

ISSN 2070-2299

**ЯЗЫКОВЫЕ  
И КУЛЬТУРНЫЕ  
КОНТАКТЫ**

**SPRACHLICHE  
UND KULTURELLE  
KONTAKTE**



ИЗДАТЕЛЬСТВО  
САРАТОВСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

ЯЗЫКОВЫЕ И КУЛЬТУРНЫЕ  
КОНТАКТЫ

DIE STAATLICHE TSCHERNISCHEWSKI-UNIVERSITÄT  
SARATOW

# SPRACHLICHE UND KULTURELLE KONTAKTE

*Wissenschaftlicher Sammelband*

*Ausgabe 4*

Verlag der Staatlichen Universität  
Saratow 2010

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

# ЯЗЫКОВЫЕ И КУЛЬТУРНЫЕ КОНТАКТЫ

*Сборник научных трудов*

*Выпуск 4*

Издательство Саратовского университета  
2010

УДК 800.1(082)  
ББК 81.2 я 43  
Я41

**Языковые и культурные контакты:** Сб. науч. тр. – Саратов:  
Я41 Изд-во Сарат. ун-та, 2010. – Вып.4. – 230 с.

Сборник содержит научные труды учёных вузов Саратова, Ростов-на-Дону, Эссена, Хельсинки, Маннгейма. Представлены работы по языковым контактам, билингвизму, лингвокультурологии, этнолингвистике.

Для преподавателей иностранных языков, аспирантов, студентов, учителей школ.

Редакционная коллегия:

кандидат филол. наук, доцент *А.Я. Минор* (отв. редактор),  
кандидат филол. наук, профессор *Т.Н. Ступина* (отв. секретарь),  
доктор филол. наук, профессор *Г. Фрёшле*,  
доктор филол. наук, профессор *Р.С. Баур*,  
кандидат филол. наук, доцент *А.В. Небайкина*  
кандидат филол. наук, доцент *А.А. Алемпьев*

Издание осуществлено при финансовой поддержке Германской службы академических обменов (DAAD) и Университета г. Дуйсбурга-Эссена (ФРГ).

Erstellt mit Unterstützung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes und der Universität Duisburg-Essen.

УДК 800.1 (082)  
ББК 81.2 я 43

Научное издание

## ЯЗЫКОВЫЕ И КУЛЬТУРНЫЕ КОНТАКТЫ

Сборник научных трудов

Выпуск 4

Редактор *Н.Г. Жакина*  
Технический редактор *Л.В. Агальцова*  
Оригинал-макет подготовил *А.А. Алемпьев*

---

Подписано в печать 24.10.2010. Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная.  
Гарнитура Times. Печать офсетная. Уч.-изд. л. 15.  
Тираж 300 экз. Заказ №

---

Издательство Саратовского университета.  
410012, Саратов, Астраханская, 83.

Отпечатано в типографии ООО «Вертикаль».  
410010, Саратов, Навашина, д. 29

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Опубликованные в сборнике статьи посвящены изучению различных аспектов целого ряда смежных научных направлений: социолингвистики, психолингвистики, когнитивной лингвистики, текстологии, теории перевода, лингвокультурологии, дидактики преподавания иностранного языка в условиях взаимопроникновения этнических культур и национальных языков. Также авторы статей уделяют внимание развитию теории дискурса и дискурсивного мышления, актуальным проблемам фразеологии, теории речевой коммуникации и пр.

Вопросы взаимодействия языков и культур освещаются, в частности, в совместной статье проф. Р.Баура (Германия), его коллеги из университета Дуйсбург-Эссен К.Клосты и ассистента кафедры иностранных языков ПИ СГУ М.В. Зарудко. В статье рассматриваются аспекты фразеологии и жестикуляции в немецкой разговорно-бытовой речи. Взаимодействию языков и культур посвящены также статьи И.Г. Вернигоровой, Е.Г. Федорцовой. В статье Е.А. Булатовой и Е.Ю.Протасовой ведется речь о проявлении билингвизма и полилингвизма в России. В сборнике также имеется еще одна посвященная проблемам билингвизма и бикультурализма статья Е.Ю. Протасовой (Финляндия), изданная в соавторстве с немецкой коллегой К.Менг.

Особое внимание уделяется в сборнике проблемам изучения дискурса в русле современной когнитивной лингвистики и лингвокультурологии (М.А. Ярмашевич, А.А. Алемпьев, Е.И. Грибкова, Е.В. Леонова). Вопросы когнитивной лингвистики, связанные с исследованием феномена концепта, рассматриваются в статье Т.Н. Ступиной.

Целый круг вопросов текстологии и теории речевых жанров представлен в статьях С.Б. Мироновой и С.Е. Тупиковой, П.С. Федюк. Широкий спектр проблем современного переводоведения решается в работах Р.З. Назаровой и О.П. Бесштановой, Т.В. Евсеевой, И.Н. Артамоновой. Полисемию служебных слов в испанском языке рассматривает в своей статье Т.И. Скворцова.

Особое место в сборнике занимают статьи, посвященные вопросам современной теории межкультурной коммуникации и проблемам методики и дидактики преподавания иностранного языка. Стратегия обучения

иностранному языку с учетом особенностей формирования билингвизма представлена в статье проф. Р.Баура, а также в его статьях в соавторстве с И.Мампория, Н.Шимичек, А.С. Машковской. Аспекты преподавания неязыковых дисциплин на иностранном языке находят отражение в статьях Ш.Ламсфус-Шенк (Дуйсбург-Эссен, Германия), Д.Вольфа (Вупперталь, Германия), Э.Кросса (Дуйсбург-Эссен, Германия). Не обойдены вниманием интерактивные методы при обучении иностранному языку (Н.Ю. Бондаренко), технологии групповой работы при работе над формированием социокоммуникативных компетенций (М.В. Бондина), взаимосвязь проблем межкультурной коммуникации и овладения иностранным языком (А.Н. Кудряшова, И.С. Кузнецова). Частные проблемы работы над развитием навыков владения иностранным языком рассматриваются в статьях Ю.А. Кузьминой, Л.Н. Ломовой. Современные подходы к обучению иностранным языкам отражены в статье Л.М. Сидоровой.



# РАЗДЕЛ I

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

---

Руппрехт С. Баур, Дуйсбург-Эссен  
Кристоф Клоста, Дуйсбург-Эссен  
Марина Зарудко, Саратов

### ФРАЗЕОЛОГИЯ И ЖЕСТИКУЛЯЦИЯ В НЕМЕЦКОЙ РАЗГОВОРНО-БЫТОВОЙ РЕЧИ

#### **1. Фразеология и жестикуляция как составляющие германистики и предмета «немецкий как иностранный»**

Если спросишь носителя языка о типично немецких жестах, получишь зачастую на удивление мало ответов. Этот факт обуславливается тем, что мы как «компетентные ораторы» привыкли уделять вербальной составляющей акта коммуникации гораздо больше внимания, чем невербальной. И все же удается услышать утвердительный ответ («да, жесты я знаю»), когда начинаешь наглядно демонстрировать характерные жесты. Более узким порой оказывается представление людей, изучающих иностранный язык, о жестикуляции и невербальном поведении другого национально-культурного сообщества. В ходе репрезентативного опроса студентов-романистов университета Дуйсбурга (Германия) в 1996 году выяснилось, что учащиеся не знают широко распространенных в повседневной французской коммуникации жестов, которые могут сопровождать словесные высказывания. Интересно то, что подобное явление наблюдалось среди студентов, которые в течение одного или даже двух семестров проживали во Франции. Информанты чаще всего абсолютно не замечали, что с речью связано характерное невербальное поведение [Baur/Baur 2000]. В конечном счете, превалирование в коммуникативном акте речевого компонента, сосредоточенность учащихся на вербальных знаках, интегрально декодирующих межличностную коммуникацию, нарушает процесс общения в целом, так как для успешного межличностного диалога важна взаимосвязь вербальных и невербальных составляющих. Лишь в том случае, если невербальные средства превалируют в ситуации общения над вербальными, вызывают затруднения в понимании партнера по акту коммуникации или приводят к явным недоразумениям, невербальное поведение осознанно анализируется коммуникантами. Известным примером, отличающимся неординарностью, является кивок головой, который в Западной Европе и в большинстве культур трактуется как жест 'согласия', а в Турции, Греции и Болгарии (с незначительными вариациями) воспроизводится как знак 'отрицания', что

неизбежно приводит к возникновению недоразумений в непосредственном межличностном и межкультурном общении. В этой связи нельзя не упомянуть жест, который не приводит к недоразумениям, однако при общении с русскими сильно бросается в глаза – это жест «присесть на дорожку», когда жестикулирующий некоторое время (1-2 минуты) молча отрешенно сидит, после чего резко встает и отправляется в путь. Это невербальное поведение должно обеспечить отправляющемуся в путь счастливое путешествие. Вербальное пожелание «Счастливого пути!» не может заменить невербальный жест.

Подробно взаимодействие вербальных и невербальных знаков является темой, которой в германской филологии и методике обучения иностранным языкам уделяется, на наш взгляд, недостаточно внимания. Лишь совокупный языковой и культурно-контрастивный анализ раскрывает особенности отдельных языков и культур. Данное утверждение распространяется на все сферы языка, и в частности на фразеологию – учение о сочетании слов, которое в период возникновения и до 80-х гг. прошлого столетия являлось зачастую посредником между филологами, занятыми в сфере двух и более языков и культур, например между живущими «за границей» германистами или преподавателями иностранных языков, проживающими в Германии. Лишь постепенно эта точка зрения на фразеологию изменилась, и в некоторых странах, в частности, в России фразеология стала достаточно популярной областью научных изысканий.

Все, что в целом относится к фразеологии, относится в определенной мере к области, которая должна быть рассмотрена более пристально, к 'фразеожестикуляции'. Под фразеожестами мы, в рамках данной статьи, будем понимать фразеологические единицы, которые определенным образом соотносятся с жестами.

Посредством работы с учащимися из других стран и национально-культурных сообществ, отличающихся «способом поведения» и «неординарностью», нам удалось определить подход к проблеме изучения немецких фразеожестов. В данной статье немецкие фразеожесты рассматриваются исключительно в сравнении с русскими.

## **2. К определению предмета исследования**

Прежде чем приступить к подробному рассмотрению фразеожестов, хотелось бы обрисовать поле исследования посредством некоторых пояснений к дефиниции: фразеологизмом является словосочетание, состоящее, как минимум, из двух слов и, как максимум, из одного предложения, когда языковая единица знакома носителям одного языка; употребляется носителями языка; не поддается исчерпывающему объяснению с точки зрения синтаксических и семантических правил.

В качестве примера хотелось бы привести следующие фразеологизмы:

- *auf etwas Stein und Bein schwören*

буквальный перевод: клясться камнем и костью

русский эквивалент: клясться родом и плодом

- *nicht auf jemandes Mist gewachsen sein*

буквальный перевод: что-либо не выросло на собственном удобрении/навозе

русский эквивалент: это чужая идея/заслуга

- *den Kopf in den Sand stecken*

буквальный перевод: засунуть голову в песок

русский эквивалент: спрятать голову в песок

- *blinder Passagier*

буквальный перевод: слепой пассажир

русский эквивалент: заяц / ехать зайцем (= ехать без билета)

- *klar wie Klobbrühe*

буквальный перевод: чистый как бульон из клёцек

русский эквивалент: проще пареной репы / ясно как Божий день

- *den Bock zum Gärtner machen*

буквальный перевод: сделать из козла садовника

русский эквивалент: доверить козлу капусту, пустить козла в огород

- *einen Stein im Brett haben*

буквальный перевод: иметь шашку на доске

русский эквивалент: быть на хорошем счету / быть в фаворитах

- *Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen*

буквальный перевод: ещё ни один мастер/знаток/чемпион не свалился с небес

русский эквивалент: Не Боги горшки обжигают!

Языковое сравнение примеров показывает, что фразеологизмы немецкого языка по большей части не имеют буквального словесного эквивалента в русском, чем и обусловлен повышенный интерес к их исследованию в рамках методики обучения иностранным языкам.

Всякий раз, когда изучалось соотношение фразеологии и невербального поведения в его широком понимании, все внимание в работах исследователей фокусировалось на недвусмысленных языковых описательных формулах неязыкового поведения. При этом функция жеста зачастую заключалась в рамочном оформлении фразеологизма, однако с учетом различной степени соотношения языковой описательной формулы и переносного значения. Эти фразеологизмы, выполняющие функцию описания невербального поведения, обозначаются как кинемы. Д.О. Добровольский характеризует кинемы, как автоматизированные движения, служащие включению элементов ситуации, в том числе предметного окружения, и абстрактных понятий в общение [Городникова, Добровольский 1998: 11]. В качестве примера кинем приведем следующие высказывания:

- *mit den Achseln zucken – пожимать плечами*

- *den Kopf in den Sand stecken* – спрятать голову в песок
- *sich die Haare raufen* – рвать на себе волосы (псевдокинема!)
- *jemandem den Buckel runterrutschen* – плевать (на кого-либо/что-либо) с высокой колокольни (псевдокинема!)

Обычно выделяют кинемы, которые описывают фактическое или, по меньшей мере, возможное в повседневном общении неязыковое поведение, как показано в первых двух случаях. Воспроизведение в реальном общении двух последних примеров едва осуществимо, и поэтому их именуют как псевдокинемы.

Если допустить, что «подлинные» кинемы могут дополняться говорящим посредством описанного в ней невербального поведения, то это обозначит определенное сходство с фразеожестами. Подобное явление наблюдается, например, в случае, если кто-то говорит: „*Da kann man nur mit den Achseln zucken.*“ («Тут можно только пожать плечами») и для демонстрации словесного выражения сомнения в отношении какого-либо высказывания или поступка действительно пожимает плечами. Однако в реальности это едва ли может произойти. Чаще всего встречаются следующие формы реализации.

1. Фразеологизм воспроизводится без невербального сопровождения,
2. Невербальное поведение, заменяя фразеологизм, употребляется как невербальный комментарий:

A: *Was soll man da machen?*, B: (*Achselzucken*)

A: *Что тут подделаешь?*, B: (*пожимание плечами*)

3. Невербальное поведение сопровождается другим словесным высказыванием:

A: *Was soll man da machen?*, B: *Keine Ahnung* (+ *Achselzucken*)

A: *Что тут подделаешь?*, B: *без понятия* (+ *пожимание плечами*)

Чтобы разобраться в сути разграничения словесно-сопровожденного жеста и фразеожеста, необходимо подробнее рассмотреть некоторые примеры:

- *Jetzt hör' mal gut zu!* (Geste: *Erhobener Zeigefinger*) / *Теперь слушай внимательно!* (Жест: Поднятый вверх указательный палец)

- *Schau mal dort drüben den Fahrradfahrer.* (Zeigegeste mit *ausgestrecktem Arm, Hand und Zeigefinger*) / *Смотри, с той стороны велосипедисты.* (Указательный жест вытянутой рукой и указательным пальцем).

В обоих примерах жесты иллюстрируют сказанное, не являясь устойчивой и обязательной составляющей вербального средства выражения. Жест в первом примере неспецифический и сопровождает, следуя ритму высказывания, целые отрывки речи в приватной и публичной коммуникации. Во втором случае речь идет об указательном жесте, который, напротив, связан с определенным ограничением употребления, обусловленным семантико-прагматической сферой.

При этом хотелось бы особо выделить действия, которые в рамках одного лингвокультурного сообщества связывают общепринятый фразеологизм (или языковое высказывание) и жест. Основопологающим для подобного рода фразеожеста, помимо обычной взаимосвязи, является его произвольность, т.е. он не может быть обоснован в неязыковой действительности в рамках естественных отношений, как, например, это происходит с указательными жестами. ‘Vogel-Zeige-Geste’ (жест «покрутить пальцем у виска») один из такого рода произвольных жестов.

*Du hast sie doch nicht mehr alle.* (Vogel-Zeige-Geste)

*У тебя не все дома!* (Жест: покрутить у виска)

Тем не менее, приведенный пример не является ярким образцом, демонстрирующим прочную взаимосвязь жеста и фразеологизма, так как с ним может быть связаны различные выражения (z. B. Du bist ja verrückt), и даже фразеологизмы (z. B. Du hast wohl nicht alle Tassen im Schrank, Du hast wohl einen Sprung in der Schüssel, Bei dir ist wohl eine Schraube locker usw.).

Аналогичный феномен наблюдается в русском языке: и здесь есть жест, указывающий на височную область и употребляющийся в аналогичном значении, выражающем «помешательство». (Напр.: ты с ума сошел/спрыгнул/сбрэндил/спятил, ты рехнулся/чокнулся, ты из ума, ты с головой не дружишь, у тебя крыша поехала, у тебя чердак протекает, ты с дуба рухнул).

Иначе дело обстоит с выражением: Du hast ja n' Vogel. (Vogel-Zeige-Geste). Некоторые носители языка утверждают (данные неофициального опроса), что так называемый ‘Vogelgeste’ связан в немецком языке с соответствующим фразеологизмом „einen Vogel haben“ («сойти с ума»). В случае, если существует высокая степень воздействия фразеологизма на жест, комбинации выражения „einen Vogel haben“ + жест можно приписать статус фразеожеста. В зависимости от того, насколько сильно выражена ассоциативная связь у представителей одного и того же языкового сообщества, можно говорить о фразеожесте. При этом в каждом отдельном случае это должно быть эмпирически перепроверено.

В русской культуре аналогичному жесту («покрутить пальцем у виска») сопутствует, как правило, фраза: «ты что, с ума сошел?», или «ты что ненормальный?». Если говорят о человеке в третьем лице, чаще всего употребляют фразу: «да он чокнутый/ненормальный». Однако мы бы не стали приписывать выражению «с ума сошел» статус фразеожеста, так как существующий в русском языке жест не является таковым. Следует отметить, что существует культурная вариативность исполнения жеста в русском и немецком языковом пространстве: в то время как в немецкой культуре жестикулирующий слегка постукивает себя указательным пальцем по лбу (хотя область исполнения может простираться от середины лба до височной зоны), в русской культуре принято несколько раз слегка поворачивать указательный палец, приставленный к височной зоне.

Условием, однозначно характеризующим фразеожест, на наш взгляд, является феномен обязательной жестикуляции, сопутствующий определенной фразе. Ритуальные действия в учреждениях различных лингвокультурных сообществ отмечены нередко наличием подобных фразеожестов.

В военных учреждениях: нем. „Zu Befehl“, фр. *à vos ordres* „Commandant“, рус. «Так точно!» или «Честь имею!»

В суде: нем. „Ich schwöre (bei Gott)“, фр. „Je jure sur la tête de...“ или „Levez la main droite et dites „je le jure“, рус. согласно статье 64 регламента суда РФ каждый свидетель, прежде чем дать показания, делает следующее заявление: «Я торжественно заявляю и клянусь честью и совестью, что буду говорить правду, всю правду и ничего, кроме правды»; при оглашении приговора каждый судебный заседатель делает пояснение: «Я торжественно заявляю и клянусь честью и совестью, что буду говорить правду, всю правду и ничего, кроме правды и что мое заключение выражает мое искреннее убеждение». Однако сегодня обе формулировки сокращены до фразы: «Клянусь говорить правду, только правду и ничего кроме правды».

В церкви: нем. „*Ich segne Euch im Namen des Vaters, des Sohnes und des Heiligen Geistes*“ (Segnungs-Geste), рус. Традиционное осенение крестным знаменем верующих сопровождается словами: «*Во имя отца и сына и святого духа. Аминь*». Кроме того, в ортодоксальном христианстве жест благословения священника в конце каждой церковной службы сопровождается словами: «*Мир всем*». Однако имеются отличия в исполнении жеста. В то время как в западной католической церкви осенение себя крестным знаменем выполняется правой рукой ото лба к чреву, затем на левое и на правое плечо, в русской ортодоксальной церкви персты правой руки поставляются на лоб, на чрево, затем на правое и на левое плечо.

В повседневной коммуникации: нем. „*Toi-toi-toi. Da muss ich erst mal auf Holz klopfen*“, фр. „*Je touche du bois*“, рус. «*тьфу-тьфу-тьфу*». Перечисленные фразы произносятся коммуникантами для того, чтобы избежать несчастья. В немецкой культуре после произнесения вышеуказанных слов принято стучать по дереву или иронично себе по голове („*mein Holzkopf*“ – «*моя дубовая голова*»). Во французском лингвокультурном сообществе жестикулирующий держится за деревянный предмет. У русских в повседневной коммуникации говорят, как правило, «*тьфу-тьфу-тьфу*», имитируя при этом сплевывание через левое плечо и трижды стуча по деревянному предмету. Ранее эта формула дополнялась еще словами: «*чтобы не сглазить*», что означало отвести от себя злой взгляд. Согласно этому вербальная часть фразеожеста состоит из слов: «*тьфу-тьфу-тьфу - чтобы не сглазить!*».

В процессе классификации жестов, сопровождающих речь, часто обращают внимание на то, что существуют культурно-специфические жесты, которые могут употребляться не только в качестве сопровождающих, но и в качестве заменяющих речь; они обозначаются как «эмблемы». Примерами могут служить вышеупомянутые жесты согласия и отрицания или русский жест «пощелкать по шее», символизирующий идею выпивки. Жест-щелчок может повторяться два-три раза. Движение пальца и извлекаемый с его помощью звук имитирует движение и звук пробки, которая вылетает из откупориваемой бутылки [Григорьева, Крейдлин 2001: 117]. В данном случае невербальное поведение, эмблема является первичным и независимым, представляет собой невербальный знак, имеющий свое собственное значение, и может употребляться как замена речи.

При исследовании фразеожестов напротив необходимо в равной степени рассматривать как фразеологию, так и жестикуляцию, т.к. или существует языковое высказывание, которое с большой вероятностью включает несвободно избираемое невербальное действие, или есть жест, который обычно сопровождается словесным высказыванием. Что является первичным – жест или фразеологизм, зачастую сказать очень сложно.

В конечном счете, происхождение и мотивация употребления фразеожеста также не имеют значения для синхронного изучения языка и обучения языку, так как согласно нашей дефиниции обе составляющие равноправны и важны.

Таким образом, фразеожест представляет собой комбинацию вербального и невербального поведения, в котором:

- или фразеологическое словосочетание сопровождается жестом,
- или невербальное выражение указывает на фразеологизм.

### **3. Жест „Daumen drücken“ в межкультурном сравнении**

В немецком языке говорят: „Es wird schon gut gehen“ («Все будет хорошо») и при этом зажимают в кулак большой палец. Первоначально можно подумать, что речь идет о кинеме, так как жест „Daumen-Drücken“ («зажать большой палец») действительно существует. Но он существует не как самостоятельное, самопроизвольное физическое действие, а употребляется лишь в переносном значении и, следовательно, с самого начала обретает фразеологический статус. Этот статус лучше всего дифференцируется при сравнении его реализации в других языках.

При более пристальном рассмотрении фразеологизма/жеста „Daumendrücken“ становится ясно, что речь идет о «заклинании» (предзнаменовании), которое должно принести счастье или предотвратить неудачу.

В других культурах это вербально-невербальное действие реализуется иначе. Так, в английском языковом пространстве функцию пожелания удачи выполняет жест, воспроизводимый посредством скрещивания среднего и указательного пальцев, и чаще всего сопровождается выражением „*I am keeping my fingers crossed for you*“ («Я скрещу за тебя пальцы»). Аналогичная фраза со сходным жестом существует и во французском языке. Однако в то время как в английском языковом пространстве жест доминирует над словесным выражением, во французском языковом сообществе приоритет отдается словесному высказыванию. Французы скажут: „*Je croise les doigts*“ («скрестим пальцы»), при этом за этой фразой может последовать жест, но это происходит очень редко. Таким образом, в немецкой, русской, английской и французской культурах один и тот же жест обозначает пожелание удачи, хотя и мотивирован при этом по-разному. Если в немецком сообществе палец, а в русском – кулачки зажимаются на успех адресата, то в английской и французской культурах скрещенные пальцы символизируют крест и *препятствуют* воздействию злых сил.

В русской культуре функцию сопереживания адресату выполняет жест: «Я буду за тебя держать кулачки!», значение которого идентично вышеперечисленным.

Таким образом, мы можем утверждать:

1. Межкультурное и культурно-историческое сравнение подтвердили предположение о том, что речь идет не о кинеме;

2. Соотношение участия фразеологизма и жеста в разных культурах выражено по-разному: в английском языке жест и фразеологизм можно относительно свободно комбинировать друг с другом, во французском языке фразеологизм доминирует над жестом, в немецком и русском языках сопряжение жеста и фразеологизма представляется самым сильным.

Интересным, на наш взгляд, кажется тот факт, что в сознании – даже в межкультурном сравнении – значение фразеожестов воспринимается как эквивалентное, несмотря на то, что в каждом случае оно обусловлено различными факторами. Жест «скрестить пальцы» вызван влиянием христианской религии, жест «зажать большой палец» – это измененный «фаллос-жест благополучия», который в немецком культурном пространстве (и не только) является родственным вульгарному жесту «показать фигу». В то время как в немецком языке «фига» приобрела сексуально-вульгарное значение, в других культурах данный жест не имеет непристойной интерпретации: например, в Бразилии продаются соответствующие амулеты, которые носят в качестве украшения и как символ, приносящий удачу. В других частях славянского культурного пространства данный жест обозначает «ничего не выйдет» («вместо этого ты получишь фигу»). Это относится и к русской культуре, в которой он воспроизводится, как правило, с сопутствующей фразой «*вот тебе!*» или «*во, видел?*» и имеет зачастую ироничный подтекст. И хотя в России



указанный жест не воспринимается носителями языка как вульгарный и даже является очень популярным среди молодежи и в кругу детей, несмотря на то что его возникновение также базируется на сексуальной основе (сексуальное предложение, которое натывается на отказ, что сопоставимо с жестом «показать голый зад», чтобы кого-либо обидеть и высмеять), русские в немецком контексте данный (фразео-) жест ни в коем случае не должны употреблять.

В изречениях подобного рода (см. также «*постучать по дереву*») связь вербального и невербального поведения представляется особенно сильной. Это позволяет сделать вывод о том, что в вышеупомянутых случаях находит свое выражение фразеологизм, который обычно употребляется с жестом, то есть так называемый фразеожест.

#### 4. Фразеожесты с дейктическим элементом

Как мы выяснили в процессе рассмотрения жеста „Daumen-Drücken“ («зажать большой палец») через призму различных культур, неотъемлемость вербального и невербального сопровождения одного и того же фразеожеста может варьироваться. Тем не менее, все же есть фразеожесты, в которых обе части непременно связаны с речью. Подобные взаимосвязи наблюдаются, согласно нашим исследованиям, прежде всего там, где фразеожест включает в себя указательный элемент. Этот указательный элемент зачастую заменяет часть фразеологизма и указывает на иконически-жестукуляторное составляющее. По уже сложившейся в науке о жестах традиции такие жесты называют указательными или дейктическими [Григорьева, Крейдлин 2001: 18]. Рассмотренный выше фразеожест «показать фигу» относится к указательным жестам, так как включает в себя дейктический элемент «*вот*» («вот тебе!» или «во, видел?»).

Приведем некоторые примеры дейктических фразеожестов, в которых встречаются указания „*so*“ / «*так*» и „*hier*“ / «*здесь*», а сопутствующий жест является обязательным.

##### 1. Die Geschichte hat so'n Bart!



Рис. 1: „Die Geschichte hat so'n Bart“

Название

Иметь длинную бороду

Жест	Жестикулирующий показывает рукой длину воображаемой бороды (чаще всего до уровня груди) (рис. 1)
Толкование	Что-то так старо, уже известно
Фраза	„Die Geschichte hat so’n Bart“ / «История имеет вот такую бороду»
Описание	Брови поднимаются, глаза широко открыты. Ударение падает на слово „so“ – «такую»
Координация	Воспроизведение жеста синхронно с языковым выражением; они всегда воспроизводятся параллельно

### Сравнение с русским

В русском языке данный фразеожест отсутствует. Если необходимо подчеркнуть, что история старая и давно известная, употребляется, как правило, фраза «стар/а как мир». Однако эта фраза не сопровождается жестом. По этой причине фразеожест не может быть декодирован русскими учащимися.

## 2. Ich hatte so’n Hals!



Рис.2: „Ich hatte so’n Hals!“

Название	Иметь толстую шею
Жест	Жестикулирующий обеими руками показывает толщину шеи (рис. 2)
Толкование	Быть рассерженным или свирепым
Фраза	„Ich hatte so’n Hals“ / «У меня вот такая шея»
Описание	Выражение лица говорящего изображает гнев. Ударение падает на слово „so“ – «такая»
Координация	Жест и словесное высказывание воспроизводятся всегда одновременно

### Сравнение с русским

В русском языке подобного жеста не существует. Для того чтобы показать, что говорящий рассержен, он много жестикулирует руками и ругается. Однако соответствующий фразеожест отсутствует.

### 3. Ich hab so'n Kopf!

Название	Иметь опухшую голову
Жест	Говорящий обеими руками показывает размер головы
Толкование	Значение 1: Состояние стресса, человек перегружен делами Значение 2: Накануне вечером кто-то очень много выпил и у него «опухла голова»
Фраза	„Ich hab so'n Kopf“ / «У меня вот такая голова»
Описание	Жестикулирующий может иметь отчаявшееся выражение лица. Ударение падает на слово „so“ – «такая»
Координация	Жест и фраза всегда воспроизводятся параллельно

### Сравнение с русским

Этот фразеожест существует также и в русском языке как «у меня вот такая голова». Этим, как правило, жестикулирующий показывает, что у него много дел, он очень занят, из-за чего у него пухнет голова. Значение русского фразеожеста совпадает со значением 1 в немецком языке.

### 4. Man muss es nicht nur hier haben, sondern auch hier!

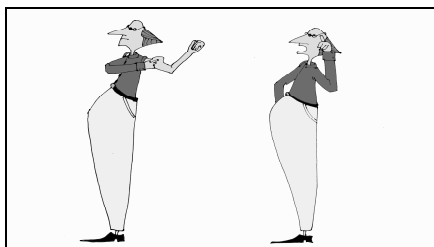


рис. 3: „Man muss es nicht nur hier haben, sondern auch hier!“

Название	Нужно иметь не только силу в плечах, но и в голове
Жест	Жестикулирующий показывает пальцами

	или только указательным пальцем сначала на бицепсы, а затем на голову (рис. 3)
Толкование	Нужно быть не только сильным (иметь мускулы), но и умным
Фраза	„Man muss es nicht nur hier haben, sondern auch hier!“/ «Надо иметь не только здесь, но и здесь!»
Описание	Ударение всякий раз падает на слово „hier“– «здесь»
Координация	Воспроизведение жеста и фразы происходит параллельно

### Сравнение с русским

В русском языке воспроизводится только вторая часть немецкого фразеожеста, когда кто-то хочет сказать, что необходимо что-то иметь в голове. Указательным пальцем несколько раз постукивают по виску, говоря при этом «надо ещё и здесь кое-что иметь». В русском языке ударение также падает на слово «здесь» – „hier“.

### 5. Er war so klein mit Hut!

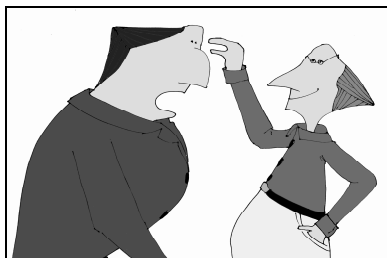


Рис. 4: „Er war so klein mit Hut!“

Название	Кого-либо так «опустить», что он сможет гулять под ковром
Жест	Жестикулирующий показывает с помощью большого и указательного пальцев маленькое расстояние, воспроизводя жест на уровне глаз (рис. 4)
Толкование	Человека, совершившего ошибку, призвать к ответственности таким образом, что он почувствует себя «очень маленьким».
Фраза	„Er war so klein mit Hut“ / букв. перевод: «В шляпе он был такой маленький»

Описание	Ударение падает на словосочетание „so klein“ - «такой маленький»
Координация	Жест и фраза всегда воспроизводятся параллельно

### **Сравнение с русским**

Идентичного фразеожеста в русском языке не существует. Немецкий фразеожест можно, однако, перепутать с русским фразеожестом «Я его ни вот столько не уважаю!» При исполнении русского фразеожеста большой палец приставляется к мизинцу и эту комбинацию жестикулирующий показывает адресату. В немецком языке жест выражает, что определенное лицо заметили в определенной ситуации при совершении ошибки и поставили на место. В русском языке это высказывание является универсальным и относится ко всему, что не ценится кем-либо.

### **6. Mir steht's bis hier!**

Название	Быть сытым по горло
Жест	Жестикулирующий держит ладонь горизонтально перед лицом (подбородком, ртом, носом или лбом)
Толкование	Быть сытым чем-либо
Фраза	„Mir steht's bis hier!“ / «У меня уже вот, где сидит!»
Описание	Жестикулирующий имеет серьезное выражение лица, ударение падает на слово „hier“ – «здесь»
Координация	Жест и фраза исполняются всегда параллельно

### **Сравнение с русским**

В русском языке существует фразеожест «У меня это уже вот где сидит!» Это означает, что в русском языке есть также фраза с указательным элементом, которая употребляется с определенной жестикуляцией. Русские держат ладонь горизонтально, при этом жест мотивирован фразой «у меня дел по горло», что соответствует значению немецкого фразеологизма „Mir steht das Wasser bis zum Hals“ («уровень воды мне по горло»). Также возможно исполнение данного жеста выше уровня головы, в таком случае жест сопровождается фразой «у меня дел выше крыши». Таким образом, мы имеем вариацию исполнения жеста, схожую с немецким, однако в основе лежат совершенно разные значения. Они всегда относятся к перегрузкам, связанным с работой. И здесь очень

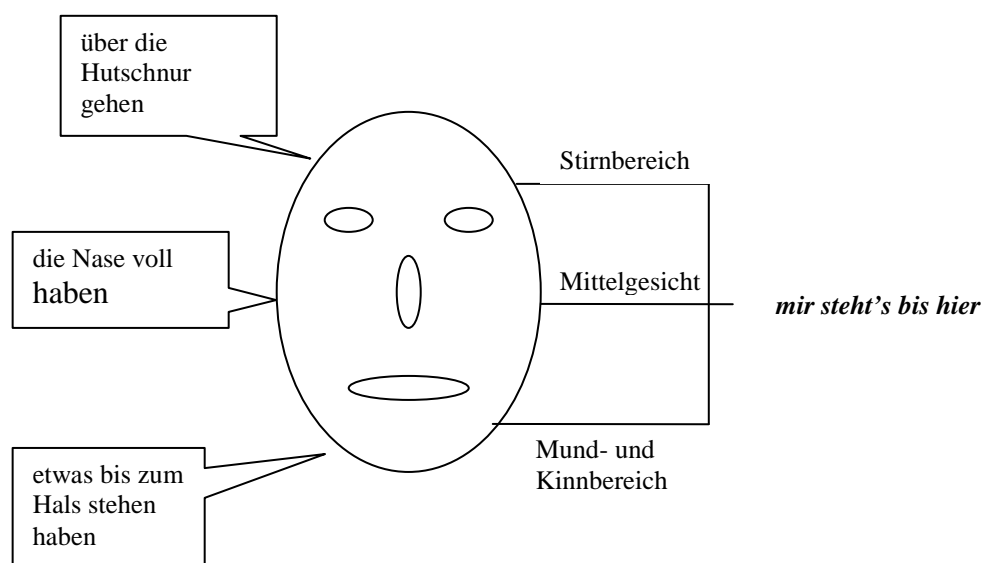
высока вероятность неправильной интерпретации значения русскими учащимися.

