прослушать, расписать, выучить наизусть. В тексте песни заполнить пропуски;

е) рабочая тетрадь, предполагающая написание сочинения по заданной теме объемом до 20 предложений;

ж) лексико-грамматический тест, содержащий вопросы на соответствие, заполнение пропусков, множественный выбор, краткое описание проблемы.

Пример 1. Тема 1. Die Bekanntschaft

Глоссарий 1 (профессии).

Глоссарий 2 (качества).

1.1. Machen wir uns bekannt!

Задание 1.

1.2. Texte zum Thema «Bekanntschaft».

Задание 2.

1.3. Beschreibung des Fotos.

Задание 3.

1.4. Lied «Ich bin Schnappi – das kleine Krokodil».

Задание 4.

1.5. Рабочая тетрадь.

1.6. Тест.

Пример 2. Тема 2. Die Wohnung

Глоссарий 1 (существительные).

Глоссарий 2 (прилагательные и глаголы).

Глоссарий 3 (предлоги).

2.1. Die neue Wohnung.

Задание 1.

2.2. Text zum Thema «Die Wohnung».

Задание 2.

2.3. Beschreibung des Fotos.

Задание 3.

2.4. Die Dialoge.

Задание 4.

2.5. Рабочая тетрадь.

2.6. Тест.

В качестве итогового контроля студенты демонстрируют театральную постановку по теме: «Приключение немцев в России».

Литература

1. *Зинченко В. П.* Дистанционное образование: к постановке проблемы / В. П. Зинченко // Педагогика. 2000. № 2. С. 23–34.
2. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты / А. Н. Тихонов, А. Е. Абрамшин, Т. П. Воронина, А. Д. Иванников, О. П. Молчанова; под ред. А. Н. Тихонова. М., 1998. С. 149–150.

Голубкова О. Н.

Удмуртский госуниверситет

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ США

Развитие современных информационно-коммуникационных технологий позволяет внедрить в образовательный процесс систему специально разработанных видов деятельности студентов. Тем не менее при разработке электронных ресурсов по дисциплинам преподаватели часто подходят к проблеме с традиционной точки зрения: переводят учебные тексты в электронный формат, размещая их на специально отведенной платформе, при этом разнообразят иллюстрации, используют мультимедийные ресурсы. Однако такое собрание учебных ресурсов остается лишь учебным материалом, который, в целом не предусматривает его обязательного использования студентами. В результате нередко слышны голоса преподавателей, критикующих студентов за то, что они не проявляют заинтересованности в их использовании: «такие полезные материалы разместили для них, а они не пользуются». Необходимо сделать так,

чтобы сама организация ресурсов и процесс обращения к ним стали интерактивными и мотивировали студентов к их использованию. Главным принципом организации материалов должен стать принцип интерактивности, при котором отбор представленных ресурсов на платформе в сочетании с заданиями к ним происходит с учетом внутренней потребности обучающихся, которые стремятся к получению «обратной связи» со стороны преподавателя.

Немало публикаций, оценивающих специфику учебных Интернет-ресурсов, характеризуя их форму – текстовую, аудио-визуальную, мультимедийную, отмечают их значительную роль в развитии определенных компетенций, направленных на формирование коммуникативно-когнитивных умений. Однако коммуникация предполагается в рамках аудиторных занятий, и Интернет-ресурсы предлагаются как форма создания альтернативной среды обучения. Характеризуя коммуникативно-речевые умения, развиваемые на основе учебных Интернет-ресурсов, собственно интерактивную природу имеют тесты, так как предполагают наличие обратной связи в виде ответов, а также чат и форум. Интерактивность может быть на разных уровнях по сложности деятельности студента, которую он осуществляет в ходе работы над материалом. Все эти технологические возможности позволяют выстроить систему взаимодействий преподавателей и обучающихся в разных режимах.

В ходе обучения на дистанционных курсах повышения квалификации «Технологии критического мышления в преподавании английского языка» (10 недель, с октября по декабрь 2009 г.), которые проводились Институтом лингвистики университета штата Орегон (г. Портланд, США) и в которых автор данной статьи принимала участие, одним из важнейших инструментов являлся форум как форма организации взаимодействия обучающихся и преподавателя, а также между обучающимися. В состав группы

входили 35 преподавателей английского языка со всего мира, и каждый из участников представлял отдельную страну, среди которых были Индия, Китай, Иордания, Бразилия, Венесуэла, Руанда, Судан, Чили, Португалия, Грузия, Украина, Израиль и др.

Интерактивность была мотивирована с помощью инструкций, предусматривающих обязательное участие в письменном форуме, который является по сути своей деятельности управляемой дискуссией. Она отличается от традиционной дискуссии меньшей степенью аналитичности, так как осуществляется в устной форме, и возврат к отдельным моментам и идеям невозможен. В случае с форумом, который функционирует в письменной форме, весь материал представлен в виде фиксированного текста, и возможно возвращение к той или иной идее и даже ее цитирование при обсуждении, что делает дискуссию более точной, четко организованной, и сами дискуссионные материалы становятся интересным ресурсом для обсуждения содержания курса.

В традиционной устной дискуссии всем участникам необходимо ждать своей очереди, и иногда нет возможности обдумать свои слова, поэтому участникам приходится действовать с некоторой степенью спонтанности. В управляемой дискуссии (threaded discussion) [Wolsey, 2004], обеспечиваемой электронными средствами письменного форума, нет необходимости ждать своей очереди, можно участвовать в обмене мнениями в удобное время и в любой последовательности. При оценивании активности участников обязательно учитывается своего рода «индекс цитируемости»: чем чаще ссылаются на какую-то из «реплик» участников, тем больше информации ее автор получит по поводу собственных рассуждений и продвинется в освоении материала.

Обучение в рамках упомянутого курса было организовано на платформе Blackboard, предоставленной слуша-

телям курсов Институтом лингвистики университета штата Орегон (США), и взаимодействие организаторов курса осуществлялось как через форум платформы, так и через электронную почту. При входе в систему на экране всегда выводилась информация, которая позволяла преподавателю и обучающемуся управлять ходом обучения, в виде следующих разделов:

- ▶ описание видов деятельности в ходе обучения на курсе (на 10 недель);

- ▶ материалы для чтения и просмотра (в виде сохраненных файлов Word или ссылок на мультимедийные и видеоресурсы) от 5 до 10 источников на 1 неделю, которые объявлялись в ночь с воскресенья на понедельник;

- ▶ задания с указанием срока выполнения (а также «шкалирование» – сколько баллов за каждое своевременно выполненное задание будет поставлено обучающемуся, а также штрафные баллы за нарушение сроков);

- ▶ индивидуальная ведомость с оценками;

- ▶ дискуссия (форум) Discussion Board.

Содержание курса предполагало изучение основных положений теории и практики критического мышления, разработку плана урока с применением технологии критического мышления, разработку алгоритма модернизации читаемого курса с применением технологии критического мышления, создание модернизированной рабочей программы курса, плана работы по дальнейшему интегрированию критического мышления в разные аспекты преподавательской деятельности.

В дистанционном курсе большое значение приобретает система требований к формулированию заданий и критерии их оценивания, условия сдачи и выполнения заданий. В рассматриваемом курсе преобладали два типа заданий: чтение и оценивание материалов и ресурсов для обязательного и дополнительного чтения и управляемая дискуссия. Алгоритм выполнения задания выводил на разные

формы рефлексии обучающихся по поводу прочитанного материала, так как он базировался на ассоциативном методе рассуждений, который помогал активизировать личностно-значимые пласты прочитанной информации с опорой на собственный опыт восприятия информации. Важно, что все рассуждения выводили на форму письменной рефлексии, что оказывалось качественно более высоким уровнем освоения материала, и дальнейшего его применения в аналитической деятельности. Рекомендованный алгоритм деятельности обучающихся в рамках дистанционного курса выглядит следующим образом:

- ▶ Прочитайте рекомендованные материалы.
- ▶ Выберите один-два абзаца, которые Вам показались интересными, полезными, новыми. Скопируйте в отдельный файл, поставьте кавычки и ссылку на источник.
- ▶ Передайте смысл выбранного фрагмента своими словами, не повторяя ни одного слова оригинала.
- ▶ Напишите свой собственный абзац, в котором Вы выражаете отношение к прочитанному.
- ▶ Образец.

Схема алгоритма в кратком изложении может быть представлена так:

Читаю – Цитирую – Даю ссылку – Перефразирую – Выражаю мнение.

Требования по участию в управляемой дискуссии предписывали следующее:

- ▶ Принимайте участие в дискуссии не менее 1 раза в неделю.
- ▶ После размещения своего задания № 1 на форуме прокомментируйте не менее двух заданий, выполненных другими членами группы.
- ▶ Комментарии могут включать в себя согласие / несогласие, дополнительные сведения по проблеме, ссылки, иллюстрации и т. д.

Интересно прокомментировать роль преподавателя, являющегося организатором курса. Преподаватель дистанционного курса обучения является автором курса с точки зрения отбора ресурсов и форм оценивания, составителем плана и графика работы, логистиком, определяющим этапы реализации программы обучения, а также модератором дискуссии и организатором мониторинга.

Этапы выполнения заданий по определенному алгоритму можно проследить в следующих фрагментах, представленных автором статьи и одновременно участницей курса дистанционного обучения в качестве домашнего задания на одном из этапов обучения.

Фрагмент № 1. Иллюстрирует выполнение задания по алгоритму «Цитирую – Даю ссылку – Перефразирую – Выражаю мнение».

My passage

“Though most teachers aspire to make critical thinking a primary objective of their instruction, most also do not realize that, to develop as thinkers, students must pass through stages of development in critical thinking. That is, most teachers are unaware of the levels of intellectual development that people go through as they improve as thinkers. We believe that significant gains in the intellectual quality of student work will not be achieved except to the degree that teachers recognize that skilled critical thinking develops, only when properly cultivated, and only through predictable stages”.

Citation

From: Elder L., Paul R. Critical Thinking Development: A Stage Theory. Retrieved from <http://www.criticalthinking.org/page.cfm?PageID=483&CategoryID=68>

My paraphrase

In spite of the fact that most teachers want to make critical thinking a priority, many of them don't understand that students in their intellectual development must move from one level of

their development as critical thinkers to another. It means that most instructors don't know the "scenario" of the student's critical thinking progress. The authors of the article think that students can develop their minds only if their teachers realize that students' critical thinking abilities need adequate training organized as a progression from one specifically defined stage of reasoning to another.

Personal Response

My teaching experience makes me think over the urgent steps that I have to make in order to improve the situation with Critical Thinking in my students immediately.

This passage makes me think of a systematic approach to teaching my subjects – Literature and Communication – combined with the theory of Critical Thinking. Literature with its multilayered meanings and implications is a perfect media for CT development. To interpret a work of fiction, whether we want it or not, means to apply elements of Critical Thinking. If done systematically, it will really contribute to intellectual development of my students. I think I will name exercises that I am going to offer to my students in accordance with the stage.

Much that I have been doing in my classroom is based on the theory of CT (unconsciously on my part), but now I will define for myself the stages my third- and fourth-year students are in. I'll be able to name what features they have to train in themselves and I'll facilitate this process. This level-to-level methodology helped me to understand my CT problems better, so it will assist my students. I'll offer them the stage theory for self-assessment. I wonder how they will self-assess themselves.

Olga from Russia

Фрагмент № 2. Показывает форму ответа, когда выражается мнение об общем наборе значимых идей в прочитанном материале.

Dear on-line group mates,

As Silvia and JeongEun, I was impressed with the idea that we need well-designed objectives for communication, as it was

stated in B. Kizlik's publication *A rationale for Developing Learning Objectives that meet demanding behavioral criteria*, on www.adprima.com/objectives2.htm (2009). It made the idea of significance of shaping good objectives clearer to me. It again supports the idea that education is communication.

I also appreciated the ABCD method of writing objectives. <http://ets.tlt.psu.edu/learningdesign/objectives/writingobjectives>. It is most helpful for teachers

From the list of behavioral verbs I tried to select those that can be applied to EFL instruction. They are: *organize, shorten, sketch, write*. Not a large choice?

As for the cognitive domain – all the verbs can be used; they are all ours as well as all the behavioral verbs appropriate for the affective domain.

I like some statements that sound like aphorisms.

Learning can occur in the absence of teaching, but teaching has not occurred if there is no learning! (Karron G.Lewis). This quotation illustrates the idea of the pedagogical management of the process of learning and the nature of the students' autonomy that may be efficient if efficiently organized and if objectives are formulated clearly.

Anything not understood in more than one way is not understood at all (B. Kizlik).

The last one can't be applied to objectives writing, but interesting in itself.

Olga from Russia

Фрагмент № 3. Обобщение прочитанного.

Dear Group mates,

I would like to summarize three ideas from the readings that seemed new and important to me (from "The Art of Redesigning Instruction" from *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World* by R.Paul (1995).

I was interested by the idea that Socratic questioning and role-playing are modes of reasoning and by the fact that they are associated with one another. I think that I shall attach more

attention to role playing. I used to apply it in my teaching, but now I don't. This idea made me think that role playing helps practice "performing" different points of view, which is an element of CT.

I also have to reconsider my attitude to the written discourse. I have always underestimated it, because I used to assume that the communicative approach to teaching English required in my country relies on aural discourse to a greater extent. In the same article I read a different idea: "The working groups should often culminate in an individual or group writing assignment". I will introduce it to my redesigned lesson plan.

I was impressed once again by the idea that the major problem in education on the global scale today is the problem of reasoning. Our students have to be taught to reason well. But I ask myself about English and any foreign language as a domain of teaching reasoning and come to the conclusion that it has its own specific nature as a domain, that's why it doesn't fit the set of questions about mathematical, historical, geographical and historical thinking asked in the extract that I have read.

Fatimata referred to it as well, but I doubt if I understand what it means: *To acquire English concepts? To question their false English assumptions? To grasp English truths?* Are English concepts connected with linguistics? Are they tenses? Or are they culture concepts? Or the content or the topic the grammar concept is used to speak about? The word combination "mathematical truth" is clearer for me than "English truth". I think English as a domain of teaching is more complicated a matter.

Best wishes,
Olga from Russia

Фрагмент № 4. Комментарии ответов отдельных участников курса.

- **Commentary**

Dear Moneesh,

I liked your detailed plan, your critique and the list of CT elements that you are going to introduce.

Hemingway's "Cat in the Rain" is a popular story in English as a Foreign Language curriculum in Russia. I liked the way you lead the student through the wealth of ideas of the story.

I also teach a course of literature, and I am interested in all other literature texts analyzed by other members of the group. I think that we have to use literature for developing CT skills that are high order thinking skills.

I think that grammar points, such as reported speech, if taught from the point of view of their formal characteristics, would normally involve developing low order thinking skills. They are important as well, but we have to realize their limited opportunities in developing CT.

Best wishes,

Olga from Russia

- **Commentary**

It is interesting to learn from Vivens that the system of education in Rwanda is also changing from some traditional mode to innovative, and critical thinking is also considered an element of such innovations. Though Vivens called critical thinking "reflective", I don't know if they are synonymous. I would rather differentiate them. In Russian methodology they are different. "Reflective" thinking is egocentric in nature. It is the foundation for self-assessment. Critical thinking is a more complicated type of thinking.

I liked the passage that Vivens selected for paraphrase, I would only like to add to his paraphrase that both teachers and students have to be aware of the gradual, "stage specific" development of Critical Thinking and they have to realize and to recognize the moment when they have "climbed" a new level.

- **Commentary**

Dear Selena,

I agree that there are different Englishes, and I think it is good. But when I am trying to call a different country on business to a company where the knowledge of English is an obligatory requirement for staff members and I don't understand a word, I think it isn't communication. English as lingua franca doesn't fulfill its function. Why do I understand native speakers much better than the office workers who claim to speak English, but I understand only "hello"? What if different Englishes will eventually need an interpreter for clarifying pronunciation? So, I think pronunciation needs training to the extent it provides clarity and precision of communicating thoughts and ideas.

Thank you for your response

Olga from Russia

- **Commentary**

Dear Yen Ngo,

I liked the way you connected the idea that "questions which promote thought begin with the assumption that students do not think unless they have something to think about". Following the theories of Dewey, Hullfish and Smith, Hunt and Metcalf, Bigge, and Bayles, you were absolutely right to consider **problem** to be this "something". I also appreciate when teachers help their students internalize the problem, making it personally significant and meaningful. My teaching experience helps me realize that personal involvement in problem-solving is a very fruitful method of efl teaching.

Olga from Russia

- **Commentary (письмо адресовано преподавательнице английского языка из Венесуэлы)**

Dear Alicia,

I am glad that you are writing about the political issues and how they can be discussed in class. This is the situation that

really requires CT skills. I'd like to use your situation for my share of this particular Thread.

Your perspective. You are a courageous citizen, who isn't afraid of speaking her mind in public. You think that the classroom and your students have to be taught to detest the government of your country. This stand requires intellectual courage.

My perspective. It may be dangerous for your students to be in your classroom as the students may be at risk. What if they are arrested or imprisoned? That's what was quite common for the history of my country. Yet, I think the students must become fair-minded citizens of their country. The teacher has to expose them to the information that requires their understanding of the weaknesses of the political system that probably lacks democratic foundations and views. They have to decide for themselves and to choose themselves what they can do to make their country a better and a fairer place to live. Facts, data, reliable information can do the service. They must know the difference between a dictatorship and a democracy as the underlying principles of a social system. Anyway, it requires great intellectual courage. You have to balance on the edge. I think intellectual integrity is even more important in this issue of integrating politics into a classroom.

В целом, следует заметить, что методы взаимодействия между преподавателем и обучающимися в рамках дистанционного курса должны соответствовать уровню подготовленности последних как в профессиональной сфере, так и собственно языковой, потому что обучение ведется на иностранном языке. Интерактивность может быть усилена и с помощью других форм взаимодействия, например чата в режиме синхронного взаимодействия, а также прохождения тестов разнообразного содержания и направленности. Однако самый лучший способ активизации интерактивности, по свидетельству многих американских и отечественных исследователей, заключается в сочетании работы в вирту-

альной группе с обучением в реальной аудитории [см. Warschauer, Shetzer, Meloni, 2003; Новые..., 2005].

Литература

1. *Wolsey T.D.* (2004, January/February). Literature discussion in cyberspace: Young adolescents using threaded discussion groups to talk about books. *Reading Online*, 7(4). Режим доступа:
http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=wolsey/index.html
2. *Warschauer M., Shetzer H., Meloni C.* Internet for English teaching. United States Department of State, Office of English Language Programs. TESOL. Alexandria, Virginia, USA, 2003.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. 2-е изд., стереотип. М.: Изд. центр «Академия», 2005.

Лаврентьев А. И.

Удмуртский госуниверситет

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ: ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ СИСТЕМЫ МООДУС

Когда речь заходит о применении компьютеров в преподавании гуманитарных дисциплин, одним из самых распространенных аргументов, выдвигаемых в качестве возражения, является принципиальная недопустимость вторжения каких бы то ни было технологий в процессы, связанные с формированием личности, ее мировоззрения и морально-волевых качеств. Но произведения художественной литературы, например, обладают как минимум двумя свойствами, которые делают допустимым использование в

процессе их изучения новых технологий, причем в обеих составляющих – как информационной, так и коммуникативной.

В первую очередь произведение художественной литературы представляет собой текст, т. е. систему знаков, организованную по определенным правилам, и поэтому поддается формализации и технологизации. Следовательно, применение информационных технологий в преподавании литературы не является принципиально несовместимым с основным предметом изучения и может рассматриваться как аналогия перевода с одного языка на другой (или, выражаясь с помощью современной терминологии, – переформатированием).

Что касается условий функционирования художественного произведения в культурном пространстве – его коммуникативной составляющей, то в этом отношении интернет-технологии скорее становятся союзниками литературы, а не ее противниками, потому что все, что способствует активизации общения с литературным текстом, усиливает его диалоговую сущность и, в конечном итоге, взаимно обогащает обоих участников коммуникации – читателя и произведение.

Опыт применения компьютерных методов обучения в процессе преподавания литературы, в частности системы МООДУС (Модульная объектно-ориентированная динамическая управляющая среда), позволяет говорить о том, что они значительно повышают качество учебного процесса, причем во всех его аспектах – познавательном, развивающем и воспитательном.

Познавательная функция

В литературе, посвященной использованию системы МООДУС, четко прослеживается основное различие между отечественными и зарубежными авторами. В работах российских исследователей в силу традиций образовательной культуры основное внимание уделяется ресурсной

части курсов, т. е. предъявляющей обучаемым информации [См.: Андреев и др., 2008, Анисимов, 2009]. В книгах американских и английских экспертов на первом плане находятся интерактивные инструменты данной системы, то есть те, которые не столько выдают учебный материал, сколько помогают студенту организовать свою работу по его освоению [См.: Cole, 2005; Rice, Nash, 2010]. Именно второй подход представляется наиболее продуктивным, так как он использует основные преимущества системы, обеспечивающие высокое качество организации обучения.

Принципы работы системы МООДУС основаны на идеях Л. С. Выготского, Д. Дьюи, Ж. Пиаже, Э. фон Глазерфельда и реализованы в рамках концепции социального конструктивизма, согласно которой «основой любого обучения является интерпретация получаемой информации сквозь призму ранее приобретенных знаний. Все, что вы читаете, видите, слышите, чувствуете, взаимодействует с ранее накопленными знаниями и, если находит отклик, дополняет и расширяет их». [Андреев и др. 2008: 6]. Следовательно, учебная деятельность становится наиболее эффективной в тех случаях, когда обучаемый получает знание не в готовом виде, а, прилагая определенные усилия, вступая в опосредованный и непосредственный диалог с преподавателем и другими студентами, активно конструирует его. Поэтому учебный материал должен представлять собой не просто совокупность предъявляемых учащемуся информационных блоков, а скорее инфраструктуру, пользуясь которой он не присваивает знания, а самостоятельно организует собственную деятельность по их обработке.

С этой точки зрения организация учебного материала должна отвечать трем требованиям.

1. Дидактические единицы должны быть разбиты на фрагменты и сознательно дезорганизованы, производя на неосведомленного человека впечатление хаоса. В природе

каждого человека заложено стремление к порядку, исследования психологов свидетельствуют о парадоксальной особенности человеческой психики – восприятие абсурдных, лишенных логики картин, текстов, фильмов развивает логическое мышление; погружаясь в искусственную среду, лишенную порядка, человек научается сам его конструировать.

2. Для организации работы по конструированию нового знания из предъявляемых фрагментов у обучаемого должна быть некая матрица или системообразующая конструкция, ориентируясь на которую он выстраивает собственную деятельность и находит связи между фрагментами. В этой роли могут выступать текст лекции, глава из учебника, текст рассказа, стихотворения и пр., т. е., некая структура, в рамках которой фрагментированный хаос приобретает целостность и системность.

3. Учебные задания должны содержать в себе элементы самопроверки для определения уровня подготовки, осмысления собственных действий, выявления пробелов в знаниях. Именно по этой причине целесообразнее использовать форму тестовых заданий – автоматическая проверка по самой своей сути несет элемент самокритики, интенсифицируя диалог студента с самим собой, и повышает эффективность самостоятельной работы.

В практике преподавания литературы данные принципы были реализованы в виде следующих приемов. Учебный материал – текст лекций и содержание художественных произведений – был разбит на набор вопросов, переведенных в формализованную форму тестовых заданий, для успешного выполнения которых студенту было необходимо в более или менее развернутой форме осуществить следующие мыслительные операции: определить место вопроса в системе учебных материалов; понять, почему был задан именно этот вопрос; попытаться самому сформулировать вопросы по данной теме. Как известно, уточ-

няющие вопросы со стороны собеседника свидетельствуют о высокой степени понимания и интереса к обсуждаемой проблеме, поэтому данная форма заданий побуждает учащегося стремиться к достижению этого уровня.

Развивающая функция

Вопрос, вызвавший затруднения, формирует потребность в обсуждении с другими людьми. Практика показывает, что «групповая ситуация стимулирует процессы выработки новых идей, что является примером своего рода социальной помощи. Было обнаружено, что человек средних способностей может придумать почти вдвое больше решений, когда он работает в группе, чем когда он работает один». [Линдсей и др., 2004]. Система МООДУС обеспечивает преподавателя необходимыми инструментами для управления данным процессом в виде форумов и чатов, посвященных обсуждению содержания конкретного художественного произведения. В результате подобной деятельности в соответствии с принципами социального конструктивизма наряду с вертикальной связью «преподаватель – студент» внутри группы формируется система горизонтальных связей, образующих образовательную среду в виде виртуальных читательских клубов.

Воспитательная функция

Успешность выполнения тестового задания напрямую обуславливается степенью совпадения контекста вопроса с контекстом ответа (полное совпадение недостижимо, поэтому правильно составленный и организованный тест не может дать 100% правильных ответов). Это обстоятельство вынуждает отвечающего наряду с интеллектуальными приложить и морально-волевые усилия для изменения собственного мировоззрения, чтобы допустить возможность существования иной точки зрения на обсуждаемую тему. Данная особенность – необходимость угадать правильный ответ есть не что иное, как необходимость принять точку зрения собеседника, – является не менее ценным, чем все

остальные преимущества информационных технологий. Она формирует у студента критическое отношение к собственным суждениям, сомнения в собственной правоте, здоровый скептицизм, помогает преодолеть стереотипность мышления и формирует культуру диалога.

Таким образом, использование информационных технологий в преподавании литературы не только не исключено, но и является эффективным средством повышения качества работы и преподавателя, и студента при соблюдении главного условия – они не должны подменять традиционные формы обучения, становясь суррогатными формами общения преподавателя и студента, а дополнять и обогащать их форму и содержание.

Литература

1. *Андреев А. В., Андреева С. В., Доценко И. Б.* Практика электронного обучения с использованием Moodle. Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008.
2. *Анисимов А. М.* Работа в системе дистанционного обучения Moodle. Харьков: ХНАГХ, 2009.
3. *Линдсей Г., Халл К. С., Томпсон Р. Ф.* Творческое и критическое мышление. М., 2004. Режим доступа: http://www.psychology-online.net/docs/creative_thinking.html
4. *Мусеева М. В., Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Нежурина М. И.* Интернет – обучение: технологии педагогического дизайна. М.: Изд. дом «Камерон», 2004.
5. *Cole J.* Using Moodle. N. Y. O'Reilly, 2005.
6. *Rice W., Nash S.* Moodle 1.9 Teaching Techniques. Birmingham, Packt Publishing Ltd, 2010.

Патрушева Л. С.
Удмуртский госуниверситет

ИНТЕРНЕТ-ФОРУМ В МЕЖДУНАРОДНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Интернет-форум как пространство для общения используется людьми во всем мире в течение тридцати лет. В 1978 г. В. Кристенсен и Р. Суэсс (США) создали первые электронные доски объявлений, которые являются прототипами современного форума [BBS, 2007]. Форум как жанр прошел несколько этапов эволюции: размещение объявлений различного рода – вопросы и ответы на тему объявления – обсуждение объявлений любыми участниками – обсуждение любых тем. Отметим, что первоначально форум имел прагматическую функцию общения, сегодня – это как прагматическая, так и фатическая функция.

Первые электронные доски объявлений так и назывались – Bulletin Board System (BBS). Сам термин является ссылкой на традиционное информационное табло. Переход от BBS к форуму в современном представлении произошел в начале 1990-х гг. С тех пор форум является не только доской объявлений и инструментом общения, но и используется в учебных целях преподавателями многих стран мира.

На протяжении десяти лет Интернет-форум как *пространство для обучения* исследуется педагогами, лингвистами, психолингвистами, психологами и другими учеными. Достаточно вспомнить работы зарубежных ученых М. Л. Аранго, Р. В. Брито, Б. Гроса, Л. Акроса, Л. П. Санчеса и многих других [Arango, Brito, Gros, Sanchez и др.]. Российские исследователи рассматривают в основном вопросы дистанционного обучения, а не работу с конкретными инструментами Интернет-пространства.

Учебная работа на форуме может выглядеть следующим образом. Учащиеся представляют результаты своего исследования, устраивают дискуссии, обсуждают план работы и т. п. Преподаватель может активно принимать участие в ходе работы, а может только выполнять роль модератора общения. Виды работ на форуме, как правило, зависят от изучаемой дисциплины.

Рассмотрением форума как образовательного пространства занимается испанский исследователь Л. П. Санчес. В его работе дается определение Интернет-форума как жанра коммуникации, предлагается общая классификация форумов, рассматриваются функции воспитательных форумов, предлагаются примеры использования форума в учебных целях. Л. П. Санчес пишет, что работа с учащимися по средствам форума способствует большему взаимодействию между ними: студенты активно ищут информацию, обсуждают ее, добиваются конечной цели вместе [Sanchez, 2005].

Исследователь Л. Портер рассматривает Интернет-форум в качестве виртуального класса. Он обращает внимание на дистанционное обучение по средствам Интернет, основой которого является форум [Porter, 2001]. С. Грос изучает возможность использования виртуальных форумов для повышения активности студентов и их сотрудничества с преподавателем в высшей школе [Gros, 2004].

В. Р. Брито также анализирует форум с точки зрения его приобщенности к образовательному процессу. Исследователь отмечает, что дидактическая польза форума состоит хотя бы в том, что в дискуссии принимают участие как минимум 80% аудитории. Автор также отмечает большую пользу использования форума для занятий на расстоянии. Занятия на форуме с группой студентов позволяют обмениваться опытом и показывать результаты своей работы, а также сопоставлять концептуальные и методологические модальности [Brito, 2004].

Виртуальный форум как стратегия обучения рассматривается в работах М. Л. Аранго. Автор изучает диалоги на форумах с прагматической точки зрения, уделяет большое внимание критическому мышлению участников и их мотивациям. Как отмечает исследователь, обучение посредством форума позволяет студентам сопоставлять свои идеи с мнениями других, использовать различные источники информации и несколько форм взаимодействия. Кроме того, в учебной работе на форуме появляются аргументированные диалоги, которые поддерживают необходимую для дискуссии конкуренцию [Arango, 2003].

Отметим, что не все ученые дают позитивную оценку форуму как образовательному пространству. Например, американские исследователи, проводя длительные эксперименты, приходят к выводу, что сами студенты не считают эффективным использование веб-форума в учебных целях [Анжели, Валанидес, Бонк, 2003]. В то же время ирландские ученые, неоднократно проводившие экспериментальные исследования форумов, высоко оценивают Интернет-форум как образовательное пространство [Кларк, Хини, 2003].

Итак, проанализировав работы исследователей, рассматривающих форум в качестве образовательного пространства, обобщим преимущества использования Интернет-форума в академических целях:

- в дискуссии на форуме принимают участие как минимум 80% аудитории, в то время как в аудитории – 50–60%;
- изложение информации на форуме способствует формированию критического мышления участников;
- форум позволяет непрерывно взаимодействовать участникам между собой;
- на форуме повышается активность студентов;
- на форуме учащийся может использовать различные источники информации.

Таким образом, Интернет-форум активно используется в преподавании различных дисциплин во всем мире. Благодаря асинхронной отсроченной форме коммуникации и свободному доступу к информации учащиеся взаимодействуют друг с другом и с преподавателем, что повышает эффективность освоения нового материала.

Литература

1. *Arango M. L.* Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. Universidad de Los Andes. LIDIE. Laboratorio de Investigación y Desarrollo sobre Informática en Educación. Argentina, 2003.
2. Collection of Memories of writing and running the first BBS by Ward Christensen. Circa, 1992.
3. *Gros B. y Adrián M.* Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior, en Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 5. 2004. Режим доступа: http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros_adrian.htm
4. *Porter L.* Creating the Virtual Classroom, compilado en Lecturas sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación UCV, 2001.
5. *Sanchez L. P.* El foro virtual como espacio educativo: propuestas didacticas para su uso. Режим доступа: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_662/a_8878/8878.html, 2010.
6. *Анжели Ч.* Коммуникация в системе Интернет-форумов: качество компьютеризованного взаимодействия / Ч. Анжели, Н. Валанидес, К. Дж. Бонк // Дистанционное и виртуальное обучение. 2004. № 8. С. 7–10.
7. *Кларк Л.* Автор в Интернете: использование асинхронных Интернет-форумов для повышения грамотности / Л. Кларк, П. Хини. С. 26–28.

Штоколова Е. Г.
Удмуртский госуниверситет

**РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР ДЛЯ СТУДЕНТОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ И
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ
ДОСТУПНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВУЗЕ
(по материалам круглого стола «Работа со студентами
с ограниченными возможностями»)**

Современное российское образование предполагает его доступность для всех категорий граждан, в том числе и студентов с ограниченными физическими возможностями. На сегодняшний день абитуриенты-инвалиды имеют определенные льготы при поступлении в вуз, но далеко не всегда, став студентами, они имеют действительно полноценный доступ к образованию. Причиной этому зачастую становится неготовность вуза и его преподавателей предоставлять образовательные услуги в том виде или формате, который был бы доступен данной категории студентов.

Очевидно, что обеспечить специализированным оборудованием каждую аудиторию, методически подготовить всех преподавателей вуза для работы со студентами с различными физическими ограничениями, а также изменить архитектуру зданий учебного заведения не всегда возможно и целесообразно. Поэтому создание ресурсного центра для студентов с ограниченными возможностями и преподавателей вуза, а также волонтерского студенческого отряда представляется рациональным и эффективным путем решения данной проблемы как в организационном плане, так и в экономическом.

Предполагаемый ресурсный центр – это центр, имеющий в своем распоряжении определенный набор современных адаптивных технических средств и технологий, лабораторию для самостоятельной работы студентов

с ограниченными возможностями, а главное, коллектив сотрудников из числа специалистов по реабилитации инвалидов, психологов, преподавателей-предметников, имеющих опыт работы со студентами с ограниченными возможностями, и других специалистов. Данный центр призван выполнять следующие функции:

- консультации для студентов с ограниченными возможностями по организации самостоятельной учебной деятельности;

- консультации для преподавателей по организации учебного процесса студентов с ограниченными возможностями с учетом их индивидуальных особенностей;

- консультации для преподавателей и руководителей подразделений по адаптации уже имеющегося на факультетах оборудования с целью эффективного использования его в процессе обучения студентов с ограниченными возможностями;

- оказание помощи в адаптации учебных материалов;

- предоставление специального адаптивного оборудования для студентов и преподавателей на время аудиторных занятий и работы в читальных залах университетской библиотеки;

- предоставление информации о международных программах обмена и грантах, предоставляемых для студентов с ограниченными физическими возможностями, а также о международных обменных программах для студентов-волонтеров, работающих с инвалидами;

- предоставление студентам с ограниченными возможностями специально оборудованных мест для самостоятельной работы.

Создание волонтерского студенческого отряда, функционирующего при ресурсном центре, могло бы решить еще ряд вопросов, связанных с доступностью образовательной среды. Студенты-волонтеры могут:

- помогать студентам с ограниченными физическими возможностями ориентироваться в пространстве в пределах студенческого городка (когда это требуется, например, для слепых и слабовидящих студентов);

- предоставлять помощь в осуществлении физического доступа (например, инвалидам-колясочникам) в тех корпусах вуза, где лифты и другие средства доступа не предусмотрены конструкцией здания;

- выступать в качестве ассистентов для студентов и/или преподавателя во время аудиторных занятий и приема экзаменов;

- вовлекать студентов с ограниченными физическими возможностями в различные виды внеучебной деятельности с целью осуществления процесса их социализации;

- оказывать помощь в организации мероприятий с целью информирования студентов и преподавателей УдГУ о том, как можно и нужно успешно общаться, учиться и работать со студентами с конкретными физическими ограничениями;

- совместно с городскими организациями, занимающимися реабилитацией инвалидов, реализовывать свои социальные проекты (например, «Преподавание английского языка слепым и слабовидящим учащимся» – на базе Ижевской библиотеки для слепых).

Таким образом, для создания ресурсного центра для студентов с ограниченными физическими возможностями и преподавателей необходимы следующие ресурсы: специалисты в области реабилитации инвалидов (психологи, социальные работники, тифлопедагоги и т. д.), преподаватели-предметники, имеющие опыт работы со студентами с ограниченными физическими возможностями, студенты-волонтеры, а также портативное и стационарное специализированное оборудование (включая специальное программное обеспечение). На наш взгляд, Удмуртский государственный университет обладает необходимым

потенциалом для создания данного центра и, позаимствовав опыт российских и зарубежных вузов-партнеров, мог бы успешно реализовать данный проект и дать возможность студентам с ограниченными возможностями получить полноценный доступ к высшему образованию.

IV. ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Волменских Е. В., Краснова Т. А.

Удмуртский госуниверситет

РЕПРЕЗЕНТАТИВНЫЕ СИСТЕМЫ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Репрезентативные системы – это такие модальности, как визуальная, аудиальная, кинестетическая, обонятельная и вкусовая. Мы получаем информацию из окружающего мира, используя наши пять чувств, и эти же самые пять чувств используются внутренне, чтобы обрабатывать информацию. Мы видим картины, слышим звуки и имеем ощущения изнутри. Когда нейро-лингвистическое программирование (НЛП) впервые приступило к изучению субъективного опыта, было обнаружено, что структура значения проявляет себя в специфической последовательности репрезентативных систем, используемых человеком для обработки информации.

Огромное количество информации обрабатывается в процессе учения и обучения. В настоящее время многие зарубежные и отечественные ученые большое внимание уделяют нейролингвистическому программированию в рамках исследования репрезентативных систем учащихся. Анализ литературы показывал, что усилия исследователей преимущественно сконцентрированы на младшей и средней школе. Ученые, занимающиеся проблемами высшей школы, уделяют недостаточно внимания данной проблеме.

Результаты достаточно глубоких исследований репрезентативных систем младших школьников приводятся в работах Е. С. Гобовой, Н. Г. Бондарь, А. А. Плигина, Ю. Р. Юденко, Ю. Мурадяна и других. Данные вышеупомянутых исследований позволяют проследить четкую связь между возрастными группами учащихся и ведущими репре-

зентативными системами. По информации, приводимой А. А. Плигиным, из 500 учащихся, принадлежащих к разным возрастным группам, «младшие школьники в основном кинестетики (40%), а наименее развитой в этом возрасте является визуальная система – 10%» [Плигин 2007: 126], и наконец, в старшей школе ведущая позиция принадлежит визуальной системе (65%), что вполне соответствует сведениям, приводимым одним из основоположников НЛП Дж. Гриндером [Бэндлер, Гриндер 1978: 21–27].

Учитывая вышеизложенное, можно прийти к выводу о необходимости учета ведущих репрезентативных модальностей при обучении всем предметам, и в частности иностранному языку, как одному из способов активизации профессионально-познавательной деятельности студентов. Существует несколько основных методик выявления ведущей репрезентативной системы человека, но мы использовали БИАС-тест определения репрезентативных систем, описанный Люисом и Пуцеликом в 1982 г.

Нами был проведен эксперимент со студентами первого курса неязыковых факультетов ИжГТУ. В эксперименте приняли участие 62 человека. По результатам эксперимента были получены следующие данные: среди студентов первого курса преобладают визуалы (56%); количество аудиалов составило 24% и кинестетиков – 26%. Таким образом, мы видим, что количество аудиалов и кинестетиков примерно одинаково.

Анализ деятельности студентов с разной репрезентативной системой на занятии по иностранному (английскому) языку показал, что студенты с преобладающей кинестетической модальностью быстрее и аккуратнее других выполняют задания, требующие хотя бы минимальной концентрации физических и умственных усилий. Они лучше усваивают иноязычный материал, когда могут использовать его в ролевой игре, в игре со словами, написанными на карточках. Для таких студентов не

представляет особого труда многократно написать незнакомое слово, доведя это действие до автоматизма. Они с удовольствием выходят к доске, принимая участие в разыгрывании сценок по изученному материалу.

Учащиеся-аудиалы наиболее активны при проведении заданий с элементами аудирования (помимо этого они получают удовольствие и от таких традиционных приемов, как чтение текстов вслух и т. д.). Аудиалы лучше воспринимают тексты на слух, с большей охотой слушают лекции. Соответственно, они лучше пишут изложения, с большим удовольствием слушают радио и тексты, записанные на магнитофоне, а не напечатанные в книге. Они охотно разыгрывают диалоги, участвуют в дискуссиях, пересказывают текст в форме интервью, любят воспринимать языковой материал с аудио- и видеокассет.

Учащиеся-визуалы, наоборот, приходят в замешательство, не имея перед собой опоры для глаз (например, при проведении аудирования). Визуалы лучше справляются с письменными заданиями и контрольными работами, лучше пишут изложения, чем пересказывают текст устно. Они с большим успехом овладевают правилами правописания и, соответственно, меньше делают орфографических ошибок.

Однако отсюда не следует, что преподаватель должен строить занятие, опираясь только на полученные выводы и наиболее развитые модальности учащихся. Преподаватель должен составлять задания таким образом, чтобы способствовать развитию модальностей, задействованных не в полной мере. Другое дело, что современная методика преподавания иностранного языка ориентирована в гораздо большей мере на аудиалов и визуалов, чем на кинестетиков. Результатом этой недоработки является то, что примерно 80% проблем, связанных с дисциплиной, возникает из-за низкой заинтересованности кинестетиков.

При проведении эксперимента мы выявили, что среди студентов, плохо успевающих по иностранному языку, как раз преобладают кинестетики и визуалы, нежели аудиалы.

В учебном процессе основная задача для преподавателя заключается в том, чтобы студенты освоили учебный материал с максимальной легкостью и глубиной. Каждый студент заучивает его по-своему, и вследствие этого для него требуются свои типы упражнений. То, что преподавателю представляется оптимальным, для студента может быть недоступным. Поэтому преподавателю следует учитывать индивидуальные особенности студента и даже подстраиваться под них. Ведь сегодня целью образования становится овладение учащимися различными компетентностями. Изменение целей обучения влечет за собой изменение подходов к обучению. Ведущим звеном в цепи обучения становится индивидуализация образования, ориентация на личность отдельного учащегося, учет его личностных особенностей.

На наш взгляд, использование метода учета репрезентативных систем в ходе преподавания иностранного языка может вызвать повышенный интерес студентов к иностранному (английскому) языку как учебной дисциплине, создавать благоприятный климат во время занятий и выработать у студентов ориентацию на успех.

Литература

1. *Бэндлер Р., Гриндер Дж.* Из лягушек – в принцы. Начальный курс нейролептического программирования. Калифорния, 1978. С. 21–27.
2. *Плигин А. А.* Личностно-ориентированное образование: история и практика. М.: Профит Стайл, 2007.

Маханькова Н. В.
Удмуртский госуниверситет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ POWER POINT КАК ОДНОЙ ИЗ ФОРМ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Разработанная в 1987 г. (Robert Gaskins, Dennis Austin) программа Power Point первоначально была предназначена исключительно для поддержки презентаций и резюме в основном в сфере бизнеса, однако в настоящее время она активно применяется в области образования. Несмотря на то, что использование мультимедийных средств становится неотъемлемой частью образовательного процесса, до сих пор остаются малоисследованными такие вопросы, как функции, преимущества и недостатки применения компьютерной презентации в учебном процессе, учебно-методические рекомендации по созданию и оценке педагогической эффективности учебно-образовательной презентации Power Point (ППП), условия успешного внедрения учебно-образовательной презентации в иноязычное образование.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу (отечественных и зарубежных авторов), научную и научно-популярную литературу по бизнесу и менеджменту в сфере бизнеса, опыт работы учителей и преподавателей школ и вузов, учебно-методические рекомендации цифровых образовательных ресурсов ЦОР «Использование Microsoft Office в школе», рекомендации специалистов на сайте NASFAA (National Association of Student Financial Aid Administrators), мы выделили следующие функции использования презентации Power Point в учебном процессе:

- техническое средство предъявления информации (ТСПИ);
- техническое средство обучения (ТСО);
- техническое средство контроля (ТСК).

Проанализировав опыт применения компьютерной презентации в школьном и вузовском образовании, мы отмечаем следующие преимущества использования презентации Power Point для преподавателя:

- акцентирует внимание аудитории на значимых моментах излагаемой информации, позволяет сделать изложение учебного материала более ярким, выразительным;

- создает наглядные эффектные образы в виде схем, диаграмм, графических композиций и т. д.;

- позволяет эффективно сочетать во времени устный лекционный материал с непрерывной автоматической демонстрацией слайд-фильма во время лекции;

- осуществляет интеграцию гипертекста и мультимедиа (объединение аудио-, видео- и анимационных эффектов) в единую презентацию;

- позволяет преподавателю использовать презентацию в качестве раздаточного материала для студентов: справочный материал, памятки и т. д.;

- представляет возможность демонстрации динамических процессов (опыты, эксперименты);

- дает возможность показать структуру занятия;

- позволяет преподавателю упорядочить мысли, классифицировать материал;

- быстрота, удобство воспроизведения, универсальность (программа Power Point входит в пакет программ Microsoft Office), возможность проигрывания презентации на любом компьютере;

- позволяет демонстрировать изображение в больших размерах;

- повышает информативность и эффективность лекционного материала при его изложении ввиду того, что у студентов задействованы зрительный и слуховой каналы восприятия;

- способствует повышению методического мастерства преподавателя;

– снижает интенсивность труда преподавателя во время чтения лекции, поскольку часть функций заменяется готовыми электронными презентациями.

Обозначим преимущества использования презентаций Power Point для студента:

– адаптирует студента к виртуальной среде для последующего компьютерного тестирования, контрольным работам и другим видам оперативного контроля знаний;

– позволяет интенсифицировать и персонифицировать процесс повторения заданного материала студентом;

– позволяет студентам использовать учебный материал в виде презентационных программ для дополнительных занятий в часы, отведенные для самостоятельной работы;

– обеспечивает наглядность, способствующую комплексному восприятию и лучшему запоминанию материала;

– проигрывание аудиофайлов обеспечивает эффективность восприятия информации и позволяет закреплять материал подсознательно на уровне интуиции;

– обеспечивает значительное эмоциональное воздействие на студентов;

– является одной из форм проектной деятельности студентов;

– повышает уровень практического владения иностранным языком и компьютером;

– формирует навыки самостоятельной учебной деятельности;

– формирует умения учебно-творческой деятельности;

– осуществляет одновременное запоминание учебного материала несколькими способами: визуально, на слух, при комментировании студентом, а также ассоциативно через воспроизводимые на экране изображения;

– обеспечивает больше условий для личностно-ориентированного подхода в обучении;

– создает предпосылки для большего понимания и усвоения материала, так как студенты освобождаются от традиционного механического записывания лекций;

– исключается вероятность ошибочной трактовки мыслей преподавателя.