В немецком языке есть следующие три фразеологизма, которые имеют приблизительно один и тот же смысл, и обозначают, что предмет или поведение кому-либо наскучило или надоело [Röhrich 1994]:

- *etw. bis zum Hals stehen haben* (быть сытым чем-либо по горло)
- *die Nase voll haben* (это уже вот где сидит/надоело)
- *das geht (mir) über die Hutschnur* (это уже чересчур)

В таких высказываниях, как „*Peter stehen die Schulden bis zum Hals*“ («Петер по горло в долгах») или „*Peter hat die Nase voll von der Arbeit*“ («Петеру надоела работа»), фразеологизмы используются так, чтобы они были понятны в литературном языке.

В устной коммуникации можно обойтись без фразеологизма, употребив выражение „*Mir steht es bis hier*“ («Мне это уже вот здесь») и воспользовавшись при этом соответствующим жестом. Как уже было сказано выше, указание „*hier*“ вынуждает показать место, на которое ссылаются, и провести при этом рукой по одной из трех зон лица (область лба, средняя часть лица на уровне носа и область рта и подбородка).



## 5. Вывод

В немецких примерах 1-3 наречие „*so*“ заменяет качественное прилагательное, при этом имеется соответствующий фразеологизм. Выражение „*einen dicken Hals kriegen*“ в словаре Г. Шеманна имеет пометку „*salopp*“ («небрежный») или „*selten*“ («редкий»), что, на наш взгляд, обусловлено наблюдениями Г. Шеманна за литературными нормами языка. Мы бы не согласились с определением „*selten*“. В дополнение ко многим устным свидетельствам, которые нам удалось найти в ходе исследования, можно привести цитату из газеты *Westdeutsche Allgemeine Zeitung*, где тренер автогонщика Михаэля Шумахера,

тренировка которого прошла неудовлетворительно, высказывается следующим образом: „*Michael hat einen dicken Hals, denn das Training hat er sich ganz anders vorgestellt, hieß es.*“ («*Михаель разозлился, так как он представлял себе тренировку совсем иначе, чем говорят*») (ЗСИ Спорт 29/7/1995). Мы имеем только письменную аргументацию и соответственно не можем знать, употреблял ли тренер в устной коммуникации фразеожест. Пример показывает, что фразеожесты могут быть выявлены лишь в ходе прямой устной коммуникации, т.к. письменная фиксация не может воспроизвести в полной мере элементы указательного жеста. Базисом для эмпирической проверки стало наблюдение за межличностным общением, в котором важнейшими параметрами были способ реализации составных частей «фразеологизм и жест» и их частотность.

Наречие во фразеожесте в примере 4 заменяется жестом. Примеры 5 и 6 представляют особый интерес, так как в них рассматриваются фразеожесты, которые не имеют никакого отношения к словесно выраженному корреляту, то есть они существуют *исключительно* как фразеожесты. Для примера 7 у Л. Рориха есть фразеологический оборот, который сегодня мало кто знает (*jemanden so klein mit Hut machen, dass er unter dem Teppich spazieren gehen kann*). Сам фразеологизм не употребляется и заменен фразеожестом.

Интересные возможности дифференциации возникают при межкультурном сравнении. При первом сравнении немецких и русских фразеожестов можно констатировать следующее:

- фразеожесты в немецком и в русском языках различаются так же, как жесты и фразеологизмы;

- существование схожих или одинаковых фразеожестов в одном языке не свидетельствует об их эквивалентности в другом языке. Даже если существует аналогия, при пристальном анализе, как правило, обнаруживаются различия в значении, в употреблении или в исполнении фразеожеста (напр. «тьфу-тьфу-тьфу», «покрутить у виска» и «у меня уже вот где сидит») [Baур/Baur 2000].

- так же, как и в немецком, в русском языке формальные выражения с указанием требуют обязательной жестикуляции. В русском языке указание реализуется, прежде всего, посредством слова «вот».

На данном этапе мы можем дать лишь первые указания (ДЛЯ ЧЕГО? Для систематического обновления?) Систематическое обновление должно следовать принципам, которые были выявлены в 2000 г. Р.С Баур и М. Баур.

1. Наглядное представление жеста.
2. Описание жестикуляционной части фразеожеста. При этом должны быть представлены варианты жестикуляционного исполнения и вербального компонента.
3. Описание значения.
4. Описание вербальной (фразеологической) составляющей.

5. Описание экспрессивного выражения и особенностей координации невербальной и вербальной части фразеожеста.
6. Пояснения к значению и употреблению.
7. Указания к словарной интерпретации.
8. Сравнение языковых пар [Городникова, Добровольский 2002; Григорьева, Крейдлин 2001].

#### Библиографический список

- Городникова М.Д., Добровольский Д.О.* Немецко-русский словарь речевого общения. Москва, 1998.
- Григорьева С.А., Григорьев Н.В., Крейдлин Г.Е.* Словарь языка русских жестов. Москва-Вена, 2001.
- Apelthauer, Ernst* (1986): „Kultur, nonverbale Kommunikation und Zweitspracherwerb.“ in Rosenbusch, Heinz, S.; Schober, Otto (Hrsg.) (1986): *Körpersprache in der schulischen Erziehung*. 134-169.
- Baur, Micheline & Baur, Rupprecht S.* (2000). „Il est super ce type!“ Phraseogesten der französischen Alltagssprache und ihre Darstellung in Wörterbüchern. In Helbig, Beate, Kleppin, Karin, Königs, Frank G. (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Festschrift für K.-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 221-240.
- Baur, Micheline, Baur Rupprecht S., Chlosta, Christoph* (1998): „Ras le bol = Mir steht´s bis hier? Phraseogesten im französischen und Deutschen“ in: Hartmann, Dieter (Hrsg.) *Studien zur Phraseologie und Parömiologie*. Bochum. S. 35-60.
- Baur, Rupprecht S.; Chlosta, Christoph; Grzybek, Peter* (1995): „Verbale und nonverbale Phraseologie.“ in: *Niederdeutsches Wort*, 35, 1995. 3-29.
- Chlosta, Christoph; Baur, Micheline; Baur, Rupprecht S.* (1997): „‘Holzauge, sei wachsam!’ Phraseogesten als Gegenstand der Forschung.“ in: *Proverbium. Yearbook of International Proverb Scholarship*. S. 59-81.
- Duden 11* (1992): *Duden, Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. hrsg. u. bearb. v. Drosdowski, Günther; Scholze-Stubenknecht, Werner. Mannheim et al.
- Efron, David* (1941): *Gesture and Environment*. New York.
- Eismann, Wolfgang* (1980): Russische Gesten im Sprachunterricht und als landeskundliches Thema. In: Baur, Rupprecht S. (Hrsg.), *Landeskunde im Russischunterricht*. Frankfurt.
- Ekman, Paul; Friesen Wallace V.* (1969): „The Repertoire of Nonverbal Behaviour: Categories, Origins, Usage and Coding.“ in: *Semiotica*. 1969. 49-98.
- Morris, Desmond* (1994): *Bodytalk. A World Guide of Gesture*. London.
- Morris, Desmond* (1977): *Der Mensch mit dem wir leben*. München.
- Morris, Desmond* (1995): *Bodytalk. Körpersprache, Gesten und Gebärden*. München. (übersetzt von Anne Katrin Gudat.)
- Müller, Klaus* (1994): *Lexikon der Redensarten*. Gütersloh.
- Röhrich, Lutz* (1991): *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. <sup>2</sup>1994 in fünf Bänden. Freiburg et. al.
- Schemann, Hans* (1993): *Deutsche Idiomatik: die deutschen Redewendungen im Kontext*. Stuttgart.
- Schmidt, Leopold* (1974): „Sprichwörtliche deutsche Redensarten. Lesefrüchte und Randbemerkungen zu Lutz Röhrichs ‘Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten’.“ in: *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde*. 77, 1974. 81-130.



## **ЕЛЕНА КХУЭН-БЕЛАЗИ: «РУССКИЙ ЯЗЫК МНЕ БЛИЖЕ К СЕРДЦУ»**

Наши представления об эмиграции первой волны, созданные книгами и фильмами, часто стереотипны, однако в них много брешей. Как ни удивительно, до сих пор есть возможность более подробно узнать о диковинных судьбах этих людей и их потомков. Вот уже двадцать лет мы ведем исследования русско-немецкого двуязычия. В основном мы встречаемся с эмигрантами четвертой волны – российскими немцами и контингентными беженцами, а также бинациональными семьями. Знаем отдельных представителей первой, второй и третьей волн эмиграции. Женщина, о которой пойдет речь ниже, уникальна вообще и уникальна для своего поколения русскоговорящих. Особенно важно подчеркнуть, что познакомились мы с ней потому, что совпали наши представления о том, какое большое значение имеют разные языки в жизни человека: иммигранты не должны отказываться от своего «я» и культурного наследия своей родины; можно быть мультилингвом и с каждым языком связывать особые воспоминания и переживания; чтобы выучить язык, нужны особые условия, в создание которых и принимающее государство, и прибывающие новые его граждане должны внести свой вклад.

Наш рассказ основан на беседах, переписке, статьях и интервью госпожи Кхуэн-Белази, которые она легко давала нам в устной форме на обоих родных для нее языках – русском и немецком; мы слегка придаем ее речи литературную обработку. Прямые цитаты даются в кавычках.

Бабушка, Лариса Прокопьевна Барсова, дочь царского офицера, родилась в Переславле-Залесском в 1900 г., ходила в гимназию во Владимире. В свою очередь, ее мама происходила из купеческой семьи и, получив образование, пошла в народ, учить крестьянских детей. Она не боялась, как говорит Елена, быть оригинальной.

Может быть, от нее стремление к просвещению передалось и всем потомкам. В 1917 г. семья бежала – в Сибирь, точнее, в Павлодар. Там произошло знакомство бабушки и дедушки: Фритц Шмидингер был австрийцем, который шесть лет находился в русском плену во время Первой мировой войны. Этот образованный человек, выучившийся на инженера в Вене и Мюнхене, любивший языки, овладел русским и говорил на превосходном, богатом литературном языке, хотя и с ужасным акцентом, от которого никогда не избавился. Бабушка захотела выучить немецкий язык и искала учителя среди пленных; интерес к поэзии, особенно к Генриху Гейне, не оставлял ее. Так они познакомились, а поженились в Семипалатинске, причем семейными языками с тех пор всегда оставались и русский – язык эмоций, и немецкий. В 1921-м году

произошел обмен военнопленными, и дедушка уехал с уже беременной женой из России. Дочь Татьяна родилась в Любляне, в бывшей Австрии, которая к тому времени была уже Югославией. Позже переселились в Белград, где глава семьи работал архитектором на железной дороге. Фритц Шмидингер, выросший в Лайбахе, свободно говорил по-словенски, потом изучил и сербский. Мама разговаривала на немецком, русском, сербском, а ходила в немецкую школу. Когда немцы в 1941-м году захватили Югославию, то дедушка, немецкоязычный человек, очутился в такой ситуации, что должен был сотрудничать с фашистами, чего он делать не пожелал. Он попросил, чтобы его послали обратно в Австрию, в чем ему отказали, но перевели в Мюнхен, а затем в Дрезден, где в феврале 1945 г. семья пережила английскую бомбардировку, но потеряла дом. Именно тогда мама Елены переехала к дедушкиной тете, в деревню в Южный Тироль: тетя болела и нуждалась в помощи. Там она, одна, без мужа, родила свою первую дочь – Елену. Младшая сестра мамы в 1948 г. уехала с мужем – американским солдатом польского происхождения – в Америку и стала там профессором русского языка и литературы. Дедушка с бабушкой оказались в Нюрнберге; на пенсию Фритц Шмидингер вышел в 1952 г.

Русский язык был первым, который Елена услышала от матери, и отсюда отношение ее к русскому языку: по ее словам, это признак семейной интимности. Хотя она выросла в немецкоязычном окружении (до 1920 г. Южный Тироль принадлежал Австрии, а потом стал относиться к Италии), дома разговаривали с мамой и бабушкой на русском, с папой на немецком языке, с дедушкой на двух языках. Когда Елене было около года, ее отцом стал Руперт Кхуэн-Белази, потомок обедневшего графского рода, отслуживший солдатскую службу и раненный на войне, ставший строительным техником. Сам он не говорил по-русски, но имел четкое представление о позитивности многоязычия.

Если в окружении были люди, не знавшие или немецкого, или русского, то семья переходила на тот язык, который был понятен всем. Это было нормой жизни: знать языки и передавать владение ими детям. С точки зрения госпожи Кхуэн-Белази, «весь фокус состоит в том, до какой степени воспитатели, родители употребляют сознательно свой язык и свои языки. То есть если они сознательно употребляют язык в довольно чистой форме, то он может и передаваться таким образом. У нас, конечно, тоже употребляется немецкое предложение, вставляется какое-то русское слово или наоборот, но это не представляет большинство употребляемого языка, а большинство предложений, большинство общения происходит все-таки на приличном литературном языке, который имеет свою структуру и свою жизнь. Если ребенок растет в такой атмосфере, то никакого беспорядка не бывает, так мне кажется». Если близкие подают пример, ответственно занимаясь языком, следя за его чистотой, то это передается и ребенку.

Родители Татьяны часто приезжали погостить и жили по несколько месяцев в семье дочери, а позже и вовсе там поселились. Дома бывали в гостях русские знакомые дедушки и бабушки с эмигрантских времен, маленький круг, то и дело терявший и вновь находивший друг друга в перипетиях сложного времени. В остальном, семья, говорившая по-русски, была в Тироле «как марсиане». Русским пользовались, если хотели скрыть какую-то информацию от соседней или одноклассников.

Как это часто бывает, когда Елена и две ее младшие сестры поступили в школу, то стали чаще и чаще отвечать на немецком языке, когда им задавали вопросы на русском. «В школе никакого русского быть не могло. У нас была латынь, итальянский язык, немецкий язык, вот и все». Более того, каждого ребенка отдавали на год в итальянскую школу, чтобы они овладели там государственным языком страны – итальянским – в совершенстве. До этого дети учили в немецкой школе итальянский 4-5 часов в неделю, а летом брали еще дополнительные уроки итальянского. Это помогало, но не избавляло поначалу от плохих оценок; лишь постепенно дети достигали своего уровня успеваемости в новой школе. Старые подруги сохранялись, новые приобретались.

Отношение к русскому языку изменилось, когда Елена впервые смогла сопровождать бабушку в 1966-м году в Россию, когда она, после 45 лет отсутствия, поехала после смерти дедушки посмотреть, что там происходит. Во время войны они с сестрой потеряли друг друга, переписка прервалась на длительное время, потом через международный Красный Крест сестры восстановили контакт. Елена боялась очень первой встречи, будучи воспитанной в антикоммунистическом духе. Она ехала в Москву, думая, что владеет русским языком, и так оно и было, но в другом смысле: язык – это живой организм, многие слова устаревают, другие приходят, например, она говорила «башмаки», а москвичи – «ботинки». Первые полтора месяца она училась новым оборотам и выражениям, голова пухла от слов, и вдруг однажды утром проснулась, услышала из окон, как мимо идут, переговариваясь, люди на работу, и поняла, что все: «ощущала совершенно точно свободную легкость в голове и душе, и поняла: так, теперь ты пустила корни окончательно в этот язык». Когда-то в детстве Елена была обучена читать по-русски, но потом забыла азбуку, и когда ее русские родственники увидели, как она читает, – по складам, – то очень смеялись и начали учить ее заново грамоте, заставляя читать каждый день по часу вслух двоюродным бабушкам «Войну и мир».

Откровением стало знакомство с русскими родственниками, интеллигентами, прошедшими войну, пострадавшими от сталинских репрессий. Елена была потрясена их глубочайшим юмором и критическими взглядами, они, безусловно, были лояльны по отношению к своей родине, но в политическом, интеллектуальном плане соответствующе смотрели на коммунистическую систему. Вместе с тем они были в состоянии оценить положительные стороны советской власти,

например, достижение всеобщей грамотности и прогресс в области образования. «Мы жили, значит, с нашими родственниками впятером в однокомнатной квартире в Москве три месяца подряд», – рассказывает Елена, – «и это тоже было для меня откровением – каким образом можно так жить, притом дружелюбно, иногда при натянутых настроениях, естественно. И эти сестры день и ночь делились своими жизнями, то есть друг другу все рассказывали. И я сидела каждый день, развесив уши, будто у вас три месяца подряд постоянно кино происходит. После этих трех месяцев я вернулась домой, но знала, что у меня застрял в сердце новый мир, новые друзья, новые родные, которые стали для меня важными, и поэтому я возвращалась не один раз туда, и до сих пор у меня тесный с ними контакт».

Вообще, из первых книг в семье читали «Федорино горе» Чуковского, «Конек-горбунок», а русские сказки рассказывались; потом был Пушкин, в 15-16 лет – Чехов, которого читала вслух бабушка, а Елена читала ей Тургенева. В 17-18 лет – Толстой, Достоевский, Паустовский, вся диссидентская литература, Солженицын. В Москве познакомилась с песнями Галича, Высоцкого, а с советской литературой – в университете. Все семейные книги сгорели во время войны, но дедушка в последние годы тратил часть пенсии на покупку русских книг в антиквариатах, и все они читались. Позже Елена уже знала, где покупать в Мюнхене русские книги, и когда приезжала в Москву, обязательно там запасалась чтением. Русский язык и литературу она изучала «как самый дешевый вариант третьего предмета» в университете. Первыми были история, политология, обществоведение. Учить язык, знакомый с детства, было странно: «все другие как-то действительно должны были изучать этот язык, а я попросту им пользовалась. Литература и поэзия – да, конечно, я кое-что открыла для себя, естественно». В СССР приезжала в гости, переводчицей с делегацией профсоюзов ФРГ, а в 1999 г. выступила в Новосибирске на конференции с докладом о проблемах адаптации русских немцев в Германии. Связь с родственниками больше не прерывалась.

По окончании университета встал вопрос о профессиональной занятости. Елене хотелось быть в контакте с людьми, не просто сидеть за столом. В Германию приезжало все больше иммигрантов, в том числе итальянцев и поляков, потом и российских немцев. Когда госпожа Кхуэн-Белази стала работать с иммигрантами, – а ей кажется, что это произошло не случайно, – и когда она встретила впервые с переселенцами из бывшего Союза, то поняла, что они находятся под глубоким воздействием русского языка и русской культуры. В своей профессиональной жизни связь с этими истоками постоянно ее сопровождает, и она этому очень рада.

Опыт Елены говорит о том, что если молодые переселенцы, то есть те, с кем она и ее коллеги работают, приезжают в Германию в возрасте 15-16 лет, их язык полностью сохраняется. Однако стоит вопрос о том, с кем,

о чем и где они общаются, в какой степени употребляется жаргон, со всеми нецензурными словами, заменяет ли он все другие стили речи. Общение дома, общение со сверстниками, изучение немецкого – все эти факторы важны. Если родители бережно относятся к языку, то у детей есть шанс сохранить свой язык. Если же приезжают дети более младшего возраста, то, возможно, они потеряют русский язык, занимаясь интенсивно немецким, однако и немецкий часто не доучивают, потому что уделяют ему слишком мало внимания и не могут общаться с коренными немцами в достаточной степени. Организуя новую жизнь русскоязычных иммигрантов в Германии, Елена своей личностью, своими установками и поведением дает им понять, что русский язык и русская культура ей «важны, милы и интересны, т.е. что общаться на русском языке – это вообще-то драгоценность, которой следует дорожить, а не пренебрегать ею». Например, она организует гастроли молодежного коллектива «Театралика» под руководством Анжелики Лозановски (до 2006 г. Торгашиной) из Саратова, и публика восторгается актерским мастерством, а подростки-иммигранты видят, что есть немцы, которым нужно больше знать и интересно узнавать о России. Естественно, раз дети живут в Германии, то главный язык в их жизни будет немецкий, потому что их учебная, профессиональная и социальная жизнь протекает на немецком языке, хотя бы и не в совершенстве освоенном. Как это происходит – зависит «от уровня образования, от сознательного отношения родственников, родителей в первую очередь и учителей. Сохранить русский язык, безусловно, удастся только частично, здесь не надо питаться иллюзиями, но все же, пока это возможно, необходимо, чтобы человек себя чувствовал целостным» и способствовал поддержке отношений между Германией и Россией.

Постоянно и чаще всего Елена употребляет стандартный немецкий язык, это главное средство обучения и интеллектуального общения. На южно-тирольском диалекте она в состоянии разговаривать, но это не ее домашний язык. На него она переходит с бывшими одноклассниками и жителями той деревни, где выросла. С русскими друзьями беседует на русском, но по степени употребительности это второй язык, хотя и более близкий по сердцу. Итальянским языком владеет прилично, но использует его очень редко, и ей нужно немного побыть в Италии, чтобы опять полностью восстановить его. На английском может объясниться, а французский понимает, но не может на нем говорить. Она определяет себя в зависимости от окружения: русские воспримут ее как немку, но нетипичную, а немцы – как свою, но вместе с тем еще чем-то занимающуюся, работающую в европейском масштабе. Елена думает, что у каждого человека всегда очень много идентичностей, и он «обладает возможностью быть многозначным, и это, с одной стороны, счастье, с другой стороны, надо сохранить свое единство, свой центр». Позитивное восприятие многозначности, множественной идентичности возможно на

фоне положительной установки общества, когда отношение к человеку таково, что ему дозволяется разнообразие и он может проявлять себя в разных измерениях. Так было не всегда, и так бывает не всегда. Жизнь в объединенной Европе ощущается благодаря отсутствию таможен и границ, что очень приятно.

К православной церкви Елена стала принадлежать в 1996 г. До этого она была католичкой. «Но мама с нами каждый вечер молилась, и молитва для нас, детей, когда мы были маленькими, заключалась в том же, в чем и для мамы в детстве: ”Боженька, сохрани всех!” Потом назывались бабушка, дедушка, мама, папа и так далее, и заканчивалась молитва словами: ”И всех православных христиан!”». В Баден-Бадене, где Елена приняла православное крещение, еще есть очень старые русские, уходящее звено. «В какие-то этапы жизни», – размышляет госпожа Кхуэн-Белази, – «возникают вопросы о духовном очаге или что-то в этом роде, по разным причинам, и каждый, наверно, решает по-своему, но, безусловно, тут есть какие-то корни семейные или корни детства тоже. Для меня ситуация русскоязычной церкви в зарубежье повторяла в каком-то плане особенно драгоценные, важные, определяющие истории собственного детства, вот почему я вышла на эту дорогу».

По всем официальным документам героиня нашего рассказа – *Хелене (Helene)*. Дома ее ласково называли *Котик*, а *Леной* или *Леночкой* она стала после того, как по этому имени к ней обращались в Москве. Новое имя – новая идентичность – освобождение от старого образа, особенно важное тогда, когда уходишь из родительского дома. Таким собственным русским именем госпожа Кхуэн-Белази подписывает свои статьи: *Lena* – когда пишет по-немецки, *Елена* – когда пишет по-русски, и, по ее словам, до сих пор ее за это еще никто не наказал.

Поддержка языков в мультинациональной семье на протяжении нескольких поколений – вещь не такая простая, как кажется на первый взгляд. Многие иммигранты, стремясь как можно скорее интегрироваться в принимающее общество, отказываются от своего происхождения. Не все не в состоянии передать язык своим детям, а не то что внукам. Способность помогать другим людям на пути в многоязычие дается не каждому. Служить связующим звеном между странами и культурами – путь Елены Кхуэн-Белази. Опыт ее семьи служит ей опорой.

## **ЖИТЕЛИ УДМУРТИИ О МНОГОЯЗЫЧИИ В РЕСПУБЛИКЕ**

Удмуртия – многонациональная республика в составе Российской Федерации. Выступая 28 мая 2009 г. в г. Саранске на Заседании Ассоциации законодательных (представительных) органов государственной власти субъектов Федерации Приволжского федерального округа, Председатель Государственного Совета Удмуртской Республики А.В. Соловьев раскрыл тему: «О региональном законодательном обеспечении межнациональных отношений на территории Приволжского федерального округа и задачах по его совершенствованию на примере Удмуртской Республики». Он отметил, что Удмуртия многонациональна: здесь проживают представители свыше 100 национальностей, удмурты составляют более 29% населения, русские – около 60%, татары – 7% ([www.perepis.ru](http://www.perepis.ru)). По сложившейся традиции, соседствуют христианство, ислам и язычество, отношения стабильные и спокойные. Выступающий отметил, что «органы государственной власти и местного самоуправления региона, институты гражданского общества комплексно и последовательно работают над решением вопросов реализации государственной национальной политики, направленной на сохранение и развитие национальной самобытности и сохранение культурно-исторического наследия народов Удмуртии» ([www.udmgossovet.ru/press\\_tsentrvstupleniya/detail.htm?itemid=422211](http://www.udmgossovet.ru/press_tsentrvstupleniya/detail.htm?itemid=422211)). Говоря о нормативно-правовой базе реализации национальной политики, А.В. Соловьев подчеркнул, что Концепция государственной национальной политики Удмуртской Республики соотносится с Программами социально-экономического развития, принимаемыми на 5 лет, а принципы использования и развития языков, регулирования общественных отношений (в сферах государственно-управленческой, социально-экономической и культурно-образовательной) даны в Законе Удмуртской Республики «О государственных языках Удмуртской Республики и иных языках народов Удмуртской Республики» 2001 г. Республиканская целевая программа, утвержденная Государственным Советом Удмуртии, системно реализует языковую политику, выявляет наиболее эффективные и перспективные направления обеспечения языковых прав и потребностей граждан. Так, сегодня удмуртский язык как предмет преподается в 328 школах и в 273 детских садах, татарский язык – в 22 школах и 20 детских садах, марийский – в 6 школах и 5 детских садах, чувашский – в 1 школе и 1 детском саду. В программе «Профилактика терроризма и экстремизма в Удмуртской Республике» поставлена задача интернационального воспитания молодежи, повышения уровня знаний о культуре разных народов. Образовательным учреждениям нужна учебно-методическая

литература, наглядные пособия, мультимедийные программы, учебные видеофильмы по культурам народов России.

Настоящее исследование проводилось в 2009 г. при теоретической поддержке М. Эхала (Тартуский университет), А. Забродской (Таллиннский университет) и с практической помощью в сборе данных Э. Хакимова (Ювяскюльский университет) и Е. Трусовой (Ижевский университет). Всем этим коллегам мы выражаем нашу признательность.

Основной теоретической рамкой является идея этнолингвистической витальности, выясняющая, какие факторы влияют на сохранение языка народами (Abrams et al. 2009, Bourhis 2001, Ehala 2009, Kindell, Lewis 2000). Обычно говорят о демографии, статусе и институциональной поддержке. Анкета специально адаптировалась к условиям Удмуртии. Было собрано 100 анкет на русском языке.

Вначале выяснялись **общие сведения о респонденте**: пол, возраст, место рождения, отнесение себя к какой-то национальности, наличие разных национальностей среди предков со стороны отца и матери, родной язык, образование, трудовое положение, экономическое состояние семьи, место проживания. Среди ответивших преобладают женщины (83%), 65% родились в деревне или небольшом городе. Преобладают удмурты (по матери 63 раза, по отцу 58), на втором месте русские (26 и 33), затем татары (5 и 12), а также 9 других национальностей. Смешанные браки родителей отмечены лишь у 10%, обычно выбор национальности связан с владением языком. В качестве родного языка 51% указали удмуртский, 39% – русский, 7% назвали и удмуртский, и русский, 1 человек – татарский, 1 – татарский и русский, 1 – украинский. Возраст респондентов – от 16 до 59 лет, преобладает молодежь. По возрасту респондентов понятно, что многие еще учатся в школе или начинают учиться в университете, при этом законченное высшее образование у 13% (один – кандидат наук). В настоящее время в деревне проживает только 23% опрошенных, остальные живут и учатся или работают в столице республики – Ижевске.

Первая группа вопросов касалась **использования языка в повседневной жизни**. Лишь около четверти респондентов общается только по-удмуртски с членами своей семьи, но еще у четверти преобладает удмуртский, лишь 2% одинаково часто пользуются двумя языками, зато около 40% использует только русский. Другие языки в семейном общении отсутствуют. В общении с друзьями преобладает русский (45%), но в деревне преобладает удмуртский. 3% имеет только друзей-удмуртов, 2% использует другие языки. В более широком круге общения – с коллегами по работе или однокурсниками – почти половина использует преимущественно русский язык. Удмуртское общение преобладает среди жителей деревни или среди тех, кто недавно переехал в город. На досуге (во время занятий художественной самодеятельностью, спортом и т.д.) лишь немногие говорят только по-удмуртски; около



четверти – преимущественно по-удмуртски; около половины – только по-русски; 1 человек сообщил, что пользуется и другим языком. Предпочтение отдается русскому языку. С продавцами и обслуживающим персоналом у 14% преобладает удмуртский; 5% – одинаково говорят на русском и на удмуртском языках; у остальных доминирует русский. Другие языки здесь не употребляются. С незнакомыми людьми в автобусе, на улице, в магазине ни один человек не говорит только по-удмуртски; у 6% преобладает удмуртский; 7% – одинаково пользуются обоими языками. Толерантность в обществе действительно присутствует, и представление о том, что более вероятно встретить на транспорте русскоязычного, чем удмуртоязычного человека, соответствует статистическим данным по республике. Невозможно смотреть телевидение только по-удмуртски или в основном по-удмуртски; только один человек смотрит его больше по-удмуртски, чем по-русски; 8% – одинаково на русском и на удмуртском языках; 14% – больше по-русски, чем по-удмуртски; 19% – в основном по-русски; 58% – только по-русски; кроме того, 3% смотрят его на других языках. Нам представляется, что эти данные показывают, что жители республики в целом лояльны по отношению к просмотру передач на удмуртском языке. Радиопередачи на родном языке передают больше, но только 2% слушают больше по-удмуртски, чем по-русски; 13% – одинаково на русском и на удмуртском языках; 9% – больше по-русски, чем по-удмуртски; 24% – в основном по-русски; 52% – только по-русски; только один слушает радио на других языках. Таким образом, при относительно малом количестве передач у них есть постоянные слушатели. Предложение прессы на удмуртском языке также уступает русскому, здесь никто не читает только по-удмуртски; 6% отдают предпочтение удмуртскому; 12% – одинаково на пользуются обоими языками. В городе больше возможностей выбрать среди разных изданий; в деревне надо либо ходить в библиотеку, либо выписывать газету, что сейчас редко кто может себе позволить. Язык, на котором проводятся посещаемые культурные мероприятия (концерты, выставки, фестивали, театральные представления), довольно часто проводятся на удмуртском языке, но ни у кого это не единственный язык, а русский преобладает (4% посещают их – в основном по-удмуртски; 9% – больше по-удмуртски, чем по-русски; 13% – одинаково на русском и на удмуртском языках; 13% – больше по-русски, чем по-удмуртски; 16% – в основном по-русски; 45% – только по-русски; двое – на других языках).

Далее вопросы касались **межкультурных различий русских и удмуртов в некоторых областях**, где говорится о внутренней сущности человека, его характере, природе, манере жить. Большинство ответивших – и русских, и удмуртов – считает, что проявления человека индивидуальны, так что если он сам скорее похож на удмуртов, то похож и на русских, а если отличен - от одних. В 27,5% ответов респондент не знает, что сказать. Есть, однако, и такие, которые считают, что люди своей национальности

больше похожи на него, а иной – меньше. Контрастных ответов всего около 9%. Больше всего сходство наблюдается в еде, манере одеваться, стиле жизни, в религиозных убеждениях, ценностях, в манере проводить свободное время, а меньше всего – в характере. Если бы сохранялись этнокультурные традиции наряду с воспитанием толерантности, ответы были бы противоположными. Стать другом русского большинству достаточно легко (около половины ответов), но некоторым трудно стать либо другом русского, либо другом удмурта, возможно, потому, что в их окружении мало представителей соответствующих национальностей. Ценность культуры и традиций удмуртов в Удмуртии оценивается 22% (очень) высоко, 8% – (очень) низко, большинство придерживается средних значений. Прямой зависимости между этничностью и оценкой не просматривается. В отношении культуры и традиций русских в Удмуртии 47% оценивают их высоко, только 5% низко. В целом более высокая оценка русской культуры, но это тоже не зависит от национальности респондента. По четверти ответивших считают, что удмуртский язык оценивается в республике высоко и низко. 65% сочли статус русского языка высоким, а 5% – низким. 37% ответивших считает, что среди удмуртов в Удмуртии много известных деятелей культуры, 10% – что мало. В отношении русских соответствующие цифры – 34% и 8%. Безусловно, удмуртские деятели культуры хорошо известны в самой республике, т.к. связаны с национальной культурой, а слава русских выходит за пределы республики. Тонкость в интерпретации этих ответов состоит в том, что известных людей всегда могло бы быть больше, а их достоинства могли бы оценить не только в самой республике, но и за ее пределами. Респонденты в 17% случаев сочли, что среди удмуртов и в 61% – что среди русских много состоятельных работодателей и бизнесменов, 25% и 1% считают, соответственно, что мало. Среди «русских» могут быть представители разных национальностей («неудмурты»); в пропорциональном отношении удмуртов также не может быть слишком много среди бизнесменов; кроме того, ответ не предполагал, что речь идет только о местных условиях. Ответы не зависели от этничности. 11% ответивших считают, что разнообразных СМИ на удмуртском языке много, а 27% – что мало. Здесь ответы соответствуют месту проживания и национальности: жителям деревни – удмуртам – хотелось бы, чтобы информации на их родном языке было больше. Возможно, если бы интернет-технологии были распространены в сельской местности, эта проблема решилась бы сама собой. 66% респондентов считает, что русскоязычных СМИ достаточно, 2% – что нет. Возможно, в этом ответе учитываются и общероссийские СМИ, а не только местные. Разницы в этничности при ответах не замечено.

13% респондентов считают, что удмуртский язык в образовании используется много, а 36% – что мало. Ответы связаны с этничностью: удмурты чаще считают, что их язык преподается мало. 80% считают, что

русский язык преподается много, 4% – что мало. Возможно, это мнение тех, кто не смог выучить русский язык на желаемом высоком уровне.

12%, прежде всего, удмурты, считают, что численность удмуртов в Удмуртии растет быстро, а 27% – что быстро уменьшается. Ответы связаны с этничностью. 45% считает, что численность русских быстро растет, а 1% – что уменьшается. На самом деле эти показатели необъективны, потому что уменьшается число и тех, и других.

Активность удмуртов в обществе высоко оценило 18%, пассивными их считает 16%. Здесь заметна разница между горожанами и деревенскими: горожане чаще считают удмуртов активными. 50% респондентов считают русских активными, а 2% – пассивными. Многие ответы свидетельствуют о том, что не активны ни те, ни другие. Около 18% высоко оценили состоятельность удмуртов (но недеревенские жители), но только 6% оценили ее низко, что, безусловно, свидетельствует о положительной самооценке. 43% высоко оценили состоятельность русских, а 2% низко. Таким образом, респонденты считают, что русские живут в целом лучше удмуртов. Будущее удмуртского языка позитивно видят 16% (но не жители деревни), 31% – негативно. Напротив, будущее русского языка выглядит положительно для 55%, отрицательно – для 3%.

Свобода и самостоятельность оказались важны для 52% респондентов, причем образование, национальность и место проживания не являются решающими факторами, причем карьеристов только 22%, а не важны отношения с близкими 2% и со старыми знакомыми 2% (очень важны – для 35% с близкими и для 34% со старыми знакомыми, причем особенно для жителей деревни). Жители деревни были консервативнее горожан. Открытость для нового узнали в себе только 14% ответивших, приверженцами традиционных ценностей оказалось лишь 12%, остальные ответы распределяются равномерно. Ответы связаны с возрастом респондентов: более старшие, скорее, консерваторы, но такие есть и среди молодых. Готовы к перемене места 21%, прежде всего молодые и жители города, не готовы 11%, скорее пожилые и жители деревни. 33% считают себя приверженцами традиций, 5% новаторы, и это не зависит от каких-то выявленных факторов. 48% считают важным знать свои корни, для 2% это неважно. В отношении культуры предков 43% считают необходимой межпоколенную трансляцию культуры, для 3% это не очень важно; этничность и другие факторы не имеют значения. Чистоту языка и культуры подчеркнули 28%, 8% считают это несущественным. Такие люди, придерживающиеся крайних взглядов, есть среди всех представленных национальностей.

**Владеют языками:** русским – подавляющее большинство отлично (92%), не владеющих нет. Удмуртским 48% владеет отлично, 27% не владеет, остальные – в какой-то степени. Татарским 75% не владеет, башкирским 89%, а английский не знает только 35%. В письменной сфере

русский преобладает над удмуртским даже среди тех, кто его знает. Пожилые не знают английского.

24% считает, что русский язык в Удмуртии не обязателен, 51% – что обязателен. 67% не считают обязательным удмуртский язык, а 15% считают его очень нужным. Вероятно, дело здесь также в виде модальности: почему именно важно знать или не знать тот или иной язык, не обсуждается. 60% считают, что удмуртская культура недостаточно представлена в СМИ Удмуртии, только 5% считает, что достаточно. 23% жалеют о недостаточности русской культуры в СМИ Удмуртии, 42% с этим не согласны, но, опять же, не вполне понятно, различаются ли общероссийские и местные СМИ. То что удмурты уделяют своей культуре слишком мало внимания, считают 33%, с ними не согласны 19%. Аналогичные показатели у русских 19% и 30%. Видимо, удмуртская культура в целом поддерживается хуже, чем русская. 50% считает, что русские должны учить удмуртский язык, противоположного мнения придерживается 5%. 73% утверждают, что удмурты должны учить удмуртский язык, против этого 5%. 82% за изучение русского языка удмуртами, 5% скорее нет. Категорические мнения не обязательно связаны с удмуртской национальностью. В целом респонденты поддерживают многоязычие, причем и прагматически, и идеологически.

**Основные качества удмуртов** не знают 20% ответивших. 40% подчеркивают скромность, 33% называют трудолюбие, 17 – гостеприимность, доброту выделяют 10 человек, 10 – скрытность, 7 – дружелюбие, замкнутость, 6 – терпимость, 4 – терпение, 3 – уважение, уступчивость, доброжелательность, застенчивость, спокойствие, неуверенность, по 2% – выдержку, любовь к стряпне, сжатость, завистливость, тихость, работящность, неразговорчивость, нерешительность, стеснительность. Другие качества названы по одному разу.

**Основные качества русских**, согласно опросу, не знают 23%. 27% назвали открытость, 15% коммуникативность (общительность, разговорчивость), 11% активность, 7% гостеприимность, 6% целеустремленность, 5% трудолюбие, душевность (широту души), шустрость, 4% дружелюбие, наглость, (само)уверенность (уверенность в себе). Доброту, щедрость, высокомерие, веселость, оптимизм (оптимистичность) назвали 3%, 2% ум, доверчивость, то, что легко добиваются цели, прямолинейность, скромность, решительность, отзывчивость, смелость, гордость. Остальные качества названы по одному разу. Таким образом, главные качества – открытость, общительность и активность – явно противостоят главным качествам удмуртов: скромности, трудолюбию и гостеприимности.

Русские дружат с: не знаю – 17%, предпочтительно с русскими – только 1 ответ, все остальные ответы перечисляют либо всех, либо какие-то отдельные национальности. 18% не знает, с кем дружат удмурты, 8%

считают, что преимущественно с удмуртами, остальные – со всеми, с разными национальностями, или с разными, но не с русскими, или с теми, кому доверяют и кого проверят. В обоих случаях указано, что бывает так, что не со всеми. Говорится, что удмуртам неприятно, если их называют «вотяками».

**Выводы.** Русский язык в республике доминирует, но много людей активно владеют удмуртским. Опрос показал, что явно есть желающие обучать своих детей на двух языках, особенно среди молодежи. Возможности для развития билингвизма у будущего поколения есть, но их недостаточно.

#### Библиографический список

- Abrams, J.R., Barker, V., Giles, H.* An examination of the validity of the Subjective Vitality Questionnaire *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, V. 30, 2009, 59-72.
- Bourhis, R.Y.* Acculturation, language maintenance, and language shift. In: Klatter-Folmer, J., Van Avermaet, P. (eds.), *Theories on maintenance and loss of minority languages*. Münster, New York: Waxmann, 2001.
- Ehala, M.* An evaluation matrix for ethno-linguistic vitality. In: Pertot, S., Priestly, T., Williams, C. (eds.) *Rights, Promotion and Integration Issues for Minority Languages in Europe*- Basingstoke: Palgrave, 2009.
- Kindell, G., Lewis, M.P.* (eds.) *Assessing ethnolinguistic vitality: theory and practice*. Dallas, Texas: SIL International, 2000.

И.Г. Вернигорова, Ростов-на Дону

### **ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО СОСТАВА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ МОЛОДЕЖНОЙ ЛЕКСИКИ**

Уже на протяжении нескольких десятилетий не ослабевает интерес к молодежи, ее языку и отношению к обществу. Судя по публикациям средств массовой информации, отношение к молодежному жаргону варьирует от полного неприятия этого явления как фактора, угрожающего чистоте национального языка, до восхищения креативными способностями молодежи, словоупотребление которой обогащает литературный язык.

В различных областях нашей повседневной жизни мы сталкиваемся с молодежным жаргоном: в школе, на улице, по радио, по телевидению, в журналах. При этом говорят о так называемом молодежном языке или языке молодежи (“Jugendsprache oder die Sprache der Jugend”).

Заимствования из других языков, англицизмы, немецко–турецкий сленг, интернет-чат-жаргон, экономные синтаксические единицы и усечение фраз СМС, средства массовой информации накладывают свой отпечаток на формирование молодежного языка.

Ниже мы рассмотрим такой аспект, как влияние студенческого языка на молодежный немецкий язык и особенности молодежной лексики.

Гельмут Хеннэ (3,37) относит молодёжный язык к языку определённых групп. Молодежный язык отличается наличием жаргонной лексики в нём и сопутствующих им скрытых лексических значений.

Лингвистический термин молодежный язык относительно молодой. В 60-70 годы исследования в области молодёжного языка достигли своего расцвета. Немецкий молодежный язык рассматривается в рамках социальной дифференциации как новый, современный социолект, как языковой вариант с неофициальным, неформальным характером,

Поиски каждой индивидуальностью своего “Я”, своего места в жизни взрослых отображают как раз смысл и содержание процесса социализации каждого молодого человека. Процесс социализации молодого человека протекает в нескольких этапах: сначала в семье, затем в разных социальных молодёжных группах, в кругу ровесников, затем в рамках официальных институтов, которые занимаются его воспитанием и образованием: школа, училище, институт, армия.

Молодежь принадлежит своим индивидуальным интересам и по собственному желанию принадлежит к разным группам (Punks, Rockers, Spontis, Hippies, Goth, Townies, Grungers). Уже сами названия говорят о влиянии английского и американского языка на жизнь молодежи, как в нашей стране, так и в Германии.

В рамках молодёжной культуры возникает в молодёжных группах молодёжный групповой стиль. Этот субкультурный стиль играет важную роль в жизни каждой группы, он придает жизненному стандарту и их языку особый характер: субкультурный стиль отражает ритуалы, отношения, присущие членам данной группы, нормы, цели. Субкультурный стиль влияет на всю организацию групповой жизни. Он определяет формы совместного существования молодежи (молодежные центры, определённые кварталы в городе, молодежные кафе, интернет кафе, клубы); особые стили молодёжного искусства, музыки, танца, татуировки; он влияет на характер целенаправленной программы на радио, видеофильмы, рекламы, одежду, моду, причёску. Через всё это выражается молодёжный стиль существования.

Молодежь всегда старалась противопоставить себя миру взрослых и соперничающим молодёжным группам. В первом случае – протест как реакция на общественные невзгоды: на ложный пафос, на вранье; в другом случае – желание сразиться, игра, в которой и рождаются новый стиль жизни, новые формы речи.

Молодёжь объединяет в группы одинаковый возраст, одинаковое социальное положение, жизненный уровень, конкретный жизненный опыт, интересы, потребности, противопоставление миру взрослых и самому себе.

Молодежный язык находится под влиянием других языковых вариантов и прежде всего под влиянием стандартного языка, разговорной

речи и диалектов. Но особенно тесна взаимосвязь молодежного языка с разговорной речью. Развитие молодежного языка осуществляется – так же как и развитие других социолектов – в рамках разговорного языка, так что социолекты можно рассматривать как вид социально-групповых модификаций разговорной речи.

Общение в молодежной среде происходит в основном вне семьи (в школе, в институте, в армии). Общественные отношения отражаются многослойно в молодежном языке. Молодежный язык - это не единственное средство понимания молодежи обществом. Учащиеся, студенты, молодые работники, солдаты могут очень хорошо найти общий язык, не используя их группового языка. Молодежь общается со взрослыми и другими сверстниками на стандартном им разговорном языке. Молодежь знает, где, когда и с кем на каком языке говорить. Все зависит от ситуации, целей, партнеров по общению.

Существует несколько определений молодёжного языка. Так, А. Искоз и А. Ленкова (2,58) относят молодёжный язык к жаргонам. Они считают, что молодёжный язык это своего рода определённый жаргон, которому присуща специфическая лексика (в частности, лексика молодёжи). Именно лексика отличает молодёжный жаргон от других жаргонов. «Молодёжный язык - это язык поколений. Это, само собой разумеется, групповой язык. Это языковая форма разных молодежных групп».

Немецкие лингвисты определяют язык определенной группы как специальный язык и называют его «особый язык». П. Браун (2,58) полагает, что молодежный язык это вариант «особого языка». Е. Розен (2,58) утверждает, что настоящий молодежный язык возник на основе молодёжного жаргона, который существовал давно, так называемого студенческого языка. Таким образом, из этого определения можно заключить, что современный молодёжный язык возник на основе студенческого языка.

Студенческая речь охватывает все стороны студенческой жизни. Некоторые выражения и определения происходят из 18 или 19 столетия. Было и есть много слов, которые посвящены учебе: *absauen, abschmieren, abspicken* – etwas hastig abschreiben (1800); *abbohren* – etwas vom Schüler absehen (19 век); *ablinsen, abluchsen* – j-m Heimlich in die Arbeit sehen und abschreiben (20 век); *abpumpen, abschmandern* – man nimmt das beste; *abponzen* – etwas aus unerlaubter Übersetzung abschreiben (20век) (примеры взяты из Филистович Т.П. 2,59); *polen* – abschreiben, *Folterkammer* – Sportsaal, *Rauchenmelder* – Lehrer, *abhauen* – etwas hastig abschreiben, *Abi* – Abitur, *Besenstall* – Frauenschule, *Bildungsschuppen* – Schule (21 век).

Выражение «провалиться на экзамене» передается с помощью таких глаголов: *Durchfall* (18 век); *abfallen, absauen, durchsauen* (20век); *in der Prüfung voll abkacken* (21век). Очень часто употребляется такое выражение, как *mit Pauken und Trompeten durchrasen* (20 век).

В 20 веке студенты называли комнату, которую они снимали – ein möbliertes Zimmer, garnierte Bleibe Bude. В 60-х годах они называли общежитие – Budenkonzern, Bullenzwinger. Сегодня называют общежитие – Studentenghetto. Для молодежного языка характерны преувеличения, удвоения определений: affengeil, wahnsinnig, tierisch gut, echt brutal, voll krass, echt cool; использование усиливающих добавок перед основным словом, таких как extra-, hyper-, mega-, ober-, super-, ultra-: oberaffengeil, superaffengeil, superoberaffengeil, megamäßig abgespaced. Очень распространено в молодежной речи сочетание слов: Affenkasten – Fernsehgerät, affenstark – unübertrefflich stark, affengeil – spannend, affengeiler Ofen – Motorrad, Affenhunger; Lass doch nicht so'n Affenschrott ab! Также распространены выражения: unter dem Affen sein, unter Rauschgiftzugerscheinungen leiden, im Traum sein, unter Drogeneinfluß stehen, auf dem Trip sein, unter Strom sein, high sein, der Junkie.

В 19-21 веках обогатилась молодежная речь сложными словами с определяющим словом Bier: bierehrlich – studentisch nicht in Verruf stehend oder großer Eifer; Bierenkelin - Tochter des Leibfuchses (1900 год); Bierjunge – Aufforderung zum gleichzeitigen Austrinken eines vollen Bierglases; Bierkirche – studentisches Verbindungshaus; Bierlänge – Zeitraum, in dem man ein Glas Bier leert; Bierologie – das Zechen; Bierorganist – Klavierspieler auf Bierabenden; Bierrede – humoristische Rede bei einem Kommers; Bierredner – Student, der an der Kneiptafel eine lustige Rede hält; Bierreise – Rundgang durch viele Wirtshäuser; Bierstimme – tiefe Stimme; Bierulk – Ulk, der in Zecherlaune vollführt wird (1870 год); Biervater – Leibbursche. В 20-21 веке распространены в молодежной речи следующие выражения: bierehrlich, Bierlänger, Bierstimme, Bierzähler (20век); Blechbrötchen, Hülsenfrucht – Bierdose (21 век).

Молодежный язык богат словами и выражениями, которые связаны с темой «Выпивка»: sich aufhotten – sich mit Alkohol munter machen, hot – heiß, Aufnahmefähigkeit – Trinkvermögen, voll wie eine Axt – schwerbezech, fett wie eine Axt – betrunken sein, Badewanne spielen – sich langsam betrinken (19 век); j-n unter die Bank trinken – mehr trinken können als der andere, bibbeln – trinken (20 век).

Студенческая речь 18-19 веков послужила основой для развития настоящего молодежного языка. Некоторые выражения и слова 18-19 веков сохранились и сейчас: Aufnahmefähigkeit, voll wie eine Axt, voll wie ein Pißtopf, Systembadewanne trinken, j-n unter die Bank trinken, einen zur Brust nehmen; вместо выражения trinke mich spielen (19 век) употребляется сейчас Trinkfestspiele veranstalten.

Таким образом, все вышесказанное подтверждает мысль Е. Розен, что студенческий язык лежит в основе сегодняшнего молодежного языка.

В лексике студенческого жаргона использовались переосмысление слов литературного языка, заимствования из других языков, главным образом классических и других жаргонов, в частности, из воровского арга.



Особенно многочисленными в студенческом жаргоне являются шутливые и иронические словечки для обозначения самого понятия студент Bursch, Muse, Bruder Studio и другие. Студентов младших семестров называли Mutterkalb, Fuchs, а студентов старших семестров называли Seminarlöwen. Из воровского жаргона в студенческий вошли такие слова, как forren, blechen – платить.

Жаргонная лексика является источником обогащения словаря. Так, из студенческой лексики проникли в общенемецкую речь такие слова и выражения, как altes Haus – старина, старый, ein fideles Haus – весельчак, einen Kater haben – похмелье.

Лексика молодежного жаргона имеет ряд особенностей:

- эта лексика употребляется в неофициальной, личной, устной форме внутри конкретной социальной группы;
- для этой лексики характерны: эмоциональная возвышенность, обилие синонимов;
- данная лексика имеет возрастную и социальную зависимость.

Характерны такие семантико-лексические процессы, как функциональная общность, эллипсис, усечение формы слова, экономные по сегментному составу синтаксические единицы, различные компоненты которых не вербализованы, потому что значение этих компонентов может быть понятно на основе ситуации: Koteletts ans Ohr quatschen – j-m hartnäckig zureden, ich mach' auf Platte – ich bin arbeitslos, in der Zone sein – nicht bei der Sache sein, mach mal 'nen Turn – hau ab, null Peilung haben – nichts verstehen, Ziggi – Zigarette, Konzi – Konzert, funzen – funktionieren.

В.В. Колесов (1,58) выделяет следующие свойства молодежной речи: молодежная речь синкретична по смыслу и слово в ней – образ, символ, а не знак, понятие. В этой речи все опредмечивается, становится вещью. Молодежная речь эллиптична, она опускает «лишнее», по ее мнению. Глагол в центре речи, синтаксис упрощен до предела, звучание слов лениво растянуто, гласные поются, а согласные проскакиваются. Много преувеличений, намеков, недомолвок. Ярко выражено это в следующих примерах:

- Ey, Aldde, was geht? Wohin konkret mit krasse Korb?
- Isch geh zu Oma.
- Normal. Wo wohnt?
- Ich hab kein Peil. Wohnt konkret Hutten.

[Hallo, wie geht's? Wohin gehst du mit dem tollen Korb? Ich gehe zu meiner Oma. Gut. Wo wohnt sie? Ich verstehe nicht. Sie wohnt in einem Haus.]

.....

- Siehs krass uncool aus, weis du?
- Isch find nich.
- Ey, Aldde, doch. Is uncool. Und die Augen, was geht? Sin krass gross.

[Du siehst sehr schlecht aus, weißt du? Ich finde nicht. Doch. Sehr schlecht. Und die Augen, was ist los? Sie sind sehr groß.]

Чтобы отличаться от взрослых и развивать свою индивидуальность, молодежь использует жаргонную лексику, которая сейчас в моде. Молодежная речь состоит из определенной лексики и выражений, которые типичны для молодежи и которые взрослые или не понимают или находят неприличными.

Однако наряду с тем, что в молодежной речи преобладают неcodифицированные элементы, скрытые лексические значения, жаргонная лексика, молодежная речь обеспечивает поступление новых образных средств в литературный язык, то есть способствует обогащению словарного состава языка. Молодежный язык - это своего рода определенный жаргон. Именно лексика отличает молодежный жаргон от других жаргонов. Несмотря на то, что молодежный язык динамичный, многие слова, которые употреблялись в речи молодежи 18 века, употребляются и сегодня.

#### Библиографический список

*Колесов В.В.* Язык города. М., 1991.

*Филистович Т.П.:* T.P. Filistovic. Historische Studentensprache als Basis heutiger Jugendsprache? Bestand und Veränderungen am Beispiel einiger thematischer Bereiche. //Das Wort. DAAD. 1995.

*Хенне Г.:* Helmut Henne. Jugendliches, informelles und öffentliches Sprechen Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache. //Das Wort. DAAD. 1995.

*Эманн Г.:* Ehmann Hermann. Voll konkret. Das neuste Lexikon der Jugendsprache. München Verlag C.H.Beck, 2001.

Е. Г. Федорцова, Гомель

### **ФОНЕТИЧЕСКОЕ ОСВОЕНИЕ (СИСТЕМА ВОКАЛИЗМА) ГАЛЛИЦИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ БЕЛОРУССКОМ ЯЗЫКЕ**

Лексический состав современного белорусского языка представляет собой объединение разных по времени возникновения и происхождению лексических единиц, отражая в определенной степени развитие языка в целом. Лексика всегда считалась наиболее чувствительной к изменениям в жизни народа, при этом следует отметить, что лексический состав любого языка неизменно сохраняет свой стержневой запас на всех этапах развития языка.

Заимствование новых слов – непрерывный процесс, свойственный языку на протяжении всей истории его существования и обусловленный экономическими, политическими, торговыми, культурными и иными

отношениями между странами. Вместе с исконно белорусской лексикой заимствование выступает как один из важных путей формирования и пополнения лексического состава белорусского языка.

Заимствованием считается любое иноязычное слово, даже когда приметы заимствования не проявляются ни в морфологической структуре, ни в звуковом оформлении. Однако заимствование нельзя рассматривать как чисто механическое включение нового лексического материала в состав родного языка. Процесс освоения иноязычного слова сложный и продолжительный. В результате его слово может изменяться фонетически, терять или приобретать грамматические категории, развивать новые словообразовательные связи, наконец, испытать изменения лексического значения. Но любые процессы, происходящие в языке, не изменяют его специфики; «заимствования не нарушают целостности его системы даже тогда, когда, скажем, в английском языке 60% слов романского происхождения, но основные специфические черты его грамматики и фонетики остались германскими. В некоторой мере это касается и белорусского языка» [Акулаў 1973: 16], который, несмотря на определенное количество заимствований из других языков, не потерял своих отличительных черт.

Большинство заимствований ассимилировалось в белорусском языке, подчинилось его фонетическим и грамматическим особенностям, хотя некоторые из них остались не без «родимых пятен». Насколько сохранились эти «пятна» и насколько они стерлись – цель нашего исследования. Объектом исследования стала лексика французского происхождения (галлицизмы), которая в большинстве своем проникала в белорусский язык через посредничество иных языков и в результате непосредственных контактов белорусского населения с французами.

Так, в XIX в. во время Отечественной войны 1812 года французы шли на Москву и возвращались назад через земли Белоруссии, что не могло не отразиться на языке. Культурные отношения между народами повлияли на обогащение лексического состава языка: *арбалет, бар'ер, бастыён, батальён, бригада, гарнізон, гувернантка* и др. [Замечание! Здесь и далее примеры приводятся на белорусском языке.] Заимствованиями нашего времени можно считать галлицизмы *аванс, асамблея, баланс, кар'ера, мантаж, рэжым, сюжэт, шантаж* и др., поскольку они обозначают относительно новые понятия в жизни общества. Поэтому период XIX-XX вв. считается более продуктивным в заимствовании слов французского происхождения, чем период XVI-XVII вв., ведь «в составе галлицизмов очень мало давних заимствований (5,3%)» [Станкевіч 1997: 14]: *візіт, драгун, марш, мушкет, парфума, папарт, пістолет*, которые дополнили лексический состав белорусского языка преимущественно через польский, а в XIX- XX вв. – уже через русский язык. Как бы там ни было, лексика французского происхождения в

белорусском языке немногочисленная. По подсчетам Станкевич А. А., она составляет только 2,98% [Станкевіч 1997: 14].

Источником сбора фактического материала послужили «Словарь иностранных слов» А. Н. Булыки [Булыка 1993: 8–85] и «Толковый словарь белорусского языка» в 5 томах [Тлумачальны слоўнік беларускай мовы 1978], около 200 единиц, взятых в алфавитном порядке, начиная с буквы А и заканчивая буквой Г.

Фонетическое освоение – один из решающих моментов адаптации заимствованных слов. Галлицизмы составляют определенную группу в составе иноязычной лексики белорусского литературного языка. Степень их ассимиляции определялась временем и путями заимствования, территорией распространения, сферой употребления. Фонетические варианты галлицизмов при одинаковом или похожем морфемном составе и семантике отличаются как гласными, так и согласными звуками или их сочетаниями. Мы остановимся на особенностях системы вокализма.

На слова французского происхождения распространился ряд фонетических особенностей белорусского языка. Так, последовательно происходил переход безударных гласных [o], [э] в [a] в начале слов: *авал* – *ovale*, *акуліст* – *oculiste*, *амлет* – *omelette*, *анартунізм* – *opportuniste*, *аранжарэя* – *orangerie*, *арганізаваць* – *organiser*, *аркестр* – *orchestre*, *арыентаваць* – *orienter*, *атаманка* – *ottomane*; в середине слов после твердых и затверделых согласных: *абанемент* – *abonnement*, *абардаж* – *abordage*, *абсалютызм* – *absolutisme*, *акампанемент* – *accompagnement*, *акардэон* – *accordeon*, *аргатызм* – *argotisme*, *асананс* – *assonance*, *аэраплан* – *aeroplane*, *бакал* – *bocal*, *бардзюр* – *bordure*, *брашура* – *brochure*, *ваганетка* – *waropnet*, *валан* – *volant*, *вальера* – *voliere*, *габелен* – *gobelin*. Носовой гласный [o], характерный для французского языка, под влиянием аканья переходит в открытый звук [a]: *валанцер* – *volontaire*, *бландзін* – *blondin*.

Переход безударного [э] в [a] не настолько распространен в рассматриваемой лексике, как переход [o] в [a] не под ударением. Встретились только несколько примеров: *адрас* – *adresse*, *адрасаваць* – *adresser*, *галантарэя* – *galanterie*.

При анализе лексики замечаем, что аканье в галлицизмах отражалось не только в отношении звуков [o], [э], но и сочетаний гласных. Например, сочетания букв **-eau-**, **-au-** во французском языке произносятся как звук [o], который в белорусском языке перешел в [a] не под ударением: *адэкалон* – *eau de Cologne* (кёльнская вода), *баксіт* – *beauxite*, *бюракрат* – *bureaucrate*; *арэол* – *aureole*, *вадэвіль* -- *vaudeville*.

В соответствии с аканьем-яканьем сочетания букв **-ио-**, **-иа-** передаются как **-ыя-** после затверделых и как **-ия-** после мягких согласных в первом слоге перед ударением: *акцыянер* – *actionnaire*, *ажыятаж* – *agiotage*, *аўтабіяграфія* – *autobiographie*, *віадук* – *viaduc*.

Сама же по себе сущность яканья как переход [о], [э] после мягких согласных в [а] в первом слоге перед ударением на большинство галлицизмов не распространилась: *абанемент* – *abonnement*, *бензін* – *benzin*, *бетон* – *beton*, *бюлетэнь* – *bulletin*, *вазелін* – *vaseline*, *габелен* – *gobelin*.

В разных белорусских изданиях начала XX в., до реформы белорусского правописания 1933 г., значительная часть галлицизмов, как и заимствований из других неславянских языков, рассмотренных в статьях А. И. Журавского, А. Н. Булыки, А. А. Станкевич и др., в сравнении с их современным фонетическим оформлением отличается большей приближенностью к своим этимонам. В соответствии с произношением галлицизмов в языке-источнике звуки [о], [э] не под ударением передавались соответствующими буквами: *овал*, *абордаж*, *акордэон*, *бордзюр*, *адрэс*, *галантэрэя* и др.; сочетания **-ио-**, **-иа-** передавались через **-ио-** (**-ыю-**), **-иа-** (**-ыа-**): *авіацыя*, *акцыёнэр*, *ажыятаж*, *віадук* и др. Только со временем подобные слова подчинились фонетическим законам белорусского языка и последовательно ассимилировались с исконно белорусской лексикой. Более полно проводится в заимствованиях переход безударных **о**, **е** в **а**, **я** под влиянием аканья-яканья, что на приведенных примерах и было рассмотрено.

Французскому языку свойственны носовые гласные [а], [э], [о], что является одной из особенностей языка. В белорусском же языке носовые гласные отсутствуют и, как показывают наблюдения, они отсутствуют и в заимствованиях из французского языка.

Носовой звук [а] во французском языке дают такие сочетания букв, как **-en-**, **-an-**, которые могут иметь разные позиции в слове, быть ударными и безударными, в белорусском языке передаются сочетанием звуков [ан] без носового оттенка и на письме отражаются соответствующими буквами: *авантюра* – *aventure*, *ансамбль* – *ensemble*, *антрыкот* – *entrecote*, *антрэсоль* – *entresol*, *антураж* – *entourage*, *баланс* – *balance* (весы), *бандэроль* – *banderole*, *бланк* – *blanc* (белый), *валан* – *volant*, *галантарэя* – *galanterie*, *гарант* – *garant*, *гувернантка* – *gouvernante*. На конце же слов сочетание букв **-ent-** с предыдущим **m** во французском языке дают тот же носовой [а], однако в белорусском языке он передается сочетанием звуков [’энт], которое всегда ударное: *абанемент* – *abonnement*, *акампанемент* – *accompagnement*, *апартаменты* – *appartement* (кватэра), *асартымент* – *assortiment*.

Французский носовой звук [э] возникает путем сочетания звуков [і] и [н]. Несмотря на то что ударение при заимствовании остается на этом конечном сочетании, однако передается в самых разнообразных вариантах: [ин] (*бензін* – *benzin*, *вазелін* – *vaselin*, *гільяціна* – *guillotine*), [эн’] (*бюлетэнь* – *bulletin*), [’эн] (*габелен* – *gobelin*). Лексемы *гільяціна* и *бюлетэнь* показывают на более раннее время заимствования первого слова, т.к. оно уже подпало под такую фонетическую особенность

белорусского языка, как *цеканье*, в отличие от слова *бюлетэнь*, где [т] твердый, как и в языке-источнике.

Третий носовой гласный звук [о] во французском языке дает сочетание **-on-**, которое в белорусском языке так и передается с одной только коррекцией **й** от предыдущего твердого или мягкого согласного звука: *батальён* – *batallion*, *булён* – *bouillon*, *акардэон* – *accordeon*, *балкон* – *balcon*, *балон* – *ballon*, *барон* – *baron*, *батон* – *baton* (*палка*), *бетон* – *beton*, *бітон* – *bidon*, *газон* – *gazon*, *гарнізон* – *garnizon*. Правда, встретилась одна лексема, в которой французское сочетание **-on-** передается в белорусском языке через **-ун-**: *галун* – *galon*.

Особенностью произношения носового звука [о] в белорусском варианте являются слова, которые во французском языке заканчиваются на **-tion**, **-sion**. Тут, свою роль сыграли даже морфологические приметы рода существительных. Когда похожие лексемы выступают существительными женского рода, то они будут иметь на конце слова сочетания **-цыя**, **-сія**, при этом ударение становится подвижным и перемещается на предыдущий слог: *авіяцыя* – *aviation*, *акцыя* – *action*, *андуляцыя* – *ondulation*, *арыентацыя* – *orientation*, *вулканізацыя* – *vulcanisation*, *версія* – *version*. Когда же галлицизмы с этими финалями в белорусском языке являются существительными мужского рода, то ударение остается на последнем слоге и сочетание **-ио-** передается после твердых и затверделых согласных через **-ыё-**: *атракцыён* – *attraction*, *бастыён* – *bastion*.

Близкое к носовым сочетание **-oi-**, в некоторых случаях с предыдущим гласным **-e-**, которое во французском языке произносится как [ÿa]. При заимствовании [ÿ] заменилось после согласных на [y]: *аксесуар* – *accessoire*, *буржуа* – *bourgeois*, *буржуазія* – *bourgeoisie*.

Фонетическая адаптация затронула и дифтонги французского языка **-ai-**, которое произносится как [э], и **-au-**, которое произносится как [о]. В белорусском языке галлицизмы с дифтонгом **-au-** в начале слова всегда произносятся не как с одним звуком, а как с сочетанием звуков [aÿ]: *аўтабіяграфія* – *autobiographie*, *аўтарызаваць* – *autoriser* (*разрешаць*), *аўтарытарны* – *autoritaire* (*властный*). Дифтонг **-ai-** при заимствовании галлицизмов в белорусский язык проявляется разными звуками – [о], [э], [а] под ударением с последующим [p]: *валанцёр* – *volontaire*, *акцыянер* – *actionnaire*, *афера* – *affaire* (*дело*), *аўтарытарны* – *autoritaire* и не под ударением в [э] в середине слова без последующего [p]: *вінегрэт* – *vinaigrette*.

Отдельно хочется отметить такой дифтонг, как **-eu-**, который во французском языке произносится [œ ], а в белорусском языке его произношение напрямую связано с ударением, и отсюда вытекает подчинение законам аканья или нет: *авіятар* – *aviateur*, *акампаніатар* – *accompagnateur*, *арганізатар* – *organisateur*; *акцёр* – *acteur*, *білецёр* – *billeteur*. Причем, интересно отметить, что все слова принадлежат к одной лексико-семантической группе – профессия или род занятий.

Нельзя обойти вниманием такой звук во французском языке, как [y]. На первый взгляд никакого интереса он не вызывал до того момента, пока и здесь не нашлась особенность. В большинстве слов этот звук при заимствовании перешел в близкий по звучанию с французским языком звук [y] в позиции после мягких согласных: *бюджэт – budget, бюлетэнь – bulletin, бюракрат – bureaucrate, бюракратыя – bureaucratie, гравюра – gravure*. Кстати, всегда считалась приметой галлицизмов наличие сочетаний -бю-, -вю-, -кю-, -мю-, -пю-, -фю- в корне слова (мягкий согласный + [y]). Однако встретились лексемы, когда гласный остался тем же, а согласный, который во французском языке мягкий, стал твёрдым: *буфет – buffet, гарнітур – garniture*.