Рост популярности ППП привлекает не только сторонников, но и критиков, прежде всего это Джон Свеллер (Австралия) – специалист по психологии обучения, заложивший фундамент теории когнитивной нагрузки. В числе выводов, сделанных на основе этой теории, – опасность неправильного использования программ показа слайдов. Одним из наиболее активных противников Power Point является Эдвард Тафт, автор ряда книг по информационному дизайну, признанный авторитет в этой области. В своей работе «Когнитивный стиль Power Point» он приводит ряд возражений против использования Power Point, в частности в обучении.

Исследователи отмечают следующие недостатки применения компьютерной презентации в учебно-воспитательном процессе:

– наличие дополнительных движущихся объектов рассеивает внимание студентов и отвлекает их от сути излагаемого на лекции материала;

– наличие нескольких параллельных потоков информации (текст лекции отдельно, зрительный и/или звуковой ряд отдельно) усложняет процесс восприятия учебного материала;

– быстрый темп чтения лекции и особенно смены слайдов;

– мелкий нечитаемый шрифт и отсутствие поэтапности при воспроизведении сложных рисунков;

– проблемы с интерактивностью: сложно создать презентацию, хорошо работающую без лектора;

– презентация является помехой для эффективного взаимодействия, запутывающей, искажающей и даже подавляющей общение;

– высокая трудоемкость подготовки для преподавателя, увеличение времени на подготовку лекции.

Однако любой спор о достоинствах и недостатках Power Point лишь доказывает важность правильного использования данной программы и необходимость разработки соответствующих дидактических условий, инструкций, установок, правил, рекомендаций, критериев оценки эффективности, уровней и т. д.

Представляется возможным отметить следующие рекомендации по созданию и оценке педагогической эффективности учебно-образовательных презентаций Power Point. Необходимо учитывать, что создание презентации включает четыре этапа: I. Планирование презентации. II. Разработка. III. Репетиция. IV. Апробация. Рассмотрим каждый из этих этапов подробно.

I. Планирование презентации – многошаговая структура, включающая в себя следующие аспекты:

1. Определение целей выступления.
2. Сбор информации об аудитории (знания и опыт аудитории, учет индивидуальных возможностей восприятия).
3. Определение основной идеи презентации.
4. Подбор дополнительной информации.
5. Планирование выступления.
6. Создание структуры презентации.
7. Проверка логики подачи материала.
8. Подготовка заключения.

II. Разработка презентации – учет методологических особенностей подготовки слайдов презентации, включая вертикальную и горизонтальную логику, содержание и соотношение текстовой и графической информации и т. д. Нами выделяются содержательный и технологический

аспекты особенностей разработки слайдов учебно-образовательной презентации.

Содержательный аспект

– *синхронизация* текста выступления и текста презентации;

– текст устного выступления дополняет и описывает, но не пересказывает отображаемую на экране информацию, речь более популярна и образна, что делает презентацию «объемной»;

– необходимо создать убедительную презентацию, позаботиться о том, чтобы ваши мысли были не менее яркими; аудитория прежде всего хочет слышать ваше выступление, а не смотреть на изображения, мелькающие на экране; не забывайте, что слайды играют роль вспомогательного средства во время устного выступления;

– использовать *своевременные замечания* по информации слайда;

– любое обозначение должно быть объяснено до его первого использования;

– *возврат* к наиболее важным идеям, просмотр их с новых точек зрения;

– выступление подчинено главной цели: «донести» до аудитории две–три по-настоящему *ценных мысли*;

– самые *главные идеи* должны быть отражены на слайдах и озвучены лектором;

– *титульная страница* – тема презентации (проекта) и информация об авторе (ФИО, должность и т. д.), цели выступления, например конференция, ее название, место проведения, дата; на защитах необходимо указать фамилию и инициалы научного руководителя, организацию; это делается для того, чтобы в случае обмена файлами с коллегами и при выкладывании в Интернете назначение презентации было понятно без комментариев;

– следующая страница – *содержание доклада*, где представлены основные этапы презентации (возможность

перехода из содержания по гиперссылке на необходимую страницу и обратный возврат на содержание), оптимально использовать в содержании 3 пункта, в каждом – 3 подпункта;

- создание *«интриги»* с помощью первых фраз выступления;

- наиболее *сложные участки* выступления разбиты на шаги или этапы, предварены очень простым слайдом со списком шагов;

- *резюме*, выводы презентации на последнем слайде;

- *языковые средства* – использование коротких слов и предложений, минимальное количество предлогов, наречий, прилагательных, заголовков, привлекающих внимание аудитории;

- *расположение информации* на странице: предпочтительнее горизонтальное расположение информации; наиболее важную информацию следует располагать в центре экрана; расположение надписи под картинкой;

- выступление – это передача *«иерархии идей»* от человека к человеку (целесообразно включить в текст выступления 5–7 идей, реально – 3–4). В тексте два уровня иерархии: в содержании выступления целесообразно выделить 3 основных пункта, в каждом – 3 подпункта, название доклада – это вершина иерархии. Если выступление короткое, проговаривается только первый уровень идей. Слушатель не должен тратить время на восстановление иерархии идей. Наиболее сложные участки выступления лучше разбивать на шаги или этапы, предваряя их очень простым слайдом со списком шагов. Важные идеи верхнего уровня обязательно должны быть отражены на слайде и озвучены лектором;

- *последним слайдом* урока-презентации должны быть глоссарий и список литературы;

- *структура научной презентации* отличается от других типов презентаций:

- актуальностью темы;
 - известными ранее результатами и проблемами;
 - постановкой целей и задач;
 - методами решения задач;
 - критериями;
 - условиями и результатами эксперимента;
 - основными результатами научной работы;
- *вспомогательные вопросы* для продумывания каждого слайда:
- Как идея данного слайда раскрывает основную идею всей презентации?
 - Что будет на слайде?
 - Как будет осуществлен переход к следующему слайду?

Технологический аспект

– *дизайн-эргономические требования*: сочетаемость цветов, ограниченное количество объектов на слайде, цвет текста (можно воспользоваться таблицей сочетаемости цветов, выложенной на сайте);

– необходимо использовать *разнообразные виды слайдов*:

– с текстом;

– с таблицами;

– с диаграммами;

– нежелательно использовать *музыкальное фоновое сопровождение* и злоупотреблять анимационными эффектами;

– нежелательно использовать *курсив, шрифт* с засечками, рубленый шрифт (различные варианты Arial илиTahoma);

– нежелательно использовать *фоновый рисунок* – снижает эффективность усвоения материала;

– должен быть единый *стиль оформления*, чтобы не отвлекал от самой презентации;

– необходимо использовать достаточно крупный *шрифт* текста (для заголовков не менее 24 размера, для информации – не менее 18);

– *тип шрифта* в одной презентации на всех слайдах за исключением первого – постоянный; для выделения информации использовать жирный шрифт, курсив или подчеркивание;

– *способы выделения информации*:

– рамки, границы, заливка;

– штриховка, стрелки;

– рисунки, диаграммы, схемы для иллюстрации наиболее важных фактов;

– прописные буквы, которые «тяжелее», чем строчные (отношение толщины основных штрихов шрифта к их высоте составляет 1: 5. Наиболее удобочитаемое отношение размера шрифта к промежуткам от 1: 0,375 до 1: 0,75);

– необходимо соблюдать правильное сочетание *цветов* для *фона и шрифта* и стремиться к простому и строгому дизайну слайдов, отдавая предпочтение холодным тонам фона (контраст, например, фон – светлый, а шрифт – темный или наоборот, но первый вариант предпочтительнее и является оптимальным сочетанием; рекомендуемые сочетания: белый на темно-синем, белый на пурпурном, черный на белом); белое пространство одно из сильнейших средств выразительности, но малый признак стиля;

– необходимо использовать не более трех цветов на слайде: один для фона, один для заголовка, один для текста;

– цвета на всех слайдах одной презентации – одинаковые;

– рекомендуется выделение цветом наиболее важных идей, слов, формул;

– целесообразно использовать «*тематический фон*»: сочетание цветов, несущих смысловую нагрузку; использование *фотографий* в качестве фона не всегда удачно;

– рекомендуется делать перерывы во время презентации и показывать аудитории время от времени *пустой экран* для разгрузки и с целью сфокусировать внимание на устном общении в ходе группового обсуждения или при ответе на вопросы аудитории;

– *диаграммы и графики*, подчеркивающие речь докладчика, должны быть понятны, необходимо свести количество цифр и статистики к минимуму (включить их в раздаточный материал и предложить в конце презентации); большие таблицы следует заменить графиками;

– слайды не должны быть *перегружены*: следует ограничиться пятью строками на слайде и пятью словами в строке, оптимальное количество строк на слайде от 6 до 11;

– *пункты* перечней – короткие фразы: максимум две строки на фразу, оптимально – одна строка;

– необходимо использовать оптимальное количество слайдов (20–30); смена слайдов каждые 1,5–2 минуты, на лекциях до 5 минут; умеренный темп перелистывания 10 слайдов за 20 минут 30 кеглем, золотое правило – 10–20–30);

– использовать небольшое количество *текста и картинок* (не более 2–3 рисунков на слайде);

– благоприятно воспринимаемый текст – это текст, выровненный по *центру* слайда;

– использовать не более 2 *определений*, не более 5 *тезисных положений* на одном слайде;

– задача распечаток сложных рисунков, таблиц, схем для усиления эффекта от использования презентации после презентации.

III. Репетиция презентации – проверка, редакция и доработка созданной презентации. Во время репетиции необходимо обратить внимание на следующие аспекты:

– краткое содержание самых главных моментов, минимальное количество текста;

- проверка использования так называемого контурного визуального представления (Outline View): самое важное, что есть в презентации – это ее содержание, а не графическое оформление), не следует увлекаться графикой;
- наличие ассистента для управления слайдами;
- избавление презентации от лишних диаграмм, таблиц, чрезмерного количества графических изображений;
- проверка наличия «лишних» слайдов, которые не сопровождаются пояснением;
- учет индивидуальных возможностей восприятия информации;
- наличие нескольких копий презентации на разных носителях;
- предложение посмотреть презентацию вашим коллегам, друзьям; неплохо отложить презентацию на некоторое время, а затем вернуться к ней, чтобы посмотреть на нее свежим взглядом.

IV. Апробация презентации – при апробации учебно-образовательной презентации следует воспользоваться критериями оценивания презентаций (цифровые образовательные ресурсы ЦОР «Использование Microsoft Office в школе»), которые складываются из требований к их созданию.

Критерии оценивания презентации

Название критерия	Оцениваемые параметры
Тема презентации	<ul style="list-style-type: none"> ▪ соответствие темы программе учебного предмета, раздела
Дидактические и методические цели и задачи презентации	<ul style="list-style-type: none"> ▪ соответствие целей поставленной теме ▪ достижение поставленных целей и задач
Выделение основных идей презентации	<ul style="list-style-type: none"> ▪ соответствие целям и задачам ▪ содержание умозаключений ▪ вызывают ли интерес у аудитории

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ количество (рекомендуется для запоминания аудиторией не более 4–5)
Содержание	<ul style="list-style-type: none"> ▪ достоверная информация об исторических справках и текущих событиях ▪ все заключения подтверждены достоверными источниками ▪ язык изложения материала понятен аудитории ▪ актуальность, точность и полезность содержания
Подбор информации для создания проекта-презентации	<ul style="list-style-type: none"> ▪ графические иллюстрации для презентации ▪ статистика ▪ диаграммы и графики ▪ экспертные оценки ▪ ресурсы Интернет ▪ примеры ▪ сравнения ▪ цитаты и т. д.
Подача материала презентации	<ul style="list-style-type: none"> ▪ хронология ▪ приоритет ▪ тематическая последовательность ▪ структура по принципу «проблема – решение»
Логика и переходы во время проекта-презентации	<ul style="list-style-type: none"> ▪ от вступления к основной части ▪ от одной основной идеи (части) к другой ▪ от одного слайда к другому ▪ гиперссылки
Заключение	<ul style="list-style-type: none"> ▪ яркое высказывание – переход к заключению ▪ повторение основных целей и задач выступления ▪ выводы ▪ подведение итогов ▪ короткое и запоминающееся высказывание в конце

Дизайн презентации	<ul style="list-style-type: none"> ▪ шрифт (читаемость) ▪ корректно ли выбран цвет (фона, шрифта, заголовков) элементы анимации
Техническая часть	<ul style="list-style-type: none"> ▪ грамматика ▪ подходящий словарь ▪ наличие ошибок правописания и опечаток

Критерии оценивания презентаций (баллы)

Параметры оценивания презентации	Выставляемая оценка (балл) за представленную презентацию (от 1 до 3)
Связь презентации с программой и учебным планом	
Содержание презентации	
Заключение презентации	
Подача материала проекта-презентации	
Графическая информация (иллюстрации, графики, таблицы, диаграммы и т. д.)	
Наличие импортированных объектов из существующих цифровых образовательных ресурсов и приложений Microsoft Office	
Графический дизайн	
Техническая часть	
Эффективность применения презентации в учебном процессе	
Итоговое количество баллов:	

Определение уровня владения ИКТ-компетентностью

Количество набранных баллов	Уровни владения ИКТ-компетентностью
От 27 баллов до 18 баллов	высокий уровень
От 17 баллов до 9 баллов	средний уровень
От 7 баллов	низкий уровень

В ИИЯЛ было проведено анкетирование студентов 4 курса, в котором приняли участие 32 респондента. Целью опроса явилось получение информации о знаниях, мнениях, установках студентов, отражающих их отношение к использованию презентации Power Point в учебном процессе, а также выявление исходного уровня владения программой составления презентации Power Point для представления информации перед аудиторией. Обработав данные анкеты, мы получили следующие результаты.

Большинство студентов (94%) знакомы с программой составления презентации Power Point. Больше половины общего количества опрошенных впервые разработали свою первую презентацию в школе (60%). Остальные респонденты столкнулись с программой презентации Power Point только в вузе (44%), при этом указываются такие предметы, как информатика, английский язык, где презентация Power Point активно использовалась в качестве сопровождения публичной речи.

В выборе формы взаимодействия с другими студентами при подготовке материала для презентации мнения опрошенных разделились:

- желают работать индивидуально 50%;
- желают работать в группе, выполняя творческие задания, 50%.

Сложность систематизации материала для последующего его представления перед аудиторией участники анкетирования оценивают следующим образом:

- 66% отметили, что умеют правильно интерпретировать смысл полученной информации и использовать ее;
- для 47% студентов эффективно сжатое, структурированное представление информации оказалось наиболее сложным;
- 47% респондентов подчеркнули сложность анализа критической оценки содержания своего собственного материала после представления презентации.

Самым главным недостатком презентации участники анкетирования считают высокую трудоемкость при разработке презентации (44%), причем есть студенты, которые отмечают, что быстрая смена слайдов плохо влияет на восприятие материала в целом.

Мнения также разделились между наличием нескольких параллельных потоков информации (текст выступления и зрительный ряд отдельно), что затруднило восприятие материала (16%), и проблемой с интерактивностью: сложно создать презентацию, хорошо работающую без лектора (16%).

Отвечая на вопросы о полезности опыта создания и применения презентации Power Point в учебном процессе по страноведению 63% студентов отметили информационную насыщенность занятий;

- сравнительно большому числу опрошенных свой индивидуальный проект помог стимулировать творческое мышление, благодаря чему они приобрели навыки пользования презентацией Power Point;

- 66% студентов ответили, что благодаря программе научились лучше классифицировать и систематизировать материал (что было самым сложным при отборе материала);

- 63% студентов считают целесообразным использование презентации Power Point в учебном процессе, так

как презентация обеспечивает наглядность, что способствует комплексному восприятию материала;

– на большое число респондентов (44%) презентация оказывает значительное эмоциональное воздействие;

– студенты (31%) подчеркнули, что презентация Power Point помогает формировать навыки самостоятельной учебной деятельности.

Таким образом, практически все участники анкетирования отмечают важность и необходимость применения презентации Power Point в учебном процессе, при этом в презентации студентов больше всего привлекает:

- *информационная насыщенность* занятия с применением презентации Power Point – 47%;

- *аттрактивность* – возможность размещения различных картинок, эффектов анимации, вставка видеофрагментов, использование звуковых фрагментов – 44%;

- *профессиональная направленность работы* – 25%;

- возможность использования учебного материала в виде презентации Power Point для дополнительных занятий (дома, в часы, отведенные для *самостоятельной работы*) – 19%. Кроме того, студенты (63%) считают созданные ими презентации ценным материалом для подготовки к экзамену и собираются использовать презентации для самостоятельной работы на педпрактике (34%).

Методологические проблемы применения учебно-образовательной презентации в иноязычном образовании: отсутствие учебных пособий, ориентированных на применение ППП в учебном процессе по иностранному языку; отсутствие технологий, руководства, методических условий, научно-разработанных рекомендаций по эффективному применению ППП в учебном процессе; отсутствие критериев составления и оценивания качества презентаций, их педагогической эффективности; не определены, какие умения формируются у студентов в ходе овладения технологиями применения ППП; отсутствие учебных

пособий, направленных на самостоятельную работу студентов с применением ППП; отсутствие разработанных баз данных, пакетов ППП по лекционным теоретическим курсам, позволяющим студентам не записывать текст лекции, а направить свое внимание на понимание и осмысление учебного материала во время его презентации лектором. Представляется целесообразным разработку лекционных курсов не только в текстовом формате, но и в формате денотативных схем (рисунки, диаграммы, таблицы), которые студенты заполняют, активно слушая лекцию преподавателя. Очевидно, что систематическое компьютерное тестирование по дисциплинам учебного плана будет успешнее реализовано при активном внедрении в иноязычное образование учебно-образовательных презентаций.

Перспективами исследования могут быть следующие аспекты: общие и частные условия применения учебно-образовательной презентации в учебном процессе (вскрыть особенности применения ППП в иноязычном образовании); особенности реализации разных функций учебной презентации: техническое средство предъявления информации, техническое средство обучения и контроля; необходимость конкретизировать, как учитываются индивидуальные особенности аудитории во время демонстрации ППП (возраст, этап обучения, особенности памяти, внимания, мышления, воображения и т. д.); необходимость выявить условия эффективного применения презентации Power Point в зависимости от ее типа: научный доклад, презентация выпускной квалификационной работы, учебная презентация и др. Думается, что педагогическая эффективность учебно-образовательной презентации Power Point реализуется с учетом решения вышеобозначенных проблем; исследования, выполненные в этом направлении, помогут реализовать презентацию как одну из форм повышения качества иноязычного образования.

Литература

1. *Вайсман Дж.* Мастерство презентаций. М., 2004.
2. *Гандапас Р.* Презентационный конструктор. М., 2006.
3. *Елизаветина Т. М.* Компьютерные презентации. От риторики до слайд-шоу. М., 2003.
4. *Нельке К.* Проведение презентаций. М., 2006.
5. *Ребрик С.* Презентация. 10 уроков. М., 2004.
6. *Ротондо Дж., Ротондо М.* Презентация бизнес-проектов. Краткое руководство для менеджера. М., 2005.
7. *Урс Б. П.* Секреты успешных презентаций. Практическое руководство. Минск, 2005.
8. *Шметткамн М.* Искусство презентации. М., 2005.
9. <http://www.hr-portal.ru/article/sozдание-professionalnoi-prezentatsii-v-powerpoint>
10. <http://www.microsoft.com/rus/smb/themes/marketing/article5.aspx>
11. <http://www.machinelearning.ru/>
12. <http://www.nasfaa.org/publications/2007/awhappybirthdayppt.html>
13. <http://ito.edu.ru/2008/Moscow/III/2/III-2-7987.html>
14. <http://pedsovet.org/forum/topic58.html>
15. www.iton.mfua.ru/tesis/lebedev.doc
16. <http://www.eidos.ru/journal/2008/0516-1.html>

Тройникова Е. В.

Удмуртский госуниверситет

К ВОПРОСУ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ МАРШРУТЕ В СИСТЕМЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В требованиях ФГОС-3 по направлению «Филология» говорится об обязательствах вуза по предоставлению возможностей студентам участвовать в формировании своей программы обучения, включая возможную разработку индивидуальных образовательных программ.

Индивидуальная образовательная программа (далее – ИОП), наряду с индивидуальной образовательной траекторией (ИОТ) и индивидуальным образовательным маршрутом (ИОМ), является одним из средств индивидуализации процесса подготовки специалистов по языку. В последнее десятилетие данные три термина уверенно вошли в педагогический лексикон, однако интерпретация их значения не всегда корректна, что существенно затрудняет реализацию требований нового образовательного стандарта. В связи с этим обстоятельством возникла необходимость рассмотрения данных ключевых понятий процесса индивидуализации, определения их особенностей и структуры организации ИОМ в системе филологического образования.

Индивидуализация в большинстве случаев ассоциируется в сознании преподавателей с возможностью учета в обучении интересов, склонностей и способностей студентов. Признается, что, несмотря на развитую теоретическую базу, данный процесс не нашел своего широкого применения вследствие существенных затрат времени и значительной перестройки работы преподавателей.

Процесс индивидуализации имеет различные направления. Так, например, в Институте иностранных языков и литературы УдГУ существуют великолепные примеры реализации некоторых принципов индивидуализации в рамках межкультурного и мультилингвального образования. В контексте данных направлений иноязычного профессионального образования индивидуализация позволяет наиболее полно учитывать языковые и культурные особенности студентов, языковую и культурную самобытность, что формирует индивидуальный стиль освоения иностранного языка, индивидуальный стиль иноязычной деятельности в поликультурном пространстве.

Индивидуализация может иметь и профессиональную направленность, это означает, что во время обучения студент имеет возможность сформировать индивидуальный

стиль профессиональной деятельности, определить свои профессиональные интересы и предпочтения, расширить и углубить свои знания по специальности, освоить дополнительные навыки. При разнообразных формах индивидуализации необходимо помнить о главной цели данного процесса – о помощи, поддержке студентов в наиболее полной и разносторонней самореализации в различных сферах жизнедеятельности человека.

Анализ научно-прикладной литературы показал, что ИОТ обладает наиболее широким значением и определяется как персональная линия реализации личностного потенциала студента в различных видах деятельности (Г. А. Бордовский, С. А. Вдовина, Е. А. Климов, В. С. Мерлин, Н. Н. Суртаева, А. В. Хуторской, И. С. Якиманская и др.). Под личностным потенциалом понимается совокупность деятельностных, познавательных, творческих, языковых, культурных, организационных и иных способностей студентов. Специфика ИОТ в высшем профессиональном образовании состоит в том, что она определяет общие векторы развития студентов в рамках соответствующего образовательного направления (в нашем случае этим направлением будет являться «Филология»).

В свою очередь ИОП рассматривается как практическое руководство по реализации индивидуальной образовательной траектории в области профессионально-ориентированного самообразования и самореализации студента. Однако не каждый студент может самостоятельно определить свои потребности и поставить адекватные цели саморазвития в образовательном пространстве. Очевидно, что необходимо искать такие способы организации образовательной среды, которые предоставят студентам возможность самостоятельно участвовать в формировании своей программы обучения.