При рассмотрении лексики французского происхождения была определена группа слов, которые почти не отличались произношением в белорусском и французском языках: *авеню – avenue, атэізм – atheisme, атэлье – atelier, баль – bal, букініст – bouquiniste, бюст – bust, візаві – vis-a-vis* и др. «Чистые» заимствования в наше время – явление вполне натуральное. Любое новое слово, что впервые появляется в русском языке, как языке межнационального общения, при разнообразии современных средств массовой информации ... усваивается носителями других языков непосредственно из русского языка с русским морфологическим оформлением еще до того, как оно придет в родной язык» [Баханькоў 1987: 9].

Заимствования заняли прочное место в нашей лексике, без них почти невозможно построить свое высказывание (хотя употребление иноязычных слов должно быть коммуникативно оправдано). По этой причине заимствования постоянно требуют детального, разностороннего анализа лингвистов.

На основе проанализированного материала можно сделать основные выводы: 1) лексика французского происхождения в белорусском языке ощутила влияние законов фонетической системы белорусского литературного языка и в большинстве своем подчинилась этим законам; 2) фонетическая адаптация галлицизмов в белорусском языке происходила постепенно в соответствии с развитием грамматического лада и словарного состава белорусского языка непосредственно или под влиянием другого языка, т.к. вариант галлицизма конца XX в. может не быть тождественным варианту лексемы начала XX в.

#### Библиографический список

- Акулаў, І. М.* Узаемадзейне моў і запазычанне / Беларуская мова і мовазнаўства. Міжвуз. зб-к. – Мінск, 1973. – Вып. 1.
- Баханькоў, А. Я.* Фанетыка-марфалагічнае асваенне іншамоўнай лексікі / Беларуская мова. Міжвед. зб-к. / Гомел.дзярж. ун-т; Рэдкал.: У. В. Анічэнка (гал. рэд.) і інш. – Мінск, 1987. – Вып. 15.
- Булыка, А. М.* Слоўнік іншамоўных слоў. Мінск, 1993.

*Станкевіч, А. А.* Лексіка іншамоўнага паходжання ў беларускіх народных гаворках: аўтарэф. дыс. ... д-ра філалаг. навук: 10.02.01. Мінск, 1997.

*Тлумачальны слоўнік беларускай мовы: у 5 т. / АН Беларусі, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа.* – Мінск: БелЭН, 1977 – 1978. – Т. 1–2 .



## РАЗДЕЛ II

### ДИСКУРС: ИДЕИ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

---

Т.Н. Ступина, Саратов

#### **МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ОБЪЕКТИВАЦИИ КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» В НЕМЕЦКОМ ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ**

Слово, как известно, является семантическим знаком, символом, семиотической фигурой поэтического образа, который предстает перед нами в тексте соответствующего жанра. Мир (или различные миры) представляются человеку через призму культуры человека и, в частности, через призму языка как неотъемлемого элемента культуры. Человек репродуцирует свои представления о мире в словах и в поступках. В мифопоэтологии отмечается, что слово обладает особой магической силой, способной навлечь несчастье, болезнь, страх, испортить охоту, но может также принести и спасение. Интеллект древнего человека «...оперирует сознательно создаваемыми иллюзиями, риторическими фигурами, метафорами. Метафорическое слово, основанное на образе и риторически оформленное, воплощается в метафорике» [Фрейденберг 1998].

В ходе практической деятельности человек имеет дело с репрезентациями окружающего мира, с когнитивными картинками и их моделями как продуктами осмысления и интерпретации. Именно метафора является своеобразной картинкой мира, неодинаковой у носителей различных культур или одной и той же культуры в отдельные исторические периоды [Маковский 1996]. Еще Ф.Ницше отмечал, что язык состоит исключительно из метафор, постоянное создание которых является основополагающим инстинктом человека, хотя он и не осознает метафорический характер своего языка. Язык - это своеобразное кладбище метафор. Слово, некогда бывшее метафорой, со временем может утратить свои метафорические свойства, но затем вновь подвергнуться метафорическим преобразованиям, которые нередко несходны с первоначальными [Ницше 1993].

В современной концептологии отмечается, что в нашем сознании информация содержится в концептах, а в языке она закодирована при помощи метафор. Тропы и, в частности, метафоры – это не просто приемы речи, а способ мышления, которые порождают весьма сложные когнитивные модели.

В связи со сказанным выше отметим, что среди богатого многообразия художественного текста именно поэтический текст интерпретируется, прежде всего, как проявление говорящего сознания.

В развитии современной немецкой поэзии выделяют два этапа: 60-е годы – время протестующей поэзии и 70-90-е годы – время постмодернизма. При этом отмечается, что самыми популярными концептами современной немецкой поэзии являются: «За мир и против войны», «Политика», «Критика жизни буржуазного общества», «Природа», «Женская лирика», «Пародия, гротеск, нонсенс», «Любовь». Как же интерпретируется рассматриваемый здесь концепт «Любовь» с позиции лингвокультурологии? В современном словаре русского языка 2004-го года под редакцией С.А. Кузнецова любовь в широком смысле слова описывается как чувство глубокой привязанности к кому-либо, чему-либо, чувство расположения, симпатии. В более узком смысле слова – это чувство горячей склонности, влечение к лицу другого пола. В немецком словаре издательства “Langenscheidt” 1998 года находим несколько иную конфигурацию смыслов в плане приоритетов. Прежде всего, любовь - это сильные чувства привязанности к семье или кому-то, кого очень ценят, далее следуют сексуальная привлекательность, сильный интерес к тому, что делаешь, и тот, к кому испытываешь данное чувство.

Несмотря на некоторые разночтения, касающиеся шкалы этноспецифических ценностей, в обеих культурах выделяют две основные смысловые составляющие в концепте «Любовь» - *само чувство любви и ее объект*.

В исследуемом здесь материале – антологии современных немецких поэтов 2005 года, представленной творчеством 80 поэтов, находим подтверждение сказанному. В большинстве стихотворений (74) обнаружены метафоры, выражающие чувства любви, в остальных метафорически описывается объект любви [Das Gedicht lebt 2005].

Остановимся более подробно на типах метафор, используемых для описания чувства любви. В зависимости от единицы языка в этих целях используются метафоры-слова и метафоры-фразеологизмы.

Метафоры-слова доминируют при описании чувства любви. Так, в стихотворении П. Бона любовь сравнивается с погружением в морской поток и «огненный зной»:

Wir tauchten in Meeresfluten  
Und standen in Feuersgluten.(S.27).

Богатым на метафорические сравнения является стихотворение М. Бюркле “Die Raubkatze”, в котором содержится описание чувства любви как «хитрости охотника»:

Dein geheimnisvoller Schimmer  
Macht mich hungrig mit einem Lächeln.  
Das Liebesnest mit Kunst geschmückt,  
Mich mit Eifer anzufesseln,  
Mit Jagdlist dir der Wildgang glückt. (S.29).

”Feuerküsse” - такой метафорой выражает чувство любви самая молодая поэтесса данной антологии Н. Нойдерт:

Dass ich so kalt bin –

dessen wirst du nicht gewahr –  
ich gebe dir Feuerküsse.  
An meinen Lippen so süße  
Lust ... (S.195).

Репрезентация концепта «Чувство любви» в поэтическом словаре данной антологии весьма разнообразно и индивидуально. Однако с позиции гендерологии выявляются определенные тенденции: для женщин чувство любви – это прежде всего сравнение с природными явлениями, животным и растительным миром: Feuerküsse, Abend, Vogel, Blume, Wolken etc. Ср. стихотворение Моники Логовандт “Fragen”:, „Worin erkennen wir die Gestalt der Liebe:

In einem Vogel, einer Blume oder einem Kind  
Oder ist Liebe gar gewebt in andere Stoffe  
Wie Wolken, Sonne, Meer und Wind (S.155).

Для мужчин чувство любви – это проявление охотничьего инстинкта (см. выше) или же романтических философских размышлений. Ср. стихотворение Андрэ Ковальски “Liebe”:

Liebe ist eine Version  
und keine Vision...  
Liebe ist Eigenschaft und Umstand. (S.140).

Метафоры-слова используются и в описании объекта любви (25 стихотворений). Примером является стихотворение Доротеи Бланк “Lenz”:

Du bist Traum nach Frost und Winden,  
Du bist der Lenz (S.25).

В стихотворении Сони Кунст предмет любви – это маленький воробей, требующий защиты:

Da warst du wieder kleiner Spatz,  
Dein keckes Schilpen stimmt mich heiter...  
Du darfst dich sorglos näher wagen...  
Ganz im Vertrauen will ich dir sagen:  
Ich liebe Spatzen in der Hand (S.188).

С позиции гендерологии здесь, как и в случае с метафорами-словами, описывающими чувство любви, имеет место определенный «разброс» ценностей, фиксируемых в семантике слов-метафор, отображающих объект любви: для женщин – это, прежде всего, сопоставление с природными явлениями самого широкого порядка (Schmetterling, Spatz, Taube, Rose etc.), для мужчин – таковое с чувственными и когнитивными абстракциями (Schmerz, Hoffnung, Sehnsucht, Traum, Zukunft etc.).

В качестве заключения отметим, что феноменологическое поле поэтического дискурса дает человеку возможность реализовать свою творческую интенцию в метафорических контекстах, канонически закрепленных в культуре.

#### Библиографический список

Фрейденберг О.М. Миф и литература древности. М., 1998.

*Маковский М.М.* Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках. Образ мира и миры образов. М., 1996.

*Ницше Ф.* Избранные произведения. М., 1993.

*Das Gedicht lebt.* Anthologie ausgewählter zeitgenössischer Dichterinnen und Dichter. Band 6. Frankfurt/Main, 2005.

М.А. Ярмашевич, Саратов

## МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ АББРЕВИАТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ДИСКУРСА

В основе выделение дискурса лежит пересечение трех координат: функциональной (определение дискурса как употребления речи во всех разновидностях) [Fasold 1990]; формальной (понимание дискурса как образования выше уровня предложения – “language above the sentence or above the clause”) [Schiffrin 1994] и ситуативной (включение дискурса в поле прагмалингвистического исследования, при этом понятия “текст” и “дискурс” употребляются как синонимы, в последнем выделяется его “подчеркнутая процессуальность”) [Макаров 1999]. Дискурс представляет собой связный и достаточно длинный текст в его динамике, в его совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психолингвистическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте и соотнесенный с главным субъектом, с творящим текст человеком [Барт 1994]; речь, рассматриваемую как целенаправленные социальные действия, как компонент, участвующий во взаимоотношении людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). В целом, нередко само понятие “дискурс” стало шире понятия “язык” [Карасик 2002].

Точкой же сопряжения разнонаправленных, но конгруэнтных по своей природе действий, совершаемых коммуникантами, является текст. Представление о дискурсе как процессе позволяет анализировать текст как явление статическое, зону погашения сил, так как как некая объективная реальность текст существует в определённых параметрах вне сознания творящего и воспринимающего его субъекта. В этом смысле он представляет собой закрытую систему, для которой характерно состояние покоя [Тураева 1986]. Текст также описывается в значении промежуточной стадии дискурса, если понимать под дискурсом совокупность речемыслительных действий обоих коммуникантов, в то же время текст как объективно существующий факт действительности рассматривается в качестве продукта (результата) дискурса. Учет квантового характера мышления положен в основу выделения У. Чейфом в информационном потоке единиц (клауз), соизмеримых с квантами мышления, и послужил

ядром представлений о дискретно-волновой природе дискурса [Chafe 1994].

Несмотря на то что в лингвистике понятие “текст” часто соотносится с понятием “дискурс”, определение данных понятий неоднозначно, а их трактовка различна в силу объемности и многозначности понятий. Так, понятие “дискурс” интерпретируется как связный, когерентный текст; высказывание, устно-разговорная форма текста, диалог, речь, речевое произведение письменное или устное; актуализованный текст, текст, сконструированный говорящим для слушателя; результат процесса взаимодействия в социокультурном контексте; связная речь [Harris 1952] и др.

Совокупность текстов или массива высказываний может быть понята как “лингвориторическая картина мира”, как “дискурс-универсум” – “чрезвычайно широкий, однако ограниченный определенными рамками репертуар индивидуальных стратегий восприятия действительности и ее мыслеречевой интерпретации..., который задает масштаб конкретных дискурс-практик и складывающихся на их основе дискурс-ансамблей. Это – “общий горизонт всей совокупности прочтений, порождаемых текстами, образующими “семиотическое тело” данного дискурс-универсума” [Ворожбитова 2000].

Одна из попыток разграничения понятий “текст” и “дискурс” связана с фактором ситуации: дискурс трактуется как “текст плюс ситуация”, а текст, соответственно, определяется как “дискурс минус ситуация” [Widdonson 1979]. Для анализа дискурса особенно характерен повышенный интерес к социальному контексту ситуации. Дискурс интерпретируется как язык, используемый в той или иной социальной деятельности [Fairclough 1995].

Неоднозначным является и соотношение понятий “дискурс”, “текст”, “речь”. Поскольку “discourse” во французском языке означает “речь”, в лингвистике “дискурс” иногда относят к продолжительным отрезкам устного диалога и противопоставляют письменному тексту, то есть используют оппозицию письменный текст – устный дискурс [Гальперин 1981]. Однако такое ограничение языковой действительности только двумя формами – письменной и устной – сужает объем данных категорий и характерно для ряда формальных подходов к исследованию языка и речи, согласно которым текст понимается как любая осмысленная последовательность знаков, любая форма коммуникации. Различают речевое воздействие в условиях протекания публичной речи, межличностного общения, массовой коммуникации и т.д. [Стернин 2001], соотносимое с различными типами дискурса.

Н.Д. Арутюнова рассматривает дискурс как речь, “погруженную в жизнь” [Арутюнова 1990]; она представляет собой связную последовательность речевых актов. Поэтому понятие “дискурс”, в отличие от понятия “текст”, не применяется к древним и другим текстам, связи

которых с живой речью не восстанавливаются непосредственно. В этом случае под дискурсом понимается устно-разговорное произведение, не имеющее отчетливо выраженной текстовой организации [Сусов 2000], и подчеркивается взаимодействие формы и функции (“дискурс как высказывания” “discourse as utterances”), то есть дискурс является не набором изолированных единиц языковой структуры “больше предложения”, а целостной совокупностью функционально организованных единиц употребления языка [Schiffrin 1994].

Семантическая многогранность понятия “дискурс” привела к необходимости использования при нем атрибутивных уточнителей (монологический дискурс, диалогический дискурс, разговорный дискурс, институциональный дискурс и др.) и положила основание такому подходу, при котором дискурс соотносится с диалогом, а текст – с монологом. Однако само по себе подобное противопоставление достаточно условно. Речь и текст часто рассматривается как два неравнозначных аспекта дискурса: понятия “речь” и “текст” являются видовыми по отношению к объединяющему их родовому “дискурсу” [Макаров 1998].

В настоящее время всем современным трактовкам содержания понятия “дискурс” не противоречит утверждение о том, что дискурс обладает признаком процессности/процессуальности, о невозможности существования дискурса вне прикрепленности к реальному, физическому времени, в котором он протекает, поскольку дискурс в филогенезе предшествует тексту, подобно тому, как диалог предшествует монологу, а речь – языковой системе, и “записать” дискурс полностью также невозможно, как невозможно “записать” жизнь человека или даже небольшой ее фрагмент в полной совокупности всех ее составляющих [Дымарский 1999].

Таким образом, признаком дискурса считается его текстовая сущность в сочетании с экстралингвистическими моментами, существенными для его адекватного понимания. “Дискурс – это сложное коммуникативное явление, включающее кроме текста еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресанта), необходимые для понимания текста. Речевой поток, язык в его постоянном движении, вбирающий в себя всё многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение” [Дейк 1989]. Текст определяется как вербальное представление коммуникативного события, а дискурс – как текст в событийном аспекте, как единство и взаимодействие текста и контекста, как “речь, присваиваемая говорящим” [Бенвенист 1974]. Контекст же включает лингвистические, экстралингвистические и прагматические параметры: физический носитель текста, со-текст (предыдущий и последующий текст как элементы того же самого дискурса), ситуация, участники общения (адресат, адресант), функция и т.д. Речевая деятельность реализуется в

трех действиях: в локутивном акте (собственно высказывание), в иллокутивном акте (цель речевого акта и ряд условий его осуществления) и в перлокутивном акте (результативность речевого акта) [Searle 1979].

Точки зрения на дискурс, с одной стороны, как “речь, погружённую в жизнь”, и, с другой, как “движение информационного потока между участниками коммуникации”, очевидно, не исключают, а скорее, дополняют друг друга: представление о процессах порождения и понимания текста невозможно без опоры на коммуникативную ситуацию и ведущую роль субъекта высказывания. Всесторонний анализ дискурса может быть осуществлен только на основе сочетания текстолингвистического, социолингвистического и прагмалингвистического подходов к его исследованию.

С позиций текстообразования в фокусе рассмотрения оказывается текст, противопоставляемый “нетексту” в категориях восприятия сообщения (адресованность, тематическое и стилистическое единство, относительная смысловая завершенность, интерпретируемость, членимость, жанровая специфика и др.). Дискурс представляет собой явление промежуточного порядка между речью, общением, языковым поведением, с одной стороны, и фиксируемым текстом, остающимся в “сухом остатке”, с другой стороны, дискурс это конкретная речь в различных модусах человеческого существования. Дискурс – это текст в ситуации общения [Карасик 2002], то есть дискурс предстает как текст, взятый в событийном аспекте, речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие.

Структурно-лингвистическое описание дискурса предполагает его сегментацию и направлено на освещение собственно текстовых особенностей общения – содержательная и формальная связность дискурса, способы переключения темы, модальные ограничители – ‘hedges’, большие и малые текстовые блоки, дискурсивная полифония как общение одновременно на нескольких уровнях глубины текста.

Лингвокультурное изучение дискурса имеет целью установить специфику общения в рамках определенного этноса, определить формульные модели этикета и речевого поведения в целом, охарактеризовать культурные доминанты соответствующего сообщества в виде концептов как единиц ментальной сферы, выявить способы обращения к прецедентным текстам для данной лингвокультуры. Дискурс как когнитивно-семантическое явление изучается в виде фреймов, сценариев, ментальных схем, когнитивных типов, то есть различных моделей репрезентации общения в сознании [Карасик 2000].

С позиций прагмалингвистики дискурс представляет собой интерактивную деятельность участников общения, установление и поддержание контакта, эмоциональный и информационный обмен, оказание воздействия друг на друга, переплетение моментально меняющихся коммуникативных стратегий и их вербальных и невербальных воплощений в практике общения, определение коммуникативных ходов в единстве их

эксплицитного и имплицитного содержания. Прагматическая модель дискурса выдвигает на первый план признаки способа и канала общения. По способу общения противопоставляются информативный и фасциативный, содержательный и фатический, серьезный и несерьезный, ритуальный и обыденный, протоколируемый и непротоколируемый типы дискурса; по каналу общения – устный и письменный, контактный и дистантный, виртуальный и реальный типы дискурса [Карасик 2002]. С позиции лингвофилософии дискурс – это конкретизация речи в различных модусах человеческого существования, то есть с позиции участников общения (социолингвистический подход) все виды дискурса распадаются на личностно-ориентированные и статусно-ориентированные. Личностно-ориентированные типы дискурса проявляются в двух основных сферах общения – бытийном и бытовом.

Статусно-ориентированные типы дискурса сводятся к образцам вербального поведения, сложившимся в обществе применительно к закрепленным сферам общения, и могут носить институциональный и неинституциональный характер, в зависимости от того, какие общественные институты функционируют в социуме в конкретный исторический промежуток времени [Карасик 1992]. На уровне дискурса существует структурная организация, однако в дискурсе “все возможно” в отличие от структурного детерминизма в системе языковых единиц и уровней. Учитывая тот факт, что категория “структура” должна применяться к дискурсу с долей осторожности, наиболее структурированным считается институциональный тип. В потоке звучащей речи в структуре дискурса обычно выделяют фонетико-просодический тип единиц (звук, слово, фонетическое слово, синтагма, фраза), в цепочке языковых выражений – грамматический тип единиц (морфема, слово, синтаксическое целое, абзац). Также вычленяются социально-интерактивные единицы (действие, ход, обмен, стратегия, транзакция или фаза, эпизод, целое коммуникативное событие) [Макаров 1998].

На основании критерия жанрового канона, являющегося стереотипом порождения и восприятия речи в специфических повторяющихся обстоятельствах, В.И. Карасик выделяет категорию “формата дискурса”, понимаемую как разновидность дискурса на основе коммуникативной дистанции, степени самовыражения говорящего, сложившихся социальных институтов, регистра общения и клиширования языковых средств. Формат дискурса представляет собой конкретизацию типа дискурса (количество подобных форматов может быть достаточно большим) и в свою очередь конкретизируется жанрами речи, которые выделяются на индуктивной основе [Карасик 2002], то есть помимо структурных характеристик дискурс обладает и тонально-жанровыми измерениями. Тональность дискурса может проявляться в таких взаимосвязанных параметрах, как серьезность либо несерьезность, обиходность либо ритуальность, стремление к унисону либо конфликту, открытое либо завуалированное



выражение интенций, направленность на информативное либо фатическое общение [Сиротина 1999]. Жанровые характеристики дискурса, рассматриваемые как совокупность тех или иных признаков, послужили основой для построения моделей речевых жанров [Седов 2001]. Свободный характер правил формирования РЖ был впервые выведен М.М. Бахтиным.

Таким образом, с позиции социолингвистики дискурс – это общение людей, рассматриваемое с точки зрения их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации. На первый план выдвигается типология участников общения: противопоставление лично- и статусно-ориентированных типов дискурса. В первом случае главную роль играет человек говорящий/пишущий во всем богатстве его личностных характеристик, во втором – только как представитель той или иной группы людей. Институциональный дискурс выделяется на основании двух системообразующих признаков: цели и участники общения. Основными участниками институционального дискурса являются представители института (агенты) и люди, обращающиеся к ним (клиенты). Участники институционального дискурса различаются по своим качествам и предписаниям поведения.

Модель институционального дискурса в целом состоит из следующих типов признаков: конститутивные признаки дискурса; признаки институциональности; признаки типа институционального дискурса; нейтральные признаки [Карасик 2002], которые включают в себя участников, условия, организацию, способы и материал общения, то есть людей в их статусно-ролевых и ситуационно-коммуникативных амплуа, сферу общения и коммуникативную среду, мотивы, цели, стратегии, канал, режим, тональность, стиль и жанр общения и, наконец, знаковое тело общения (тексты и/или невербальные знаки). Признаки институциональности фиксируют ролевые характеристики агентов и клиентов институтов, типичные хронотопы, символические действия, трафаретные жанры и речевые клише. Институциональное общение – это “коммуникация в своеобразных масках”. Именно трафаретность общения принципиально отличает институциональный дискурс от персонального. Специфика институционального дискурса раскрывается в его типе, то есть в типе общественного института, который в коллективном языковом сознании обозначен особым именем, обобщен в ключевом концепте этого института [Карасик 2000]. Институциональный дискурс оказывается предельно широким понятием, охватывающим как языковую систему (в той ее части, которая специфически ориентирована на обслуживание данного участка коммуникации), так и речевую деятельность (совокупность лингвистических и экстралингвистических факторов) и текст, то есть в этом случае *дискурс=подъязык+текст+контекст*.

Компонент “текст” включает в себя такие составляющие, как “ситуативный контекст” и “культурный контекст” [Шейгал 2000].

Выделяют политический, дипломатический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный, научный, сценический, информационно-политический и многие другие типы дискурса, ядро которых всегда составляет общение базовой пары участников коммуникации [Сыщиков 2000] с известной долей условности: они носят исторический характер, имеют полевое строение и взаимопересекаются. Типы дискурса шире сферы общения, они включают в себя цели и участников общения, ценности и стратегии соответствующего типа дискурса, его подвиды и жанры, а также прецедентные (культурогенные) тексты/знаки и различные дискурсивные формулы. Подвиды институционального дискурса устанавливаются общественной практикой: чем более важен вид общения, тем более подробно он представлен в жанровых разновидностях. Для каждого вида институционального дискурса характерна своя мера соотношения между статусным и личностным компонентами. Несмотря на то, что в научном и деловом дискурсах личностный компонент отчетливо не выражен, последнее время традиционные безличные обороты начинают реже употребляться в жанрах русских научных статей и монографий [Карасик 2000а].

Степень институциональности, субъектно-адресные отношения, социокультурная вариативность, событийная локализация анализируются Е.И. Шейгал в качестве параметров структурирования жанрового пространства отдельных типов институционального дискурса на основании широкого подхода к политическому дискурсу, поскольку последний представляет собой сложное многомерное образование, речевые жанры которого образуют сеть множественных пересечений [Шейгал 2000]. В то же время В.И. Карасик рассматривает жанры институционального дискурса на основании реально существующих естественно сложившихся форм общения, для которых можно выделить прототипные единицы. Наиболее важные жанры распадаются на виды. Каждый конкретный тип институционального дискурса представляет собой совокупность следующих компонентов: участники, хронотип, цели, ценности (в том числе и ключевой концепт), стратегии, материал (тематика), разновидности и жанры, прецедентные (культурогенные) тексты, дискурсивные формулы [Карасик 1999].

Так, для выделения категорий дискурса целесообразно ориентироваться на тип дискурса, а затем на формат и жанр текста, так как категории дискурса представляют собой аспекты изучения весьма сложного явления, позволяющего рассматривать текст в ситуации общения. В рамках социолингвистического подхода к изучению дискурса выделяются три типа категорий (тип дискурса, формат текста и жанр речи), являющихся базовыми характеристиками текста в ситуации общения. К числу

содержательных категорий дискурса относится интерпретируемость текста, служащая уточнением адресованности текста и проявляющаяся в более частных категориях (точности, ясности, глубины и экспликативности/имплекативности текста) [Карасик 2002]. Так, например, точность научного текста заключается в развертывании и уточнении характеристик понятия, коммуникативная ясность определяется четкостью понятийного аппарата, логичностью изложения, иллюстративным материалом, простым и строгим литературным языком; точность же делового текста заключена в строгом следовании жанровому канону, а коммуникативная ясность достигается благодаря клишированным (трафаретным) средствам общения; имплекативность (наличие косвенного смысла) проявляется в обиходной речи как намек, в деловом общении – как саморепрезентация, а в политическом дискурсе – как завуалированность.

В основу настоящего исследования употребления аббревиатур в различных типах дискурса были положены подходы к рассмотрению данного явления, отраженные в трудах Н.Д. Арутюновой, М.Л. Макарова, Е.И. Шейгал, В.И. Карасика и др., сочетающие в себе многосторонние и научно обоснованные взгляды на построение коммуникативной модели представления текста, поскольку односторонний подход к понятию “дискурс” нецелесообразен: язык, представляя собой сложное многогранное явление, требует и соответствующих путей своего изучения.

Так, Е.И. Шейгал, например, выделяет в дискурсе два измерения, аналогичных *parole – langue*: реальное и виртуальное (потенциальное). Нами было проведено исследование аббревиатурного пространства дискурса, возникающего на пересечении двух пространств: виртуального, или “дискурсивной структуры”, и реального, или “практики”. *Реальное* – “это поле коммуникативных практик как совокупность дискурсивных событий, это текущая речевая деятельность в определенном социальном пространстве, обладающая признаком процессности и связанная с реальной жизнью и реальным временем, а также возникающие в результате этой деятельности речевые произведения (тексты), взятые во взаимодействии лингвистических, паралингвистических и экстралингвистических факторов. *В потенциальном измерении* дискурс представляет собой *семиотическое пространство*, включающее вербальные и невербальные знаки, ориентированные на обслуживание данной коммуникативной сферы, а также тезаурус прецедентных высказываний и текстов. В него включаются также представление о типичных моделях речевого поведения и набор речевых действий и жанров, специфических для данного типа коммуникации” [Шейгал 2000], то есть виртуальное пространство может быть названо “дискурсивной структурой”, в то время как реальное – “практикой”.

На основании данных положений нами была предпринята попытка исследования аббревиатурного пространства дискурса, возникающего на пересечении реального и виртуального измерений. Исходя из

прагматической модели дискурса, выдвигающей в качестве приоритетного выбор участниками дискурса канала общения, употребление аббревиатур в информационно-политическом, научном и деловом типах дискурса анализировалось как в его письменной форме воплощения (то есть текст в его письменной реализации), так и в устной (то есть текст в его устной реализации). Так как нами рассматривались не все языковые единицы, а только те, которые закреплены в системе языка и, соответственно, на письме, то письменная форма, являясь наиболее репрезентативной в этом отношении, соответствовала поставленной задаче, что объяснялось социальным и собственно языковым аспектами, заложенными в самом подходе к исследуемой проблеме. Устная речь больше представлена окказионализмами, поэтому исследование особенностей употребления аббревиатур в бытовом дискурсе основывалось на его устной форме. Аббревиатуры становятся фактами национального языка только при их употребляемости в различных типах дискурса и обслуживании различных сфер деятельности людей, говорящих на том или ином языке. Сокращенные единицы оптимальным образом реализуются в различных видах и категориях дискурса. Сами категории дискурса оказывают заметное воздействие на количество и частоту встречаемости аббревиатур.

Внутри информационно-политического дискурса СМИ существует широкое жанровое разнообразие. Различия в образовании и функционировании аббревиатур наиболее ярко проявляются в газете. Наблюдается прямая зависимость между объемом газетного текста того или иного содержания и общим количеством употребленных сокращенных единиц. Направленность газетной тематики сказывается не только на количестве аббревиатур в данном тексте, но и на их особенностях, на их связях с разными группами исходных единиц. Содержание газет и общественно-политических журналов во многом идентично, что отражается и на употреблении аббревиатур, которое прямо пропорционально объему текста как в газете, так и в журнале.

Существует прямая зависимость между характером текста, особенностями его изложения и спецификой употребления аббревиатур. Важной особенностью использования сокращений, особенно графолексических, в газетных и журнальных форматах являются уровень их расшифровки, а также расхождения в позициях аббревиатуры и ее полного прототипа. Наибольшую трудность при восприятии текста создают графолексические сокращения вследствие непрозрачности их структуры, поэтому, чтобы быть понятными, они должны даваться либо с расшифровкой, либо в соответствующем контексте. Несмотря на то что данный тип аббревиатур является наиболее лаконичным способом передачи относительно большого количества информации, тем не менее говорящий/пишущий вынужден дать на входе сообщение в доступной по возможности форме, чтобы получить на выходе высокую информативность текста.

По сравнению с информационно-политическими текстами в научных представленность аббревиатур ниже. Характер употребления аббревиатур определяется преимущественно целями коммуникации, прагматической установкой на адресата, характером научного знания (в технических текстах аббревиатуры употребляются чаще, чем в гуманитарных), форматом дискурса (в собственно научных текстах аббревиатуры употребляются чаще и расшифровываются реже, чем в учебных) и жанром высказывания (монография, статья, учебник) – в меньшей степени. Однородность состава и многократность повторяемости, обеспечиваемая сравнительно небольшим кругом одних и тех же единиц, необходима для адекватного восприятия научного текста. В то же время информационная ценность редких слов выше, чем информационная ценность часто употребляемых. При функционировании практически всех структурно-семантических типов сокращений в этом типе дискурса во всех европейских языках предпочтение отдается в первую очередь графо-лексическим аббревиатурам. При этом структурно-семантические характеристики языков оказывают определенное влияние на специфику образования аббревиатур, однако не влияют на особенности их употребления, определяемые самим типом научной коммуникации.

В деловом дискурсе, характеризующимся своей относительной устойчивостью, замкнутостью и консервативностью, аббревиатуры во всех языках употребляются ограниченно. Характеристики морфологического типа рассматриваемых в работе языков не оказывают заметного влияния на особенности употребления аббревиатур в выделяемых форматах этого вида дискурса. В официально-деловом формате допустимым считается использование общепринятых в данной сфере и часто упоминаемых аббревиатурных названий. В текстах антиномия “код–текст” в разных языках разрешается по-разному. Если для английского языка отмечается высокая степень сокращаемости сугубо профессиональных обозначений и явно выраженное решение антиномии “код–текст” в пользу кода, то в силу исторически сложившихся причин в русском языке данная антиномия решается в пользу текста. Многие аббревиатуры (алфаветизмы или акронимы) дипломатических текстов универсальны, не носят специального характера и при переводе лишь транслитерируются. В обиходно-деловом формате находит свое отражение специфика жанров служебной переписки, официальных и частных деловых бумаг и др. Низкая представленность аббревиатур в деловой переписке, практически полное отсутствие лексических сокращений (за исключением русского языка), незначительное число графо-лексических образований и строго ограниченный инвентарь подобных единиц объясняются требованиями, предъявляемыми к жанру и закрепленными в специальных инструкциях.

В бытовом виде дискурса употребляется сравнительно большое количество разговорных аббревиатурных единиц, которые в ряде случаев могут сопровождаться суффиксацией в русском, английском и

французском языках. В разговорной речи имеет место игровая аббревиация. Сленг – это наиболее подвижный слой разговорной речи и ее субъязыков, включающий в себя широко распространенную и общепонятную речевую микросистему, достаточно неоднородную по своему генетическому составу, имеющую ярко выраженный эмоционально-экспрессивный оценочный характер и своеобразный вокабуляр, в состав которого входят жаргонные аббревиатуры. Для всех видов сленга характерны каламбурное образование аббревиатур, заимствования из английского языка, усечения, сопровождаемые суффиксацией. Наиболее динамичной системой является компьютерный сленг.

Таким образом, специфика образования и употребления аббревиатур в различных типах дискурса русского, немецкого, английского и французского языков определяется категориальным своеобразием дискурса, а также общностью развития коммуникативно-дискурсивных тенденций европейского социума.

#### Библиографический список

- Арутюнова Н.Д.* Дискурс // ЛЭС. М., 1990.
- Барт Р.* Избранные работы. М., 1994.
- Бенвенист Э.* Общая лингвистика. М., 1974.
- Ворожбитова А.А.* Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. Сочи, 2000.
- Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981.
- Дейк Т.А. ван.* Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989.
- Дымарский М.Я.* Проблемы русского текстообразования: Сверхфразовый уровень организации художественного текста: АДД. СПб, 1999.
- Карасик В.И.* О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Волгоград, 2000.
- Карасик В.И.* Структура институционального дискурса // Проблемы речевой коммуникации. Саратов, 2000а.
- Карасик В.И.* Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики. Волгоград, 1999.
- Карасик В.И.* Язык социального статуса. М., 1992.
- Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
- Макаров М.Л.* Изучение структуры речевой коммуникации // Англистика. 1999.
- Макаров М.Л.* Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. Тверь, 1998.
- Седов К.Ф.* Жанр и коммуникативная компетенция // Хорошая речь. Саратов, 2001.
- Сиротинина О.Б.* Некоторые размышления по поводу терминов “речевой жанр” и “риторический жанр” // Жанры речи. Саратов, 1999.
- Стернин И.А.* Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001.
- Сыщиков О.С.* Имплицитность в деловом дискурсе: АКД. Волгоград, 2000.
- Тураева З.Я.* Лингвистика текста. М., 1986.
- Шейгал Е.И.* Семиотика политического дискурса. Волгоград, 2000.
- Chafe W.* Discourse, consciousness, and time. Chicago, 1994.
- Fairclough M.* Media discourse. N.Y., 1995.
- Fasold R.* The sociolinguistics of language. Oxford, 1990.

- Harris Z.S.* Discourse analysis // Language. 1952. V. 28. № 1.  
*Schiffirin D.* Approaches to discourse. Oxford, 1994.  
*Searle J.R.* Expression and veining: Studies in the theory of speech acts. Cambridge, 1979.  
*Widdonson H.G.* Discovering discourse. Oxford, 1979.

А.А. Алемпьев, Саратов

## **К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ ЛАКУН КАК УНИВЕРСАЛЬНОГО СРЕДСТВА ОТРАЖЕНИЯ УНИКАЛЬНОСТИ НАЦИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА**

Естественно предположить, что каждый народ имеет свои особенности в социальном и трудовом опыте, что находит свое отражение в различной лексической и грамматической номинации явлений и процессов в сочетаемости тех или иных значениях, в их этимологии. Язык не выступает в качестве самостоятельной, креативной силы и не создает своей собственной картины мира. Он лишь фиксирует концептуальный мир и деятельность в этом мире. Этим можно объяснить наличие в языке единиц, которые не имеют эквивалента в языке, а, следовательно, и в картине мира другого народа [Колшанский 1990: 128].

По мнению И.А. Стернина, явлением культуры являются тексты, а не сам язык [Стернин 1999: 11]. Он же говорит о том, что национальный язык не является компонентом или явлением национальной культуры, национального коммуникативного поведения [Там же: 12]. В целом, можно согласиться с мнением исследователя. Принимая во внимание, однако, что язык так или иначе тесно соприкасается с национальной культурой и менталитетом, являясь средством хранения и передачи накопленных социокультурным этническим сообществом знаний и представлений.

Так называемое своеобразие обозначений явлений действительности в разных языковых системах обычно сводится к тому, что если в одном языке отсутствует какая-либо лексическая единица для обозначения соответствующего объекта, то в другом языке имеются способы его передачи. Отметим при этом, что данные «несоответствия» часто получают наименования лакун.

Г.В. Колшанский предлагает свести лакуны к двум типам: несоответствие значений (семантическое несовпадение) отдельных единиц и категорий языковых систем, и второе – несоответствия, связанные не с отсутствием языковых единиц, а с этнокультурными особенностями, установившимися в том или ином социуме [Колшанский 1990: 128].

З.Д. Попова и И.А. Стернин предлагают более широкую классификацию лакун [Попова, Стернин 2001: 39-48]. Согласно данной классификации, существуют следующие виды лакун: лексические лакуны,

межъязыковые лакуны, семантические лакуны, когнитивные/ концептуальные лакуны, внутриязыковые, стилистические, частеречные лакуны и т.п.

Лексические лакуны подразумевают отсутствие какой-либо лексической единицы в языке при наличии концепта в концептосфере соответствующего этноса.

Межъязыковые лакуны могут быть мотивированными и немотивированными. Мотивированные межъязыковые лакуны возникают в связи с отсутствием некоего предмета или явления в национальной культуре. Немотивированные лакуны связаны не с отсутствием явления или предмета, а возникают в силу своеобразия отражения действительности, присущей определенному языку. Так, в немецком языке отсутствуют отдельные лексемы для выражения понятий «сутки», «кипяток», хотя сами эти явления наличествуют в культуре и картине мира немецкого этноса.

Под семантической лакуной понимают отсутствие языковой единицы при наличии потенциальной семемы. В качестве примера можно привести отсутствие в русском языке грамматической формы глагола «победить» (совершенный вид) в первом лице единственного числа, настоящее время.

Потенциальной семемой считается некий структурированный в системе языка смысл, существование которого обусловлено имеющимися в языке лексическими или лексико-грамматическими парадигмами. О наличии потенциальной семемы можно говорить только в том случае, если в лексической парадигме того или иного языка есть «подготовленность» для определенного слова, хотя самого слова в нем нет [Попова, Стернин 2001: 42].

Когнитивная/концептуальная лакуна подразумевает отсутствие слова в концептосфере конкретно взятого этноса.

Также можно рассмотреть следующие отношения в системе «концепт-лакуна»:

- есть концепт, нет семемы, нет лексемы (нем. *Feierabend* для русского языка);

- есть концепт, есть потенциальная семема, нет лексемы («старожены» в русском языке);

- есть концепт, есть семема, есть лексема (т.е. тот случай, когда можно говорить об отсутствии лакуны).

Помимо прочего, ряд исследователей в качестве показателей специфики национального языка выделяют и другие единицы. Это могут быть иллогизмы, безэквивалентная лексика (которая соотносится с лексическими лакунами) и т.д.

При этом следует иметь в виду, что концепты как единицы мышления народа не зависят в содержательном плане от языка этноса, - содержание концепта определяется не языком, а отражением



действительности сознанием и его переработкой мышлением (см. Попова, Стернин 2001: 57).

Таким образом, выясняется большое количество подходов к определению единиц и единств, входящих в состав национально-специфических компонентов национального языка. Думается, что подробное изучение такого состава языка может и должно стать предметом серьезного отдельного изучения, принимая во внимание все возрастающую степень взаимопроникновения языков в условиях современной глобализации человеческих сообществ и человеческих отношений.

#### Библиографический список

- Попова З.Д., Стернин И.А.* Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж, 2001.  
*Стернин И.А.* Принадлежит ли язык к явлениям культуры? // Русский язык в контексте культуры. – Екатеринбург, 1999.  
*Колшанский Г.В.* Контекстная семантика. – М., 1990.

Е.И. Грибкова, Саратов

### **ДИСКУРС, ТЕКСТ, НАРРАТИВ В НОВОСТНОЙ МЕДИАСРЕДЕ**

Проблемы функционирования новостного текста находятся в центре внимания новой области лингвистического знания - медиалингвистики. Объём медиалингвистических публикаций в настоящее время значителен. Из всего многообразия вопросов, затрагиваемых в них, интерес представляет, в частности, новостной текст как нарратив [Burger 2005], что предполагает обращение к таким ключевым понятиям, как дискурс и текст.

На современном этапе развития лингвистики важное значение придаётся коммуникативному подходу к изучению текста, при котором включённый в коммуникативную ситуацию текст является составной частью дискурса. Утвердились два собственно лингвистических толкования термина «дискурс» - это и «речь, погружённая в жизнь», вписанная в коммуникативную ситуацию как категория с выраженным социальным содержанием [Арутюнова 1990: 136], и движение информации, обмен репликами между участниками коммуникации [Кибрик, Паршин 2001]. Очевидно, что эти точки зрения не исключают, а скорее дополняют друг друга: представление о процессах порождения и понимания текста невозможно без опоры на коммуникативную ситуацию.

Немецкие лингвисты считают возможным понимать дискурс как процесс, а именно как совокупность речемыслительных действий коммуникантов. В то же время текст интерпретируется ими как объективно существующий факт действительности и может рассматриваться в

качестве продукта дискурса [Keller 2008]. Таким образом, текст «вписан» в дискурс, является его составляющей наряду с коммуникативной ситуацией, включающей коммуникантов, их цели и намерения, носителя сообщения и пр., и когнитивными процессами, связанными с познанием, осмыслением и презентацией явлений действительности [Шиян 2002: 93].

Текст, попадая в медиакommunikативную среду, расширяет свои понятийные границы и выходит за пределы вербальной знаковой системы. Медiateкст являет собой единство языковых и медийных признаков, представленных тремя уровнями медиаречи: словесным текстом, уровнем видеоряда или графического изображения, уровнем звукового сопровождения [Нестерова 2009]. Уточняя понятия «текст», «медiateкст» и «медиадискурс», Т. Г. Добросклонская отмечает следующее: «Текст – это сообщение, медiateкст – это сообщение плюс канал, а медиадискурс – это сообщение в совокупности со всеми прочими компонентами коммуникации». Под последними понимаются многочисленные экстралингвистические факторы: особенности создания медиасообщения, его получателя, обратной связи, культурообусловленных способов кодирования и декодирования и пр. [Добросклонская 2008: 202-203].

Медиадискурс описывается через призму специфических особенностей канала передачи информации (радио, телевидение, печать и т. д.). В соответствие с каналом коммуникации весь объём медийного дискурса делят на радиодискурс, теледискурс или печатный дискурс [Нестерова 2009]. Отмечается, что технологические особенности каждого конкретного канала распространения оказывают огромное влияние на форму и содержание сообщения. Так, акустичность, обусловленная соответствующим техническим способом доставки, составляет специфику радиодискурса. «Радиоязык» охватывает сложную структуру звуковых элементов, формирующих содержание и форму любого радиосообщения, т.е. включает в себя как равноправные речь, музыку и шумы [Радиожурналистика 2000: 125-126]. Отсюда возрастает роль именно звучащего слова, приобретают особое значение мелодика речи, интонации говорящего, немаловажны также выбор выразительных средств речи, простота изложения, хорошая дикция, приятный тембр голоса.

Новости составляют основу любого радио, будь то музыкальная, информационная или развлекательная радиостанция. Новостные тексты обладают устойчивой структурой, их основная функциональная особенность - направленность на реализацию функции информирования. Среди характерных черт языка новостей подчёркивается динамичность, выражающаяся в усилении роли глагольной синтагматики, информационная сжатость, заключающаяся в увеличении числа лексических соединений на единицу текста, а также деперсонифицированность, проявляющаяся в дистанцированности от личности ведущего, присутствии цитат и наличии пассивных и безличных конструкций. Устойчивость новостных текстов позволяет выделить их в

отдельный функционально-жанровый тип медиатекста [Добросклонская 2008: 100-108].

Исходя из сказанного, под новостным радиотекстом мы будем понимать комплексный семиотический знак, включающий в себя: 1) словесный текст, содержащий в виде отдельных коротких сообщений актуальную новую информацию на различные темы, 2) фонологические особенности: манеру говорения, интонацию и голос ведущего, 3) экстралингвистические параметры: музыкальное и звуковое оформление, паузы.

Непременным атрибутом новостного радиодискурса является присутствие в тексте «рассказывающего репертуара языка», который во многих работах по медиалингвистике обозначен как нарратив или наррация [Burger 2005; Добросклонская 2008]. Нарратив как фрагмент дискурса представляет собой повествование, соединяющее отдельные события во временной или причинной последовательности [Женетт 1998: 62-64]. Под нарративом понимается и текст как результат дискурса, и процесс структуризации реальных или фиктивных событий, сообщаемых одним или несколькими рассказчиками, или нарраторами, одному или нескольким адресатам [Prince 1988: 58].

Исследователь политического дискурса Е. И. Шейгал под нарративом понимает текст как дискурсивную единицу. При этом термин «нарратив» связывается с понятиями «минитекст» и «сверхтекст» [Шейгал 2007: 86-88]. В соответствии с этим новостной нарративный радиотекст может рассматриваться как минитекст, рассказывающий законченную историю. С другой стороны, нарратив на радио как сверхтекстовое образование разных жанров раскрывает содержание определённого политического, экономического, социального и пр. события. При этом текстовое сообщение в выпуске новостей выступает как часть дискурсивного нарративного процесса, в рамках которого развивается, уточняется, дополняется информация о референтном событии.

По мнению Й. Брокмейер и Р. Харре, термин «нарратив» обозначает различные формы, внутренне присущие процессам нашего познания, структурирования деятельности и упорядочивания опыта, и определяют нарративные структуры в качестве *modus operandi* (лат. *образ действия*) особых дискурсивных практик [Брокмейер, Харре 2000: 38]. К таким особым практикам познания действительности относится и медиадискурс. Нарратив в рамках медиадискурса в наиболее «чистом» виде встречается, прежде всего, в новостных текстах. Это неслучайно, ведь нарративность новостного текста продиктована особенностями самой реальности и способностью нарратива оптимально представлять события действительности. Так как особенности новостного жанра обуславливают специфику реализации нарратива в медийной среде, необходимо более подробно остановиться на таком явлении, как новость.

Понятие «новость» имеет широкое толкование в соответствующих научных работах. Анализ литературы позволил выделить, по крайней мере, три аспекта значения слова «новость». В первом случае новость отождествляется с самим событием. Событие - это изменение, а сам факт изменений является новостью. В этом случае акцент делается на способность события-новости стать основанием для повествования [Фихтелиус 2008: 15]. Во втором значении новость есть своего рода новое знание, новая информация о ранее неизвестном. В этом смысле новостные выпуски представляют собой непрерывный поток информации, важной для функционирования мирового сообщества [Смирнов 2002: 46-48]. Слово «новость» в третьем варианте употребляется в значении самого текстового сообщения о референтном событии. При написании новостного текста важно ответить на главные для журналистики вопросы: «кто», «что», «когда», «где», а также «как» [Там же: 52-53].

Обобщая сказанное, отметим, что из упомянутых аспектов значения новости выстраивается последовательность конструирования медиареальности: выделяется некоторое событие, обладающее новостным потенциалом, затем событие фиксируется как факт, ранее неизвестный общественности и опубликование которого может иметь ряд важных последствий; и, наконец, новость в соответствии с требованиями соответствующего медийного жанра оформляется в текстовое сообщение, которое затем подаётся в эфир. На каждой стадии превращения референтного события в текстовое, будь то его выбор или констатация факта и вербализация текста, непременным условием реализации новостного потенциала является наличие нарративного фактора. Р. Харрис придает нарративу важное значение и считает, что соответствие референтного события повествовательным формам является главной предпосылкой его попадания в выпуск «Последних известий» [Харрис 2002: 30-35].

Нарративность определяет стратегию, с помощью которой новости на радио придаётся статус повествовательного текста. В. И. Тюпа понимает под нарративностью стратегию текстообразования, существующую наряду с другими способами организации текста. К анарративным стратегиям относятся дескриптивность, интерративность, перформативность и др. [Тюпа В. И. 2001: 4-5]. Нарративность новостного радиотекста достигается введением в ткань сообщения специфических структур повествования, состоящих из деятельного описания события. Нарративные структуры разворачиваются в тексте посредством соединения грамматической связью основных нарративных категорий: зачина, кульминации и вывода [Bussmann 1990: 512]. В новостном радиотексте эта последовательность претерпевает некоторые изменения. Ср.:

*In einem Schmiergeldprozess sind in China vier Manager des australisch-britischen Bergbaukonzerns Rio Tinto zu langjährigen Haftstrafen verurteilt*

*worden. Der australische Leiter des Rio-Tinto-Büros in Schanghai erhielt wegen Bestechlichkeit und Diebstahl von Industriegeheimnissen zehn Jahre Haft. Die drei mitangeklagten Chinesen müssen für sieben, acht und 14 Jahre ins Gefängnis. Die Angeklagten hatten in dem Verfahren die Annahme von Schmiergeld gestanden. Der Prozess galt als Test für den Umgang des Rechtssystems der Volksrepublik mit ausländischen Unternehmen. («Deutsche Welle»: «Nachrichten», 29.03.2010)*

Радиосообщения строятся как «перевернутая пирамида», при этом кульминация, или разрешение события, выражается, как правило, в первом предложении. Зачин, или предыстория и другие сведения, следуют за кульминацией. Наконец, право сделать вывод из полученной информации предоставляется слушателю. Как мы видим, новостной жанр накладывает определённые ограничения на реализацию нарратива в медиасреде.

Радионовости в узком понимании этого слова встречаются в передачах типа «Последние известия» или «News», которые включены в ежедневную эфирную сетку практически всех радиостанций мира, независимо от формата и формы собственности. Новости как основа вещательного дня получают развитие в радиопередачах и других жанров, например: комментарий, (передача «In Focus» германской радиостанции «Deutsche Welle»), корреспонденция («Blickpunkt» на «Deutsche Welle»), обозрение («Грани недели с Владимиром Кара-Мурзой» на «Эхо Москвы») и др. Ср.:

*Эксперты ООН раскритиковали олимпийскую стройку в Сочи. В специальном докладе они обвиняют российских чиновников в затягивании принятия решений, связанных со снижением негативного влияния подготовки к Олимпиаде на экологию. Доклад подготовлен по итогам январской проверки, проведенной экспертами Миссии ЮНЭП, программы по охране окружающей среды ООН. Специалисты ЮНЭП заявляют, что российские власти в представительстве некоторых олимпийских объектов проигнорировали требования экологов и закрыли глаза на суммарный эффект, который проект окажет на экосистему сочинского региона и на его жителей. («Эхо Москвы»: «Грани недели с Владимиром Кара-Мурзой», 19.03.2010)*

Таким образом, новость в радиодискурсе существует не изолировано, она является частью нарративного процесса. При этом особенности новостного жанра и канала коммуникации накладывает отпечаток на реализацию дискурса, текста и нарратива в медийной среде.

#### Библиографический список

- Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д.Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М., 1990.*  
*Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / Й. Брокмейер, Р. Харре // Вопросы философии. – 2000. – №3.*  
*Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ / Т.*

- Г. Добросклонская. - М., 2008.
- Женетт Ж.* Повествовательный дискурс / Ж. Женетт // *Фигуры*: В 2 т. / Пер.с фр.Н.Перцовой–М.,1998.–Т.2.
- Кибрик А. А., Паршин П. Б.* Дискурс / А. А. Кибрик, П. Б. Паршин // *Онлайн Энциклопедия «Кругосвет»*, 2001. - URL: <http://www.krugosvet.ru>.
- Нестерова Н. Г.* Современный медиадискурс: в поисках подхода к изучению / Н. Г. Нестерова // *Интернет-конференция «Актуальные процессы в социальной и массовой коммуникации»*. - Ярославль, 2009. - URL: <http://yspu.org/index.php>.
- Радиожурналистика/Под ред.проф.А.А.Шереля.-М., 2000.*
- Смирнов В. В.* Жанры радиожурналистики: Учеб. пособие для вузов / В. В. Смирнов. - М., 2002.
- Тюпа В. И.* Нарратология как аналитика повествовательного дискурса («Архиерей» А.П.Чехова). – Тверь, 2001.
- Фихтелиус Э.* Новости. Сложное искусство работы с информацией / Э. Фихтелиус. - Пер. со швед. В. Менжун. – М., 2008.
- Харрис Р.* Психология массовых коммуникаций / Р. Харрис. - Пер.с англ.–4-е междунар.изд.–Спб.:Прайм-Еврознак,НЕВА;М., 2002.
- Шейгал Е. И.* Многоликий нарратив / Е. И. Шейгал // *Политическая лингвистика*. - Выпуск (2) 22. - Екатеринбург, 2007.
- Шиян Т. А.* Текст как элемент акта коммуникации (сравнительный анализ структуры HTML-документа и "естественного" членения текста) / Т. А. Шиян // *Материалы 1-ой междунар.науч.конференции "МСК-2002"*. М., 2002.
- Burger H.* *Mediensprache: Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien* / H. Burger. - 3. Auflage. - Berlin; New York: Walter de Gruyter, 2005.
- Bussmann H.* *Lexikon der Sprachwissenschaft*. - 2., völlig neu bearb. Aufl. - (Kröners Taschenausgabe; Bd. 452) - Stuttgart, 1990.
- Keller R.* *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungs-programms/ R. Keller*. - 2. Auflage. - Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.
- Prince G.* *A Dictionary of Narratology* / G. Prince – Aldershout, 1988.

Е.В. Леонова, Саратов

## **К ВОПРОСУ О ДИСКУРСИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ФОРМИРОВАНИЯ И ВЕРБАЛИЗАЦИИ ИДЕНТИЧНОСТИ**

Феномен идентичности, к настоящему времени всесторонне разработанный в социологии, психологии и философии, представляется весьма перспективной областью для исследования со стороны лингвистической науки. В последнее время языковеды стали активно интересоваться этим явлением, появились диссертационные работы, в которых исследуются способы экспликации идентичности в разных речевых жанрах. Вместе с тем остается открытым вопрос о методах исследования, о типах текстов, наиболее явно презентующих идентичность, о многообразии проявления идентичности и мн.др.

Принимая во внимание тенденцию современной лингвистической науки к экспансии в другие гуманитарные (и не только) дисциплины, и учитывая тот факт, что «кооперация между дисциплинами ведет к

обогащению обеих сторон» [Поршнева 2004: 343], представляется целесообразным использовать при рассмотрении феномена идентичности концепций, выводов и в некоторой степени также и методов смежных дисциплин.

При подборке теоретической базы исследования по данному вопросу было принято во внимание, что проблемы формирования и дальнейшего развития идентичности разрабатывались в первую очередь американскими психологами и социологами. Это связано с тем, что США с момента своего основания представляли собой мультикультурное государство, и проблема идентичности и интеграции различных этнических групп всегда являлась для этой страны особо острой.

Понятие «идентичности» было введено в междисциплинарный оборот в 60-е годы Эриком Эриксоном, который определял ее как «чувство непрерывной самотождественности», когда человек понимает образ Я целостным и неразрывным, в совокупности с культурными и социальными связями. Причем сам «изобретатель» термина использовал его, по собственному его признанию, в самых разных смыслах, в одном случае по отношению к «сознательному чувству уникальности индивида», в другом – к «бессознательному стремлению к непрерывности жизненного опыта», в третьем – к «солидарности с идеалами группы» [Эриксон 1996: 218].

Анализ современной научной литературы по данному вопросу позволяет констатировать отсутствие единого определения термина идентичность не только в разных дисциплинах, но и в пределах одной науки. Особую сложность составляет дифференциация феномена идентичности и ряда других смежных явлений, как то: Я, Я-концепции, самости и самосознания. В рамках когнитивной лингвистики в последнее время было также разработано понятие Я-концепта, который трактуется как ментальная репрезентация совокупности сведений индивида о самом себе [Кашкина 2005: 3].

Согласно определению идентичности некоторых (весьма уважаемых) авторов практически невозможно провести границу между идентичностью и Я-концептом (см., напр., определение Л.И. Гришаевой и Л.В. Цуриковой, согласно которому идентичность представляет собой совокупность сведений разной природы, которые накапливаются в сознании субъекта в ходе его социальной активности и в результате рефлексии над прежде неосознанным представлением о себе [Гришаева, Цурикова 2003: 143]. Основопологающим для данного определения является, несомненно, осознанность рефлекслируемых сведений о себе, что характерно в первую очередь для Я-концепта в современном его понимании.)

В целом, можно считать, что идентичность и Я-концепт соотносятся друг с другом как самость и Я-концепция в психологической традиции, т.е. идентичность, будучи интегрирующим и регулирующим началом, вокруг которого концентрируются частные представления о себе, включает помимо этих представлений ещё и уровень бессознательного; Я-концепт

же, который является, по сути, осознаваемой частью идентичности, можно считать результатом личностного развития человека. В нашем дальнейшем исследовании мы будем придерживаться именно этой концепции, признающей идентичность основным стержнем структуры личности.

Как уже было отмечено, в последнее время в лингвистике наблюдается взлет интереса к проблемам исследования идентичности, связанный в первую очередь с активным развитием когнитивной лингвистики, позволяющей обеспечить «наиболее очевидный и естественный доступ к когнитивным процессам и когнитивным механизмам» [Кубрякова 1994: 41]. Язык, несомненно, представляет собой источник неопределимых сведений, на основе которых может быть определена структура идентичности его носителей. «Именно лингвистика в рамках когнитивизма, воспринявшая от других гуманитарных дисциплин новые для нее категории и методы, вооружила себя необходимым инструментарием для постижения глубинной сути имеющейся у человека мысли о самом себе – о своем «Я» [Берестнев 2001: 61].

В отличие от психологии и социологии идентичность в лингвистике рассматривается не как изначально заданная величина, которую можно измерить и описать в каждый конкретный момент времени, но как «дискурсивно и интерпретативно конструируемая сущность, зависящая от многих исторических и социально-культурных условий общения и действительности» [Громова 2007: 5]. Дискурс в современном понимании не просто отражает объекты, категории и события, реально существующие в природе, социуме, культуре, но и создаёт, конструирует определённую версию этих вещей. Язык, таким образом, выступает не только и не столько способом отражения Я человека, сколько средством конструирования его идентичности, порождая при помощи вербальных средств то Я, которого нет в действительности и которое «существует и осуществляет себя в самом процессе само(о)писания» [Савкина 2002: 278].

Можно утверждать, что посредством вербализации своего «я» происходит экспликация внутренних субъективных переживаний, чувств и эмоций, объяснение другим и самому себе, что есть «я». Какая-то часть идентичности не может, однако быть выражена языковыми средствами, она существует на глубинном уровне сознания, однако посредством рассуждения о себе индивид пытается понять эту глубинную, ускользающую от понимания, сущность, ухватить ее доступными ему (вербальными) средствами.

Основным источником информации об идентичности человека является, несомненно, сам индивид – носитель искомой идентичности. Несмотря на то что самопознание подвергается некоторыми авторами определенной критике, приходится признать, что каждый человек потенциально является наилучшим экспертом в отношении самого себя и обладает более полной информацией о самом себе, чем кто бы то ни было.



Единицей измерения идентичности многими авторами признается самоидентифицирующее высказывание, являющееся вербализацией самоидентифицирующего суждения. Актуальным вопросом, однако, для исследователей остается вопрос о жанровой принадлежности текстов, наиболее ярко отражающих идентичность своего носителя. Анализ лингвистических работ по данной тематике, вышедших в последнее время, убедительно показал, что большинство авторов интересуется проблемой идентичности исключительно в прагмалингвистическом аспекте; на первый план при этом выдвигается не столько идентичность, сколько вопросы самопрезентации личности. Так, исследуются дискурсивные стратегии в текстах интервью, позволяющие произвести определенное впечатление / воздействие на собеседника [Кашкина 2005], проводится функциональный анализ самоидентифицирующих высказываний на материале парламентских дебатов [Катанова 2009], выявляются вербальные средства создания автоимиджа в политическом дискурсе [Даулетова 2004], а также коммуникативно-языковые особенности конструирования идентичности в интернет-дискурсе персональных объявлений [Громова 2007]. Т.е. носитель идентичности в представленных дискурсивных условиях, по сути, отвечает на вопрос «Какие качества своей личности стоит проявить в данной ситуации, чтобы произвести положительное / нужное впечатление?» вместо «Кто я и какой я есть на самом деле?»

Поскольку главной задачей предполагаемого исследования является изучение внутренней / непроявленной идентичности человека, то представляется необходимым в первую очередь определить дискурсивные условия, в которых непроявленное проявляется. Эти условия, по нашему представлению, должны обладать следующими признаками:

- 1) максимальная искренность, достоверность речевых произведений;
- 2) потребность индивида в размышлении и саморефлексии;
- 3) интроспективность речевых произведений.

Данный список можно продолжить, однако уже сейчас становится понятным, что единственной вербализированной, зафиксированной на бумаге формой потока сознания, отражающей идентичность, являются дневниковые записи.

Именно для дневника характерны такие особенности, как интимный и поэтому искренний, частный и честный характер записей, спонтанность записей, а также их связь с текущими событиями [Литературная ... 2003:232]. Принято считать, что для дневника характерна некая исповедальность, когда пишущий говорит о чем-то тайном, скрытом от посторонних глаз, при этом постоянно занимаясь анализом своих мыслей и поступков. Ценность дневника заключается также и в том, что в нем, в отличие от мемуаров, материал не отбирается и не обрабатывается, а записывается «по горячим следам», зафиксированные же в дневнике мысли по поводу определенных событий также отличаются спонтанностью

и именно поэтому их можно считать правдивыми. Так, в дневниках часто встречаются случаи, когда диарист, перечитывая написанное некоторое время назад, высказывает уже иные мысли по поводу одного и того же события. Здесь следует учитывать, что именно первая реакция была искренней и естественной, наименее подверженной контролю сознания.

В последних исследованиях дневникового жанра все чаще звучит мысль о том, что дневниковый текст является не только формой предъявления своей идентичности, но и (что, возможно, более значимо) «литературно-ориентированном средством построения идентичности» [Вьолле, Гречаная 2002: 33]. Согласно данной концепции сам акт дневникового письма в какой-то степени предстает как способ, стремление, попытка «поиска или создания собственного Я», «выработки собственной идентичности» [Чулюкина 2009: 3]. Дневник выступает средством упорядочения собственного опыта, а также формирования личности. Об этом феномене говорил еще Ю.М. Лотман, считая, что дневниковые записи «имеют целью, например, уяснение внутреннего состояния пишущего, уяснение, которого без записи не происходит [Лотман 1996: 25]. Это усвоение, а также конструирование идентичности, происходит, таким образом, в процессе передачи информации самому себе, т.е. автокоммуникации, когда субъект передачи, обладающий информацией – адресант, и объект – получатель информации (адресат) совпадают.

По мнению К.С. Пигрова, самообщение вообще возможно только в том случае, если Я не тождественен с самим собой во времени и в подсознании. Т.е. для того чтобы состоялась автокоммуникация, «необходимо «открыть» самого себя, растождествиться с собой» [Пигров 1998: 205].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что представление о дневнике как о некоем зеркале, в котором без искажений отражается идентичность человека, нельзя считать бесспорным. Таким образом, при исследовании идентичности на основе дневниковых текстов следует иметь в виду, что представленная идентичность является конструктом, в создании которого немаловажную роль сыграл и дневник. Все вышеупомянутые ограничения нисколько не умаляют ценность дневника как дискурсивного пространства для исследования идентичности.

#### Библиографический список

- Берестнев Г.И.* Самосознание личности в аспекте языка. // Вопросы языкознания. 2001. №1
- Вьолле К., Гречаная Е.П.* Дневник в России в конце XVIII – первой половине XIX в. как автобиографическое пространство // Известия академии наук, Серия Литературы и языка, Том 61, № 3, 2002.
- Гришаева Л.И., Цурикова Л.В.* Введение в теорию межкультурной коммуникации: Учебное пособие. – Воронеж, 2003.

- Громова Н.М.* Конструирование идентичности в Интернет-дискурсе персональных объявлений. / Автореф. дисс. на соиск. уч.ст. канд. филол. наук, Ижевск, 2007
- Губогло М.Н.* Идентификация идентичности: Этносоциологические очерки / М.Н. Губогло; Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. – М., 2003.
- Даулетова В.А.* Вербальные средства создания автоимиджа в политическом дискурсе (на материале русской и английской биографической прозы). Автореф. дисс. ... канд.филол.наук. Волгоград, 2004.
- Катанова Е.Н.* Функциональный анализ самоидентифицирующих высказываний (на материале американских и британских парламентских дебатов) Автореф. дисс. ... канд.филол.наук. Воронеж, 2009.
- Кашкина О.В.* Функциональный анализ самооценочных высказываний как средства вербализации Я-концепта. Автореф. дисс. ... канд.филол.наук. Воронеж, 2005.
- Кубрякова Е.С.* Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука // Вопросы языкознания. 1994. № 4.
- Литературная энциклопедия терминов и понятий.* М., НПК «Интелвак», 2003.
- Лотман Ю.М.* Автокоммуникация: «Я» и «Другой» как адресаты // Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М., 1996.
- Пигров К.С.* Дневник: общение с самим собой в пространстве тотальной коммуникации // Проблемы общения в пространстве тотальной коммуникации. — СПб., 1998.
- Поршнева О.С.* Междисциплинарность в контексте интеллектуальных течений и парадигм социальных и гуманитарных наук конца XX – начала XXI в. // Перекресток культур: Междисциплин. исслед-ния в области гуманитар. наук: Сборник статей. – М., 2004.
- Савкина И.* Идентичность и модели женственности в дневнике "приживалки" // Гендер: язык, культура, коммуникация. Доклады второй междунар. конференции. М., 2002.
- Ставропольский Ю.В.* Идентичность: принципы психологической модели. Саратов, 2007.
- Чулюкина М.Г.* Дневник как жанр публицистики: предметно-функциональные особенности. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2009.
- Эриксон Э.* Идентичность: Юность и кризис. М., 1996.
- Greenwald A.G.* The Totalitarian Ego: Fabrication and Revision of Personal History. // American Psychologist, 1908. No.35

## РАЗДЕЛ III

# ПРОБЛЕМЫ ТЕКСТОЛОГИИ, ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И ТЕОРИИ РЕЧЕВЫХ ЖАНРОВ

---

О.П. Бесштанова, Саратов  
Р.З. Назарова, Саратов

### ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА ОККАЗИОНАЛИЗМОВ КАК ВИДА КОДИРОВАННОЙ ИНФОРМАЦИИ

Систематическое изучение окказиональных слов как индивидуально-авторского словотворчества, представляющего особенность художественной речи, началось сравнительно недавно, в 60-е годы прошлого века. Однако, впервые термин «окказионализм» (от лат. *occasio* – случай) в рамках словосочетания «окказиональные выражения» появился еще в 30-е годы в книге Р.И. Шор «Язык и общество» в связи с индивидуально-авторскими неологизмами поэтов-новаторов Советской России, мыслящими себя как новые, авангардные [Шор 1926]. Тем не менее, широко бытует мнение, что отечественная лингвистика обязана данным термином Н.И. Фельдману, употребившему его спустя 30 лет и давшему основную характеристику окказионализмам.

Исследователями было обращено внимание на тесную связь «... слов-однодневок с контекстом, из которого они как бы вырастают, и который делает их уместными и особо выразительными на своем месте, однако вместе с тем, как правило, они не могут отрываться от контекста и обрести жизнь вне его» [Фельдман 1957]. Ср. с определением окказионализма, представленным несколько позже в Словаре лингвистических терминов О.С. Ахмановой: «не узуальное, не соответствующее общепринятому употреблению, характеризующееся индивидуальным вкусом, обусловленное специфическим контекстом употребления» [Ахманова 1969: 284].

Среди основных признаков окказионального слова указывались следующие: принадлежность к речи, творимость, словообразовательная производность, окказиональность как лексическая форма выражения противоречия между языком и речью, ненормативность, функциональная одноразовость, зависимость от контекста, своеобразие лексического значения, экспрессивность, номинативная факультативность, синхронно-диахронная диффузность, признак новизны, индивидуальная принадлежность [Лыков 1972: 11].