Одним из таких способов выступает индивидуальный образовательный маршрут. Слово «маршрут» означает зара-

нее намеченную линию движения субъекта или объекта, относительно определенных ориентиров. В контексте филологического образования ИОМ рассматривается в качестве индивидуализированных ориентиров обучения студентов, определённых со стороны образовательных структур. Спроектированные, наполненные определенным содержанием образовательные ориентиры закладывают основы языкового, культурного и профессионального самоопределения и самореализации наших студентов. Данные ориентиры являются своеобразными регулирующими элементами свободного выбора студентами учебных дисциплин, на основе которых и составляется ИОП.

Итак, под ИОМ студента-филолога мы понимаем спроектированный образовательными структурами путь профессионального становления студента как субъекта языковой, культурной и профессиональной деятельности, который на основе самостоятельного выбора осваивает образовательные программы вариативного цикла учебных дисциплин.

В различных документах министерства образования и науки РФ подчеркивается, что способы и пути организации ИОМ определяются учебными заведениями самостоятельно. Основу управления и обеспечения качества ИОМ составляют следующие элементы:

1) *результативно-целевой элемент*, где определяются компетенции будущего специалиста в конкретных сферах профессиональной деятельности: педагог, переводчик, специалист по межкультурной коммуникации, руководитель различных образовательных учреждений, научный сотрудник в исследовательских заведениях, организатор филологического обеспечения, экскурсовод и др.;

2) *содержательный элемент* – устанавливает вариативные учебные курсы, спецкурсы, модули учебных дисциплин, которые направлены на выработку у студентов компетенций в конкретных видах языковой, культурной и

профессиональной деятельности с учетом научно-исследовательской, профессионально-прикладной, проектной и организационно-управленческой направленности.

Для успешного освоения содержания иноязычного образования студенту необходимо ясно представлять, для чего, с какой целью ему необходимо изучать тот или иной учебный курс, обладать смысловым видением предмета своих практических занятий, уметь самоопределяться в «многообразии». Поэтому студентов нужно обучать умению устанавливать цели по отношению к образовательной деятельности, учебным предметам и их содержанию. Самостоятельное определение целей возможно в случае активизации механизмов внутренней мотивации (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, И. А. Зимняя). Причиной возникновения внутренней мотивации может послужить созданная в рамках кафедр логическая последовательность в изучении учебных курсов, спецкурсов, в которых намечаются перспективы персонального развития студента, способы связи с другими учебными дисциплинами. Таким образом, выстраивается образовательный маршрут студента индивидуализированного типа, который реализуется в ИОП;

3) *технологический элемент* – в нем создается концептуально-обоснованное пространство взаимодействия информационных и образовательных технологий, направленных на удовлетворение потребностей студентов в познавательной, интерактивной, творческой деятельности. На этом этапе организации ОМ студентам предлагается выбрать способы изучения и освоения содержания образования. С этой целью оправдано проведение в начале, в середине учебного года опроса студентов по трем простым вопросам: что вам нравится в обучении? что вам не нравится? что бы вы хотели улучшить? Конечно, кому-то данные вопросы могут показаться элементарными, но опыт проведения таких мероприятий показывает, что с их помощью можно выявить те технологии и методы обучения, которые

необходимы студентам и которые, по их мнению, могут улучшить способ освоения предметного содержания;

4) *диагностический элемент* представляет систему диагностического сопровождения, которая фиксирует уровень эффективной организации, реализации и обеспечения ИОМ студентов, а также результативность ИОП.

В заключение, стоит отметить, что ИОМ является не только средством индивидуализации, но и рассматривается нами как один из способов гуманизации иноязычного образования, поскольку открывает личности потенциальные горизонты своего развития и нацеливает студентов на адаптацию в поликультурном, мультилингвальном и «поли-профессиональном» пространстве. ИОМ является важным элементом повышения качества филологического образования, создает условия для повышения конкурентоспособности наших выпускников за счет конструирования адекватной целям «содержательной» траектории развития студентов и ее дополнения адекватными образовательными технологиями.

Литература.

1. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. М., 2009.
2. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 2009.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (по направлению подготовки «Филология»). М., 2010.
4. *Хуторской А. В.* Современная дидактика. М., 2007.

Seidel S.
Deutschland, Freiburg

**KOMMUNIKATIONSFÖRDERNDE METHODEN
IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT:
«VIER-ECKEN-GESPRÄCH»
MIT INTERNATIONALEN STUDIERENDEN**

Für meinen Unterricht im Aspekt “mündlicher Ausdruck” mit dem Themenschwerpunkt Bildungssystem Deutschland wollte ich im Wintersemester 2010/11 die Anwesenheit deutschsprachiger Austauschstudenten nutzen, um mit den russischen Studierenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Hochschulsysteme zu diskutieren. Eingeladen waren deshalb sechs Studierende aus Deutschland und Finnland, die gerade an der Udmurtischen Staatlichen Universität in Ischewsk studieren oder arbeiten. Der Fokus des Kurses lag auf der Herausbildung kommunikativer Fähigkeiten.

Methodisch-Didaktischer Exkurs: Der kommunikative Ansatz im Fremdsprachenunterricht

“Oberstes Lehr- und Lernziel des DaF-Unterrichts ist die Fähigkeit zur Kommunikation in der deutschen Sprache” (Storch, S.15). Da Kommunikation sowohl in der gesprochenen als auch geschriebenen Sprache stattfindet und man Informationen entnehmen sowie vermitteln kann, besteht die Fremdsprachendidaktik aus den vier Fertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechfertigkeit und Schreibfertigkeit. Da diese im wahren Leben nicht isoliert auftreten, werden sie auch nicht im Unterricht unabhängig voneinander betrachtet. Zum Beispiel hört man einen Text und soll ihn mündlich wiedergeben. In unmittelbarer Verbindung zu den vier Fertigkeiten stehen die sprachlichen Mittel, also z.B. Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Rechtschreibung. Man nennt sie deshalb auch Mittlerfertigkeiten, da sie Kommunikation ermöglichen und im Unterricht mit Blick auf die oben genannten kommunikativen Zielfertigkeiten zu behandeln sind. Reine Grammatik- oder

Wortschatzkenntnisse können demnach nie Lernziel des Unterrichts sein.

Man unterscheidet allgemein zwischen pragmatischen und kognitiven Lernzielen. Beim ersten Ansatz steht die reine Anwendbarkeit im Vordergrund. Also, welche zukünftige Rolle wird der Schüler in der Fremdsprache einnehmen, in welchen Situationen wird er die Fremdsprache anwenden, was sind seine Absichten. Als Lehrender kann man so eine entsprechende Gewichtung von Ausspracheübungen, Rechtschreibung usw. auswählen. Beim kognitiven Ansatz steht die Fähigkeit im Vordergrund, sich in der zielsprachlichen Umgebung, situations- und partnerngerecht angemessen zu verhalten und sprachliches Handeln zu verstehen. Die sprachlichen Mittel dienen nur als Hilfswissen für den Erwerb dieser Fertigkeit des adäquaten Verhaltens (Storch, S. 28).

In den 70er Jahren erfuhr die Fremdsprachendidaktik mit der sogenannten *Kommunikativen Wende* eine tiefe Zäsur: Der Frontalunterricht mit seiner einseitigen Lehrer-Schüler Kommunikation wurde durch die Kommunikation zwischen den Schülern erweitert. Dieser Ansatz wird in neuen Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit umgesetzt. Kommunikation ist nicht nur Ergebnis, sondern Voraussetzung des Lernens. Im Vordergrund steht dabei die authentische Kommunikation, das heißt die Gelegenheit, auch im Unterricht Sprache möglichst authentisch zu verwenden. Indem man sowohl Sprechkompetenz als auch Hörverstehen in eine Übung einbindet, wird die gesamte Sprachfähigkeit gefördert.

Dennoch bleibt das Problem, dass es sich beim Unterricht um eine nicht authentische Sprechsituation handelt. Deshalb wird empfohlen, den Unterricht und das Lernen selbst zum Kommunikationsgegenstand zu machen. Auf diese Weise wird der "künstliche Raum" Unterricht zum wirklichkeitsnahen Kommunikationsanlass. Seit den 80er Jahren ergänzt interkulturelles Lernen den Schwerpunkt Kommunikation im Unterricht. Dieser Ansatz hat zum Ziel, die Kultur der

Zielsprache zu verstehen und nachzuvollziehen, geht also über eine reine Alltagskommunikation hinaus. Unter diesem Anspruch soll die fremde Sprache als Ausdruck ebenso fremder Denk- und Handlungsweisen verstanden werden. Eine vergleichende Beobachtung schließt auch “die Beschäftigung mit der Wahrnehmung des Eigenen aus fremden Blickwinkel” mit ein (Rössler, S.42).

Aufgabe und Zweck von Methoden

Nach Knoll sind Methoden “helfende Verfahrensweisen”, die eine “Bewegung des Entdeckens, Entwickelns, Erkennens – kurz: des Lernens” fördern (Knoll, S.15). Es geht darum, das eigene Interesse zu erkennen oder zu verstärken und Vorerfahrung bei anderen wahrzunehmen und zu weiterzuentwickeln. In dieser Definition profitieren sowohl Lernende als auch Lehrende.

Wichtig ist, dass das Ziel, also das was entdeckt, entwickelt oder erkannt werden soll, stets im Vordergrund steht. Die Methode soll sogar auf dieses Ziel ausgerichtet sein, d.h. die Methode selbst nicht Inhalt oder Ziel eines Kurses dominieren.

Aber wie legt man dieses Ziel fest? Angestrebt werden soll eine Veränderung beim Teilnehmer. Diese Veränderung in einem bestimmten Bereich entsteht durch Lernen und ist deshalb das Lernziel (Knoll, S.65). Dabei geht es nicht um eine Zielbestimmung aus Sicht des Leiters, sondern darum was bei den Teilnehmern geschehen soll.

Im Fremdsprachenunterricht steht nicht nur die Kommunikation, sondern die authentische Kommunikation im Vordergrund. Dazu muss ein authentischer Äußerungsanlass geschaffen werden, der in der Unterrichtssituation gut mit dem Themenfeld Lernen provoziert werden kann. Wenn ich ausgehend von diesen Überlegungen die Frage präzisiere, müsste diese nun lauten: “Welche Methoden können den Studierenden angeboten werden, damit sie zu einem Äußerungsanlass aus dem studiennahen Bereich “Lernen” kommen?”

Die Methode "4-Ecken-Gespräch"

Einstieg: Zum Kennenlernen bekamen die russischen, deutschen und finnischen Teilnehmer Karten mit verschiedenen Universitätsabschlüssen, z.B. *Bachelor*, *Spezialist*, *Staatsexamen*. Die Studierenden sollten sich für die für sie passende Bezeichnung entscheiden und sich dann kurz mit Namen und Studienfach vorstellen. Auf diese Weise wurde deutlich, wie vielseitig das europäische Hochschulsystem ist, obwohl alle drei Länder dem Bologna-Prozess (Deutschland und Finnland 1999, Russland im Jahr 2003), und damit dem Ziel eines einheitlichen Europäischen Hochschulraumes, beigetreten sind.

Die Methode: Die Studierenden sollten sich in bi- bzw. trinationale Kleingruppen zusammenfinden und zu bestimmten Fragen / Aussagen diskutieren. Dafür gab es eine gut lesbare Frage / Aussage in jeder Ecke des Raumes (deshalb "Vier-Ecken-Gespräch").

Die Fragen / Aussagen waren so formuliert und ausgedacht, dass sie als Anreiz dienen sollten, sich zu einem Thema zu äußern und darüber zu diskutieren. Die Aussagen sollen also als **Impuls** funktionieren. Oft musste im Vorfeld gemeinsam geklärt und erklärt werden, um welches Thema es sich überhaupt handelte. Hier konnten die muttersprachlichen Teilnehmer den Ischewsker Studierenden helfen. Die vier Fragen / Aussagen lauteten:

- Qualität versus Quantität, "Schluss mit Bulimie-Lernen"
- Ins kalte Wasser geworfen und schwimmen gelernt
- Der Student im Mittelpunkt des Bologna-Prozesses?
- Nach dem Studium – Fit für den Arbeitsmarkt (und wenn ja, für welchen?)

Jede Kleingruppe fand sich in einer Ecke zusammen und begann sich über den Inhalt auszutauschen, nach 5-10 Minuten wurde die Diskussion durch ein Signal beendet und jede Gruppe ging im Uhrzeigersinn zur nächsten Ecke. Auf diese Weise haben alle Gruppen zu jedem Thema gesprochen.

Nachdem alle vier Ecken von jeder Gruppe „besprochen“ worden sind, fanden sich alle Gesprächsteilnehmer wieder im Plenum zusammen und schilderten ihre Eindrücke. Helfende Fragen waren hierbei:

- Was nehme ich aus diesen Gesprächen mit?
- Was habe ich Neues erfahren?
- Was hat mich überrascht?

Erfahrung mit dieser Methode: Bei den ersten Gruppengesprächen mussten sich die Teilnehmer erst noch an die Gesprächssituation gewöhnen, aber “von Ecke zu Ecke” wurden die Diskussionen angeregter und dauerten auch länger, weil die Gruppenmitglieder sich nun kannten und die Hemmschwelle gesunken war.

Einige Vorteile dieser Methode:

- Alle Studierenden sprechen
- In der Kleingruppe fällt es vielen Menschen leichter zu sprechen als vor der ganzen Klasse
- Keine “Kontrolle” durch den Lehrenden und damit keine Angst vor Fehlern
- Nicht für den Lehrer wird gesprochen, sondern für die eigene Gruppe (authentische Gesprächssituation)
- Aussagen / Fragen funktionieren als Sprechanlass und fördern es, Assoziationen und Gedanken zu formulieren

Quellenangabe: Die Idee zu dem “Vier-Ecken-Gespräch” mit ausländischen Studenten zum Thema Universitätssystem stammt aus dem “Landeskunde-Ordner für Rumänien” der DAAD-Lektorenarbeitsgruppe.

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION THROUGH SONG

If so inclined, an English teacher could create a curriculum for intermediate or advanced students based entirely on the music and lyrics of Bob Dylan, the American singer and songwriter. The ingredients of second language acquisition are all present – grammar, vocabulary, usage in context – but more importantly, the teacher may choose from more than five hundred songs that are exemplars of history, cultural knowledge, and idiomatic expression.

I have not, of course, gone to the logical extreme of creating such a curriculum. I have, however, used English-language songs extensively in my tenure at Udmurt State University. This article will explain my rationale for doing so, discuss how to select a song, present teaching methods, and give further resources as well as a list of example songs.

I. PURPOSE

Songs offer students an incomparable window onto *idiomatic language*; this is the principal value of the method. Songs not only contain all of the components that are covered in an ordinary lesson – *grammar, vocabulary, usage*, all of which can be explicated in the song lesson – but they are also a perfect example of these components being employed in a natural and idiomatic way. Furthermore, when selected correctly, songs are also a window onto a moment in *history*, as well as the *cultural context* of that moment. For example, the song “Mississippi Goddam” by Nina Simone or “Blowin’ in the Wind” by Bob Dylan make ideal lessons for Black History Month (February in the US and Canada, October in the UK). They provide students with concrete and linguistically educational instances of topics about which they know something, but perhaps would like to learn more: the Civil Rights Movement, the 1960s in the US,

uniquely American genres of music, just to name a few of the most basic.

Songs in the target language also demonstrate a wealth of rhetorical techniques for which the students generally have an analog in their native language. To return to the examples given above, Nina Simone's song is a powerful satire—a universal genre, but one which is often difficult to grasp in a language other than one's mother tongue. As opposed to a static satirical text on the page (*Gulliver's Travels*, for example), Simone's satire is immediately accessible in the tone of her voice, in its dynamism, in the mismatch of the style of music and the content of the lyrics. Music brings the satire to life for students who are frustrated by the difficulty of satire in other forms (e.g. written); they feel that they really *get* this complex form of expression. This confidence, I have found, translates into successful class participation.

Songs, furthermore, are embedded in the memory in a more automatic way than vocabulary lists; students who may not remember where they left their mobile phones may memorize lyrics to a song in a language they do not yet understand. Even this *passive knowledge* facilitates learning of vocabulary and grammar, both by becoming *active knowledge* at a later time, as well as by increasing the student's intuitive grasp of the target language (i.e. the student will pick up on the same patterns in new contexts). Another ubiquitous feature of music that aids memorization is that of *repetition* – yet another classical rhetorical device which the teacher may ask students to identify and explain.

Music, finally, is an icebreaker – that is, it changes the atmosphere of the class in a way that opens the students up.

II. SELECTION

In this section I will explain the most crucial step in preparing a song class –song selection. The most important criteria are the content, history and cultural context of the song; the teacher may use his or her own judgment for this on an

individual basis, and I make specific recommendations for song selection in section V.

Nearly any song may be used, with proper preparation on the part of the teacher. The preferences of the students as well as those of the teacher must be considered. I have spoken with other proponents of teaching through song, and most of them recommend considering the students' likes and dislikes, and – while this is, of course, true – the teacher's own inclinations may make as big of a difference. If the teacher selects a song about which he or she has strong feelings – and such modern (lyrical) songs exist for all teachers, even those who prefer classical music – this passion comes through in the teaching, in the teacher's attunement to multiple levels of meaning in the song, and in his or her earnest desire to impart the important aspects of the song to the students. Without the teacher's intellectual investment in the material, the subject might as well be ornithology, or a passing interest of one of the students – not something that will inspire a performance from the teacher that leaves an impression on the students.

In selecting a song suitable for one's class, one question to consider is how old the students are. University-age students tend to be very open, but may prefer either very old or very new songs (but may be less accepting of those of the 1980s, for example). The aura of old songs often makes them a good choice – the crackling sound on the records of Woody Guthrie (1930s and '40s), for example, gets students' attention for two reasons: they realize they are listening to something of historical value, and it is an authentic article of the fashionable "vintage" aesthetic, just as the faded clothes that many of them wear.

On the other hand, perhaps the teacher will find that his or her students *only* like music from the 1980s; the teacher must ask. Teachers may find areas where their students' idiosyncratic tastes overlap with their own. I have a technique for probing, in detail, to find these areas: when I first introduce myself to the class, I tell them personal information about myself including

my hobbies, interests, and musical preferences, and I ask the same information of them (this is how I initially gauge the level of my students' language abilities). Most importantly, I write all of it down. Then, later in the course, I use this information to select songs that the class will appreciate.

It is also crucial to consider the actual *sound* of the song – nothing with a dense “wall of sound” behind it will work, unless the vocals come out clearly on top. For this reason, vocals accompanied by minimal instrumentation, such as acoustic guitar, are ideal. Folk music, therefore, is a well-suited genre for foreign language lessons, and (at least in the English language) this genre has the added benefit of a strong connection with history in the United States of America – with the early African American experience, with the Great Depression, and with progressive movements of the 1950s and '60s, namely the Civil Rights Movement – all of which may be discussed to generate student interest and to instruct.

It goes without saying that the singer must be comprehensible – in accent, in enunciation, and among the background of the song's recording – but it is *not* necessary to choose a singer who represents the standard dialects: for English, the General American, Received Pronunciation (the Queen's English), or any other. In fact, choosing songs that contain elements of non-standard English is one of the best choices a teacher can make in selecting a song. A song with grammatical “mistakes” (such as “don't” in the singular third person) allows students to relish picking out these non-standard usages and explaining them to the teacher and the rest of the class. Differences in dialect and accent give the teacher concrete examples with which to explain the rich diversity of the target language, conventions of artistic forms in the target language (e.g. pop music, folk music, soul), and colloquial forms – language as they will hear it spoken in natural contexts.

It is worth re-emphasizing that, beyond the mostly technical criteria above, the most important criteria for song selection are

content, history, and a cultural context that can be broken down by the students. These can only be assessed on an individual level by the teacher, who should also consider when preparing for the class how much of these criteria (content, history, context) the students will already know, and shape the lesson plan accordingly.

III. METHOD

Once a song has been selected – a process outlined in detail in the previous section – the teacher is past the most difficult task. The song itself is instructive, so the teacher must now only spur his or her students to pull as much content, context, vocabulary, and grammar from among and between the lines of the song.

My method is as follows: I come to class with printed lyrics for all of the students, and for myself I write down a list of vocabulary, of phrases, of all non-standard usages, and of metaphors and other rhetorical techniques used in the lyrics. I also come with notes on the sound of the song: what it evokes, and what the song's sound tells about its history. I check the definitions of all of the difficult words in a dictionary, to ensure that I am aware of their full range of meaning; I also sometimes look up specialized vocabulary in the students' native language, in case we hit a roadblock. Lastly, if it is possible to display images, I come with pictures of the musician, visualizations of some vocabulary from the song, and anything else related – for example, a famous piece of visual art that illustrates something featured in the song. Visual aids are helpful because they get the students *even more engaged* – they are using not only their intellectual sense and sense of hearing, but also their sense of sight.

Start the class is with a biography of the musician, and then ask the students to explain what was happening in the world at the time the song was made. Pique their interest with one or two images (the musician, for example) before playing the song – then play it once with no pauses, making sure that the students

follow along with the lyrics on their printed sheets, marking all unfamiliar vocabulary and phrases. Once the song finishes (and the students fall back out of their daydream – some of them), keep them on their toes by asking what unfamiliar words and phrases they marked. If they say none, then challenge them by picking out difficult words or phrases and ask them to use them in original sentences.

After the first listen is the best moment to go through the vocabulary – this way, the students have had a chance to hear it all in context, so they may be able to guess the meaning of words they had not known. Again, here, visual aids are useful; if the teacher does not have any way to display images, then he or she may draw on the chalkboard. I prefer an interactive activity at this time, if possible – illustrate as many vocabulary items as possible on the chalkboard (no need to be beautiful; better yet, students find poor artistry funny), and then write the words in jumbled order along the bottom of the chalkboard, and then ask a student to come and connect the word and image with a line. The teacher should take advantage of the time while the song is playing – this is the time to illustrate vocabulary on the board, or prepare whatever other activity he or she has. The songs that work best with this vocabulary-illustration method are of course ones with concrete imagery, such as Barry Lou Polisar’s “All I Want Is You.”

After this, I begin to replay the song one verse at a time, this time clarifying grammar patterns and elucidating conventions of singing (for example, ‘n’ instead of “and”), and asking students to interpret the lines of the song – allusions, metaphors, subtexts. Once the song has been played through again, the teacher may ask the students for broad, personal interpretations of the meaning of the whole song – here, the teacher should encourage as many wildly different answers as possible (not so with grammar!).

Once the students have given all of their interpretations, the teacher may lead a discussion about the meaning of the song

based on his or her notes. The class will enjoy one final listen in light of all of the different interpretations.

Another possible way to approach song lessons is with cloze deletion tests, i.e. fill-in-the-blank worksheets. Delete key vocabulary words, or simply the last word of each line, and ask the students to fill in the blanks as they listen to the song for the first time; then help them correct it, asking for vocal feedback from each person. For one verse of the song, the teacher may delete all articles (a, an, the) and ask the students to *predict* which blanks will be filled with definite articles, which with indefinite ones, and which with no article at all.

In my experience, the above methods are more than enough for an 80-minute class.

IV. TECHNICAL

Teaching using songs requires some equipment. For a class of less than 20, a laptop without speakers is generally loud enough. Having speakers (cheap portable ones are fine) helps, and in the ideal situation the teacher would have a full AV setup: both speakers and a screen onto which he or she could project visual aids.

For teachers without any appropriate music, there is a practically endless supply available on Youtube.com.