Более насыщенные по смыслу и эмоциональной нагрузке, чем общеупотребительные слова, окказионализмы в отличие от последних

обслуживают определенный контекст, конкретную речевую ситуацию и не претендуют на то, чтобы войти в общее употребление и закрепиться в языке. Этим определяется такое важное свойство окказиональных слов как сохранение ими новизны вне зависимости от времени своего создания в отличие от неологизмов, которые скоро перестают восприниматься как новые слова, и их новизна «стирается» [Шураев 2009].

О.Г. Ревзина рассматривает феномен окказионализмов как выразительного поэтического средства в связи с несвободой отношения человека с языком: человек зависит от языка, но язык как знаковая система не зависит от человека. «Но как всякая власть, – полагает исследователь, – и власть языка имеет свои уязвимые точки ... Таковыми и становятся моменты непосредственной речевой деятельности ... В этом акте творения ... содержится великий акт свободы – высвобождение человека из-под власти языка. ... Что же касается окказиональных слов, то они вновь и вновь подтверждают семантику личностного отношения к языку и свободы от его власти» [Ревзина 1996: 305-306].

Заметим, что в русистике термин *окказионализм* дублируют *индивидуально-стилистические неологизмы, ситуативные, одноразовые неологизмы, слова-метеоры, слова-самоделки, слова-беззаконники, писательские новообразования, эгологизмы, произведения индивидуального речетворчества, эфемерные инновации* и т.д. [Голуб 1986: 166; Бабенко 1997]. В зарубежной лингвистической литературе, в частности англоязычной, этим терминам отчасти эквивалентны *nonce-word, nonce-formation, ad-hoc formation*.

Окказиональные образования нередко определяются как «нелексикализованные», т.е. принадлежащие к неустоявшимся в лексической системе языка единицам, а также как «потенциальные слова». Последний термин был предложен А.И. Смирницким. Ученый делил слова на вошедшие в язык и потенциальные, не воспроизводящиеся как готовые [Смирницкий 1955]. «Окказионализмы показывают, на что способен язык при порождении новых слов, каковы его творческие потенции, глубинные силы» [Земская 1992: 180].

В настоящей работе под окказионализмами (словами и сочетаниями) понимаются производные лексические единицы, отсутствующие в языковой традиции (не зафиксированные словорями).

В настоящее время в отечественном языкознании существует обширная научная литература, посвященная изучению окказиональных слов, особенностям их функционирования в различных текстах, их словообразовательным и стилистическим особенностям.

На современном этапе развития языкознания особое внимание, как известно, уделяется лингвокреативной деятельности языковой личности и словотворчеству. Вопросы словотворческой деятельности языковой личности нашли отражение в положениях, разработанных в семиотике (Ч.С. Пирс, Ю.М. Лотман, Ю.С. Степанов); когнитивной лингвистике (S.

Coulson, G. Fauconnier, R. Langacker. M. Turner); стилистике (И.В. Арнольд, Ш. Балли, В.В. Виноградов, Л. Долежел); прагмалингвистики (Э.С. Азнаурова, Н.Д. Арутюнова, Т.А. van Dijk, У. Есо); теории номинации и теории словообразования (Е.А. Земская, Е.С. Кубрякова, А.А. Уфимцева); теории неологии и окказионального словообразования (В.И. Заботкина, Р.А. Киселева, М.С. Ретунская).

С точки зрения перевода окказионализмы относятся к безэквивалентной лексике, т.е. лексическим единицам исходного языка, которые не имеют регулярных (словарных) соответствий в языке перевода. Окказиональные инновации – это всегда новые эмоциональные, экспрессивные слова, появляющиеся с целью привлечь внимание читателя к определенным событиям. Для настоящего исследования важно отметить, что окказионализмы выполняют и функцию кодирования информации, что усложняет и без того трудную задачу перевода окказионализмов.

Окказионализмы представляют один из стилистических приемов, используемых современными англоязычными авторами (см., работы Л.Кэрролла, Дж. Р. Р. Толкин, Д. Роулинг), и охватывают в их произведениях широкий слой лексики: от совершенно конкретных предметов и действий, которые уже имеют свое название (с целью достижения большей выразительности), до названий новых вещей и часто нереальных, фантастических персонажей.

Так, например, в название третьей главы книги об Алисе включено окказиональное образование “Caucus-Race”. Его первая часть, термин “caucus” возник, как известно, в США и обозначал совещание лидеров или членов политической партии по вопросу о кандидате или политической линии. Жители Альбиона заимствовали этот термин, несколько изменив при этом его значение: они применяли его в отношении строго дисциплинированной организации, управляемой комитетом. Обычно этот термин употреблялся членами какой-либо партии в уничижительном смысле, если речь шла о партии противников. Основное значение второй части, лексемы “race” – «соревнование в беге». Мотивом для объединения политического термина и общеупотребительного слова можно считать символическое употребление “caucus” Кэрроллом, вероятно имевшим в виду, что члены комитетов различных партий обычно заняты бессмысленной, ни к чему не приводящей беготней, причем каждый политик стремится ухватить себе «кусочек пожирнее».

Поскольку у Л.Кэрролла “Caucus-Race” имеет вид игры, В.В. Набоков предлагает вариант перевода «игра в куралесы», что вызывает ассоциации с «куролесить» («дурить, строить шалости, проказить; вести себя странно, необычно, как не в своем уме» [Даль 1989]). У Б.В. Заходера “Caucus-Race” соответствует «кросс по инстанциям», т.е., на наш взгляд, совпадают сферы применения оригинального образования и его перевода, в то время как Н.М. Демурова явно упрощает семантику оригинала в своем

переводе посредством варианта «бег по кругу». Переводческая удача Б.В. Заходера представляется нам очевидной.

Имя, которым назван литературный персонаж или предмет, обычно обеспечивает цельность восприятия художественного текста. Задача авторского имятворчества – вложить особый потенциал, определить уникальное предназначение героя или вещи. Поэтому очень часто у современных англоязычных авторов окказиональными становятся имена собственные (или прецедентные имена) или предметы. У Дж. Р. Р. Толкина из имени вырастает повествование, развивается сюжет. Типично филологический подход к писательству приводит к тому, что изменения звуков, языковые законы становятся основой для рассуждения об истории и преданиях, связанных с обладателями имен.

Вопрос о сложности перевода имен собственных личных (особенно окказионализмов) и географических поднимался неоднократно. Попытки его решения при помощи аналогового перевода наименований, предполагающего этимологический анализ смысловых частей слова, идентификацию их значений на переводящем языке и соединение полученных частей, дают иноязычному читателю возможность понять семантику слова и причины его возникновения, но не учитывают наличие немотивированных слов.

Любопытны в связи с этим рекомендации, данные самим Дж. Р. Р. Толкиным по поводу перевода имен собственных из «Властелина Колец» [Tolkien]. К сожалению, к моменту составления комментариев, касающихся апеллятивов, в помощь переводчикам книги на другие языки, существовали только нидерландский и шведский переводы. Сегодня известны четыре профессиональных перевода на русский язык, тремя из которых мы располагаем.

Проанализируем, насколько варианты имен собственных, предложенные в переводах, соответствуют пожеланиям самого автора:

*Baggins*. По замыслу должно напоминать “bag” («мешок, сумка»), см. разговор Бильбо со Смаугом в книге «Хоббит». Имелось в виду также, что у хоббитов возникали ассоциации с Bag End (последнее означает «дно мешка») или “pudding-bag” – то же самое, что “cul-de-sac” (тупик), местным названием дома Бильбо (*Так называли ферму моей тети в Вустершире, которая находилась в конце тупика*). По рекомендациям, перевод должен содержать корень со значением «мешок».

Переводческие варианты: В. Муравьева, А. Кистяковского (**М&К**) – *Торбинс*; Н. Григорьевой, В. Грушецкого (**Г&Г**) – *Сумникс*; М. Каменкович, В. Каррика (**К&К**) – *Бэггинс*.

По нашему мнению, наиболее удачен *Торбинс* (от «торба» – юж. зап. «мешок, сума»).

*Butterbur*. Насколько известно, это слово – в отличие от слова “butter” («масло») – не встречается в Англии в качестве фамилии. “Butter” же встречается и в качестве составной части фамилий (бывших когда-то

географическими названиями), например, в Butterfield. В книге эта фамилия изменена на “butterbur” (белокопытник, название растения *Petasites vulgaris*), в соответствии с общим ботаническим уклоном фамилий в Bree. Если в общеупотребительном названии этого растения присутствует корень со значением «масло» – тем лучше. Если же нет, то можно взять любое другое растение, название которого содержит корень «масло», или же просто сочное и мясистое растение. Белокопытник – мясистый, с тяжелой головкой цветка на толстом стебле и с очень большими листьями.

Переводческие варианты: М&К – *Наркисс*; Г&Г – *Маслютик*; К&К – *Подсолнух*.

Казалось бы, последний вариант *Подсолнух* вполне соответствует требуемому, так как само растение отвечает необходимым характеристикам и ассоциируется с маслом (правда, растительным), но лексема не получает дальнейшего оформления как фамилия.

*Rivendell.*, дословно переводимое как «Прорубленная долина»; имеет следующие переводческие варианты: М&К – *Раздол*; Г&Г – *Дольн*; К&К – *Ривенделл*.

Первый вариант, с одной стороны, вызывает в памяти слова «раздолье», «раздольный», но с другой – ассоциируется с просторечным «раздолбай» что, на наш взгляд, может вызвать не те ассоциации, которые заложены в оригинале. Не представляется удачным и вариант *Дольн*, больше похожий на грамматический окказионализм узуального «долина». Так как вышеуказанные «переводы по смыслу» не удались, по-видимому, предпочтительной является транслитерация *Ривенделл*.

Анализ материала показал, что очень часто переводчики сталкиваются с переводом окказионализмов, создаваемых авторами для номинации предметного мира, а также описываемого волшебного пространства.

Так, например, для номинации предмета, в котором заключена часть души темного мага, Дж. Роулинг использует лексический окказионализм *horcruxes*, образованный из двух частей: первая имеет отношение к англ. лексеме *horror* – ужас, вторая представляет лат. *crux* – крест. В переводе издательства «РОСМЭН» предлагается адекватный, по нашему мнению, вариант *крестраж*, который представляет двойственную интерпретацию: крест+страж как телескопическое образование «крестраж» или крест+раж, где «раж» ассоциируется с фразеологизмом «войти в раж» или лексемой «кураж». Переводчик издательства «Армия Поттера» обратился к приему транслитерации: *хоркрукс*. Представляется, что последнее образование для русского читателя остается немотивированным набором букв, обозначающим определенное понятие, причем, по мнению фанатов книг о Гарри Поттере, менее благозвучным чем *крестраж*.

Один из ярких примеров окказионального сочетания, на наш взгляд, – *whomping willow* (ива, драчливое дерево на территории Хогвартса,



которое впервые встречается на страницах второго тома о мальчике-волшебнике, «Гарри Поттер и тайная комната»). Переводчик из «РОСМЭН» предлагает вариант *гремучая ива*, в то время как переводчик «Армии Поттера» – *дракучая ива*. В обоих переводах, как и в тексте оригинала, очевидно, проводится параллель с плакучей ивой (англ. – *weeping willow*): *whomping* – форма причастия настоящего времени от глагола *to whomp* (резко шлепнуть, ударить) – аналогична *weeping*. Кроме того, из контекста понятно, что ива не просто гремела или шумела, она умела драться. Таким образом, первый перевод не полностью передает характеристики, которыми автор наделил необычное дерево; второй, по нашему мнению, ближе к авторскому замыслу, точнее раскрывает причины возникновения окказионализма.

Вышеизложенное убеждает, что переводческие неудачи – результат отсутствия должного анализа окказионализмов не только на лингвистическом, но и на экстралингвистическом уровнях.

#### Библиографический список

- Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М., 2009.
- Бабенко Н.Г. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ: Учебное пособие. – Калининград, 1997.
- Голуб И.Б. Стилистика современного русского языка. Учеб. пособие для вузов. М., 1986.
- Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1989.
- Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблема обучения. М., 1979.
- Земская Е.А. Словообразование как деятельность. М., 1992.
- Карцевский С.О. Об асимметричном дуализме лингвистического знака // Звегинцев В.А. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. М., 1965. Ч. 2.
- Ковалев В.П. Окказиональная сочетаемость слов как экспрессивное средство художественной прозы // Русский язык в школе. 1976. № 2.
- Лыков А.Г. Можно ли окказиональное слово называть неологизмом? // РЯШ. 1972, № 2.
- Ревзина О.Г. Поэтика окказионального слова // Язык как творчество: Сб. науч. тр. к 70-летию В.П. Григорьева. – М., 1996.
- Смирницкий А.И. Лексическое и грамматическое в слове. – В сб.: Вопросы грамматического строя. М., 1955.
- Тимошенкова Т.М., Переверзев В.Ю. О передаче реалий при переводе жанра «фэнтези» // <http://www.kulichki.com/tolkien/archiv/ugolok/vhy.shtml> 2009-06-21.
- Фельдман Н.И. Окказиональные слова и лексикография // Вопр. языкозн. 1957.
- Шор Р.И. Язык и общество. М., 1926.
- Шураев А.А. Перевод английских производных новообразований на русский язык // [www.tl.euservice24.info/ukraine/shurayev.php](http://www.tl.euservice24.info/ukraine/shurayev.php) 2009-10-30.
- Ханпирова Э. Окказиональные элементы в современной речи // Стилистические исследования. М., 1972.

## Список источников примеров

- Кэрролл Л.* Приключения Алисы в Стране Чудес. / Пер. Н.М. Демуровой. М., 1991.  
*Кэрролл Л.* Приключения Алисы в Стране Чудес. / Пер. Б.В. Заходера М., 1980.  
*Кэрролл Л.* Аня в Стране Чудес. / Пер. В. Сирина (В.В. Набокова) М., 1961.  
Роулинг Дж.К. Гарри Поттер и философский камень - М., 2005.  
*Роулинг Дж.К.* Гарри Поттер и Тайная комната- М., 2006.  
*Роулинг Дж.К.* Гарри Поттер и узник Азкабана- М., 2006, 511 с.  
Мир переводов Дж.Р.Р. Толкиена [Электронный ресурс]. – Электрон. текст., граф., зв. данные и прикладная прогр.(570Мб). М., 2005. – Электрон. опт. диск (CD-ROM).  
Переводы эпоса «Властелин Колец»:  
1. А. Кистяковского и В. Муравьева;  
2. Н. Григорьевой и В. Грушевского;  
3. М. Каменкович и В. Киррика.  
*Carroll L.* Alice in Wonderland. London, 1995.  
*potter.claw.ru* // <http://allfaces.ru/?p.=250>  
*Tolkien J.R.R.* Fellowship of the Ring. L., 1974.  
*Tolkien J.R.R.* The Hobbit, or There and Back again. NY, 1967  
*Tolkien.* Scholar and storyteller. Essays in memoriam. L., 1979.  
*Tolkien.* // <http://www.lib.ru/TOLKIEN/namettranslation.txt> 2010-04-23.

С.Б. Миронова, Саратов  
С.Е. Тупикова, Саратов

## **ФАТИЧЕСКАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ ТОНАЛЬНОСТЬ НА ПРИМЕРЕ РЕЧЕВОГО ЖАНРА «СВЕТСКАЯ БЕСЕДА» В АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ**

Основная форма человеческого общения – речевая (вербальная) коммуникация, рассматриваемая как коммуникативный процесс. Коммуникативный процесс понимается как деятельность, осуществляемая индивидом в определенных межличностных условиях, с определенными мотивами и целями и с использованием специальных языковых средств, инвентаризируемых в их отношениях друг к другу [Сусов 1984: 5].

Одним из аспектов владения правилами речевой коммуникации является коммуникативное поведение, которое проявляется своеобразно в разное историческое время и зависит от особенностей психологии, менталитета, культуры того или иного социума.

Известно, что коммуникативное поведение обладает яркой национальной спецификой, связанной с неповторимостью узуального речевого поведения, обычаев, ритуалов, невербальной коммуникации и путей развития различных народов, социумов и т.п. Кроме того, коммуникативное поведение имеет разноплановое содержание, зависящее от множества причин как лингвистического, так и экстралингвистического свойства. Комплексный анализ языка позволяет глубже проникнуть в

характер и причины изменений коммуникативного поведения внутри каждого социума, каждого языка, обусловленные изменениями в обществе, общественном и личном сознании коммуникантов, а также в самом языке. Вербальное этикетное коммуникативное поведение – совокупность норм и традиций общения, связанных с тематикой и особенностями организации общения в определенных коммуникативных условиях.

Поскольку речевое общение есть поток коммуникативных событий, которые коррелируют с определенными речевыми жанрами и могут быть классифицированы по тематическим областям в зависимости от степени их сложности, постольку наиболее продуктивное исследование текстовой деятельности происходит путем построения речежанровых структурных моделей.

Модель речевого жанра, отражая мотивы и интенции говорящего, а также ситуативный контекст, определяет тип высказывания и его тональность. Наиболее приемлемая с точки зрения жанра тональность, которая не несет дополнительной семантической нагрузки и воспринимается слушающим как естественная, определяется как модельная.

Коммуникативная тональность – эмоционально-стилевой формат общения, возникающий в процессе взаимовлияния коммуникантов и определяющий их меняющиеся установки и выбор всех средств общения. Коммуникативная тональность является культурно-обусловленной и соотносится с принятыми в обществе типами дискурса [Карасик 2007: 328].

Речевой жанр, по Бахтину, - это «типовая модель построения речевого целого». Речевой жанр – это некоторая взаимная условленность общения, объединяющая субъекта и адресата высказывания. Феномен жанровости есть металингвистический язык (диалект) культуры. Он предполагает исторически сложившуюся систему традиционных *конвенций* (условностей организации текста), позволяющую донести до адресата авторские *инвенции*, то есть «предметно-смысловые» находения или изобретения говорящего. Иначе говоря, жанр представляет собой исторически продуктивный тип высказывания, реализующий некоторую коммуникативную стратегию данного дискурса.

Обратимся к фатической тональности, которая представляет собой вариативное динамичное общение, целью которого является установление и поддержание беседы в дружеской атмосфере, обеспечение комфортного диалога, на примере речевого жанра «*светская беседа*» в английском и французском языках.

Речевой жанр светской беседы обнаруживает три типа черт. Первый тип черт - те, что объединяют светскую беседу с фатикой в целом. Сюда относится общая коммуникативная цель – гедонистического общения, приятного совместного времяпрепровождения, стремление развлечь,

доставить удовольствие партнеру и себе. Вторая группа черт - те, что объединяют светскую беседу с речевым этикетом. Сюда относятся социально регламентированные предписания относительно репертуара жанров светской беседы, репертуара тем, табу-тем и табу-действий, достаточного запаса представлений «о целом высказывании, способах вовремя взять слово, правильно начать и правильно закончить», отношение к собеседнику скорее как к носителю социальной роли и социального статуса. Третья группа - черты, присущие собственно светской беседе. Относим сюда ограниченность средств светской беседы, в отличие от территориально, социально, профессионально, ситуативно и психологически универсального или почти универсального речевого этикета.

При выявлении доминант светской беседы нужно основываться на оппозиции светский – несветский. В разных условиях ее можно понимать как оппозиции: искреннее – неискреннее поведение; высокий – низкий социальный статус; персональная – социальная дистанция и др.

Рассмотрим наиболее безобидный случай несоответствия высказываемого подразумеваемому и сообщаемому и передающего чисто фатическую коммуникативную тональность, который назовем «светской беседой». Очевидно, что обмен репликами в светской беседе несет исключительно этикетную нагрузку и не передает практически никакой информации. Даже если собеседникам есть что сообщить друг другу, они мудро воздерживаются от этого. Такая серия реплик называется ритуалом из восьми «поглаживаний», при этом имеется в виду, что участники коммуникации подсознательно ждут выражения внимания друг к другу – внимания, и ничего больше, как в разговоре между матерью и дочерью в романе Симоны де Бувуар «Прелестные картинки»:

...- *Tout va bien chez toi?*

- *Très bien. Je vole du succès en succès.*

- *Les petites?*

- *Tu les a vues. Elles prospèrent.* [Бовуар, Симона де 2000: 16]

Информация, передаваемая этикетной формулой, обычно не соответствует значению входящих в нее компонентов. По сути дела, единственная информация, передаваемая говорящим в ходе «светской беседы» с помощью этикетной формулы, - это установление социальной иерархии участников коммуникации и/или выражение своего расположения к другому (слушающему). Причем точнее будет сказать, что информация такого рода передается не этикетной формулой как таковой, а самим фактом ее употребления.

*«Letitia lui [ à la vieille dame qui faisait la face dans le train]passa le menu et aussitôt la dame hochait la tête, sourit, lui readressa le menu avec mille contorsions aimables et discrètes...«Arès vous, disait la dame, après vous...» «Mais non, je... voyons», repliquait Letitia d'une voix faible [...] «Mais non. Croyez-vous que le melon est bon?»...[Sagan 1992: 116]*

Характерно, что даже «информативные» на первый взгляд реплики, составляющие «светскую беседу» и в строгом смысле слова не являющиеся этикетными формулами, на самом деле предназначены лишь для поддержания разговора, обмена «транзакционными стимулами – реакциями» и не воспринимаются участниками коммуникации как содержащие сколько-нибудь важное сообщение. Очень показательна в этом отношении знаменитая сцена из «Пигмалиона» Б. Шоу: L i z a: ***How do you do, Mrs. Higgins? Mr. Higgins told me I might come.***

Mrs. H i g g i n s: ***Quite right: I am very glad indeed to see you.***

P i c k e r i n g: ***How do you do, Miss Doolittle?***

L i z a: ***Colonel Pickering, is it not?***

Mrs. E y n s f o r d – H i l l: ***I feel sure we have met before, Miss Doolittle. I remember your eyes.***

L i z a: ***How do you do?***

Mrs. E y n s f o r d – H i l l: ***My daughter Clara.***

L i z a: ***How do you do?***

C l a r a: ***How do you do?***

F r e d d y: ***I've certainly had the pleasure –***

Mrs. E y n s f o r d – H i l l: ***My son Freddy.***

L i z a: ***How do you do?***

H i g g i n s: ***By George, yes. It all comes back to me. Covent Garden! What a damned thing!***

Mrs. H i g g i n s: ***Henry, please! Don't sit on my writing table: you'll break it.***

H i g g i n s: ***Sorry.***

Mrs. H i g g i n s: ***Will it rain, do you think?***

L i z a: ***The shallow depression in the west of these islands is likely to move slowly in an easterly direction. There are no indications of any great change in the barometrical situation.***

F r e d d y: ***Ha! ha! how awfully funny!***

L i z a: ***What is wrong with that young man? I bet I got it right.***

F r e d d y: ***Killing!***

Mrs. E y n s f o r d – H i l l: ***I'm sure I hope it won't turn cold. There's so much influenza about. It runs right through our whole family regularly every spring.*** [Shaw 1999: 53].

Следует заметить, что разговор о погоде – один из самых типичных способов ведения «светской беседы» в русском, английском и французском языках. Однако бывают и гораздо более сложные и менее банальные темы, которые, тем не менее, позволяют участникам коммуникации оставаться в рамках «ничего не значащих фраз». Типичным для французов является обсуждение гастрономических традиций и ресторанов. Иллюстрацией может служить эпизод из романа Изабеллы Дезескель «La vie magicienne»:

«- *On dirait un velouté d'asperge. Juste comme je l'aime. Au Jules Verne, ils ne doivent pas en avoir de meilleur.*

- *Le Jules Verne?*

- *Un restaurant, dans le ciel de Paris. Suspendu à l'un des piliers de la tour Eiffel. A l'endroit même où vous avez tenté de revoir Akaraba en sortant de l'hôpital.*

- *Vous y avez mangé souvent?*

- *L'occasion ne s'est jamais présentée. Personne avec qui la partager»*  
[Desesquelles 2005: 128]

Это позволяет сделать вывод о том, что речевой этикет основан не только на этикетных формулах; более того, в ряде случаев люди могут обходиться в разговоре и вовсе без них, хотя при этом не будут преследовать никаких целей, кроме этикетных. Логично предположить в таком случае, что помимо этикетных формул существуют иные способы соблюдения речевого этикета. Один из этих способов, как видно из примеров, – форма светской беседы, имеющая фатическую тональность. Сам характер светской беседы по результатам нашей выборки не зависит от языка: видимо, это по принципу своего глубинного построения явление универсальное. Темы погоды и болезней, а также поездок и путешествий кого-либо из участников коммуникации либо третьих лиц типичны для этикетного ритуала на протяжении всего исследуемого периода XIX-XX вв. в английской и французской литературе.

«...- *Au moins au Sahara, la chaleur est sèche. Il n'ya pas cette humidité qui dans certains pays vous donne l'impression d'être enfermé dans une serre.[...]*

- *Alors prends de quoi te couvrir, Valentine. Sur aucun de mes tournage je n'ai eu froid comme dans le désert. Je ne m'y attendais pas[...]*

- *Side aimait répéter ce qu'un autre avait dit avant lui: "Le Sahara est un pays froid au soleil chaud".*

- *Et au sable incomparable.[...]*

- *Je vous écoute toutes les deux et j'en oublie la mer ou je dois partir demain. Si je vous emmène, Aménjkal, vous m'ouvrirez les portes de votre désert?[...]*» [Desesquelles 2005: 285]

Темы театра, искусства и литературы с течением времени постепенно перестают использоваться для этих целей с начала XX в. Наоборот, темы автомобилей и спорта, новых информационных технологий примерно тогда же становятся типичными темами в мужской среде, особенно во французской лингвокультуре.

«Dufrène se tourne vers Gilbert:

- *Est-il vrai qu'on pense à utiliser des machines IBM pour peindre des tableaux abstraits?*

- *On pourrait. Seulement je ne suppose pas que ce serait rentable, dit Gilbert avec un sourire rond.*

- *De l'abstrait: pourquoi pas? dit Thirion d'un ton ironique.*

- *Savez-vous qu'il y en a qui fabriquent du Mozart et du Bach?* dit Dufrené. *Mais oui: le seul défaut, c'est que leurs oeuvres n'en ont aucun, alors que chez les musiciens de chair et d'os, il s'en trouve toujours.*

- *Bientôt, les machines remplaceront nos ateliers et nous nous retrouvons sur le sable,* dit Jean-Charles.

- *C'est très certain,* dit Gilbert. *Nous entrons dans une ère nouvelle où les homes deviendront inutiles.*

- *Pas nous!* dit Thirion. *Il y aura toujours des avocats parceque jamais une machine ne sera capable d'eloquence.[...] » [Бовуар, Симона де 2000: 87-88]*

Среди женщин популярными в последние годы XIX в. стали темы одежды и цен. Впрочем, темы светских бесед среди лиц одного пола не отличаются продолжительностью: они либо быстро прекращаются, либо так же быстро переходят в более предметное русло, так как вызывают у говорящих неподдельный интерес. Вообще светская беседа, если она сколько-нибудь продолжительна, обычно развивается в смешанной (в половом отношении) среде и насчитывает более двух участников (то есть является полилогом). Некоторое исключение составляет период с 60-х гг. XIX в. до 20-х гг. XX в., когда две женщины из образованных слоев общества могли долго разговаривать «ни о чем» (в основном во время визитов вежливости). Стоит отметить, что указанный период был вообще периодом расцвета светской беседы, особенно в Англии. Ни до, ни тем более после люди не уделяли столько внимания соблюдению речевого этикетного ритуала. Разумеется, это было характерно далеко не для всех социальных групп.

В настоящее время беседы такого рода бывают, как правило, короткими (от 2-х до 10-ти реплик, которые, хотя могут и не быть этикетными формулами, но явно носят стандартный характер и дружескую, вежливую тональность), причем чем лучше люди знакомы друг с другом, тем короче будет их «светская беседа».

Светская беседа в английском и французском языках выражена этикетными фразами, которые позволяют участникам коммуникации оставаться в рамках «ничего не значащих фраз». Во время беседы данного типа коммуниканты «играют в разговор», лишь соблюдают этикетный ритуал. Единственной информацией, передаваемой в ходе «светской беседы», является установление социальной иерархии участников коммуникации и/или выражение своего расположения к собеседнику. Наиболее популярные, частотные модели светской беседы основаны на тематике забот различного типа, поездок, искусства и культуры. При этом нельзя отрицать наличия гендерного разделения тематики беседы - мужчины и женщины, желая поддержать разговор, прибегают к изначально различным темам. Однако наличие смешанной среды,

насчитывающей более двух участников, делает беседу более продолжительной.

Важным выводом является тезис о многообразии формул выражения и тематики светской беседы в зависимости от пола и возраста говорящего, а также о стабильности основных тем беседы данного типа, остающихся актуальными на протяжении более чем двух столетий в английском и французском языках. Особенности светской беседы: подготовленность и воспроизводимость композиционных блоков, содержательная и/или формально-содержательная изощренность, поощрение словотворчества, языковой игры. В качестве композиционных блоков светской беседы обычно выступают воспроизводимые, осознанно выбираемые, эстетически оформленные жанры: тост, анекдот, шутка, языковая игра, ирония, афоризм, сентенция, занимательный рассказ, притча. Необходимость светской беседы как праздноречевого этикетного жанра неоспорима. Использование стереотипных реплик является и будет являться составляющей правил вежливости, позволяющей избежать коммуникативной неудачи.

#### Библиографический список

- Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979.
- Бовуар Симона де.* Прелестные картинки (на франц. яз.). М., 2000.
- Глованивская М.М.* Семантика глаголов речи с точки зрения теории речевых актов // Русский язык в его функционировании. М., 1993.
- Гольдин В.Е.* Этикет и речь: науч. ред. Л.И. Баранникова. Саратов, 1978.
- Дементьев В.В.* Фатические и информативные интенции: проблемы коммуникативной компетенции//Жанры речи. Саратов, 1997.
- Дементьев В.В.* Светская беседа: жанровые доминанты и современность// Жанры речи. – Вып.2. Саратов,1999.
- Дементьев В.В.* Вторичные речевые жанры// Жанры речи. – Вып.2. Саратов,1999.
- Капанидзе Г.Д.* Речетворческая деятельность. Л., 1998.
- Карасик В.И.* Языковые ключи. Волгоград, 2007.
- Подкидышева Е.И.* Коммуникативные аспекты речи. Новосибирск, 1988. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра// Жанры речи. – изд-во «Колледж», Саратов, 1997.
- Райтмар Р.* Речевые тактики призыва к откровенности. М., 1997.
- Сусов И.П.* К предмету прагмалингвистики// Содержательные аспекты предложения и текста. Калинин, 1983.
- Шеллинг Н.А.* принципы выделения коммуникативных единиц. М., 1986.
- Desesquelles I.* La vie magique. – Edition Julliard, Paris, 2005.
- Shaw B.* Pygmalion. М., Терра, 1977.
- Sagan F.* Des yeux de soie. Flammarion, 1992.



## РЕАЛИЯ В ПЕРЕВОДНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

Целью переводческой деятельности является создание прагматически адаптированного эквивалентного оригиналу художественного произведения, которое является полноправной заменой оригиналу по содержанию и коммуникативно равноценно ему. Переводчик адаптирует переводное произведение прагматически, восполняя потенциально лакунарные фрагменты необходимой информацией вследствие различия культур и отсутствия в рецептивном словаре читателя переводного произведения необходимого знания фонового и экстралингвистического характера.

Содержание фоновой информации, по мнению ряда исследователей, охватывает прежде всего специфические факты истории и государственного устройства национальной общности, особенности ее географической среды, характерные предметы материальной культуры прошлого и настоящего, этнографические и фольклорные понятия и т. п., то есть то, что в современной транслатологии именуют реалиями.

В определении термина «реалия», как, впрочем, и многих других терминов в современном языкознании (концепт, дискурс, текст, коммуникация и др.), до сих пор еще не достигнута полная ясность, о чем свидетельствует широкий спектр мнений различных авторов.

Реалии (от лат. *realia* – «вещественный», «действительный») трактуются с точки зрения переводческого и страноведческого подхода, в рамках которого актуальными являются проблемы классификации, перевода слов-реалий и сохранение национального своеобразия переводного текста.

Детальное исследование реалий началось в конце 40-х – начале 50-х годов XX века [Супрун 1958, Чернов 1958]. В настоящее время этот термин используется не только для обозначения явлений с номинативно-стилистической окраской, как, например, историзмы, архаизмы, неологизмы (ср. Арапова 1990; Белоусова 1990; Котелова 1990).

Так, понятие «реалия» фигурирует в двух, совершенно противоположных значениях.

Во-первых, как «предмет, понятие, явление, характерное для истории, культуры, быта, уклада того или иного народа, страны и не встречающееся у других народов» (КЛЭ, т. 6.: 227-228). Во-вторых, как «слово, обозначающее такой предмет, понятие, явление; также словосочетание (обычно фразеологизм, пословица, поговорка), включающее такие слова» [Там же].

Как считает Виноградов В.С., происходит «это не случайно, потому что знания фиксируются в понятиях, у которых одна форма существования — словесная» [Виноградов 2001: 37].

В связи с терминологической неупорядоченностью (см. работы Конецкая 1978; Виноградов 2001; Фененко 2001) под реалиями понимают сами факты, явления, процессы, предметы, существующие в реальной жизни и принадлежащие культуре, истории, быту нации, которая для адресата художественного переводного произведения является иной нацией, чем та, к которой он принадлежит сам. Исследователи придерживаются такой точки зрения, используя термин «реалия» по отношению к предметам, обозначаемым безэквивалентной лексикой.

Так, например, Т. Р. Левицкая, А. М. Фитерман понимают под реалиями «особенности жизни, быта, государственного устройства каждой страны, ее обычаи, нравы и поверья — все то, что составляет ее самобытный, национальный облик» [Левицкая, Фитерман 1963: 6] (см. также Гарбовский 2004; Федоров 1983; Николаев 2005).

Другие же авторы склонны относить к реалиям слова и словосочетания - наименования вышеуказанных фактов, явлений, процессов, предметов [Ахманова 1966; Азизян 1970; Россельс 1955; Соболев 1952, 1955; Томахин 1997; Koller 1992]. Так, В.М. Россельс приводит следующее определение данного термина: «реалии — иноязычные слова, которые обозначают понятия, предметы, явления..., не бытующие в обиходе того народа, на язык которого произведение переводится» [Россельс 1955: 169].