For example lessons, see this website that I recently discovered: Tefltunes.com. In addition to free lessons with worksheets, this website lists songs according to what grammar patterns they can be used to teach, as well as their topic.

V. EXAMPLE SONGS

All of these songs may be used with advanced students; there is no song too simple for a student of language. Some of them, however, also work well with lower-level students, such as:

- The Beatles, “Yesterday” (good for **past forms**)
- The Beatles, “Blackbird” (can also discuss the African American struggle for equality)

- Bob Dylan, “Blowin’ in the Wind” (same topic; the above three songs have the advantage of being internationally well-known)

- Woody Guthrie, “This Land Is Your Land” (students will be pleased to learn a song that **all** Americans know)

- Harry McClintock, “Big Rock Candy Mountain” (more complex than the above songs, but makes a perfect combination lesson with “This Land Is Your Land” about hobos, Dust Bowl Migration, America, utopia, and the folk music genre)

And for all other levels, the following songs all have different strengths:

- Bob Dylan, “The Times They Are A-Changin’” (there is an incredible wealth of idiomatic language in this song)

- Bob Dylan, “Only a Pawn In Their Game” (this song and the above one are also useful for lessons on social movements, specifically the Civil Rights Movement)

- Bob Dylan, “Masters of War” (about the Cold War)

- Bob Dylan, “Mr. Tambourine Man” (one of his most poetic and famous songs)

- Bob Dylan, “Motorpsycho Nitemare” (this song, and the next two, are fast-paced but hilarious story-songs, best for students who can move quickly through a song and understand allusions to mid-20th-century culture and world affairs)

- Bob Dylan, “Talking World War III Blues” (strong country accent in this song)

- Bob Dylan, “Bob Dylan’s 115th Dream” (the most complex of this trio)

- The Beatles, “When I’m Sixty-Four” (good for **British English** word choice, phrases and pronunciation)

- Barry Polisar, “All I Want Is You” (great for **second conditional**; fast)

- Gloria Gaynor, “I Will Survive” (**simple past and simple future**, and also makes the students feel good about themselves)

- Otis Redding, “(Sittin’ On) The Dock of the Bay” (good for **gerund, past forms**)
- Don McLean, “American Pie” (**past forms, future, contractions**, huge amounts of references to American culture, rhetorical technique of **allusion**)
- Nina Simone, “Mississippi Goddam” (rhetorical technique of **satire**)
- John Lennon, “Imagine”
- John Lennon, “Jealous Guy” (**past continuous**)
- Rolling Stones, “Sympathy for the Devil” (don’t tell them the title, but let them guess who it is about; **conversational English**; use instrumental breaks to talk)
- Buffalo Springfield, “For What It’s Worth” (good for **old and new slang**, about the Vietnam War and American/Canadian resistance to it)

V. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ПЕРЕВОДУ В ВУЗЕ

Борисенко Ю. А.

Удмуртский госуниверситет

СПЕЦКУРС КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПЕРЕВОДА (на материале спецкурса «Интерпретация и перевод английской литературы в контексте культуры Великобритании»)

Как известно, обучение иностранному языку не может проходить в отрыве от культурного контекста страны изучаемого языка, неотъемлемой частью которого является художественная литература. К сожалению, чтение художественной литературы, даже на родном языке, не относится к числу приоритетов современных студентов. В то же время знакомство с литературным наследием страны изучаемого языка необходимо не только для развития общей филологической эрудиции, но и для решения узкоспециальных задач, например задач подготовки переводчиков.

Спецкурс «Интерпретация и перевод английской литературы в контексте культуры Великобритании», который уже шестой год читается в Институте иностранных языков и литературы, адресован, прежде всего, студентам третьего курса специальности «Перевод и переводоведение». Учебный план этой специальности включает очень ограниченное количество часов на изучение курса зарубежной литературы. В результате, как показывает практика, будущие переводчики недостаточно хорошо знают этапы развития английской литературы, основные литературные направления, творчество многих писателей. Таким образом, с одной стороны, спецкурс решает общеобразовательные задачи, а, с другой стороны, позволяет ознакомить студентов с основными проблемами художественного перевода.

Он подготавливает студентов к более глубокому анализу текста, стилистическому и предпереводческому.

Принципиально, что в качестве объекта исследования выступает именно художественный текст, который, по справедливому замечанию авторов учебника по теории перевода В.В. Сдобникова и О.В. Петровой, в отличие от других типов текстов, характеризуется высокой степенью национально-культурной и временной обусловленности, т. е. «всегда отражает особенности того народа, представителем которого автор является и на языке которого он пишет, и того времени, в котором он живет» [Сдобников 2001: 245].

Основная цель курса заключается в том, чтобы научить студентов рассматривать исследование художественно-эстетического содержания литературного произведения, социально исторических факторов, лежащих в его основе, и культурного контекста как необходимое условие успешного перевода.

Основным критерием отбора художественных произведений для анализа является наличие проблематики, наиболее ярко отражающей основные культурные ценности нации. Творчество ведущих представителей английской литературы XIX–XX вв. рассматривается в связи с историческим, социальным, политическим, культурным развитием страны. В рамках спецкурса изучаются самые важные составляющие национальной идентичности, культурообразующие концепты, такие как: природа, патриотизм, собственность, классовая принадлежность, любовь, брак и т. д. Важно отметить, что, поскольку анализируемые произведения принадлежат разным эпохам, представляется возможным проследить, каким образом данные культурные концепты (и отношение к ним авторов литературных произведений) менялись с течением времени. Несмотря на то, что предлагаемый студентам список писателей не претендует на исчерпывающую полноту, все авторы,

несомненно, являются знаковыми фигурами, оказавшими значительное влияние на развитие литературы Великобритании, а их произведения иллюстрируют разнообразие литературных направлений (классический реализм, модернизм, постмодернизм и т. д.) и жанров (семейный роман, короткий рассказ, антиутопия и т. д.).

Под руководством преподавателя студенты последовательно рассматривают различные категории художественного текста (название, хронотоп, тему и идею, структуру, образы персонажей), анализируют основные культурные концепты, представленные в тексте.

Следующим этапом работы является сопоставительный анализ оригиналов художественных произведений и их переводов на русский язык с тем, чтобы оценить адекватность передачи культурологической информации при переводе. Если рассматривать перевод художественного текста с позиции концептуального подхода, он, прежде всего, представляет собой вид интеллектуальной деятельности, которая заключается во взаимодействии двух концептуальных систем, автора оригинального текста и переводчика [Александрович 2010: 8]. Сопоставительный анализ концептосферы оригинала и переводов позволяет проследить специфику этого взаимодействия. Эта деятельность направлена на то, чтобы студенты не только читали и понимали текст, но и работали с ним «по-переводчески», выделяя в тексте переводческие задачи и возможные пути их решения. Учебная дискуссия, таким образом, помимо традиционного обсуждения героев, сюжетных коллизий, особенностей индивидуального авторского стиля, предусматривает дискуссию о качестве перевода, о подходах, демонстрируемых переводчиком, обсуждение собственных вариантов решения переводческих проблем.

В целом, приходится констатировать, что многие опубликованные переводы произведений классиков английской литературы оставляют желать лучшего; в них зачастую

имеет место искажение авторского замысла, вследствие чего читатель получает неверное представление о том или ином аспекте культуры Великобритании. Несоответствие языковых и концептуальных картин мира автора и переводчика приводит к межкультурной асимметрии, которая является одним из главных факторов, затрудняющих коммуникацию, что представляет собой важнейшую проблему в теории и практике перевода [Дзида 2010: 10].

Помимо собственно переводческих, фактических ошибок, это может быть связано с подходами и стратегиями самих переводчиков. Например, Е. Л. Ланн, много переводивший и редактировавший произведения Ч. Диккенса, видел свою задачу в том, чтобы ознакомить русскоязычного читателя с особенностями индивидуально-авторского стиля. Исповедуя принцип «технологической точности», переводчик пытался сохранить даже синтаксическую организацию оригинала. Он писал: «Применяя этот прием,.. мы не опустим ни одного слова... и повторим это слово столько раз, сколько оно встретится в подлиннике; ибо мы знаем, что все эти элементы... входят в состав стиля, а «приемы точности» перевода должны быть ключом, которым переводчик открывает авторский стиль» [Цит. по: Сдобников 2001: 259]. В результате, современные студенты характеризуют его переводы как чрезмерно «тяжелые», громоздкие, сложные для восприятия. И это говорится о писателе, которого, согласно наблюдениям известного английского литературоведа К. Хьюитт, на родине ценят в первую очередь за остроумие и тонкий юмор [Hewitt 1997: 42]. То же самое можно сказать о произведениях Дж. Остин. Вследствие этого среди русскоязычных читателей, знакомых с английской литературой лишь по переводам, бытует мнение, что классические произведения XVIII–XIX вв. – это скучные книги, написанные архаичным языком и представляющие интерес лишь для теоретиков и историков литературы.

Значительное расхождение оригинального и переводного текста может быть также связано с различными социально-политическими причинами, в частности с требованиями цензуры. Так, например, характерные для Д. Г. Лоуренса откровенные рассуждения о сексуальной стороне любви и взаимоотношениях между полами в романе «Сыновья и любовники» и особенно в скандальном «Любовнике леди Чаттерлей» предстают большей частью сглаженными и пуритански выхолощенными в переводах Р. Облонской, И. Багровой и М. Литвиновой. Многие произведения (например, пьесы О. Уайльда) при переводе значительно сокращались и в таком виде долгие годы публиковались сначала в СССР, а затем и в СНГ.

Отдельную проблему при сопоставлении оригинального и переводного художественного текста составляет общее представление советского и впоследствии российского читателя (и соответственно переводчика) обо всем, что связано с понятием “Englishness”. Например, классическим образцом английского джентльмена для русского читателя всегда являлся мистер Пиквик. К. Хьюитт развенчивает этот стереотип, убедительно доказывая, что мистер Пиквик, своим поведением, манерой речи, а также образом жизни представляет собой пародию на образ джентльмена [Hewitt 1997: 254]. Таким образом, переводчик и интерпретатор художественного текста должен обладать значительными фоновыми знаниями для того, чтобы без потерь декодировать содержание подлинника.

Спецкурс завершается коллоквиумом, во время которого на основе прочитанных художественных произведений и теоретической литературы студенты рассматривают конкретные примеры удачных и неудачных переводов, извлекают из художественных текстов культурные концепты, которые являются основополагающими для национальной концептосферы Великобритании, сопоставляют их с базовыми концептами русской культуры. Большое

значение придается обсуждению различных вариантов языковой репрезентации тех или иных культурных концептов в разных языках на основе опубликованных и собственных переводов.

Литература

1. *Александрович Н. В.* Концептосфера художественного произведения в оригинале и переводе (на материале романа Ф.С. Фицджеральда «Великий Гэтсби»): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2010.
2. *Дзида Н. Н.* Асимметрия концепта в свете когнитивно-деятельностного подхода в переводоведении (на материале романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и его переводов на английский язык): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2010.
3. *Сдобников В. В., Петрова О. В.* Теория перевода. Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2001.
4. *Hewitt K.* Understanding English Literature. Oxford, 1997.

Кузяева О. П.

Удмуртский госуниверситет

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА КОММУНИКАТИВНО-ЭКВИВАЛЕНТНОМУ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ (на материале аудиовизуальных текстов)

Не секрет, что современные требования к профессиональной подготовке переводчика очень высоки. Переводчик должен не только всесторонне владеть как иностранным, так и родным языком, не только обладать знаниями, умениями и навыками, позволяющими ему успешно решать свои профессиональные задачи, но и уметь работать с текстами разнообразной направленности и тематики, которые представляет ему заказчик. Современному переводчику приходится работать не только с традиционным текстовым материалом (художественным, публицистическим, науч-

ным, информационным), но и с новыми типами текстов, появившихся благодаря развитию телекоммуникационных и информационных технологий (медиатекст, гипертекст, аудиовизуальный текст).

Аудиовизуальным называют текст, который изначально создается в письменном виде, но воспринимается реципиентом на слух и сопровождается видеорядом [Слышкин 2004: 17–18]. В качестве примеров аудиовизуальных текстов можно назвать кинофильмы, телевизионные программы различных жанров (информационные передачи, интервью, сериалы, анимационные и документальные фильмы, образовательные и обучающе-развлекательные программы, реклама), видеоигры, а также видеоролики и материалы, размещенные в глобальной сети Internet.

Все данные материалы, несомненно, нуждаются в переводе. Ведущие переводческие школы Европы уже в течение нескольких лет осуществляют обучение специалистов в области перевода аудиовизуальных текстов, как создателей субтитров, так и профессионалов дубляжа. Перенимая опыт иностранных коллег, мы также стремимся ознакомить наших студентов со спецификой перевода аудиовизуальных текстов в рамках курса «Теория и практика перевода» на четвертом году обучения. Хотелось бы отметить, что аудиовизуальные тексты (в частности художественные фильмы) служат не только объектом перевода, но и средством развития коммуникативной компоненты переводческой компетенции студентов.

Художественный фильм, как и любой другой аудиовизуальный текст, является элементом коммуникации. В соответствии с моделью коммуникативного акта существует изначальный отправитель-режиссер, который передает через аудиовизуальный канал некое сообщение получателю-зрителю. Цель отправителя – создать некоторый коммуникативный эффект, вызвать у зрителя определенную реакцию. Однако не следует забывать о том, что фильм не

только сам является сообщением, предназначенным получателю, но и представляет собой цепочку фиктивных коммуникативных актов между персонажами фильма. Каждая реплика, произнесенная героем, формально адресована другим персонажам фильма, однако фактически она предназначена для зрительской аудитории. Подобная коммуникативная «двуслойность», а также наличие невербальных элементов коммуникации делает аудиовизуальный текст подходящим средством формирования коммуникативной компоненты переводческой компетенции.

Среди основных умений коммуникативно-эквивалентного перевода аудиовизуальных текстов можно выделить следующие:

- умения предпереводческого анализа текста (определение типа и жанра текста, осуществление информационного поиска, уточнение особенностей изначального отправителя (создатели фильма) и конечного адресата (русскоязычная аудитория));
- умение передавать коммуникативное намерение изначального отправителя при переводе;
- умение анализировать составляющие вторичной коммуникативной ситуации (личностные и социально-этнические характеристики персонажей, коммуникативные намерения вторичных отправителей, условия обмена информацией) и передавать их при переводе;
- умение учитывать при переводе информацию, передаваемую при помощи невербальных средств общения (визуальный ряд, жестикация и мимика персонажей).

Пожалуй, одним из наиболее важных умений коммуникативно-эквивалентного перевода художественного фильма является адекватная передача культурной составляющей текста.

Анализ работ отечественных и зарубежных исследователей позволяет выявить две стратегии передачи культурно-специфических элементов текста:

1. Аналитический перевод, или экзотизация (foreignisation) – сохранение культурного своеобразия, чужеродности текста при переводе для того, чтобы адресат текста мог окунуться в инокультурную атмосферу и расширить свой кругозор. Данная стратегия подразумевает использование таких приемов передачи значения культурно-специфических языковых элементов, как транскрипция, транслитерация и калькирование (дословный перевод). Нередко аналитический перевод текста дополняется сносками и примечаниями, поясняющими значения чужих реалий.

2. Синтетический перевод, или креолизация (domestication) – адаптация культурной составляющей текста для того, чтобы сделать текст более понятным, «прозрачным» для носителей языка перевода. Следуя данной стратегии, переводчик чаще прибегает к приемам описательного и приближенного перевода. Текст перевода воспринимается легко и естественно, однако национальный колорит текста теряется.

Как показывает практика, переводчики аудиовизуальных текстов чаще выбирают стратегию синтетического перевода. Данное обстоятельство обусловлено спецификой аудиовизуального текста. Тем не менее зачастую переводчики злоупотребляют аналитическими приемами перевода, обедняя и стандартизируя культурную составляющую текста.

На занятиях по теории и практике перевода студенты учатся придерживаться «золотой середины» при переводе культурно-специфических элементов текста: они анализируют культурный фон текста, выявляют контекстуально значимые лексемы и принимают решение о целесообразности передачи всего комплекса значений в конкретной речевой ситуации.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что использование аудиовизуальных текстов в качестве объекта перевода

мотивирует студентов, позволяет им развивать ключевые переводческие компетенции и почувствовать себя в роли профессиональных переводчиков.

Литература:

1. *Слышкин Г. Г.* Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). М.: Водолей Publishers, 2004.

Рябкова И. П.

Удмуртский госуниверситет

ПОЛИТИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПЕРЕВОД

Политическая коммуникация в наши дни привлекает внимание многих исследователей (Р. Андерсен, А. Н. Баранов, Э. В. Будаев, Р. Водак, М. В. Гаврилова, А. В. Дмитриев, Ю. Н. Караулов, Э. Лассан, М. В. Пименова, П. Серио, А. П. Чудинов, Е. И. Шейгал и др.). Новой, активно развивающейся наукой, возникшей на пересечении лингвистики, политологии, социологии, является политическая лингвистика. Она изучает использование ресурсов языка как средства борьбы за власть, влияния на общественное сознание. В России первые лингвистические исследования политической коммуникации, преодолевающие рамки риторического подхода, начали появляться в конце XX в. – когда события двух мировых войн подстегнули интерес социологов и политологов к проблемам, связанным, главным образом, с вопросами политической агитации и пропаганды [Чудинов 2006: 22–27].

В данной статье политическая коммуникация рассматривается в соответствии с определением, предложенным профессором А. П. Чудиновым, возглавляющим екатеринбургскую школу политической лингвистики. Политическая коммуникация определяется представителями этой школы как речевая деятельность, ориентированная на пропаганду тех или иных идей, эмоциональное воздействие на граждан страны и побуждение их к политическим действиям, для

выработки общественного согласия, принятия и обоснования социально-политических решений в условиях множественности точек зрения в обществе [Чудинов 2003: 11]. В зависимости от того, кто и для кого создает тексты, А. П. Чудинов выделяет такие разновидности политической коммуникации, как аппаратная политическая коммуникация, политическая коммуникация в публичной политической деятельности, политическая коммуникация, осуществляемая журналистами и при посредстве журналистов и политическая речевая деятельность рядовых граждан [Чудинов 2003: 40–41].

Понятие «политическая коммуникация» тесно связано с понятием «политический дискурс». Несмотря на то, что вопрос об определении политического дискурса остается до сих пор дискуссионным, большинство исследователей сходятся во мнении, что основной функцией политического дискурса является борьба за власть. По мнению Е. И. Шейгал, к политическому дискурсу могут относиться как институциональные, так и неинституциональные формы общения, в которых к сфере политики относится хотя бы одна из трех составляющих: субъект, адресат или содержание общения [Шейгал 2004: 32]. При этом под институциональным дискурсом автор понимает дискурс, который использует определенную систему профессионально-ориентированных знаков, или, другими словами, обладает собственным подязыком (специализированной лексикой, фразеологией и паремиологией) [Шейгал 2004: 14]. Неинституциональные формы, например любые разговоры о политике (в бытовом, художественном, публицистическом, научном и других ракурсах), как утверждает Е. И. Шейгал, могут быть отнесены к политическому дискурсу, поскольку они вносят вклад в формирование политического сознания, в создание общественного мнения, иными словами, в политическую борьбу за власть [Шейгал 2004: 23]. Исследователи, придерживающиеся более узкого

подхода (например, А. Н. Баранов, М. В. Гаврилова, Е. Г. Казакевич), ограничивают политический дискурс лишь институциональными формами общения.

М. В. Гаврилова, в свою очередь, выделяет критическое, когнитивное, описательное и количественное направления в изучении политического дискурса с позиций лингвистики. Одним из преимуществ когнитивного подхода исследователь считает возможность выявить ментальные схемы или когнитивные модели, лежащие в основе политического дискурса и имеющие большое значение для осуществления эффективного политического воздействия [Гаврилова 2005: 6–9]. Когнитивный анализ политического дискурса на сегодняшний день осуществляется отечественными лингвистами через анализ фреймов (В. М. Сергеев), концептов (М. В. Ильин, М. В. Гаврилова, М. В. Пименова, Е. С. Шейгал) и метафорических моделей (А. Н. Баранов, Э. В. Будаев, Ю. Н. Караулов, А. П. Чудинов и др.).

Несмотря на то, что многие вопросы политической коммуникации достаточно подробно освещаются в работах отечественных и зарубежных лингвистов, особенности *перевода* политических текстов, на наш взгляд, изучены крайне мало.

Работы, посвященные переводу в области политической коммуникации, носят или сугубо практический характер (В. К. Ланчиков, П. Р. Палажченко, В. М. Суходрев, А. П. Чужакин и др.), или учебно-методический характер (Е. Г. Беловинцева, Л. Виссон, Т. И. Гуськова, Г. М. Зиборова, Е. Е. Осетрова и др.). По мнению авторов сборника “Political discourse, media and translation”, несмотря на то, что перевод в сфере современной политической коммуникации играет большую роль, вопросов в соответствующей области переводоведения гораздо больше, чем ответов [Political... 2010: 12–17, 19].

Полагаем, что наиболее глубокое теоретическое осмысление проблем перевода в области политической коммуни-

кации возможно лишь в русле когнитивного направления современной лингвистики. Когнитивный подход предполагает использование в качестве единицы перевода концепта – «дискретной единицы мышления» [Минченков 2008: 7]. Для успешного перевода на уровне концептов от переводчика требуется не просто анализ лексических единиц, а тех концептуальных признаков, которые реализуются в конкретном контексте. При этом каждый переводимый текст должен осознаваться как часть политического дискурса, т. е. анализироваться с учетом политической ситуации, в которой он создан, с учетом его соотношения с другими текстами, целевых установок, политических взглядов и личностных качеств автора, специфики восприятия этого текста различными людьми, а также той роли, которую этот текст может играть в системе политических текстов и – шире – в политической жизни страны [Чудинов 2003: 19].

Нами уже предпринималась попытка применить когнитивноэвристическую модель к переводу в сфере политической коммуникации, и на материале таких значимых концептов, как «власть» и «своя территория», рассмотреть, к чему способен привести сбой в процессе формирования когерентной концептуальной структуры в сознании переводчика или в процессе ее объективации на языке перевода [Рябкова, 2010]. В результате проведенного анализа был сделан вывод о том, что новые подходы к переводческой деятельности, разрабатываемые в современной теории перевода на основе достижений когнитивной лингвистики, позволяющие рассматривать концепт в качестве единицы перевода, являются весьма продуктивными. Концептуальный подход позволяет провести более глубокий анализ текста оригинала на этапе его восприятия, рассмотреть не только совокупность понятийных значений, но и образные, ценностные составляющие концептов, входящих в концептуальную систему политического дискурса. На этапе порождения текста перевода «челночный» характер рече-

мыслительной деятельности переводчика обеспечивает возврат к тексту на языке перевода до тех пор, пока в нем не будут устранены любые нарушения норм языка перевода, отсутствие когерентности, неестественность формы или его восприятия адресатом. Все это позволяет максимально повысить качество перевода, в частности в такой важной области современной жизни, как политическая коммуникация.