Некоторые авторы употребляют термин «реалия» одновременно в двух отличающихся друг от друга значениях. Так, например, Л.С. Бархударов говорит о том, что «в исходном тексте описываются так называемые «реалии», то есть, предметы и явления, специфичные для данного народа и страны» [Бархударов 1975: 14]. Далее читаем: «...так называемые реалии, то есть слова, обозначающие предметы, понятия и ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке. Сюда относятся слова, обозначающие разного рода предметы материальной и духовной культуры, свойственные только данному народу ... Опять-таки не всегда легко решить, в каком случае то или иное слово или словосочетание можно отнести к числу безэквивалентной лексики, обозначающей реалии [Бархударов 1975: 95] (ср. также Рецкер 1974: 58 и 1982: 33).

Несмотря на терминологическое смешение данного термина, все исследователи единодушно сходятся во мнении, что речь идет о национально-общепринятых культурно-специфичных элементах, будь то предмет или явление материальной или нематериальной культуры, должность, праздник, названия социальных институтов или же воинских званий.

Таким образом, «реалия» - это «и явление внеязыковой действительности (предмет), и его культурный эквивалент (концепт) и средство номинации этого концепта в языке (лексема или фразеосочетание)» [Фененко 2001: 17].

Однако все большее число исследователей, пытаясь снять существующее противоречие, склонно соотносить термин «реалия» с понятием «безэквивалентная лексика», понимая под последней лексику, которая отсутствует в словарном составе другого языка [Бархударов 1975 «случайные лакуны»; Верещагин, Костомаров 1971; Влахов, Флорин 1986; Комиссаров 1990, 1999; Крупнов 1976, 1979; Латышев 2000; Тер-Минассова 2000; Паршин 2000; Рецкер 1974; Николаев 2006; Чернов 1958; Швейцер 1988].

Для сопоставительного страноведения значимым представляется различие между денотативными и коннотативными реалиями. По мнению Г.Д. Томахина, денотативные реалии – это слова, связанные с фольклором или другими культурными традициями народа и отражающие национальный колорит культур. Данные единицы наиболее наглядно демонстрируют национальное своеобразие культур.

Коннотативные реалии есть слова, обозначающие предметы, ничем не отличающиеся от аналогичных предметов сопоставляемых культур, но получившие в данной культуре и языке особые дополнительные значения, основанные на культурно-исторических ассоциациях, присущих только данной культуре [Томахин 1988: 220-221]. Автор также подчеркивает, что реалия:

- может быть свойственна лишь одному языковому коллективу, а в другом отсутствовать;
- может присутствовать в обоих языковых коллективах, но в одном из них иметь дополнительное значение;
- разными реалиями могут осуществляться сходные функции в разных обществах;
- в разных обществах сходные реалии могут различаться оттенками своего значения [Томахин 1997: 14].

В рамках межкультурной коммуникации значимым является разделение реалий на национальные и инонациональные (интернациональные) реалии.

Национальные реалии – это реалии, рассматриваемые с точки зрения представителя определенной этнической группы, и характеризующие образ жизни данной нации. Такие реалии обозначаются лексикой, которая отсутствует в другом языке из-за отсутствия в практическом опыте самих предметов или объектов действительности, то есть безэквивалентной лексикой. По мнению С.А. Добричева, лексика, обозначающая национальные реалии, обладает «большим культурологическим потенциалом» и репрезентирована «уникальными национально окрашенными единицами» [Добричев:

<http://aeli.altai.ru/nauka/sbornik/2001/dobrichev.html>]. Национальные реалии не только отчетливо выявляются в процессе межкультурной коммуникации, но при этом осознаются и самими представителями той национальной культуры, в которой они возникли.

Инонациональные реалии – это национальные реалии, рассматриваемые читателем-инофоном, однако ассоциируемые с той культурно-этнической группой, к которой данные реалии принадлежат. Расшифровывая дословно, можно сказать, что инонациональные реалии – это иностранные национальные реалии.

Подвидом инонациональных реалий могут считаться интернациональные реалии – это те национальные реалии, которые стали общеизвестными и используются в одном и том же значении в разных лингвокультурных сообществах.

В связи с тем, что безэквивалентная лексика обозначает и национальные, и инонациональные реалии, то некоторые ученые [Конецкая 1978; Куликов, Мартиневский 1986] указывают на семасиологические характеристики лексических единиц, отражающих инонациональные реалии.

С одной стороны, согласно В. П. Конецкой, смысловое содержание безэквивалентной лексики «трудно адекватно передать средствами другого языка» [Конецкая 1978: 464]. С другой стороны, специфика отдельной лексической единицы состоит в том, что «она, помимо перевода, всегда требует дополнительных пояснений» [Куликов, Мартиневский 1986: 5]. Следовательно, передача инонациональных реалий в переводе в любом случае оказывается неадекватной, что предполагает использование примечаний или комментариев.

Так, безэквивалентная лексика, обозначающая национальные реалии, адекватно декодируется носителями языка, в пределах которого пребывает та или иная единица. Такая лексика обладает определенным комплексом коннотаций, *id est* разнообразными экспрессивно-эмоциональными и социально-оценочными оттенками, которые «не выражены языковыми средствами, они осознаются носителями языка... Коннотации могут быть обусловлены также семантическими связями слов или стилистическими особенностями» [Конецкая 1978: 464]. А безэквивалентная лексика, осознаваемая носителями иного языка (как, например, переводчиком), и значит для них обозначающая инонациональные реалии, будет также обладать коннотациями, однако если выражены они будут языковыми средствами (нестандартное произношение, написание).

Так, к примеру, имя собственное (антропоним) может восприниматься инофоном как обычное имя человека определенной нации, например, русское имя «Вася» и немецкое имя «Heinrich». Однако в лингвокультурном сообществе данные имена могут вызывать определенные культурные ассоциации. В языковом сознании некоторых

носителей русской культуры имя «Вася», «Василий», «Васька» маркируется как «кошачье» имя и именно поэтому, возможно, стало редким. Имя Heinrich сообщает, что речь идёт о мужчине, предположительно представителе немецкоязычной этнической общности. Это распространённое немецкое имя, которое «носили наиболее часто немецкие кайзеры, а, с другой стороны, имя давалось новорождённому в честь святого Генриха II» [Мальцева 1991: 119]. Но помимо этого в немецкой культуре это имя используется и в другой функции. Например:

*Наконец Катчинский крикнул ему (повару – Е.Т.):*

*- Ну, открывай же свою обжорку, Генрих! И так видно, что фасоль сварилась!*

*Повар сонно покачал головой.* (Э.М. Ремарк. На западном фронте без перемен)

Этот отрывок переводчик не снабжает комментарием. Однако при чтении без объяснения создается впечатление, что главный герой обращается к повару по имени. Однако немецкое имя «Генрих» может использоваться не только как личное, но и как нарицательное в результате частотности и обыденности его употребления. «В качестве имени нарицательного оно может употребляться со значением «человек», «парень»» [Мальцева 1991: 119], обезличиваясь и приобретая значение «всякий», «каждый», о чем свидетельствует большое количество фразеологизмов с таким именем в немецком языке. Не владея такого рода информацией, читатель-инофон интерпретирует данный отрывок совершенно иначе, нежели немец.

Таким образом, знание о реалии как объекта, предмета или же явления, обозначаемой безэквивалентной лексикой, принадлежит к фоновым и экстралингвистическим знаниям, которыми должен обладать переводчик для адекватного декодирования и понимания художественного произведения. И так как реалии зачастую не входят в рецептивный словарь носителей другой культуры и другого языка, то одной из многочисленных задач, которые переводчик решает в процессе перевода, является выбор средств для перевода безэквивалентной лексики, с тем чтобы передать не только предметное значение, но и национальную специфику реалии, вербализованную средствами языка оригинала.

#### Библиографический список

*Бархударов Л.С.* Язык и перевод. М., 1975.

*Виноградов В. С.* Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М. 2001.

*Добричев С.А.* О культурологическом аспекте иноязычного терминологического вокабуляра // <http://aeli.altai.ru/nauka/sbornik/2001/dobrichev.html>.

*Конецкая В.П.* Лексико-семантические характеристики языковых реалий // Великобритания. Лингвострановедческий словарь. 1978.

Краткая литературная энциклопедия (КЛЭ). 1971. Т. 6.

- Куликов Г.И., Мартиневский В.И.* От авторов // Страноведческие реалии немецкого языка. 1986.
- Левицкая, Т.Р., Фитерман, А.М.* Теория и практика перевода с английского языка на русский / М., 1963.
- Мальцева, Д.Г.* Страноведение через фразеологизмы. Пособие по нем. яз. / Д.Г. Мальцева. М., 1991.
- Россельс В.М.* Перевод и национальное своеобразие подлинника // „Вопросы художественного перевода“. М., 1955.
- Томахин Г.Д.* Реалии-американизмы. Пособие по страноведению. М., 1988.
- Томахин Г.Д.* Реалии в языке и культуре // Иностраный язык в школе. 1997. № 3.
- Фененко Н.А.* Языковые реалии и реалии языка. Воронеж, 2001.

П.С. Федюк, Саратов

## **СИТУАЦИЯ РАЗМЕЩЕНИЯ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

К термину «ситуация» сегодня обращаются исследователи лингвистики речи или ситуативной лингвистики, психолингвистики и функциональной грамматики. В зависимости от характера и цели исследования термин «ситуация» получает определённое уточнение. Так, в частности, говорят о «речевой ситуации» [Амосова 1963: 22-34], «ситуации отношения» [Гайсина 1981: 201], понятии «семантической ситуации» [Алисова 1971: 321], «типовых ситуациях» [Верниковская 2001], «каузативных ситуациях» [Сильницкий 1973: 381-390], «категориальных ситуациях» [Бондарко 1984, 2002].

Соотношение грамматического строя языка, структуры мышления и структуры отображаемой ситуации стало одним из важнейших вопросов для Л. Витгенштейна, поскольку значение знака есть его применение в соответствии с правилами данного языка и особенностями той или иной деятельности, ситуации, контекста [Витгенштейн 1994: 117]. По словам М. Бирвиша, репрезентация значения, связана с информацией об определённой ситуации, которая приводит к интерпретации смысла высказывания [Bierwisch 1983: 122]. А.А. Залевская характеризует ситуационный подход как акцентирующий внимание на том, что для пользующегося языком человека значение слова реализуется через включение его в некоторую более объёмную единицу – пропозицию, фрейм, схему, сцену, сценарий, событие, ментальную модель и т.п. [Залевская 1999: 114]. Ситуационный подход позволяет расшифровать значение слова, соотнося форму с конкретным речевым высказыванием. Данный подход оправдывает себя поскольку «<...> реализация значения слова совершается на основе определенных закономерностей сочетаемости слова данного языка в данный момент его синхронии; иначе говоря, непосредственно на языковой основе» [Амосова 1964: 23-24]. Именно

контекст является определяющим для реализаций значений глагола. Н.Ю Шведова пишет: «<...> лексическая единица всегда существует одновременно в контексте класса, в контексте текстовой последовательности и в содержательном («обстановочном») контексте речевой ситуации» [Шведова 1982: 143]. Несмотря на терминологическую неоднозначность «ситуации», её выделении из контекста или включения в контекст, исследователи сходятся во мнениях, что для выявления значения первичным является обращение к ближайшему окружению (контексту, указательному минимуму элементов речевой цепи, несущим требуемое семантическое указание [Амосова 1963: 28]). Если на этом уровне расшифровать значение не представляется возможным, то следует обращаться к более широкому контексту (в терминологии Н.Н. Амосовой «ситуативному фактору»), который синтаксически может быть оформлен целым рядом предложений.

Как всякий знак, предложение характеризуется определёнными отношениями с миром, действительными или воображаемыми, называемые отношениями референции или денотации. Под референтом или актуальным денотатом, языкового выражения понимается фрагмент мира, который имеет в виду говорящий, употребляя его в речи. Референт предложения (как и любой предикативной конструкции) – это ситуация или положение дел (явление, состояние, процесс, событие и т.п.) [Кобозева 2007: 227]. Ситуативная номинация – высказывание – обладает внутренней формой, которая основывается на отборе в описываемом отрезке действительности объектов и их признаков, установлении отношений между ними и определении исходного пункта высказывания. Аспекты ситуации, по словам В.Г. Гака, тесно взаимосвязаны, и нередко выбор объектов и их признаков уже предопределяет общий семантический тип используемой формы предложения [Гак 1978: 277-278].

Пространственные отношения поддерживают различные типы ситуаций, запечатленных в национальном сознании фрагментов действительности. При рассмотрении этих пространственных отношений часто употребляемым термином становится «локативная ситуация». Традиционно принято дифференцировать статические и динамические пространственные отношения, к первому типу можно отнести «ситуацию местоположения» [Мартынова 2008], последний тип отношений связывают с глаголами движения и перемещения в пространстве [Мартынова 2008: 35-38; Додуева 2008: 8].

Предикат рассматривается исследователями как основное средство передачи пространственных отношений [Всеволодова, Владимирский 1982; Богуславская 2000; Зализняк 2000]. Глагол концептуализирует ситуацию, имеющую место в реальном мире, выделяя в ней определенных участников и приписывая им определенные семантические роли [Розина 2005: 37]. Предикат пространственной локализации – центральный компонент локативной конструкции – соотносит между собой объекты

локализации и локализаторы и выражает семантику ситуативного пространственного отношения [Додуева 2008: 20]. Выражая понятие признака, свойства, относимого к определённому лицу или предмету, глагол как предикатное имя по самой своей природе семантически недостаточен, поскольку наименование обозначаемого им действия задаётся относительно двух основных предметных сфер – сферы субъекта и сферы объекта [Уфимцева 1980: 75; Саковец 2005: 31]. Таким образом, «ядерное положение глагола» в структуре предложения выражается в таких понятиях, как предикативность, понимаемая как ключевой конституирующий признак предложения, относящий информацию к действительности и тем самым формирующий единицу, предназначенную для сообщения и валентность, определяемую как «способность глагола требовать дополнения и определять структуру предложения» [Engal 1996: 185].

Глаголы размещения справедливо относятся к глаголам действия [Саковец 2005: 93]. Ситуацию размещения мы относим к локативной ситуации, представляющей собой синтез ситуаций каузации и перемещения. А.Т. Додуева относит каузативные глаголы перемещения, называемые нами глаголами размещения, к глаголам зависимого движения и включает их в ряд глаголов пространственной локализации. Основным средством выражения ситуативных пространственных отношений являются локативные конструкции различных структурно-семантических типов, формируемые предикатами пространственной локализации. Они представляют собой грамматическое ядро ситуативности в сфере пространственных отношений. «Предикаты формируют локативные конструкции, интегрирующие все остальные языковые единицы пространственной семантики. Следовательно, ситуативные отношения являются ведущими среди всех остальных типов пространственных отношений» [Додуева 2008: 19-21].

Перемещение в пространстве обусловлено различными силами, которые могут заключаться в самом носителе движения или же быть представлены силами, воздействующими на него извне. Носителем активного перемещения выступает человек или животное. По словам Н.Л. Шамне перемещение – это «<...> самопроизвольное действие носителя движения, которое приводит к перемене места в пространстве» [Шамне 2000: 28]. В.А. Плунгян рассматривает перемещение как последовательную смену локализации [Плунгян 2002: 60]. Ситуация перемещения предполагает движение относительно локализатора с преодолением пределов какого-либо пространства и влечет за собой изменения сорасположения предмета и локализатора.

Л.В. Щерба указывает на то, что основной характеристикой глагола является действие. Продолжая свою мысль, далее он говорит, что действие по нашим привычным представлениям должно иметь своего субъекта [Щерба 1974: 91-92]. Каузативные глаголы выражают побуждение к



изменению состояния или процесса и помимо субъекта выражают своё значение при наличии объекта. Данные глаголы трёхвалентны. Каузативная ситуация состоит, по меньшей мере, из двух микроситуаций: ситуации воздействия (антецедент) и ситуации следствия (консеквент), которые связаны между собой отношением каузации [Гриднева 2005: 10]. Поэтому ситуацию размещения можно отнести к «субъектно-предикатно-объектным» ситуациям, представляющих собой структуру языкового содержания высказывания, включающее то или иное отношение обозначаемой ситуации к семантическим категориям «субъект», «предикат», «объект» в их взаимных связях и в их отношении к структуре предложения. Ситуации данного типа трактуются как заключающие в себе не только денотативно-понятийную (мыслительную) основу передаваемого содержания, но и его языковую семантическую интерпретацию [Бондарко 1992: 30-31]. С точки зрения функционализма каузативное отношение является универсальным элементарным понятием, имеющим определенное выражение в конкретном языке [Shibatani, Pardeshi 2002].

Свою номинативную функцию глагол реализует в рамках предложения, в определенной синтаксической конструкции при ее соответствующем лексическом наполнении [Додуева 2008: 12].

Ситуации с глаголами размещения как ситуации с глаголами действия предполагают наличие субъекта действия, будучи ситуациями с каузативными глаголами сопровождаются объектами действия, представляя собой ситуации пространственные, определяющие размещения в пространстве, характеризуются наличием пространственного конкретизатора или локализатора.

Участники ситуации на синтаксическом уровне выражаются актантами глагола. «Предикат задает определенное количество участников ситуации, актантов» [Гриднева 2005: 8]. Связь глагола с его типовым окружением во фразе представляет собой обоюдную зависимость: глагол определяет свое окружение и определяется им. Рассматривая определенный глагол, нетрудно представить круг его возможных актантов, рассматривая определенное окружение – нетрудно восстановить по нему ряд возможных глаголов [Бабенко 1989: 102]. «От значения глагола зависит его способность присоединять к себе разные дополнения» [Гак 2006: 262-263]. На этом основании можно утверждать, что для того чтобы более точно «почувствовать» семантику слова, характеризующуюся многообразием граней его значения, необходимо обратиться к ситуациям актуализации конкретных значений изучаемого слова, поскольку «в употреблении слово антиномично сопрягает в себе монументальность и восприимчивость» [Флоренский: [www.druzhbanarodov](http://www.druzhbanarodov)].

## Библиографический список

- Алисова Т.Б.* Очерки синтаксиса современного итальянского языка: (семантическая грамматика и структура простого предложения). М., 1971.
- Амосова Н.Н.* Основы английской фразеологии. Л., 1963.
- Богуславская О.Ю.* Динамика и статика в семантике пространственных прилагательных// Логический анализ языка: Языки пространств/ Отв. ред. Н.Д. Артюнова, И.Б. Левонтина. М., 2000.
- Бабенко Л.Г.* Функционирование глаголов отдельных ЛСГ в текстах разных стилей // Лексико-семантические группы русских глаголов. Иркутск, 1989.
- Бондарко А.В.* Теория значения в системе функциональной грамматики. На материале русского языка. М., 2002.
- Бондарко А.В.* Субъектно-предикативно-объектные ситуации// Теория функциональной грамматики. Субъектность. Объектность. Коммуникативная перспектива высказывания. Определённость/ неопределённость. СПб., 1992.
- Бондарко А.В.* Функциональная грамматика. Л., 1984.
- Верниковская Т.В.* Семантика польского предложения: Типовая ситуация с адресатным значением. – Минск, 2001.
- Витгенштейн Л.* Философские работы: Ч.1. М., 1994.
- Всеволодова М.В., Владимирский Е. Ю.* Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке М., 1982.
- Гайсина Т.М.* Лексико-семантическое поле глаголов отношения в современном русском языке. Саратов, 1981.
- Гак В.Г.* Беседы о французском слове. Из сравнительной лексикологии французского и русского языков. Изд-е. 3-е, стереотипное. М., 2006. (1).
- Гак В.Г.* К типологии лингвистических номинаций // Языковая номинация. Общие вопросы. М., 1977.
- Гриднева Н.Н.* Роль когнитивных и грамматических факторов в создании семантико-синтаксической организации конструкций со свернутыми сентенциональными компонентами. Автореф. ... канд. филол. наук, СПб, 2005.
- Додуева А.Т.* Категория пространственности и её репрезентация в карачаево-балканском языке. Автореф. ... дис. док. филол. наук. Нальчик, 2008.
- Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. М., 1999.
- Зализняк А.А.* Преодоление пространства в русской языковой картине мира: глагол добираюсь// Логический анализ языка: Языки пространств/ Отв. ред. Н.Д. Артюнова, И.Б. Левонтина. М., 2000.
- Кобозева И.М.* Лингвистическая семантика: Учебник. Изд. 3-е, стереотипное. М., 2007.
- Мартынова Е.В.* Вербализация локативных ситуаций в речи детей дошкольного возраста. Дисс. ... канд. филол. наук, Саратов, 2008.
- Плунгян В.А.* Категория глагольной ориентации// Исследования по теории грамматики. – Вып. 2: Грамматикализация пространственных значений в языках мира. М., 2002.
- Розина Р.И.* Семантическое развитие слова в русском литературном языке и современном сленге. Глагол / Р.И. Розина. М., 2005.
- Саковец С.А.* Номинативная функция предложений со стательными и каузативными глаголами./ Под ред. Е.Л. Кривченко. Саратов, 2005.
- Сильницкий Г.Г.* Семантические типы ситуаций семантические классы глаголов. // Проблемы структурной лингвистики. М., 1973.
- Уфимцева А.А.* Семантика слова// Аспекты семантических исследований. М., 1980.
- Шамне Н.Л.* Категория пространства в лингво-культурологическом аспекте// Научные чтения, посвященные памяти профессора В.Г. Гака, Волгоград, 27 января, 2005: Сборник статей. Волгоград, 2005.

*Шведова Н. Ю.* Типы контекстов, конструирующих многоаспектное описание слова // Русский язык: Текст как целое и компоненты текста: Виноградовские чтения XI. М., 1982.

*Щерба Л.В.* О частях речи в русском языке // Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.

*Bierwisch M.* Formal and lexical semantics // Proc. of the XIII International Congress of Linguists, August 29 – September 4, 1982, Tokyo. – Tokyo, 1983.

*Engel U.* Deutsche Grammatik. 3., korrigierte Auflage. Heidelberg: Groos, 1996.

*Shibatani M., Pardeshi P.* The causative continuum // The Grammar of Causation and Interpersonal Manipulation. Amsterdam: John Benjamins, 2002.

*Флоренский П.А.* Стрoение слова. <http://www.druzhbanarodov.com.ua/downloads/?page=2>

И.Н. Артамонова, Саратов

## **МОДЕЛЬ УСЛОВНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ДРАМАТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ**

Интерес к личностному аспекту изучения языка существенно повысился в последние десятилетия в рамках изменения научной парадигмы гуманитарного знания. На место господствующей статической системно-структурной пришла динамическая антропоцентрическая парадигма, возвратившая человеку статус "меры всех вещей".

Как известно, язык самым непосредственным образом связан с выражением личностных качеств человека. Если язык – это "зеркало человеческого духа" (Г.В. Лейбниц), то в нем отражается прежде всего человеческая или языковая личность [Воркачев 2001].

Сложность феномена языковой личности обуславливает множественность подходов к ее определению. Так, под языковой личностью понимают человека, взятого с точки зрения его способности к речевой деятельности [Богин 1989], т.е. личность коммуникативную, использующую язык как средство общения [Сухих, Зеленская 1997]. Кроме того, это национально-культурный прототип носителя определенного языка – личность этносемантическая [Карасик 2004].

В данной статье в качестве рабочего принято определение, разработанное Ю.Н. Карауловым, согласно которому языковая личность трактуется как "вид полноценного представления личности, вмещающий в себя и психологические, и социальные, и этические, и другие компоненты, но представленные через ее язык, ее дискурс" [Караулов 1989].

Исходя из данного определения, структура языковой личности представляется трехуровневой моделью: 1) вербально-семантический уровень, предполагающий для носителя нормальное владение естественным языком, а для исследователя — традиционное описание формальных средств выражения определенных значений; 2) когнитивный уровень, единицами которого являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся

у каждой языковой индивидуальности в более или менее упорядоченную, более или менее систематизированную "картину мира", отражающую иерархию ценностей; 3) прагматический уровень, заключающий цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности [Караулов 1989].

По словам Ю.Н. Караулова, "набор языковых умений может расцениваться как определенный коррелят черт духовного облика целостной личности, отражающий в специальной языковой форме ее социальную, этическую, психологическую и эстетическую составляющие, т.е. определяющий в речевых поступках основные стихии художественного образа" [Караулов 1989].

Немаловажным аспектом в исследовании языковой личности является содержание мировоззрения данной реальной личности, анализируемое на определенном наборе речевых произведений отрывочного характера, но собранных за достаточно длительный промежуток времени. Этот материал называют дискурсом. Примером дискурса может служить сумма высказываний какого-нибудь персонажа художественного произведения, который выступает в этом случае как условная модель личности, внешнего и внутреннего мира человека, созданная писателем методами художественного познания действительности.

С учетом содержания, вложенного в характеристику уровней в структуре языковой личности, мировоззрение можно определить как результат соединения когнитивного уровня с прагматическим, результат взаимодействия системы ценностей личности, или "картины мира", с ее жизненными целями, поведенческими мотивами и установками, проявляющийся, в частности, в порождаемых ею текстах [Караулов 1989].

Таким образом, автор произведения представляется нам целостной реальной языковой личностью, определяющей речь и поведение художественного образа, т.е. персонажа, выступающего в качестве условной языковой личности.

Предметом исследования в данной статье является специфика лексической экспликации реальной модели языковой личности австрийского писателя Томаса Бернхарда, представленной через реконструкцию содержания его мировоззрения и ее преломление в условной модели языковой личности одного из персонажей пьесы данного автора "Vor dem Ruhestand" ("На покой").

Томас Бернхард (1931-1989) - один из всемирно известных авторов минувшего XX века. В последние годы своей жизни он пользовался репутацией шумного литературного скандалиста и просто человека с очень трудным, неуживчивым характером. Т. Бернхард строил свои отношения с окружающим миром на основе повышенной конфликтности. Это не могло не отразиться на его драматическом искусстве, проявившись в том, что принято связывать с особой сложностью, "некоммуникабельностью" этого искусства [Рудницкий 1999].

Пьесы Т. Бернхарда продолжают традиции театра абсурда и характеризуются острой социально-критической направленностью. В абсурдистских пьесах мир представлен как бессмысленное, лишенное логики нагромождение фактов, поступков, слов и судеб. В пьесах же Томаса Бернхарда абсурд выражается в особом языке повествования, который строится на бесконечных повторах и возвращениях к одному и тому же. Фигура Т. Бернхарда так же ускользает от однозначного определения, как и его герои, про которых обычно нельзя сказать, комичны они или трагичны.

Основной признак драматических произведений австрийского писателя — монологичность драматического действия, в отличие от классической формы реализации — диалога. Его персонажи ведут разговоры сами с собой, что является свидетельством открытого одиночества, безысходности. Интенсивность монологов в драмах Т. Бернхарда растет таким образом, что в конце драматического действия происходит полное погружение в темноту, смерть [Jorg 1992].

Определяя Томаса Бернхарда как языковую личность "художественного типа", отметим, что в немалой степени личное и творческое своеобразие автора объясняется его биографией: непростым детством, перенесенной в юности тяжелой болезнью. Можно попытаться объяснить литературную позицию драматурга экзистенциально: как способ борьбы с постоянно подкарауливающей смертью, как компенсацию ущербности человека, лишенного реальной опоры в жизни и т.п. [Рудницкий 1999]

Действующими лицами анализируемой нами пьесы являются две сестры и брат Хёллер: Клара, Вера и Рудольф. Рудольф – председатель суда, которому вскоре предстоит выход на пенсию. Во время войны он был офицером СС, заместителем коменданта концентрационного лагеря и остался верным своим прежним убеждениям до сих пор. Клара парализована, передвигается в инвалидном кресле и на протяжении всей пьесы оказывает сопротивление брату и сестре, которое усиливается ее молчанием и редкими злобными репликами. Вера пытается угодить обоим, поощряя поведение брата, поддерживая его взгляды и сглаживая своей видимой заботой ненависть сестры.

Действие происходит 7 октября, в день рождения рейхсфюрера СС Гимлера, которого Рудольф боготворит, вследствие чего справляет его день рождения как собственный семейный праздник.

В данной пьесе Томас Бернхард затрагивает одну из актуальных общественно-политических проблем того времени, а именно - нацистское прошлое и его отзвуки в современности. Необходимо отметить, что детство Т. Бернхарда прошло в "присоединенной" Гитлером Австрии, он обучался в нацистской школе и очень трудно воспринимал характерную для предвоенной Австрии атмосферу бездумного единомыслия, в которой

традиционные принципы католической морали очень прочно переплелись с азами национал-социализма [Рудницкий 1999].

Данное болезненное и явно негативное отношение к военному прошлому своей страны Т. Бернхард отчетливо воплощает в образе Клары Хёллер. Из пьесы становится очевидным, что она в прошлом участница сопротивления, боровшаяся с господствующим режимом и пострадавшая в ходе одной из бомбардировок. Клара ненавидит своего брата, ярого национал-социалиста, и сестру, которая потакает его прихотям и поддерживает его взгляды.

...CLARA

*Ich verabscheue dich  
dich und alles was du tust  
alles was du bist  
alles was du getan hast  
ich verabscheue dich und Vera...*[Bernhard 1988].

В данном отрывке Т. Бернхард для выражения отношения Клары к брату и сестре использует глагол *verabscheuen* (*испытывать отвращение, омерзение к кому-либо*), который имеет ярко выраженную негативную смысловую окраску. Кроме того, несколько раз повторяется сочетание *alles was*, т.е. Клара ненавидит все, что связано с ее братом Рудольфом.

Как и у автора, главным мотивом в подобном поведении Клары является ощущение болезненного разлада между собственным взглядом на мир и тем, как видят этот мир окружающие, норовя отгородиться от реальности самообманом, иллюзией, шорами религии и идеологии [Рудницкий 1999]. Клара Хёллер представляет собой один из излюбленных художественных образов в творчестве Т. Бернхарда — личность, страдающую и пытающуюся противостоять окружающей действительности. При этом брат и сестра Клары считают ее сумасшедшей. Вера в разговоре с Klarой часто для ее характеристики употребляет имя прилагательное *verrückt* - *сумасшедший* (*Was hast du für verrückte Ansichten, Du bist verrückt*). А, по Бернхарду, единственным адекватным способом существования в современном обществе для человека и является сумасшествие.

Как упоминалось выше, на протяжении всей пьесы Клара либо молчит, игнорируя вопросы Веры и Рудольфа, либо отвечает односложно и резко. Однако некоторые темы в разговоре брата и сестры заставляют ее открыто высказывать свое мнение. Так, например, Клара реагирует на воспоминания Рудольфа о человеке, который спас ему жизнь во время войны:

...CLARA

*Das Leben gerettet  
Hätte er dich doch das Leben nicht gerettet  
Hätte er es dir doch nicht gerettet  
Unser ganzes Unglück beruht darauf*

*dass er dir das Leben gerettet hat  
Wenn er dich nicht aus dem Feuer gezogen hätte  
wären wir auch zugrunde gegangen  
So bist du zurückgekommen  
und hast uns alle ins Unglück gestürzt*

*RUDOLF*

*Wie du mit mir redest  
Unverschämt*

*CLARA*

*Er hätte dich verbrennen lassen sollen...[Bernhard 1988].*

Как следует из данного примера, Клара не боится говорить о своей ненависти брату в лицо. Она сожалеет о том, что когда-то брату спасли жизнь. Клара говорит о том, что все несчастья их семьи связаны с этим событием. Для выражения нереальности действия автор многократно использует форму сослагательного наклонения Konjunktiv II, что еще сильнее указывает на недовольство Клары своей судьбой и невозможность противостоять ей.

Однако, если отношение Клары к Рудольфу, на первый взгляд, однозначно негативное, то к сестре она испытывает смешанные чувства: презрение, жалость и ощущение безысходности одновременно, т.е. чувство, колеблющееся между ненавистью и любовью (Hassliebe):

*...CLARA*

*Mich ekelt vor dir  
aber ich höre dir zu  
was bleibt mir übrig  
ich bin euch ausgeliefert...  
...Meiner armen Schwester bleibt ja gar nichts übrig  
als sich dem Wahnsinn des Gerichtspräsidenten  
ihres Bruders zu fügen  
du bist ja noch viel ärmer als ich  
und nur weil du so verlogen bist  
hältst du es aus  
noch perserver als dein Bruder  
noch niederträchtiger als er  
noch viel gemeiner... [Bernhard 1988].*

В данном отрывке автор для характеристики Веры использует имена прилагательные *arm* (бедная), *verlogen* (лживая), *niederträchtig*, *perserv*, *gemein* (низкая, подлая, гнусная, мерзкая), причем большинство — в сравнительной степени, что свидетельствует, с одной стороны, о жалости Клары к сестре, а с другой — о еще большем презрении по отношению к ней, чем к брату.

Кроме того, Клара всю жизнь таит детские обиды на сестру. В этой связи необходимо отметить, что с детства закрепленный разлад с миром, обида на мир, противопоставление себя остальному миру надо принять как

знаковую данность искусства Томаса Бернхарда причем данность, сохранившую в себе все приметы именно детского взгляда на окружающее — детскую непосредственность, даже наивность, детскую запальчивость и склонность к преувеличению [Рудницкий 1999]. Здесь находит отражение преломление мировоззрения реальной языковой личности – автора произведения – в условной языковой личности – его персонаже:

...CLARA

*Du hast mich immer gequält  
du hast keine Gelegenheit ausgelassen mich zu quälen...  
... Immer neue Methoden  
immer neue Demütigungen  
dass mein Vater  
gar nicht mein Vater sei  
du hast mir oft gesagt...  
... In der Nacht wenn ich geschlafen habe und du nicht  
hast du mich an meine Zöpfe aus dem Bett gerissen  
Du hast mich in den Keller gesperrt  
Du hast heimlich meine Kleider zerrissen... [Bernhard 1988].*

Особое место в мировоззрении Томаса Бернхарда занимает его далеко не однозначное отношение к своей родине, что находит отражение в его творчестве, в том числе и в пьесе "Vor dem Ruhestand". Как с постылой женой, автора связывают с родиной неразрывные узы совместного быта, привычки, давней ненависти и столь же давней, на привычке и ненависти замешенной любви — любви странной, мучительной, почти противоестественной, но ревностной [Рудницкий 1999]. Данное сложное отношение к своей стране Т. Бернхард воплощает, на наш взгляд, в образе семьи Хёллер, члены которой испытывают друг к другу чувство, колеблющееся между ненавистью и любовью (Hassliebe).

Мировоззрение Томаса Бернхарда, выступающего в качестве реальной языковой личности, в полной мере воплощается в персонаже исследуемой пьесы Клары Хёллер, т.е. условной языковой личности. В биографиях Т. Бернхард характеризуется как болезненный одиночка, непримиримый к любой фальши в личных и общественных отношениях, снискавший в стране своей жесточайшей критикой всех институтов австрийского общества репутацию очернителя и публичного скандалиста. Подобным образом ведет себя в данной пьесе и Клара, отрицая идеалы своего брата и остро реагируя на неискреннее поведение сестры.