Анализ имеющегося материала позволяет заключить, что перспективы в изучении особенностей перевода в сфере политической коммуникации заключаются в дальнейшей разработке теории когнитивно-эвристической модели перевода, совершенствовании методики концептуально-переводческого анализа текстов, изучении базовых концептов политической коммуникации и анализе специфики их вербализации в разных языках, исследовании асимметрии средств языковой репрезентации подобных концептов. Изучение вопросов перевода в области политической коммуникации имеет практическую и методическую значимость. Курс «Перевод и публичное выступление», предлагаемый студентам, обучающимся по направлению «Лингвистика» (профиль «Перевод и переводоведение») в Институте иностранных языков и литературы УдГУ, позволяет, в частности, подготовить студентов к устному последовательному переводу политических речей актуальной тематики. Материалом для перевода служат как аутентичные политические речи на английском и русском языках, так и речи, составляемые студентами непосредственно по заданной проблематике.

Литература

1. *Гаврилова М. В.* Лингвокогнитивный анализ русского политического дискурса: дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2005.
2. *Минченков А. Г.* Когнитивно-эвристическая модель перевода: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2008.

3. *Чудинов А. П.* Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. Екатеринбург: Уральский гос. пед. университет, 2003. Режим доступа: <http://cognitiv.narod.ru/monograph.html>
4. *Чудинов А. П.* Политическая лингвистика: учеб. пособие. М.: Флинта, Наука, 2006.
5. *Шейгал Е. И.* Семиотика политического дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2004.
6. Political Discourse, Media and Translation. Edited by Christina Schäffner and Susan Bassnett. Cambridge Scholars Publishing, 2010.

Тронина Г. А., Красноперова С. В.
Удмуртский госуниверситет

**ПРОБЛЕМА ПЕРЕДАЧИ МОДАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ
ПРЕДПОЛОЖЕНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ
С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ
(на материале художественной прозы)**

Модальность считается существенной чертой любого высказывания [Грепл 1978: 277], ибо то, что сообщается, может мыслиться как реальное, нереальное, потенциальное, предположительное. Противопоставление реальной и нереальной модальности ложится в основу модальной характеристики предложения [Золотова 1962: 66–67].

Модальность является универсальной функционально-семантической категорией, системой значений, проявляющихся на разных уровнях языка. Универсальный характер семантических категорий делает возможным перевод с одного языка на другой.

Предметом нашего изучения являются высказывания, содержащие модальность предположения в русском языке, и их переводы на английский язык.

Как известно, в русском языке модальные слова являются преобладающим средством выражения модальности

вообще и модальности предположения в частности [Рецкер 2007: 166].

В рассмотренных нами произведениях русской прозы наиболее частотным является модальное слово *пожалуй*, которое, по определению В. В. Виноградова, принадлежит группе модальных слов, образованных из глагольных форм [Виноградов 1947: 547].

Рассмотрим несколько высказываний, содержащих упомянутое слово *пожалуй*.

Ну, что если... ну как его одного теперь пускать? *Пожалуй*, утопится [Достоевский 1981: 186].

What if... how could I let him go off alone? He *may* drown himself [Dostoevsky 1984: 133].

В исходном языке (ИЯ) модальность предположения передана с помощью модального слова *пожалуй*, выражающего возможность совершения действия, которая адекватно передана модальным глаголом *may* с тем же значением.

Однако в ряде случаев возможно использование других модальных глаголов в языке перевода (ПЯ). Например:

О милые и несправедливые сердца! Да чего: тут мы и от Сонечкиного жребия, *пожалуй* что, откажемся [Достоевский 1981: 64].

Oh, loving, over-partial hearts! Why, for his sake we *would* not shrink even from Sonia's fate [Dostoevsky 1984: 34].

Модальному выражению *пожалуй, что* в ПЯ соответствует *would* с отрицательным инфинитивом. Но, как известно, *would* выражает действие абсолютно ирреальное, что не соответствует модальности высказывания ИЯ.

Мы полагаем, что наиболее уместным было бы использование глагола *will*, модальное значение которого сопрягается как с основным категориальным значением, так и с дополнительным эмоционально-экспрессивными оценками [Теория... 1990: 161] и модального слова *perhaps* для

достижения адекватности перевода: Why, for his sake *perhaps* we will not shrink even from Sonia's fate.

В некоторых случаях используется модальный глагол *will* и модальное выражение *dare say*. Например:

А теперь, брат, позволь тебе белье переменить, а то, *пожалуй*, болезнь в рубашке-то теперь и сидит [Достоевский 1981: 149].

And now brother, let me change your linen, for I *dare say* you *will* throw off your illness with your shirt [Dostoevsky 1984: 102].

Выражение *dare say* является разговорным и соответствует модальным словам и выражениям *очень возможно, пожалуй, полагаю, осмелюсь сказать* [Krylova 2003: 138], оно отражает стилистические характеристики речи персонажей в ПЯ. Глагол *will* выражает предположение, основанное на личном опыте говорящего [Вейкман 2002: 110].

Кроме модальных глаголов для перевода анализируемого модального слова используются также глаголы пропозиционального отношения со значением полагания. Например:

А я, *пожалуй*, всю ночь не буду спать [Достоевский 1981: 216].

And I *expect* I shan't sleep all night [Dostoevsky 1984: 157].

Модальному слову *пожалуй* в ИЯ соответствует предикативная единица.

Другими средствами передачи предположения могут быть модальное слово *maybe* и словосочетание *as likely as not*. Например:

Ах, как разврат-то ноне пошел!.. А *пожалуй*, что из благородных будет, из бедных каких... [Достоевский 1981: 69].

Ah, the vice one sees nowadays! And *as likely as not* she belongs to gentlefolk too, poor ones *maybe*... [Dostoevsky 1984: 38].

Одновременное использование *as likely as not* и *maybe* придает высказыванию в ПЯ экспрессивность и неуверенность говорящего с большей долей вероятности («скорее да, чем нет»).

В следующем высказывании формального соответствия модальному слову *пожалуй* нет, но значение предположения адекватно передано в переводе.

Самый дальний какой-то; да ты что хмуришься? Что вы поругались-то раз, так ты, *пожалуй*, и не придешь? [Достоевский 1981: 151].

A very distant one. But why are you scowling? Because you quarrelled once, *won't you come then* [Krylova 2003: 104].

В приведенном в ПЯ *will* выражает неуверенность говорящего, предположение, что действие может и не осуществиться.

Интерес представляет следующий пример:

А любопытно, есть ли у господина Лужина ордена; об заклад бьюсь, что Анна в петлице есть и что он ее на обеды у подрядчиков надевает. *Пожалуй*, и на свадьбу свою наденет [Достоевский 1981: 63].

I bet he has the Anna in his buttonhole and he puts it on when he goes to dine with contractors or merchants. He *will be sure* to have it for his wedding too [Dostoevsky 1984: 33].

Слову *пожалуй* в ПЯ соответствует модальное составное сказуемое *will be sure*, в котором *will* выражает предположение, неуверенность, а *sure* – абсолютную уверенность; на наш взгляд, использование одного глагола *will* было бы достаточным для передачи модальности слова *пожалуй*.

В ряде случаев при переводе слова *пожалуй* могут быть использованы языковые средства, не выражающие модальности предположения. Например:

Пожалуй, попозже разве. Что ты там устроил? [Достоевский 1981: 151].

All right, only rather later. What are you going to do? [Dostoevsky 1984: 104].

Выражение *all right* скорее выражает согласие с собеседником, чем предположение, поэтому было бы наиболее верным использование модальных слов *maybe* или *perhaps*:

Maybe (perhaps) rather later.

Как показал анализ материала, модальному слову *пожалуй* в английском языке могут соответствовать не только модальные глаголы *may (might), will, dare* и модальные слова, но и глаголы пропозиционального отношения со значением полагания.

Вторым средством выражения предположения по частотности в русском языке являются модальные слова *может быть*, которым в английском языке соответствуют модальный глагол *may (might)* и модальные слова *maybe* и *perhaps*.

В некоторых случаях при переводе на английский язык художественной прозы может быть использован модальный глагол *dare*. Например:

Ты знаешь, у меня сегодня собираются на новоселье, *может быть*, уж и пришли теперь... [Достоевский 1981: 184].

You know, I'm having a house-warming party this evening, I *dare say* they had arrived by now... [Dostoevsky 1984: 132].

В ПЯ модальным словам *может быть* соответствует *dare say*, чаще употребляемое в разговорной речи персонажей в произведениях XIX в.

Другими средствами передачи значения анализируемого модального слова могут быть *possibly, most likely*.

Может быть, он и сам стыдился и приходил в ужас... [Достоевский 1981: 52].

Possibly he was ashamed and horrified himself... [Dostoevsky 1984: 25].

Он тут, *может быть*, с построения дома может и еще столько же пролежит [Достоевский 1981: 125].

It has been lying there *most likely* ever since the house was built [Dostoevsky 1984: 85].

В русских художественных текстах для актуализации значения предположения часто используются частицы, одной из наиболее употребительных является частица *ли* обладающая многообразием модальных значений и оттенков [Виноградов 1947: 529]. Например:

Не зайти *ли*? – подумал он. – Хохочут! Спьяну. А что ж, не напиться *ли* пьяным? [Достоевский 1981: 175].

“*Shall I go in?*” he thought. “They are laughing. From drink. *Shall I get drink?*” [Dostoevsky 1984: 123].

В рассматриваемых высказываниях сомнение, неуверенность выражены в ИЯ при помощи частицы *ли*, значение которой в ПЯ передано модальным глаголом *shall*, который в первом лице в сочетании с инфинитивом означает просьбу дать указание в отношении дальнейших действий [Бархударов 1973: 324]. На наш взгляд, *shall* в данном контексте не передает значение предположения, использование конструкции *what if* более адекватно передало бы модальное значение частицы *ли* в данном контексте.

What if I go in? ... what if I get drink?

В следующем предложении для передачи предположения использован модальный глагол *should*.

А не забросить *ли* куда топор? Не взять *ли* извозчика? [Достоевский 1981: 106].

Should he fling away the axe? Should he take a cab? [Dostoevsky 1984: 67].

Модальный глагол *should* в переведенных высказываниях адекватно передает значение предположения и неуверенности говорящего.

В некоторых случаях используется глагол *would*, являющийся вспомогательным глаголом, образующим условное наклонение. Например:

Не лучше *ли* уйти куда-нибудь очень далеко [Достоевский 1981: 126].

Would it not better to go somewhere far off [Dostoevsky 1984: 84].

Would в приведенном высказывании выражает предположение как нечто нереальное и высокую степень неуверенности говорящего. Возможно также использование модальной фразы *had better*.

Не бледен *ли* я очень? Не подождать *ли* еще? [Достоевский 1981: 95].

Am I very pale? he wondered... *Had I better* wait a little longer? [Dostoevsky 1984: 57].

В рассматриваемых примерах глаголы *would* и *had* наиболее точно передают модальные значения предположения, неуверенности частицы *ли* при переводе на английский язык.

Таким образом, модальность предположения, выражаемая в русском языке модальными словами *пожалуй*, *может быть* и модальными частицами передается в английском языке различными модальными глаголами и модальными словами. Выбор эквивалента при переводе определяется необходимостью прагматической адаптации оригинального текста, а также выбором переводчика, создающего текст на языке перевода.

Литература.

1. Бархударов Л. С., Штелинг Д. А. Грамматика английского языка. М., 1973.
2. Вейхман Г. А. Новое в грамматике современного английского языка. М., 2002.
3. Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М.–Л., 1947.
4. Грелл М. О сущности модальности // Языкознание в Чехословакии. М., 1978.
5. Достоевский Ф. М. Преступление и наказание. М., 1981.
6. Золотова Г. А. О модальности предложения в русском языке // Филологические науки. 1962. № 4.
7. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. М., 2007.

8. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность / А. В. Бондарко, Е. И. Беляева, Л. А. Бирюлин и др. Под ред. А. В. Бондарко. Л., 1990.
9. *Dostoevsky Fedor. Crime and Punishment* / Translated by Constance Garnett. Режим доступа: <http://www.gramotey.com/books/41119519756.84.htm> Dostoevsky.
10. *Krylova I. P., Gordon E. M. A Grammar of Present-day English*. М., 2003.

Шутова Н. М.

Удмуртский госуниверситет

**ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ПОДХОДОВ
К ПОНИМАНИЮ ПЕРЕВОДА
И ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ
СОВРЕМЕННОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ**

Современное переводоведение является одним из активно развивающихся направлений лингвистики с тенденцией к междисциплинарным исследованиям. Оно использует методы различных наук: лингвистики, литературоведения, истории, философии, психологии, социологии, нейрофизиологии, математического анализа и т. д. Прежде всего ученые пытаются определить статус перевода. Долгое время господствовал сугубо *лингвистический подход* к процессу перевода, он рассматривался как построение текста, эквивалентного оригиналу, по заданной программе на другом языке с учетом языковых и узуальных норм последнего. Текст перевода рассматривался как вторичное образование на основе первичного – текста оригинала. Основной проблемой такого подхода была и остается проблема эквивалентности [Сдобников, Петрова 2007: 250–258]. Однако перевод как процесс является слишком сложным явлением для того, чтобы рассматриваться с чисто

лингвистической точки зрения. Для успешности перевода необходима не только языковая компетенция.

Большой сдвиг в теории перевода произошел в конце XX в., когда было осознано, что перевод является, прежде всего, видом коммуникации и что при переводе необходимо учитывать особенности коммуникативной ситуации и его адресата. *Коммуникативный подход* к осуществлению перевода выдвинул на первый план понимание коммуникативной цели речевого произведения. Коммуникативная цель (скопос) определяется на базе понимания текста и рефлексии над способами представления его содержания на другом языке (Х. Фермеер, Ю. Холц-Мянтяри, К. Райсс). Внимание исследователей, проповедующих коммуникативный подход к переводу, сосредоточивается не на эквивалентности, а на адекватности перевода [Комиссаров 1999: 82]. Перевод должен отвечать требованиям новых адресатов, нового целевого общества.

Любой сотрудник Удмуртского государственного университета поймет, например, коммуникативную значимость предложения: «Звонили из *первого корпуса*, нужно сдать отчет по науке». Для сохранения коммуникативной цели этого высказывания при переводе на иностранный язык необходимо сделать уточнение, можно предложить такой английский вариант: “There was a call from *the University administration office*, they need our report on research work”.

Скопос-теория особенно важна при переводе рекламных текстов, передаче функций каламбуров, обновленной фразеологии. Приведем пример каламбура, использованного президентом США Дж. Бушем-младшим в одной из речей: “I know what I *believe*. I will continue to articulate what I *believe* and what I *believe* – I *believe* what I *believe* is right” (Press Conference. Washington, D.C. February 25, 2005). В английском языке глагол “to believe” имеет два значения: «верить» и «полагать, считать». В переводе невозможно обыграть эти два значения, но можно создать каламбур,

используя для перевода словосочетания “is right” («правильно, верно») именно однокоренное наречие: «Я знаю, во что я *верю*. Я буду продолжать четко формулировать то, во что я *верю*. И я *полагаю*, что то, во что я *верю, верно*».

Обыгрывание и обновление фразеологии особенно характерно для газетных заголовков, основной задачей переводчика в таких случаях является передача функций используемых фразеологических единиц и вызываемых ими ассоциаций. Фразеологическое сочетание “rain bow hunt,” например, означает «погоня за недостижимым», в одном из газетных заголовков встретился его обновленный вариант: “Adman *found his rainbow* by accident” (USA Today, November 1, 1999). Автор статьи рассказывает о чиновнике, занимающемся рекламой, он написал книгу в помощь рекламным агентам и неожиданно для себя разбогател. Можно предложить русский перевод, основанный на другом образе, но вызывающий сходные ассоциации: «Рекламный агент Эдман случайно *поймал удачу за хвост*».

В современных условиях появляются новые трактовки статуса перевода. Взгляды на перевод претерпели значительные изменения, связанные с эволюцией научного лингвистического знания, прежде всего со сменой научной парадигмы – развитием когнитивной лингвистики. В настоящее время перевод рассматривается как глобальное явление в сфере межкультурного общения. Стало очевидным, что многие трудности переводческой деятельности определяются разницей в способах вербализации знания носителями разных языков – представителями разных культур. Для успешного осуществления процесса перевода нужна, соответственно, когнитивная компетенция. Изучение перевода в рамках *когнитивно-деятельностного переводоведения* осуществляется многими отечественными исследователями [Рушаков, 1997; Ключанов, 1999; Фесенко, 2002].

Концептуализация является самой современной стратегией перевода, так как в качестве единицы перевода чаще всего выступает именно концепт. Одним из основополагающих концептов спортивного дискурса, например, является концепт «борьба». Этот концепт объективируется в английском языке в первую очередь посредством лексем “fight” и “struggle.” Однако русское слово «борьба» может использоваться и при переводе других английских концептообразующих лексических единиц: “Andy Murray continues his *battle* on the clay court today in the third round of the French Open” (ITN Sports News). «Сегодня Энди Маррей продолжит свою *борьбу* на глиняном покрытии теннисного корта в третьем раунде Открытого чемпионата Франции по теннису».

С другой стороны, можно привести случаи нестандартной презентации концепта “fight” при переводе на русский язык: 1) “They both came in at a 173 ahead of tomorrow morning’s *fight*” (ITN Sports News). «Обе команды заработали по 173 очка накануне *встречи*, которая состоится завтра утром»; 2) “Turkey is through to the quarter-finals of Euro-2008 after *a* remarkable *fight back* against the Check republic” (ITN Sports News). «Турция проходит в четвертьфинал «Евро-2008», дав достойный *отпор* Чехии»; 3) “Lewis Hamilton will *fight* the decision to strip him of his victory in the Belgian Grand-Prix” (ITN Sports News). «Льюис Хэмилтон будет *оспаривать* решение о лишении его звания чемпиона на Гран-При в Бельгии».

Таким образом, в процессе перевода выявляется неэквивалентность, асимметричность концептов – английского “fight” и русского «борьба».

Важное место в современном переводоведении занимает анализ самого процесса перевода, мыслительных операций переводчика, его стратегий и технических приемов [Сорокин, 2004]. Такие операции недоступны для непосредственного наблюдения, поэтому разрабатываются косвен-

ные методы изучения переводческого процесса, в частности используется метод компьютерного моделирования [Подольская, 1998], проводятся различные психологические эксперименты [Baker, Saldanha, 2009].

Для переводоведения конца XX – начала XXI в. наибольшее значение имело понимание того, что имеющихся научных знаний недостаточно для построения технических систем, гарантирующих высокое качество перевода. Перед исследователями до сих пор стоит задача преодоления разрыва между возможностями машинного перевода и спецификой естественного языка и языковой деятельности человека. С одной стороны, проводятся исследования в области создания логико-математических и программных средств высокого уровня, которые позволяли бы эффективно использовать их в процессе перевода человеком [Кутузов, 1999]. С другой стороны, разрабатываются формальные модели естественного языка и языковой деятельности, в которых языковые факты и явления осмысляются с точки зрения их возможной машинной обработки [Тимофеева, 2005]. Лингвистика, в целом, и переводоведение, в частности, выходят на новый уровень научного анализа.

Ведущие направления современного переводоведения находят свое отражение в исследовательских стратегиях и методах подготовки переводчиков на кафедре перевода и стилистики английского языка Института иностранных языков и литературы УдГУ. Основные положения зарубежной и отечественной теории перевода излагаются в базовых лекционных курсах «Введение в теорию и практику перевода» и «Теория и практика перевода». Особенности перевода в сфере повседневной коммуникации рассматриваются в практическом курсе перевода в течение второго года обучения. Бизнес-коммуникация и связанная с ней переводческая деятельность изучаются на практических занятиях по переводу на 3 курсе. С когнитивными аспектами перевода в области политической коммуникации

студенты знакомятся на 4–5 курсах. Культурологические аспекты перевода изучаются на спецкурсах по проблемам художественного перевода, магистерская программа также посвящена сопоставительному исследованию языков и культур в переводческой коммуникации. В период переводческой практики студенты имеют возможность использовать современные компьютерные средства перевода и новые переводческие программы.

Литература

1. *Клюканов И. Э.* Динамика межкультурного общения: К построению нового концептуального аппарата: дис. ... д-ра филол. наук. Тверь, 1999.
2. *Комиссаров В. Н.* Общая теория перевода. Проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых. М.: Черо, 1999.
3. *Кутузов А. Л.* Автоматизация перевода в менеджменте и коммерции. СПб.: Изд-во СПбГТУ, 1999.
4. *Подольская Н. И.* Проблема описания процесса перевода (метод компьютерного моделирования): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1998.
5. *Руцаков В. А.* Основания перевода и сопоставления языков: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1997.
6. *Сорокин Ю. А.* Переводоведение: статус переводчика и психогерменевтические процедуры. М.: Гнозис, 2003.
7. *Сдобников В. В., Петрова О. В.* Теория перевода. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007.
8. *Тимофеева М. К.* Естественные и формальные языки: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Барнаул, 2005.
9. *Фесенко Т. А.* Концептуальные основы перевода. Тамбов: Тамбовский гос. ун-т, 2001.
10. *Харитоновна Е. А.* Концептуализация как стратегия перевода научного текста: На материале русского и английского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2006.
11. *Baker M., Saldanha G.* Routledge encyclopedia of translation studies. 2-nd edition. New York, 2009.

VI. ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Параховская С. В.

Удмуртский госуниверситет

ОСОБЕННОСТИ КЛИШИРОВАННЫХ МОДЕЛЕЙ ПАРЕНТЕТИЧЕСКИХ ВНЕСЕНИЙ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

Одним из способов повышения экспрессивности является использование парентетических внесений. Представляя собой вспомогательное средство в языке, парентезы не только повышают связность и логичность текста, но и определенным образом воздействуют на адресата. Они служат эксплицитно выраженными текстосвязующими элементами, позволяющими отразить целевую коммуникативную установку автора убедить читателя в истинности или ложности высказывания. Использование таких элементов в научной речи позволяет не только выражать отношение говорящего к содержанию высказывания, но и манипулировать мнением читателя. Другими словами, содержание парентетических внесений тесно связано с категорией модальности и, в частности, с разными уровнями достоверности и предположительности, возможности или необходимости элементов текста.

Стандартные парентетические внесения функционируют в научном тексте по-разному, однако традиционно выделяются следующие категории: 1) категория отсылки, включающая слова или конструкции со ссылкой на использованный факт или предыдущее высказывание в рамках обсуждаемой темы; 2) категория экземплификации – со словами, вводящими примеры, пояснения и т. д.; 3) категория делиберации (делиберативности), позволяющая автору выражать свое собственное мнение и отношение к действительности.

Исследование сложных парентез в научных работах зарубежных и отечественных авторов показало их способность четко структурироваться в определенные модели. Подобная структуризация оказалась возможной в связи с тем, что особенностью научного стиля является развитая система клишированных оборотов и достаточно строгая линейная закреплённость языковых средств. Большинство исследованных моделей содержат формальные показатели, позволяющие распределить их по вышеозначенным категориям. В частности, восемь из шестнадцати составленных моделей могут быть интерпретированы как внесения, относящиеся к категории отсылки. Постулировать это положение становится возможным благодаря наличию в конструкции определенных маркеров, а именно: грамматического времени *present perfect* и/или союза *as* в составе адвербиального придаточного. Так, помимо значения результативности и завершенности действия, форма *present perfect* содержит указание на непосредственное предшествование действия моменту речи, что часто помогает пишущему сослаться на свое или чужое предыдущее высказывание. Союз *as*, в свою очередь, также содержит ссылку на то, что читателю информация уже знакома, однако возникает необходимость сосредоточить на ней внимание еще раз. Рассмотрим следующие примеры.

• <i>It</i>	<i>has</i>	<i>been</i>	<i>adverb</i> <i>already</i> <i>furthermore</i> <i>so far</i>	<i>participle 2</i> <i>observed</i> <i>suggested</i> <i>pointed out</i> <i>estimated</i>
-------------	------------	-------------	--	--

• <i>I</i>	<i>have</i>	<i>adverb</i> <i>already</i> <i>furthermore</i> <i>so far</i>	<i>participle 2</i> <i>argued</i> <i>assumed</i> <i>introduced</i> <i>claimed</i>
------------	-------------	--	---

Важно отметить, что корпус клишированных парентетических внесений у иностранных лингвистов более репрезентативен. Английский научный стиль характеризуется допустимостью использования личных местоимений первого лица единственного и множественного числа, что нехарактерно для научных текстов отечественных авторов, отдающих предпочтение в основном безличным конструкциям, где считается, что прямое указание на авторство лишает текст объективности изложения.

Некоторые парентезы маркируются дважды (посредством *present perfect* и *as*), что усиливает модальное значение высказывания.

• <i>As</i>	<i>has</i>	<i>adverb</i> <i>already</i> <i>just</i>	<i>been</i>	<i>participle 2</i> <i>stated</i> <i>shown</i> <i>mentioned</i> <i>noticed</i>
-------------	------------	--	-------------	--

Разумеется, к ресурсам данной категории относится и семантика глагольной лексики данных моделей. Нетрудно заметить, что каждая модель является комбинацией стандартных составляющих, формирующих структурное многообразие сложных парентез. К таким стандартным составляющим можно отнести переменные элементы, каковыми являются глаголы. Вышеприведенные глаголы входят в общеглагольную лексику научного стиля.

В работе «Теория и практика английской научной речи» выделяется два семантических признака общенаучных глаголов, располагающихся на двух осях. На одной оси находится лексика, «основное содержание которой связано с семантическими признаками процессов получения, передачи и использования знаний» [Ахманова 1987: 120]. Их именуют глаголами, обозначающими действия и описывающими состояния предметов. На другую ось помещены глаголы со значением «систематизации и

организации материала, логической верификации и выводов». Такие глаголы характеризуются наличием специфических признаков логического познания [Ахманова 1987: 120]. Несомненно, что внутри каждой из этих категорий можно выделить частные лексико-семантические группы, где единицы одной парадигмы, проецируя свои отношения в синтагматику, способны обладать свойством взаимозаменяемости в определенных контекстах.

Фактический анализ корпуса глаголов, используемых иностранными и отечественными лингвистами, выявил три группы глаголов, выражающих признаки логического познания и продуцирования речевой деятельности. К первой группе относится глагольная лексика, объединяющаяся вокруг нейтрального доминантного элемента *to say*, куда входят такие глаголы, как *to mention, repeat, reiterate, state, proclaim, dwell on, remark* и т. д. Все они прямо или косвенно предполагают наличие семантической константы «говорения, передачи сообщения» и становятся при определенных условиях контекстуальными синонимами.

Ко второй группе принадлежат глаголы, характеризующие умственную, мыслительную деятельность пишущего, однако среди них вполне логичным представляется выделение двух более частных подгрупп, а именно: 1) глаголов, связанных с мыслительным процессом (*to think, assume, believe, consider etc.*) и 2) процессом восприятия и формирования мысленного образа (*to have an idea, to bear in mind, to keep in mind, learn, understand, realize, know*). Глаголы представленных групп могут выступать контекстуальными синонимами лишь в ограниченном количестве случаев.

Глаголы третьей группы можно классифицировать как глаголы логической верификации, т. е. служащие для выражения согласия или подтверждения фактов и т. п. (*to acknowledge, accept, take for granted, recognize etc.*).

Как видно из приведенных примеров, глаголы первой группы не конкретизируют отношение составителя теста к какому-либо факту, в отличие, например, от глаголов третьей группы.

Можно предположить, что существует возможность взаимозаменяемости лексических единиц одной парадигмы в рамках определенного контекста, но также очевидно и то, что она является относительной и не всегда может быть расценена как «безразличие» контекста к вариациям оттенков значений парентез в пределах одной модели, а порой и целой категории в целом. Большинство переменных являются близкими по своему денотативному значению, и, как правило, их коннотативные значения перестают быть принципиальными при выборе парентезы. Однако иногда некоторые из переменных могут иметь значения, исключаящие их из ряда контекстуальных синонимов.

Нельзя обойти вниманием и постулат о том, что между основным высказыванием и парентезой не существует прямых смысловых отношений. Эти отношения существуют, и возникают они между преследуемой автором целью и функциями определенных парентетических внесений. На их выбор большое влияние оказывает не столько контекст, сколько потребность автора придать тексту необходимую тональность, сделав текст в той или иной степени достоверным и понятным. Здесь парентезы исполняют роль дополнительного аргумента, помогающего провести своеобразную дискуссию с читателем. Искусство владения правилами такой дискуссии является обязательным условием для овладения культурой научного общения.

Литература

1. Теория и практика английской научной речи / Г. И. Ахманова, О. И. Богомолова, Е. В. Брагина и др. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1987.

Тойкина О. В.
Удмуртский госуниверситет

ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЯВЛЕНИЯ РЕЗЮМЕ КАК ВИДА ПИСЬМЕННОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ГЕРМАНИИ И РОССИИ

В условиях стабильного роста экономических взаимоотношений между различными странами в современном мире особую роль приобретает необходимость соответствия традиционных видов деловой переписки, характерных для каждой отдельной культуры, определенным международным нормам. Данные нормы закреплены, с одной стороны, стандартами международной организации по стандартизации (ИСО), с другой стороны, являются достаточно универсальным для различных культур набором ситуаций практики делового общения. Таким образом, несмотря на многообразие видов делового письма в современном мире, участники деловой коммуникации в различных культурах имеют достаточно четкие представления об особенностях различных видов деловых писем: запросов, приглашений, напоминаний, извещений и т. д. Представления о резюме как одном из видов делового письма, получившем в последнее время широчайшую популярность благодаря развитию информационных технологий, также носят достаточно универсальный характер. Для современных носителей немецкого, английского, французского, русского и других языков резюме в рамках делового дискурса является одним из способов представления собственной кандидатуры на определенную должность.

Анализ 1200 резюме на немецком и 1000 резюме на русском языках выявляет существенные отличия в композиционной структуре, содержании, а также языковых способах презентации текста. Основную особенность русских и немецких резюме можно описать следующим образом: резюме на немецком языке представляют собой

саморекламу автора в форме делового письма; резюме на русском языке представляют собой краткое изложение сведений об авторе и соответствуют скорее вопросно-ответной форме анкеты. Одной из причин, объясняющих данную особенность, являются социально-экономические условия исторического развития общества в каждой из стран, в значительной степени определившие культурную и языковую специфику представлений о резюме как об особом жанре делового дискурса.

В немецком языке слово *Bewerbungsanschreiben* (резюме) является производным от *Bewerbung*, обозначающим процесс представления собственной кандидатуры на определенную должность и часто используемым в качестве синонима к *Bewerbungsanschreiben* [Langenscheidt 2003: 170]. Резюме (*Bewerbungsanschreiben*) как особая разновидность делового письма является одним из обязательных компонентов целого пакета документов (*Bewerbungsmappe*), представляемых соискателем предполагаемому работодателю. Объем пакета документов зависит от специфики трудовой деятельности на различных предприятиях. Наиболее полный пакет документов (*Bewerbungsmappe*) может состоять из титульного листа (*Deckblatt*), резюме (*Bewerbungsanschreiben*), биографии (*Lebenslauf*), списка профессиональных компетенций, которыми владеет соискатель (*dritte Seite, Kompetenzenprofil*), списка различного рода аттестатов, свидетельств, грамот с приложением их копий (*Zeugnisse*), отзывов или характеристик с предыдущих мест работы (*Referenzen*). Резюме является первым шагом со стороны соискателя на пути к получению желаемого места работы или учебы. Если резюме произвело на работодателя нужное впечатление, то соискатель приглашается на личное собеседование, где он представляет весь необходимый пакет документов для подтверждения собственных профессиональных умений и навыков.

Обращает на себя внимание существование в современном немецком обществе большого количества понятий, детально отражающих различные стороны процесса получения желаемой должности (*Bewerbung*). В современном немецком языке семантическое поле существительного *Bewerbung* представлено достаточно широким рядом синонимов: *Anmeldung* (заявление, уведомление), *Antrag* (предложение, требование), *Anzeige* (извещение, заявление, уведомление), *Bewerbungsanschreiben* (резюме), *Bewerbungsschreiben* (резюме), *Deklaration* (декларация, заявление, объявление), *Eingabe* (подача заявления, прошения), *Erklärung* (объяснение, разъяснение), *Gesuch* (прошение, ходатайство), *Meldung* (извещение, уведомление), *Schrift* (письмо, официальная бумага), *Applikation* (приложение), *Bezeugung* (свидетельство, подтверждение), *Diensteingabe* (заявление, прошение) [Словарь Мультитран, 2011]. Ядром семантического поля выступает идея делового письма, содержащего определенную просьбу, заявление и объяснение его автора. Лексема *Bewerbung* также встречается в качестве первого компонента сложных производных существительных, связанных с процессом поиска нового места работы или учебы *Bewerbungsfrist* (период поиска подходящей кандидатуры на должность), *Bewerbungsgespräch* (собеседование с кандидатом на должность), *Bewerbungsschreiben* (резюме), *Bewerbungstermin* (дата собеседования), *Bewerbungsunterlagen* (необходимые документы для прохождения конкурсного отбора на должность). Существительное *Bewerbung* является производным от глагола *sich bewerben um etw.*, образованным аффиксальным способом от *werben*. Немецкие словари указывают следующие близкие по значению к *sich bewerben* глаголы: *versuchen* (пробовать), *kandidieren* (выступать в качестве кандидата), *sich bemühen* (утруждать, беспокоить, стараться) [Langenscheidt 2003: 170]. Глагол *werben* также представлен в современном немецком языке широким

рядом синонимических значений: *appreisen* (расхваливать), *inserieren* (помещать объявление в газете), *übertragen* (распространяться, перекинуться), *buhlen* (ласкаться, любезничать), *freien* (свататься, жениться), *den Hof machen* (ухаживать, делать предложение), *anwerben* (нанимать, вербовать), *tekrutieren* (призывать на военную службу, набирать), общим семантическим значением которых выступает идея публичного заявления о собственных достоинствах в процессе конкурсного отбора кандидатов. По замечанию Н. И. Формановской: «Актуальный для говорящих комплекс идей привлекает для своего наименования все новые и новые способы выражения» [Формановская 1982: 103]. Таким образом, можно сделать вывод о достаточно высокой популярности понятия «*Bewerbung*» в современном немецком обществе.

Этимологические словари немецкого языка отмечают появление существительного *Bewerbung* в значении «*Erwerb*» (доход, покупка) в 1502 г. [Köbler, 1995]. Глагол *bewerben* имеет еще более древние корни в истории немецкого языка. В значении «добывать», «приобретать», «стяжать» данная форма глагола появляется в XV в. и является производной от древневерхненемецкого глагола *biwerban* (765 г. н. э.), обозначающего «добывать, совершать, делать, стараться, достигать, избегать». В древневерхненемецкий язык этот глагол приходит из древнегерманского языка, в котором он встречается в форме *bihwerban* со значением «стяжать», «приобретать», «добывать», «получать» [Köbler, 1995]. Словарь Аделунга в 1793 г. предлагает употребление данного понятия «*Bewêrben*» в следующих конструкциях *sich bemühen dessen Besitz zu erlangen* (пытаться получить что-либо во владение), *sich um ein Amt, um eines Gunst, um eines Freundschaft bewerben* (добиваться должности, благосклонности, дружбы), *sich um eine Person bewerben, sie zur Gattinn zu bekommen* (стремиться получить согласие на предложение выйти

замуж) [Adelung 1793: 969]. Этот же словарь отмечает и диалектные значения данного глагола: в Швейцарии *bewerben* употребляется в значении «besitzen» (владеть): *ein Gut, ein Schloß, ein Amt bewerben* (владеть имуществом, замком, должностью); в Нижней Саксонии *bewerben* обозначает «ein Geschäft auf sich nehmen» (вести дела, заниматься коммерцией). В качестве основного синонима глагола *bewerben* словарь представляет заимствованный из французского языка глагол *ambiren* латинского происхождения. Данная синонимическая пара встречается также в универсальной энциклопедии Пиерера в 1857 г. [Pierer 1857: 393]. И лишь Немецко-латинский словарь 1910 г. закрепляет за понятием «Bewerbung» современное содержание: предлагать чью-либо кандидатуру на определенную должность [George, 1910]. Таким образом, процесс получения должности имеет в немецкой культуре древние традиции и предполагает выполнение совершенно определенных действий. Основной смысл этих действий сводится к процедуре отбора работодателем лучшего из претендентов на выполнение необходимых служебных обязанностей в процессе выполнения определенных публичных действий.

Резюме как разновидность делового письма и как обязательный компонент процесса выдвижения своей кандидатуры на должность появляется в Германии в конце XIX в. Немецкие исследователи отмечают, что появление резюме как и других видов писем, направленных от конкретного человека владельцу или руководству предприятия, связано с развитием в немецком обществе требований всеобщего обязательного обучения и появлением Народной школы, что обусловлено потребностью индустриального общества в более квалифицированных рабочих кадрах [Meuer, 1905]. Однако полноценное участие в письменной производственной и общественной коммуникации рабочих и служащих начинается лишь с 20-х гг. XX в. Это связано,

прежде всего, с началом формирования в Германии основ демократического правового парламентского государства. С принятием Конституции Веймарской Республики граждане независимо от социального статуса получили возможность претендовать на различные должности во всех областях социально-экономической структуры немецкого общества. По замечанию Петера фон Поленца, в большинстве текстов личных деловых писем той эпохи, к которым он относит и резюме, авторы пытаются создать свой индивидуальный образ в обществе под влиянием устойчивых представлений о таких положительных личностных качествах обывателя того времени, как набожность, скромность, почтительность; посредством ориентации на готовые образцы текстов официальных документов: календарей, газет, художественных текстов, Библии; с использованием эмоционально-образных возможностей городского разговорного варианта немецкого языка либо диалекта [Polenz 1996: 464].

Таким образом, необходимо отметить, что в немецком деловом дискурсе резюме как особый жанр делового письма выступает одним из компонентов «ритуализированного» процесса выдвижения собственной кандидатуры на определенную должность. Представления о порядке протекания данного процесса сформированы у носителей немецкого языка и культуры под воздействием экстралингвистических факторов: исторических и социально-экономических особенностей развития немецкого общества, а также обусловлены историческими закономерностями формирования и развития современного немецкого языка. Первым шагом соискателя, желающего принять участие в «конкурсном отборе» на определенную должность, является написание резюме – делового письма с целью привлечения внимания работодателя к собственной персоне в качестве возможного кандидата на имеющуюся вакансию. Для современных представителей немецкого общества написание резюме

в ситуации поиска нового места работы или учебы является естественной необходимостью и, как правило, не зависит от статуса предполагаемой должности в социальной иерархии.

Современные немецко-русские словари переводят немецкое понятие «Bewerbung» на русский язык как: 1) домогательство, заявка на что-либо, просьба о чем-либо; 2) заявление (например, о принятии в учебное заведение); 3) сватовство [Москальская: 321]. Электронные словари дают следующие определения понятию «Bewerbung»: заявление (о приеме на работу, о назначении на должность, о зачислении в учебное заведение); сватовство (кого-л. К кому-л.); домогательство; просьба (о чем-л.); заявка (на что-л.); просьба (напр. о приеме на работу, о зачислении в учебное заведение); юр. соискание; общ. Резюме [Словарь Мультитран]. Анализ различных немецко-русских словарей позволил выявить наиболее распространенный перевод немецкого слова *Bewerbung* на русский язык как заявление о приеме на работу. Однако в учебных пособиях по делопроизводству заявление о приеме на работу обозначено как результат прохождения процедуры отбора при принятии на работу. В заявлении излагается просьба о зачислении в определенную организацию, положительная резолюция руководителя организации является основанием для составления и последующего подписания распорядительных документов (трудового договора, приказа о приеме на работу и др.). Таким образом, немецкое «Bewerbungsanschreiben» и русское «заявление о приеме на работу» не являются эквивалентами, так как не совпадают функционально: «Bewerbungsanschreiben» является деловым письмом, представляющим своего автора в качестве подходящего кандидата на определенную должность в процессе отбора среди множества других претендентов, «заявление о приеме на работу» является формальным согласием уже отобранного для определенной должности кандидата для зачисления в штат сотрудников предприятия.

В качестве русского эквивалента понятия «Bewerbungsanschreiben» выступает «резюме». Словарь иностранных слов 2007 г. определяет *резюме* как: 1) краткое изложение сути написанного, сказанного или прочитанного; 2) краткий вывод, заключительный итог чего-либо; 3) краткое изложение трудовой биографии лица, устраивающегося на работу [Москвин 2007: 576]. Стоит отметить, что последнее значение более соответствует немецким представлениям о другой разновидности делового письма, также являющейся элементом процесса выдвижения собственной кандидатуры на должность – *Lebenslauf* (автобиография). Наиболее полное описание понятия *резюме* в качестве современного жанра официально-делового стиля встречается лишь в словаре лингвистических терминов, изданном в 2010 г. Данный словарь определяет резюме как письменный текст с краткой информацией о себе, составляемый ищущим работу для дальнейшего предложения работодателю. В словарной статье отмечается также, что в резюме позволительно выражение заинтересованности предлагаемым видом деятельности, представление себя в наиболее выгодном свете – но только на основе фактов биографии [Матвеева 2010: 370].

Анализ толковых словарей русского языка свидетельствует о том, что в русском языке представления о *резюме* как об особом жанре деловой переписки появляется лишь в первом десятилетии XXI в. Даже четвертое дополненное издание одного из наиболее авторитетных толковых словарей С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, вышедшее в свет в 1996 г., дефинирует резюме как краткий вывод из сказанного, написанного [Ожегов 2008: 674]. Именно со значением «излагать вкратце» слово *резюме* пришло в русский язык из французского языка, от *résumé* – *résumer*. Данное значение продолжает оставаться основным в подавляющем большинстве толковых словарей на русском языке, при этом многие словари относят его к разряду книжной

лексики. Словарь синонимов русского языка предлагает лишь одно слово в качестве синонима *резюме* – обобщение [Абрамова: 433].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для русского языка резюме как особый жанр делового дискурса остается новым понятием. Новое значение для заимствованного из французского языка слова появляется в русском языке под влиянием исторических и социально-экономических факторов развития страны. В результате развития рыночных механизмов в конце 90-х гг. на российский рынок приходят крупные западные компании, которые начинают диктовать свои «правила игры», в том числе и в сфере подбора персонала. Возможность трудоустройства за рубежом также способствует распространению представлений о резюме в российском обществе. Наибольшую популярность резюме завоевывает в связи с распространением информационных технологий. Появление в Интернете сайтов по подбору персонала предоставляет возможность каждому человеку претендовать на желаемую должность в любом уголке мира. Однако отсутствие в российской культуре устойчивых языковых традиций написания резюме заметно снижает конкурентоспособность российских претендентов на вакантные должности в международных компаниях как на территории России, так и за ее пределами.

Несмотря на существование глубоких традиций написания деловых писем в России, процедура найма на работу никогда не требовала выполнения каких-либо формальных требований. Отбор кандидатов на должность являлся исключительной прерогативой начальника учреждения или предприятия и носил субъективный характер. С формированием в XV в. централизованного самодержавного государства в России складывается следующая система управления: каждый, кто обладал хоть какой-то частицей власти, получал ее от монарха и требовал от своих вассалов,

подданных, слуг холопского подчинения, а те, в свою очередь, в подобное же положение старались поставить нижестоящих лиц [Сахаров 2010: 237]. Как отмечает А. Н. Сахаров, система власти в России складывается в средние века и накладывает сильный отпечаток на все общество. Крушение системы самодержавия в XX в. и провозглашение демократических принципов управления государством в реальности приводят к становлению сверхцентрализованной системы с командно-репрессивными методами функционирования государственного механизма [Сахаров 2010: 473]. В данных условиях: «В официальной переписке выражаются интересы общественные, коллегиальные, коллективные. Автором официального письма является, как известно, лицо не физическое, а юридическое, коллективное. Поэтому личностный момент в оценке фактов, констатируемых в тексте письма, ослаблен, а тон, в общем, нейтрален» [Веселов 1990: 37]. Таким образом, в общественной практике закрепляется такой порядок взаимодействия между работодателем и наемным работником, который предполагает возможность написания официального письма лишь со стороны работодателя.

Официальная переписка, в свою очередь, относится в России к разряду служебных документов, которые составляют в строгом соответствии с официально-принятой и узаконенной традицией [Рахманин 1988: 6]. Рассуждая о способах синтаксической организации информации, а также о способах пунктуационного и пространственно-графического оформления в различных видах служебных документов в русском языке, Л. В. Рахманин, выделяет четыре типа официальных документов: линейная запись связной речи, трафарет, анкета, таблица [Рахманин 1988: 9]. Можно предположить, что появившееся в России в 90-х гг. XX в. западное представление о резюме, предполагающее наличие структуры текста с разграничением видов информации по определенным рубрикам накладывается на

устойчивые представления об организации текста в форме анкеты у носителей русского языка. Поэтому подавляющее большинство резюме на русском языке носят не инициативный характер делового письма, а являются повествованиями с перечислением сведений, относящихся к той или иной части резюме, название которых обозначено в формуляре: опыт работы, профессиональные навыки, образование, иностранные языки, дополнительные сведения и др. Необходимо также отметить, что на сегодняшний день в России резюме в качестве делового письма в процессе отбора кандидатов на должность требуется, как правило, в крупных зарубежных компаниях либо на небольших частных предприятиях среднего бизнеса. В подавляющем большинстве государственных структур, а также на предприятиях малого бизнеса основным инструментом при поиске кандидата на вакантную должность продолжают оставаться личные связи.

Таким образом, несмотря на высокую популярность в современном деловом дискурсе резюме как особого вида делового письма, предлагающего своего автора в качестве лучшего кандидата на определенную должность в процессе конкурсного отбора среди многочисленных претендентов, в каждой национальной культуре существуют свои особые представления о содержании резюме, а также о способах его языкового оформления. Значительную роль в формировании данных представлений в каждой культуре играют исторические особенности социально-экономического развития общества. Несоответствие делового резюме национальным представлениям о его содержании влечет за собой потерю интереса к содержанию письма со стороны адресата. Тогда как знание языковых национальных особенностей оформления и написания резюме в Германии и России может стать залогом профессионального роста личности в обществе.

Литература

1. *Абрамова Н.* Словарь синонимов и сходных по смыслу выражений. Режим доступа: <http://slovari.ru>
2. *Веселов П. В.* Современное деловое письмо в промышленности. 3-е изд., доп. М.: Изд-во стандартов, 1990.
3. *Матвеева Т. В.* Полный словарь лингвистических терминов. Ростов н/Д.: Феникс, 2010.
4. *Москвин А. Ю.* Большой словарь иностранных слов. М.: Центрполиграф, 2007.
5. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка / РАН. Институт русского языка им. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008.
6. *Рахманин Л. В.* Стилистика деловой речи и редактирования служебных документов: учеб. пособие для сред. спец. учеб. заведений. 3-е изд., испр. М.: Высш. шк., 1988.
7. Словарь Мультитран. Режим доступа: <http://www.multitrans.ru>
8. *Сахаров А. Н., Боханов А. Н., Шестаков В. А.* История России с древнейших времен до наших дней: учебник: в 2 т. М.: Проспект, 2010.
9. *Формановская Н. И.* Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. М.: Рус. яз., 1982.
10. Adelung Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart, Band 1. Leipzig, 1793. Режим доступа: <http://www.zeno.org/nid/>
11. Georges: Kleines deutsch-lateinisches Handwörterbuch. Режим доступа: <http://www.zeno.org/Georges-1910/>
12. Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin und München: Langenscheid KG, 2003.
13. Köbler Gerhard Deutsches etymologisches Wörterbuch. 1995. Режим доступа: <http://www.koeblergerhard.de/>
14. Meyers Großes Konversations-Lexikon. Режим доступа: <http://www.zeno.org/Meyers-1905/A/>

15. Pierer's Universal-Lexikon, Band 1. Altenburg 1857.
Режим доступа: <http://www.zeno.org/nid/>
16. *Polenz Peter*. Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Berlin; New York: de Gruyter. Bd. 3.

Широкова Е. В.

Удмуртский госуниверситет

СЕРЬЕЗНО О НЕСЕРЬЕЗНОМ: ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОДНОГО ТЕКСТА

Современное литературоведение представляет довольно сложное пространство пересечения различных подходов к художественному тексту, в которых трудно разобраться филологу. Антуан Компаньон в работе «Демон теории» отмечает, что литературная теория именуется по-разному: «новая критика», «поэтика», «структурализм», «семиология», «нарратология» [Компаньон 2001: 14]. Как взаимосвязаны эти понятия, являются ли они вариантами одного и того же, существуют ли, кроме структурализма и продолжающего его и одновременно вступающего с ним в полемику постструктурализма, другие направления и методы? Вот вопросы, которые являются важными в науке о литературе начала XXI века.

Но один ответ очевиден: каждое направление – это уникальная теория и практика текста, показывающая как преемственность традиции, так и поиск новых путей исследования литературного произведения. Уникальность каждого метода доказывается и различием смысловых коннотаций, которые возникают в результате анализа / интерпретации отдельного произведения. Хотелось бы показать это на практике, применив различные подходы к одному и тому же тексту:

У попа была собака, он ее любил. Она съела кусок мяса, он ее убил. В землю закопал, надпись написал: «У попа была...».

Мы не случайно выбрали слово *текст*, а не литературное произведение, так как данный отрывок не имеет автора и вряд ли может претендовать на литературность, но в то же время это некоторый набор знаков, наделенный смыслом, а потому он может быть подвергнут анализу. Важно и то, что мы не ставим задачи искать авторскую интенцию в тексте, который к тому же не имеет реального авторства, тем более что современное литературоведение весьма скептически относится к фигуре автора, объявляя скорее о его смерти, чем о его жизни.

Итак, **структуралистский** (семиотический) анализ текста. Структуралистский анализ ведется на разных уровнях текста. Первый уровень касается регистров языка (фонетического, лексического, морфологического, синтаксического). На фонетическом уровне этот текст не представляет интереса для исследователя, так как в нем не используется звукопись. Лексический уровень – две основных лексемы текста (два объекта высказывания) – это поп и собака. Если рассматривать семантическую наполненность этих существительных, слово «поп» трактуется однозначно, но слово «собака» имеет древнее архетипическое значение, при этом амбивалентное по своей сути. С одной стороны, собака определяется как хтоническое животное (ср.: пес Цербер, охраняющий царство Аида, египетский бог подземного царства Анубис с головой шакала / собаки и т. д.). В русской культуре собака также связана с царством земли, о чем речь пойдет ниже. С другой стороны, собака в более поздней христианской традиции воспринимается как поводырь овец, читай паствы, т. е. замещает фигуру священнослужителя. Такое амбивалентное значение слова «собака» в конечном итоге не удваивает смысл, а приводит к одинаковому результату. В первом случае убивается

хтоническое существо, что равно принесению жертвы богам подземного царства, в другом – убивая собаку, поп замещает ее убийством собственную смерть, тем самым переживая ее как свою. Думается, и в том и другом случае речь идет о ритуальном убийстве, которое осмысляется как синкретизм Бога, человека и жертвенного животного.

Если проанализировать представленные глаголы *была*, *любил*, *съела*, *убил*, *закопал*, *написал*, то хочется отметить использование их в прошедшем времени, что отсылает нас к эпическому повествованию. Глаголы «съела», «убил», «закопал» являются составляющими семантемы смерть / еда / жизнь. Как пишет О. М. Фрейденберг: «Метафоры «убиения» и «съедания» различны по виду, но внутренне однозначны и дублируют друг друга» [Фрейденберг 2000: 59]. Интересно, что и использование глагола «закопал», отсылающего к могиле, усиливает этот смысл. «Могилы – это земля-преисподняя, утроба, рождает новое светило. Грек поэтому выкапывал близ могил ямы и там готовил пищу для мертвых», – пишет О. М. Фрейденберг [Фрейденберг 2000: 59]. «Кулиной» (ср. кулинария) называлось место, в котором римляне сжигали трапезу при погребении.

Таким образом, анализ глаголов подтверждает и углубляет смысловые коннотации, выявленные ранее. Что касается глагола «написал», то к его анализу мы вернемся чуть далее.

Если проанализировать морфологический уровень, то стоит отметить наличие существительных и глаголов и отсутствие прилагательных и наречий, что говорит о констатации событий, в которой отсутствует какая-либо оценочность, то есть дидактический и аксиологический планы высказывания оказываются за пределами текста.

Говоря о синтаксисе, можно отметить наличие синтаксического параллелизма (одинаковых по конструкции предложений: *он ее любил / он ее убил*), что отражает и подтверждает кольцевую структуру текста, отсылая нас

к бесконечному его повторению, а значит, и повторению ритуального действия: рождения и смерти.

Если брать **культурологический** аспект, то фигура попа рассматривается в свете христианской культуры, собака же представляет языческое начало, что подтверждается частым употреблением семантемы «собака» – «пес» в бранной речи. Об этом хорошо написал Б. Успенский в работе, посвященной русской экспрессивной фразеологии: «Для нас существенно во всяком случае представление о НЕЧИСТОТЕ ПСА, которое имеет очень древние корни и выходит далеко за пределы славянской мифологии» [Успенский 1994: 92]. Более того, Б. Успенский отмечает ассоциацию пса с язычниками и иноверцами. Ср. наличие в русском языке выражения «собака татарин».

Так текст прочитывается как борьба христианства с язычеством, в которой, разумеется, одерживает верх православная религия.

Гендерный анализ. Гендерный анализ предполагает наделение гендерными ролями героев произведения. В данном случае поп представляет мужское начало, собака – женское. Ср. Б. Успенский отмечает соотнесенность слова «пес» с названием женских гениталий в русском и литовском языках. Эта оппозиция поддерживается и родовой парадигмой: поп – слово мужского рода, собака – женского. По теории психоанализа З. Фрейда, женщина всегда стремится к восполнению недостающего фаллоса. Отсюда поедание куска мяса из данного текста можно прочесть как такое восполнение. Нарушая, по сути, запрет, посягая на фаллос, а значит, и на власть мужчины, собака наказывается / убивается. О торжестве мужского начала в современной реальности и, видимо, о вечном его торжестве говорит и последнее предложение текста: *«надпись написал: «У попа была собака...»*. Логос ассоциируется с мужским началом: налицо победа фалло-логоцентризма, присущего западноевропейскому мышлению.

Но интересно, что и собака возвращается к своим истокам, к женскому началу, в мать сыру землю: «*в землю закопал*». Если принять во внимание, что русская природа – природа «на», природа поверхности, которая обусловлена бескрайними равнинами России. Как писал Н. Бердяев: «Пейзаж русской души соответствует пейзажу русской земли, та же безграничность, бесформенность, широта» [Бердяев 1994: 79]. То возвращение в землю можно истолковать как определение своей женской сути, возвращение к себе.

В данном случае следует учесть, что перед нами фольклорный текст, который как нельзя полно отражает народное представление об основных онтологических понятиях, в том числе и о подчиненном положении женщины мужчине в культуре, в обществе, в быту, а также и о разном предназначении мужчины и женщины в этом мире. Женщина изначально, по своей природе рождает, а значит, и связана со смертью. Мужчина не обладает таким знанием, но ему дано другое знание, знание Логоса. Что собственно и прочитывается в этом тексте.

Герменевтический анализ. Герменевтический анализ предполагает вопрошание исследователя самого текста. Что называет текст, в первую очередь: *была собака*. Текст говорит о бытии собаки, ее история рассказывается. Далее это положение подкрепляется: «*Она съела кусок мяса*». Съела – есть – значит, быть, собака длит свое бытие через еду. Дальше активное бытие собаки заканчивается смертью. Но опять смерть длит бытие собаки через надпись на могиле: «В землю закопал, надпись написал: «У попа *была* собака». Это текст о вечно длящемся бытии, которое длит само себя через Слово (Логос).

Интересно, что собака связана с творческим началом. Мэнли П. Холл в «Энциклопедическом изложении масонской, герменевтической, каббалистической и розенкрейцеровской символической философии» пишет: «Собака

также является символом Меркурия» [Холл 1992: 329, 330].
Читай: в греческой мифологии Гермеса, бога приносившего истинное знание людям от богов о мире. Отсюда и название науки толкования текста «герменевтика» от имени бога Гермеса.

В русской поэтической традиции есть произведения, «в которых тема отпадения от социальной среды сопряжена с мотивами искусства и превращения человека в собаку» [Смирнов 1978: 201]. Одно из таких произведений – стихотворение Вл. Маяковского «Вот так я сделался собакой». А также эта тема звучит в стихотворении Ф. Сологуба «Самоуверенный и надменный...», «Новелле о беседе, имевшей место между Сципионом и Бергансой, собаками госпиталя Воскресения Христова...» Сервантеса, «Известиях о новейших судьбах собаки Берганса» Гофмана, «Славных собаках» Бодлера [Смирнов 1978: 186–203]. Можно считать этот сюжет внациональным. Взаимосвязь собаки и творчества очевидна, а сам текст трактуется как текст о бытии собаки и дящем это бытие тексте о собаке.

Таким образом, данный текст можно проинтерпретировать, применяя различные подходы, начиная со структуралистского и заканчивая герменевтическим. При этом исследователь в результате интерпретации / анализа приходит к различным результатам, открывает новые смыслы в произведении.

Литература

1. *Бердяев Н. А.* Истоки и смысл русского коммунизма // Собр. соч. М.: Раритет, 1994.
2. *Компаньон А.* Демон теории. М.: Изд-во им. Сабашниковых, 2001.
3. *Мэнли П. Холл.* Энциклопедическое изложение масонской, герменевтической, каббалистической и розенкрейцеровской символической философии. Новосибирск: Наука, 1992.

4. *Смирнов И. П.* Место «мифопоэтического» подхода к литературному произведению среди других толкований текста (о стихотворении Маяковского «Вот так я сделался собакой») // Миф – фольклор – литературы. Л.: Наука, 1978.
5. *Успенский Б. А.* Избранные труды. Т. 2. Язык и культура. М.: Гнозис, 1994.
6. *Фрейденберг О. М.* Миф и литература древности. М.: Директ-Медиа, 2007.

Vujnova O. J.

Удмуртский госуниверситет

COLLOCATION: ANOTHER CHALLENGE IN THE ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION?

*“To get the right word in the right place
is a rare achievement”*

Mark Twain

The chief focus of this article are set phrases, the sort of vocabulary that is repeated and through constant repetition stored in our memories as more or less frozen units. Despite differences over terminology, specialists broadly agree in recognizing a basic division between “set phrases” and which are divided into collocations and idioms, and set sentences, which can be divided into a number of traditional categories, typically of sentence length, including proverbs (*a stitch in time saves nine*), catchphrases (*round up the usual suspects*), and advertising slogans (*all we do is driven by you*). Set phrases and set sentences differ not only because the latter are potentially longer and more complex but because they have different uses and convey different kind of meanings.

What is collocation?

Collocation is the way words combine in a language to produce natural-sounding speech and writing [Oxford Collocations Dictionary 2010]. Collocations are by far the largest

group of set phrases in English, they serve as a constant reminder that much of the language we use from day to day is ready-made, as distinct from freshly minted by the application of semantic rules. A collocation is memorized as a lexical unity, but at the same time it is typically divided in two, both semantically and grammatically. The semantic division is clear from the fact that the nouns in both sets of examples are used in literal sense: *carry/bear/cover/meet/pay cost; cross/enter/flash across/spring to mind*. By contrast, the verbs in the sets have a meaning that is often metaphorical. The nouns, with their literal meaning, can occur independently. In addition, collocations are typically pairs of words fitting a grammatical pattern. For each combination of the verb + noun type, there are two slots, in which we can attempt to substitute verbs and/or nouns. The extent to which this is possible tells us how “free” or how “bound” the example is.

We can see how this works in practice with the combination *take a book*. Here, the choice of nouns in the second slot (*pen, phone, vase, flower, etc.*) is exceptionally wide and, as a result, here we deal with a “free combination”, not a collocation. With set phrases, the range of choice is more tightly constrained. Though many collocations can be easily understood, because of the literal meaning of one word, a characteristic feature is limited choice at one point. How tightly the constituent components are organized within the phrase is in the nature of gradation [Cowie 2009].

Collocations can be put between free phrases and idioms.

Collocations and idioms

With idioms, the meaning is completely non-compositional whereas collocations, as we have just seen, are mostly compositional: collocations have a figurative meaning that takes place only in a part of the phrase, in an idiom the figurative shift extends over the entire phrase. Let’s consider the following examples:

“to sit on one’s hands” – “to take no actions” (an idiom)

“to sit idly” – “to have nothing to do” (a collocation)

The degree of the cohesion of the lexical units within the idiom may as well be different. The meaning of the idiom like water off a duck’s back is *be unaffected by an unpleasant experience*. Here is the context:

A: Anita, the ageing ballerina, is starring in a new production of “Swan Lake”. All the newspaper critics said she was too old and should retire.

B: Oh dear, I’m sure Anita was very upset when she read the reviews.

A: No, the comments were *like water off a duck’s back* to Anita. She invited all the critics to her house and told them she was still the best dancer in the world!

In this very example the idea of the whole phrase is quite clear for a Russian learner of English: we have the same idiom (but in our case it is not a duck but a goose).

Another example. The meaning of the idiom make a mountain out of a molehill

is *to make a small problem seem very important/ exaggerate a minor difficulty*. Here is the context:

A: Doctor, I’m really frightened. I’ve just come back from Africa and I’m sure I’ve caught malaria. I sneezed twice this morning.

B: Now Mr. Worrier, you’re *making a mountain out of a molehill*. All you have is a cold!

We don’t have the same frame of reference in the Russian language, though the idea may be expressed by the Russian idiom – *делать из мухи слона*.

The most difficult cases for language learners appear when there is no equivalent in the Russian language. Some idioms are opaque semantically, for example: get on like a house on fire with the meaning *to enjoy the company of someone very much*. Here is the context:

A: My father met my new boyfriend last week.

B: Oh dear, I'm sure that didn't go very well. Your father doesn't like young men with red and green hair.

A: Actually they got on like a house on fire. They discovered that they both like opera and talked about it all afternoon!

It is important to distinguish between idioms proper and collocations when working on English vocabulary, paying special attention to different range of semantic combinability of the elements within a set phrase. While teaching vocabulary we should aim at giving the full range of collocation - from the fairly weak (*see a movie, an enjoyable experience, extremely complicated*), through the medium-strength (*see a doctor, direct equivalent, highly intelligent*) to the strongest and most restricted (*see reason, burning ambition, blindingly obvious*).

Why is collocation important for language learning?

Collocation is a habitual combination of words which sounds natural [Longman Dictionary of Contemporary English 2008]. Collocation runs through the whole of the English language. No piece of natural spoken or written English is totally free of collocation. The ability to produce the right pairing of words, like *mount an exhibition*, is a form of socially approved behavior, and rather like "good" manners, becomes self-effacing once acquired [Cowie 2009:51].

The sentences below are both correct but for an advanced English learner it is more natural to use the second utterance:

This is a good book and contains a lot of interesting details.

This is a fascinating book and contains a wealth of historical detail.

Having analysed the most typical mistakes made by advanced students of the English language, it may be possible to distinguish some groups of collocation, which represent a real challenge.

Types of Collocation

Adverb + Adjective: completely satisfied (NOT downright satisfied)

Adjective + Noun: excruciating pain (NOT excruciating joy),

Noun + Noun: a surge of anger (NOT a rush of anger)

Noun + Verb: lions roar (NOT lions cry)

Verb + Noun: commit suicide (NOT undertake suicide)

Verb + Expression with Preposition: burst into tears (NOT blow up in tears)

Verb + Adverb: wave frantically (NOT wave feverishly)

Teaching Strategies

Begin by making students realize how many collocations they already know.

Ask them to spot collocations in reading texts and to record new collocations, as well as new words, in their vocabulary notebooks.

Draw attention to opportunities for including collocations when marking their written work.

Give your students some useful tips how to deal with set phrases.

How to learn collocations?

Be aware of collocations as a phenomenon;

Treat collocations as single blocks of language: remember and use language in chunks or blocks rather than as single words;

Write down other words that collocate with a new word you learn;

Read as much as possible;

Revise what you learn regularly;

Learn collocations in groups that work for you;

Find information on collocations in any good learner's dictionary (Oxford Collocations Dictionary, Oxford Advanced Learner's Dictionary);

As a result your language will be more natural and more easily understood, you will have alternative and richer ways of expressing yourself.

Why use a Collocations Dictionary?

Modern dictionaries are increasingly giving attention to collocation. But they are still hampered by trying to provide a whole range of information about any word besides its collocations. A collocational dictionary doesn't have to generalize to the same extent: it covers the entire language on a word by word, collocation by collocation basis. It manages this by not attempting to account for every possible utterance, only for what is most typical [Oxford Collocations Dictionary 2010]. **The Oxford English Corpus** is a database of almost two billion words of text in English taken from up-to-date sources from around the world, ensuring that we have the most accurate information about word behavior possible.

Oxford Collocations Dictionary covers all the collocations in common use in general British English. It is based on a thorough analysis of authentic, representative language. It is presented with copious example sentences showing them in use.

To make the process of learning collocation more effective, consideration should be given to some of the exercises, which take students systematically through the different section of nouns, verbs, adjectives, quantifiers, adverbs. For example: in each of the following sentences one of the adverbs is not a common collocate of the verbs in bold. Decide which it is.

He **grinned** *owlishly/sheepishly/wolfishly* at her.

He *blankly/categorically/flatly* **denies** that he has committed a crime.

They will *fiercely/heatedly/passionately* **defend** their rights.

She **argued** *fiercely/heatedly/hotly* about her right to compensation.

When proper collocations (to grin *sheepishly/wolfishly*; to deny *categorically/flatly*; to defend *fiercely/passionately*; to argue *fiercely/heatedly*) have been lodged in a student's memory it makes for fluency of expression, since the speaker now has a ready-made, conventional ways of conveying a particular meaning in a given context.

Литература

1. Oxford Collocations Dictionary. Oxford University Press, 2010.
2. Longman Dictionary of Contemporary English. Pearson Longman, 2008.
3. *Cowie A. P.* Semantics. Oxford University Press, 2009.
4. *Applebee J., Rush A.* Help with idioms. Heinemann, 2002.

Ljamina I. D.

Удмуртский госуниверситет

EARLY AMERICAN LITERATURE AS THE REFLECTION OF THE GROWTH OF THE NATION

Books are the carriers of civilization. Without books, history is silent, literature dumb, science crippled, thought and speculation at a standstill. They are engines of change, windows on the world, lighthouses erected in the sea of time.

Barbara W. Tuchman

Literature of any nation reflects its growths and development like a mirror. As long as it implies all the literary works created by citizens, literature can be defined as national identity. Apart from this, literature serves as a bridge which connects previous generations with the present ones. Writers and poets of every century take inspiration from external reality and pass it on to further generations.

The significance of early American literary productions cannot be underestimated. They documented the process of a new nation emergence and contributed to the development of national literary culture of the United States during the next centuries. When reading literary works of colonial writers one can therefore get the full image of the New World, learn about Indian culture understand values and assumptions of people living in colonial America.

Although American literature evolves out of Native American oral literature, the vast majority of literary works were

created by Europeans rather than native inhabitants of the New World. Having had no written background until the 17th century, it was mainly represented in European texts. Hence, American literature can be regarded as relatively young. In the 16–17th centuries American and English literature were so-called reciprocal parts of a single engine as first American writers adopted many features from their English counterparts. Despite strong bonds that united English and American literature, the latter managed to develop along original lines. According to R.P. Halleck, American literature conveyed a “message of its own to the world” due to different environment, a variety of emerging problems and new ideals of American life. Apart from economical, social and other changes, despite the Revolutionary War, the formation of the Republic, and the Civil War contributed to the individualization of American literature. Presumably, early American literature started its development in response to European invasion in the New World. As Anna Baum states, “the sword conquest found in the pen an indispensable ally” thus literary works were functioning as a “witness literature”.

The first literary centers of the New World were the Colony of Virginia and New England. Despite different religious beliefs and opposite lifestyles, these two colonies managed to create a substantial literary heritage of the nation.

Among the chief early writers of the Virginia Colony was Captain John Smith, who created the map of the New World with detailed description of its scenery and native inhabitants, including the story of Pocahontas. His works and deeds turned out to be of crucial importance for the process of further cultivation of the New World. Robert Beverly, a skillful writer and a historian, who gave interesting descriptions of early Virginia, is on a par with John Smith.

Thomas Hooker, a prominent Puritan leader, contributed to the proliferation of Puritan’s religious views in a number of his works, for instance, “*The Christian’s Two Chief Lessons*”, “*The*

Soul's Preparation for Christ" and *"Instruction on Seeking God"*, etc. Nathaniel Ward, a Puritan clergyman and pamphleteer is also a prominent figure in early American literature. His book *"The Simple Cobbler of Aggawam in America"* is a remarkable piece of Puritan writing of the 17th century. John Elliot, the author of *"Apostle to the Indians"*, devoted his writings to the problem of colonization, mainly hostility between Native Americans and the colonists. Cotton Mather was the most famous clerical writer of early colonial period, whose *"Magnalia Christi Americana"* documents the growth of American nation.

All in all, the early writers of New England and the Virginia Colony created a large number of historical works aimed at recording the life of the colonists, the major events, religious views and cultural elements. These works represent the bulk of colonial literature which reflects the growth of the nation from the establishment of first settlements till the end of the 18th century.

Научное издание

**МНОГОЯЗЫЧИЕ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

Сборник статей

Выпуск 3

Ответственный за выпуск А. Н. Мифтахутдинова

Редактор Е. Ф. Осипова

Корректор Т. С. Привалова

Оригинал макет: А. З. Пилина

Обложка: Н. А. Бердышева

Подписано в печать 17.11.11.

Формат 60×84¹/₁₆ Печать офсетная.

Усл. печ. л. 12. Уч.-изд. л. 8,9.

Тираж 100 экз. Заказ № ...

Издательство «Удмуртский университет».

426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1.

Тел. / факс: +7(3412) 500-295, e-mail: editorial@udsu.ru