Резюмируя, отметим, что исследование содержания мировоззрения автора какого-либо произведения, анализируемого на примере дискурса персонажей его произведения, представляет особый интерес для изучения моделей языковой личности, как реальной, так и условной.



## Библиографический список

- Богин, Г.И.* Схемы действий читателя при понимании текста. Калинин, 1989.
- Воркачев, С.Г.* Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. – № 1.
- Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2004.
- Караулов, Ю.Н.* Предисловие. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю.Н. Караулов // Язык и личность. М., 1989.
- Рудницкий, М.* По ту сторону видимости / Вступ. ст. / Т. Бернхард // "Видимость обманчива" и другие пьесы. М., 1999.
- Сухих, С.А., Зеленская, В.В.* Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса. Краснодар, 1997.
- Bernhard, T.* Stücke 3. - Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag, 1988.–480 S.
- Jorg, V. Thomas Bernhard.* München, 1992.

Т.И. Скворцова, Нижний Новгород

### **МНОГОЗНАЧНОСТЬ МЕСТОИМЕНИЯ SE В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ**

Местоимение SE в испанском языке выступает в разных ипостасях. Входя в разряд личных местоимений в дательном падеже, оно отличается от возвратного местоимения SE как по своему происхождению, так и по своему употреблению.

Личное местоимение SE происходит от латинского указательного местоимения в дательном падеже *illi* (*ille, illa*), так же как и местоимение *le*. В процессе фонетической эволюции и в зависимости от места расположения в предложении оно отделилось от формы *le*, что можно проследить на следующих примерах: *dio lle lo, dio ge lo, dio se lo*; современная структура – *se lo dio*. Палатализованный звук *ll* переходит в звонкий щелевой *Ж* (как во французском языке *j – jardin*). Этот звук *Ж* уже с XIV в. смешивается в речи со звуком *S* и постепенно вытесняется им. Таким образом личное местоимение SE равнозначно LE в дательном падеже и выступает как его заместитель при контакте с другими формами того же местоимения третьего лица: *se la entregaron, se lo he repetido*. Поскольку SE неизменяемая форма, она употребляется как в единственном, так и во множественном числе; вне контекста требует конкретизации: *querían que se lo dijese (a él, a ella, a ellos, a ellas, a usted, a ustedes)*.

Следует отметить, что личное местоимение SE ни в коем случае не должно смешиваться с омонимичной ему формой возвратного местоимения, которое также является многозначным.

Как известно, возвратный глагол обозначает действие, которое совершает сам субъект и которое направлено на него же; то есть субъект является одновременно и объектом действия. В предложении *Pedro se lava*

Se является прямым дополнением глагола lavar: Pedro se lava a sí mismo. Но если мы говорим Pedro se lava las manos, прямым дополнением является уже las manos (acusativo), а SE – косвенным (dativo); иначе говоря, действие направлено на субъект не прямо, а опосредованно (через las manos), и, на наш взгляд, может выражать значение dativo de interés.

Хили и Гайя различает предложения с возвратными глаголами как переходные (las oraciones reflexivas directas) и непереходные (las oraciones reflexivas indirectas). Ср.:

Luisa se ha peinado и Luisa se ha puesto un sombrero nuevo [Gili y Gaya 1971: 73].

Наряду с чисто возвратными глаголами испанский язык располагает ещё двумя группами глаголов: 1) имеющие только возвратную форму, т.е. собственно возвратные глаголы, и 2) имеющие значение состояния и употребляющиеся как возвратные в зависимости от обстоятельств (eventualmente). В предложениях с этими глаголами нельзя говорить о наличии у них такого понятия, как «возвратность» (la reflexividad). Известно, что неударенные формы местоимений воспринимаются как «дополнение интереса», усиливающие субъективное и аффективное значение предложения: Ср.: ella muere и ella se muere. Так же можно интерпретировать собственно возвратные глаголы: me arrepiento, me quejo, etc. И хотя у этих глаголов нет невозвратной формы для сравнения, само их значение выражает эмоциональное состояние субъекта действия.

Испанские возвратные глаголы характеризуются наличием местоименных форм me, te, se, nos, os, se. Присутствие этих форм в предложении может формально отнести его к возвратным предложениям. Однако существуют и другие неударенные формы местоимений (омонимы), наличие которых в предложении может привести к ошибкам при его анализе (например, учащиеся часто смешивают понятия (se lava и le lava). Для избежания ошибок такого рода нужно помнить, что возвратные местоимения всегда соотносятся с субъектом следующим образом:

yo - me, tú - te, él (ella, usted) - se;  
nosotros (nosotras) - nos, vosotros (vosotras) - os, ellos (ellas, ustedes) - se.

Характерными признаками возвратных предложений являются : 1) подлежащее – субъект и объект одновременно; 2) глагол-сказуемое – возвратный глагол, иногда имеющий: а) прямое дополнение и б) так называемое предикативное дополнение, соотношенное с субъектом (обычно выраженное причастием, прилагательным или наречием). Такие предложения также могут быть распространенными. Например: 1) se deslizó suavemente el deportista hasta el barranco и 2) nos hemos ido a Suiza a pasar las vacaciones; - а) ¿os habéis traído los libros?; nosotros los tres hermanos nos estudiamos muy bien las lecciones; б) ante aquella desgracia, mi

padre se vio perdido; los arroyos se despeñan rumorosos desde la cumbre; todos nos quedamos bien [Seco 1973: 234].

Часто такие структуры отличаются от русских, что оказывает влияние на перевод; например: los arroyos se despeñan rumorosos desde la cumbre - «Ручьи шумно срываются с вершины»; todos nos quedamos atónitos - «Мы все остолбенели».

Местоимение SE со значением взаимного действия. Кроме возвратных предложений, в испанском языке широко используются конструкции, в которых два или более субъектов совершают действия и одновременно испытывают на себе их результат. Это так называемые предложения с глаголами взаимодействия (взаимного действия), которые в испанских грамматиках называются las oraciones recíprocas. Такие предложения отличаются от возвратных только по значению. Однако часто это значение вызывает сомнение. Например: Los artistas se alaban mucho. Это предложение может быть двояким образом интерпретировано: «каждый художник хвалит друг друга» либо «всех их хвалят другие». Чтобы подчеркнуть значение взаимного действия, используются слова или фразы, удаляющие двусмысленность: uno a otro, mutuamente, entre sí. José y Eduardo se alaban uno a otro; Padre e hijo se irritaron mutuamente. Иногда использование указанных лексических средств – чисто эмфатическое: Marido y mujer se amaban mucho entre sí.

Сравним такие предложения: Ambos nos miramos al espejo. Ambos nos miramos con sorpresa. Первый пример – это возвратное предложение: tanto él como yo, separadamente, nos miramos al espejo. Второй пример – это предложение взаимодействия: yo le miré a él y él a mí. Следует отметить, что в предложениях взаимодействия употребляются только переходные глаголы.

Отметим характерные элементы рассматриваемых предложений: а) подлежащее всегда имеет форму множественного числа : los chicos se quieren; б) глагол-сказуемое с возвратным местоимением SE взаимного действия: se pegaron los cinco terriblemente;

с) сказуемое может иметь прямое дополнение: ambos se escriben cartas muy enérgicas или предикативное дополнение: nos miramos asombrados.

Возвратное местоимение SE как элемент местоименной формы страдательного залога (la pasiva refleja). Как известно, возвратная форма страдательного залога образуется только от третьего лица переходного глагола и возвратного местоимения SE: la carta se recibió oportunamente; hoy se han cerrado los mercados. В испанском языке эта форма страдательного залога широко распространена, более употребительна, чем причастная форма. В таких предложениях также употребляется производитель действия при наличии интереса к агенту действия. В противном случае производитель действия не указывается: la proposición se

rechazó por todo el mundo; se firmó la paz por todos los embajadores; se firmó la paz; se han divulgado estas noticias.

Предложения с местоименной формой страдательного залога исторически и психологически близки предложениям с безличным местоимением SE. Это особая группа безличных предложений. Если субъект такого предложения выражен неодушевленным существительным, нет сомнения, что это не предложение с глаголом взаимодействия: se vendieron las tierras. Никто не подумает, что сами земли продали самих себя. Однако, если мы говорим se insultaban los ancianos, нельзя сразу понять, о чем идет речь: старики оскорбляли друг друга или их оскорбляли другие люди. Чтобы уточнить смысл, нужно употребить предлог «а» с одушевленным существительным. Предлог «а» является показателем того, что существительное los ancianos является не субъектом действия, а его объектом. И тогда возвратное местоимение SE приобретает функцию субъекта и исчезает согласование в числе глагола с субъектом-объектом: se insultaba a los ancianos.

Предложение с местоименной формой страдательного залога может иметь в качестве глагола-сказуемого не только переходные, но и непереходные глаголы: se bailó hasta las tres; se es comunista o no se es comunista; se vive bien en el país; aquí no se respira, etc.. Местоимение SE приобретает в этих предложениях значение таких слов, как uno, alguien, la gente, что приводит к возникновению таких структур, как no se admite propinas.

Для конкретизации смысла предложения (либо оно имеет глагол взаимного действия, либо оно является безличным) с XV в. начинает входить в практику употребление глагола в единственном числе при грамматическом подлежащем во множественном числе с предлогом «а» (se ayuda a los estudiantes). Таким образом, указанный тип предложений имеет глагол в активном залоге (ayuda) с неопределенным субъектом (se) и прямым дополнением (a los estudiantes). Возникло много таких предложений с любым субъектом, но без предлога «а», если субъект выражен неодушевленным существительным. Колебания в употреблении множественного или единственного числа глагольной формы: se venden botellas – se vende botellas, se alquilan habitaciones – se alquila habitaciones вызывают у грамматистов много дискуссий, а число глагольной формы зависит от того, что превалирует в предложении: безличное значение с местоименной формой страдательного залога (se venden botellas = las botellas son vendidas) или безличное значение с глаголом в активном залоге с неопределенным субъектом (se vende botellas = uno vende botellas).

Первое – традиционно и доминирует в литературном языке; второе – пробивает себе дорогу главным образом в разговорной речи, хотя и в том и в другом можно встретить обе конструкции. Кроме того, существуют также местные предпочтения в пользу той или иной конструкции в различных географических зонах испанского языка.

Необходимо заметить, что в предложении с глагольной формой в единственном числе нет грамматического элемента, который бы выражал доминанту конструкции; но очевидно, что в предложении *se ha divulgado la noticia* следует думать, что кто-то *la ha divulgado* (предложение – безличное, залог – активный) или *ha sido divulgada la noticia* (предложение – безличное, залог – пассивный). Как представляется, постановка доминантного элемента на первое место подчеркивает мысль предложения. Можно сравнить стилистический эффект предложения *se ha divulgado la noticia* с предложением *la noticia se ha divulgado*. Контекст может подтвердить, что это произошло «со злым намерением» со стороны распространителя этой новости (первое предложение – безличное, залог – активный); «с большой скоростью» – качество новости (второе предложение – безличное, залог – пассивный). Речь идёт о грамматическом явлении, широко распространённом, но незаметном при глаголе в единственном числе. Однако при глаголе во множественном числе согласование или несогласование с ним существительного говорит нам о том, как воспринимается подлежащее: как грамматический субъект или как прямое дополнение соответственно.

Таким образом, местоимение SE, исходя из своего изначального возвратного значения, стало представлять безличный субъект типа *omne*, *hombre* в старокастильском языке, который довольно быстро исчез (ср. с французским *on*, немецким *man*). “En la “Crónica General”: *deve omne aver mui grand seso en ell lidiar*” [Gili y Gaya 1971: 77]. Такие примеры часто имеют место в средневековых текстах. Но уже в XVI в. очень редки случаи со словом *hombre* в значении безличного местоимения: *Andando a oscuras presto tropieza hombre*. По мере изменения функции и значения местоимение SE прошло через этап «знака пассивного залога», и с того времени по сей день воспринимается как безличное, активный залог: *se dice, se canta, se juega, se prohíbe, se trata de, etc.*

Когда мы говорим: *la pared se hundió con el peso de la techumbre* или *los pájaros se alborotaron por el ruido*, подлежащие данных предложений не производят никакого действия, а испытывают его воздействие на себе; иными словами, данные предложения эквивалентны пассивным конструкциям: *la pared fue hundida por el peso de la techumbre; los pájaros fueron alborotados por el ruido*. Местоимение SE перестало быть возвратным и превратилось в чисто местоименный знак страдательного залога.

С древних времен появляется безличное местоимение SE с переходными глаголами и глаголами состояния: *vívese con trabajo; se vive tranquilo; se duerme mal allí; se estaba bien junto a la lumbre*. Все эти конструкции исторически имеют те же структурные элементы, что и псевдовозвратные. Тем не менее, должно быть понятно, что в связи с непереходным характером таких глаголов, нельзя их отождествлять с предложениями, имеющими местоименную форму страдательного залога.

С возвратными глаголами не может употребляться местоимение SE, имеющее безличное значение и являющееся элементом местоименной формы страдательного залога. Оно заменяется в таких случаях неопределённым местоимением uno, una (one в английском языке): se acostubra uno a todo; uno se atrevería a hacer lo mismo; se despeina una con este viento. Поскольку употребление указанных форм зависит от говорящего (мужчина или женщина), данный субъект приобретает некоторую определённую. Однако это отличие не обязательно: женщина тоже может сказать: se conmueve uno con esas escenas.

В заключение можно ещё раз отметить: всё вышеизложенное подтверждает многозначность испанского местоимения SE.

#### Библиографический список

*Gili y Gaya Samuel*. Curso Superior de Sintaxis Española / Samuel Gili y Gaya. La Habana, 1971.

*Seco, Rafael*. Manual de Gramática Española / Rafael Seco. La Habana, 1973.

# РАЗДЕЛ IV

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И СОВРЕМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

---

Дитер Вольф, Вупперталь

### **БИЛИНГВАЛЬНОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ НЕЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНОСТРАННОМ: ШАНСЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ, ПРОБЛЕМЫ**

#### **1. Введение**

Дидактический и методический аспект, обозначаемый в Германии как билингвальное преподавание неязыковых дисциплин, в последнее десятилетие в Европе выдвигается на передний план и в рамках педагогической дискуссии. Билингвальное обучение, которое в широком смысле слова определяется таким образом, что некая часть системного обучения в школе осуществляется на иностранном языке, настолько интенсивно выдвигается на передний план, по всей вероятности, потому, что такая организация обучения как концепция в большинстве европейских государств не нова и в определенных случаях (связанных с элитной школой) имеет длящуюся целые десятилетия историю. Опыт французских гимназий во многих европейских странах, англоязычных интернатов и элитных школ, немецких школ за рубежом свидетельствует о том, что эта форма воспитания на основе многоязычия уже длительное время успешно практикуется. Однако до сих пор во многих странах Европы это осуществлялось в особых случаях, связанных с элитным образованием; вопрос относительно того, должно ли билингвальное обучение закрепиться как основная педагогическая форма, остается открытым. Так или иначе, опыт по внедрению билингвального обучения в практику русскоязычных школ во всех республиках Советского Союза и результаты новейших исследований в Восточной Европе во многом многообещающи.

В моем докладе я задаюсь целью ответить на следующие центральные вопросы, которые частично обращены к проблеме преподавания и обучения на иностранном языке, а частично затрагивают особые проблемы, относящиеся к немецкому языку как конечной цели обучения:

1. Какую ценность представляет преподавание неязыковых дисциплин на иностранном языке для обучающегося? При этом я имею в виду стимулирование развития как языковой компетенции обучающегося, так и компетенции в преподаваемом предмете.

2. Какие меры предосторожности следует принять, чтобы можно было говорить об интеграции высококачественного билингвального обучения (на немецком и иных языках) в школах и вузах Германии и других европейских стран? Здесь важным для меня являются адекватные формы образования для учителей, которые смогут вести билингвальное занятие.

3. Смогут ли и другие языки, кроме английского (например, немецкий), в результате введения билингвального обучения приобрести высокую значимость или даже, возможно, получить статус часто используемых для преподавания неязыковых дисциплин языков? Для многих языков, особенно для немецкого, положительный ответ на данный вопрос имеет особое значение.

Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо произвести более подробное исследование дидактической концепции билингвального обучения. Поэтому в следующем разделе я представлю определение билингвального обучения неязыковым дисциплинам и постараюсь осветить центральные аспекты своей дефиниции. В третьем разделе речь пойдет о некоторых замечаниях по концепции методики/дидактики билингвального обучения. Четвертый раздел посвящен ответу на первый из моих вопросов. Здесь я хотел бы пояснить, какое значение имеет билингвальное обучение для ученика в плане языковой и профессиональной компетенции. В пятом разделе приводятся размышления по поводу необходимости адекватного обучения преподавателей для такого интегрированного предмета и намечаются пути решения данной проблемы. В заключительном, шестом разделе я задаюсь третьим из представленных выше вопросов касательно того, может ли немецкий язык посредством повсеместного внедрения билингвального обучения в практику преподавания в школах Европы приобрести более высокий статус в списке преподаваемых в школах иностранных языков.

## **2. Определение билингвального преподавания неязыковых дисциплин**

Очевидно, что педагогическую концепцию, которая во многих европейских странах поначалу развивалась самостоятельно и независимо, нельзя сразу охватить одной бесспорной дефиницией. В то время как в Германии часто используется понятие *Билингвальное преподавание*, которое в силу многозначности требует точного определения, в англоязычном контексте мы находим *Teaching Content through a foreign Language* (преподавание дисциплины на основе иностранного языка), *Dual*



*Focussed Instruction* (двучелевое обучение), *Bilingual Content Teaching* (билингвальное обучение неязыковой дисциплине) или даже *Content Based Language Teaching* (обучение предмету на основе языка). Формула «Использование иностранного языка в качестве рабочего», встречающаяся в англоязычной сфере как *Using a Foreign Language as Working Language*, указывает, равно как и прочие приведенные выше понятия, на то, что лежащая в основе концепция до сих пор не закрепились в практике настолько, чтобы обладать единым для всех определением.

Лишь в последние годы в англо- и франкоязычном пространстве закрепились понятия, находящие применение во все возрастающей мере: *Content and Language Integrated Learning* (обучение, сочетающее содержание дисциплины и язык, - англ.сокр. CLIL, франц.сокр. EMILE). Правда, в немецком языковом социуме официально используется термин «*Билингвальное преподавание неязыковой дисциплины*», но также встречаются попытки перенести в немецкий язык английскую аббревиатуру CLIL.

В последнее время на передний план все больше выступает дефиниция *интегрированного обучения содержанию предмета и языку*, вероятно, потому, что она единственная в равной степени учитывает различные аспекты в обучении. В несколько модифицированном виде ее можно считать основой отчета в Совете Европы в 2006 г.: понятие обучения, сочетающего содержание дисциплины и язык (CLIL), относится к любой ситуации в обучении, при которой соответствующий язык, при этом не самый распространенный в данной языковой среде, используется для преподавания и изучения предмета в большей степени, чем он является целью обучения [Marsh&Langé 2000].

Для понимания концепции *интегрированного обучения содержанию предмета и языку* особое значение имеют следующие эксплицитно или имплицитно присутствующие в данном определении аспекты.

1. *Интегрированное обучение содержанию предмета и языку* нельзя понимать просто как концепцию в преподавании иностранного языка, при которой сам предмет нужен только для того, чтобы улучшить компетенцию ученика в плане иностранного языка. Скорее это аспект, равным образом охватывающий содержание дисциплины и язык. Язык и предмет изучаются интегрированно, т.е. они связаны друг с другом и рассматриваются в процессе преподавания как единое целое (см. также шестой раздел).

2. *Интегрированное обучение содержанию предмета и языку* соотносится как с изучением предмета, так и с изучением языка. Это означает, что, в отличие от канадских «программ погружения», упор направлен на язык. Язык – не только средство, но и цель обучения. Это значит также, что, наряду с иностранным, тематизируется и родной язык, и в этом смысле можно говорить о билингвальном

преподавании (в немецком понимании термина). И это также означает, что язык в дальнейшем преподается независимо, как иностранный.

3. Новый упор на содержание, являющийся основным отличительным признаком CLIL, вызывает в современной дискуссии о развитии образования большой интерес. Принцип можно применить ко всем формам школы; к начальной школе, к дальнейшим ступеням, а также к трехступенчатым моделям, а в рамках таковых – к профессиональной школе (Berufsschule), университету и высшему профессиональному училищу (Fachhochschule). В этой связи важно также то, что посредством преподавания содержания дисциплины на иностранном языке возможно перераспределение самого количества уроков: полученные за счет интеграции языка и неязыковой дисциплины часы могут быть использованы для изучения других предметов, например, другого иностранного языка.

4. *Интегрированное обучение содержанию предмета и языку не относится* ко всей совокупности предметов в рамках школьного образования; на иностранном языке преподаются не все, а отдельные предметы, чтобы таким образом избежать опасности того, что у ученика страдает развитие родного языка. Тем самым этот принцип отличается от системы элитных школ (о которых говорилось ранее), а также от канадских «программ погружения», в которых часто все предметы преподаются на языке, не родном для ученика.

5. *Интегрированное обучение содержанию предмета и языку* намеренно привлекает различные языки в качестве языков преподавания; крупные западноевропейские языки общения (английский, французский, испанский, немецкий) могут быть выбраны как языки преподавания так же, как и восточноевропейские или азиатские языки. В качестве языков преподавания можно задействовать и языки меньшинств, будь то языки меньшинств с миграционным фоном (арабский, турецкий) или иных исторически или политически обусловленных меньшинств (баскский, франко-прованский, сорбский) (см. также Wolff 2007). Само собой разумеется, что в качестве языка преподавания в первую очередь выбирают английский. В отношении европейских государств об этом свидетельствуют все статистические данные.

6. В заключение необходимо указать еще на один аспект, неясный в рамках «нейтральной» дефиниции. До сих пор дидактическая концепция, лежащая в основе CLIL, была полностью «собственностью» учителя иностранного языка. При этом высококачественное усвоение иностранного языка в рамках такого принципа представляется чем-то захватывающим, а усвоение материала дисциплины несколько отступает на второй план. Вплоть до недавнего времени дидактика преподавания неязыковых дисциплин также едва ли занималась билингвальным преподаванием и даже всячески его отвергала, поскольку не могла найти в нем для себя дополнительной выгоды и при этом не хотела становиться

вспомогательным средством при овладении иностранным языком. В последние годы, тем не менее, произошло изменение взгляда на проблему, ибо в рекомендациях и директивах было четко сказано, что билингвальное преподавание базируется на принципах дидактики преподавания неязыковых дисциплин и овладение самими дисциплинами так же важно, как и овладение языком. Кроме того, в первых эмпирических исследованиях (напр. Lamsfuß-Schenk 2002, Zydatiß 2007) показано, что неязыковой предмет только выигрывает от преподавания его на иностранном языке (ср. напр. Раздел 4 данного доклада).

### **3. Примечания к методике/дидактике билингвального преподавания неязыковых дисциплин**

Первоначальные размышления о развитии общей дидактики билингвального преподавания, так или иначе, оцениваются скорее двояко. Правда, есть некоторые основные признаки, характеризующие методику/дидактику CLIL, но билингвальное преподавание также маркируется признаками, привносимыми в учебный процесс каждым отдельным предметом, так что необходимо различать между общей дидактикой CLIL и компонентом дисциплины в рамках этой дидактики, т.е. компонентом, ограниченным спецификой предмета, который преподается на иностранном языке. Для языковой составляющей CLIL (т.е. на каком языке преподается предмет) это утверждение годится в незначительной степени, хотя аспекты дидактики преподавания иностранного языка часто – хотя и будучи обусловленными различными традициями в преподавании – отличны друг от друга в отношении специфики языка. Так, в дальнейшем речь может идти только о разработке типичных характеристик общей дидактики CLIL, присущих всем комбинациям предмета и языка (ср. в этой связи также Jansen O'Dwyer 2007).

Для каждой формы CLIL центральное значение в дидактико-методическом плане имеет то, каким образом можно достичь интегрированной формы работы над предметом и языком. Как и для любой другой организованной формы обучения, для CLIL также встает вопрос, оптимизировать учебный процесс в школе с методико-дидактической точки зрения. Этот дидактически ключевой вопрос в отношении CLIL даже «раздваивается»: речь идет об одновременном стимулировании получения знаний по предмету и знаний в области языка. В дидактике преподавания иностранного языка в последнее десятилетие все четче формулируется мысль о том, что учитель может влиять на учебный процесс в школе лишь в незначительной степени; подобные рассуждения содержатся также в дидактике целого ряда гуманитарных и социологических дисциплин, например, в дидактике преподавания истории. Вместо этого выдвигается требование стимулировать учебный

процесс соответствующей организацией учебной атмосферы. Если учащиеся активно работают в соответствующей учебной атмосфере, в которой они осознанно и эмоционально контактируют с учебными понятиями, то, согласно приводимой аргументации, учебный процесс стимулируется в большей степени, чем при традиционных формах урока, в которых учитель может работать активно, а ученики – реактивно. О такой учебной атмосфере уже в течение некоторого времени говорится в рамках дидактики преподавания иностранных языков, а также отдельных неязыковых дисциплин, но в учебном процессе – и, к сожалению, также и в CLIL – она создается учителем без особого воодушевления. Здесь я имею целью прежде всего парные, групповые, проектные формы работы. Эти кооперативные формы работы соединяются с дидактическим принципом учебной автономии, представляющим концептуальную основу всех новейших дидактических аспектов. Это как раз концепция современной, базирующейся на конструктивных принципах учебной атмосферы (ср. Wolff 2002); концепция, которая с позиций CLIL соответствует и требованиям интегрированного билингвального преподавания. В подобной атмосфере возникает наилучшая возможность одновременно осуществлять работу над неязыковой дисциплиной и над языком.

Билингвальное преподавание неязыковых дисциплин в первую очередь является преподаванием неязыковых дисциплин, т.е. дисциплина определяет содержание, которым ученик должен овладеть. Содержание учебной дисциплины – это реалии в смысле дискуссии о таковых первой половины 20 в., т.е. содержание, относящееся к реальному миру. Это содержание, в отличие от часто фиктивного содержания урока иностранного языка, влияет на подлинно когнитивное, осознанное и эмоциональное восприятие и тем самым на оптимизацию учебного процесса. Поскольку содержанием предмета являются реалии, то оно лучше, чем содержание предмета-иностранного языка, подходит для современных форм совместной работы, таких как групповая и проектная формы. Разрабатываемое совместно в малых группах содержание таких предметов, как география или история, стимулирует процесс овладения отдельным аспектом, повышает мотивацию учебной деятельности и сильнее вовлекает учащихся в учебный процесс. Подобный аспект, разумеется, требует образования учебной автономии, т.е. способности работать самостоятельно, способность, развивающаяся в условиях групповой и проектной форм работы (ср. также Dam 1994).

Такие размышления, естественно, пока еще не дают ответ на центральный вопрос. Модель CLIL до сих пор описывалась лишь как современная форма преподавания неязыковой дисциплины, при этом урок может строиться и на базе родного языка. Вопрос о языковой стороне CLIL и прежде всего об интеграции содержания дисциплины и языка требует дальнейшего анализа. В преподавании любой дисциплины язык играет главенствующую роль. Успешность урока истории или биологии на

родном языке также зависит от языкового фактора. При помощи языка учащимся преподаются знания по предмету; язык нужен, чтобы осуществлять наблюдения и описания; язык делает возможным обмен мыслями между учащимися и дискуссии на основе овладеваемых знаний. Неслучайно уже в 80 гг. английская дидактика установила, что любой урок – это урок языка. Концепция, дефинируемая как *language across the curriculum* (язык в каждой части учебного расписания) и призывающая преподавателей к тому, чтобы сделать овладение языком как цель явным, подходит в качестве дидактической основы и для CLIL. Ибо если дисциплина преподается не на родном языке, то осознанность в плане языкового материала и процессов играет еще более существенную роль.

Следует признать, что в современной дидактике CLIL иностранный язык не находится в центре учебного процесса. Тем не менее, на язык делается больший упор, чем в процессе преподавания на родном языке; язык для учащихся становится осознаваемой целью. При этом на передний план должны выступать не терминологические аспекты, как это первоначально требовалось от CLIL. Намного более важным при работе над овладением языком является развитие разнообразия языковых операций, играющих в процессе преподавания неязыковой дисциплины ведущую роль. Это релевантно для всех предметов, вне зависимости от того, являются ли они естественнонаучными, социологическими или гуманитарными дисциплинами. Чтобы иметь возможность самостоятельно осуществлять языковые операции, ученик должен обладать соответствующей языковой подготовкой. Если занятие проходит на иностранном языке, то понятие «языковая подготовка» применимо и к иностранному языку. К подобным языковым операциям относятся следующие:

- описание: идентифицировать, определять, классифицировать;
- объяснение: выделять значимое примерами, разрабатывать обобщения, сокращать;
- оценка: аргументировать, доказывать;
- выводы: делать умозаключения, объяснять.

Эти действия, соотносимые с функциями языка, используются как в родном языке, так и в иностранном при билингвальной форме обучения. Но они служат работе над содержанием дисциплины и тем самым достигают высокой степени реальности. Учащиеся овладевают ими, сознательно работая над содержанием предмета и признавая их необходимость.

Решающим при овладении языком является, таким образом, развитие языковых умений, переносимых и на работу над предметом. Для пояснения обратимся к примеру.

Процесс обучения неязыковой дисциплине в значительной мере ориентирован на работу с текстами, документами, но опирается и на иные материалы. Например, картинки, графики, фильмы. Для работы с таким

материалом учащиеся должны обладать соответствующей языковой подготовкой. Это означает, что их навыки чтения должны быть совершеннее, чем при традиционном процессе обучения иностранным языкам, где устная интеракция играет большую роль. Чтение текстов и документов привязано к стратегиям чтения, сообщаемым учащимся. Работа с иллюстрациями, графиками и фильмами требует стратегий, которыми необходимо овладевать с учетом дальнейшего применения полученных знаний в языковом плане. Описание изображения геологической формации требует, например, стратегий, при помощи которых можно распознать важные характеристики этой формации. Но требуется также одновременно перенести эти познания из их концептуальной сферы в языковую. Таким образом, языковая сторона всегда привязана к задачам дисциплины; последние определяют, какие языковые процессы и стратегии, какие средства языка привносятся в учебный процесс. В широком смысле речь идет об овладении академическим интерактивным навыком в плане концепции Камминса CALP (cognitive language proficiency, - когнитивные языковые навыки). В то время как при обучении иностранному языку, особенно в первые годы обучения, требуется то, что Камминс обозначил как BICS (basic interpersonal communication skills, - основные навыки межличностного общения), билингвальное обучение изначально ориентировано на выработку интерактивного навыка, базирующегося на навыках чтения и письма.

Завершая данные размышления, следует сделать еще одно методическое примечание в контексте использования родного и иностранного языков при билингвальной форме обучения. В самом начале возникновения CLIL по аналогии с принципами тогдашнего преподавания иностранного языка выдвигалось методическое требование о том, что билингвальное обучение должно строго следовать правилу одноязычия, т.е. родной язык не должен был находить применение на уроке. Сегодня придерживаются иной точки зрения: значение родного языка в интегрированных учебных процессах при обучении языку и неязыковому предмету более не подвергается сомнению, особенно с тех пор, как было признано, что процессы смешивания языковых кодов, часто наблюдаемые при билингвальной форме обучения, в методическом плане часто не учитывались, имея большое значение при овладении языком и формировании языковой личности (см. напр. Wannagat 2007).

#### **4. О ценности билингвального обучения для учащегося**

Я хотел бы вернуться к первому вопросу, касающемуся ценности билингвального обучения для учащегося. При этом речь идет не о том, чтобы обсудить эту ценность применительно к определенным языкам или дисциплинам, а скорее о том, чтобы выработать положение, какую общую

ценность имеет билингвальное преподавание на любых языках и при любых языковых комбинациях. При рассуждениях на данную тему во главе угла должен быть учащийся.

1. Учащиеся в процессе CLIL в целом лучше овладевают языком. Об этом свидетельствуют все из немногих исследований, существующих в настоящее время по данному вопросу (см. напр. Müller-Schneck 2005). Учащиеся более углубленно работают над иностранным языком и развивают более высокую компетенцию, чем учащиеся, овладевающие иностранным языком по традиционной методике. При этом у первых создается более протяженная во времени языковая среда, чем это происходит на обычном уроке иностранного языка. Изучение иностранного языка выигрывает от CLIL при любых учебных формах. В контексте профессионального обучения эти преимущества особенно велики, поскольку учащиеся дольше контактируют с иностранным языком, чем при традиционном профессиональном обучении, когда у учащихся всего 1-2 занятия иностранного языка в неделю.

2. Учащиеся в процессе CLIL в целом лучше овладевают дисциплиной. Они прорабатывают содержание дисциплины на иностранном языке глубже, чем на родном, и конструируют более сложные системы и схемы. Преподаваемое на иностранном языке содержание дисциплины ставит перед учащимися повышенные требования и требует больших когнитивных усилий, чем на обычном занятии по этой же дисциплине. Работы Лармфус-Шенка (напр., 2002) и Цидатиса (2007) являются доказательством этому.

3. Языковая подготовка в практическом плане в процессе CLIL в целом действеннее, чем на традиционном занятии. Это связано с тем, что обучение и изучение в процессе CLIL сравнимо с работой по профессии. Хотя в большинстве школ учащиеся CLIL готовятся не по одной конкретной специальности, но они знакомятся на иностранном языке с основными понятиями целого ряда профессионально-ориентированных предметов и учатся способности соответствующим образом коммуницировать в сфере этих дисциплин. В глобализированном мире, в условиях которого, например, для учащихся обязательна стажировка за рубежом, развитие навыков CALP, как это понимает Камминс, чрезвычайно продуктивно. И для учащихся в профессиональных училищах, получающих образование по конкретной специальности, солидная языковая компетенция в ракурсе этой специальности является лучшей подготовкой к профессиональной деятельности, чем ограниченная языковая компетенция, приобретаемая на обычных занятиях по иностранному языку.

4. Учащиеся в процессе CLIL в целом обнаруживают более высокий уровень подготовки к требованиям практической деятельности. Процессы обучения и изучения при форме CLIL и при традиционных учебных формах различаются в плане содержания дисциплины. Учащиеся учатся

работать сообща в группах, учатся сами решать проблемы, работая самостоятельно. Процесс CLIL сравним с тем, что происходит в профессиональной деятельности: учащиеся должны сообщить собственные результаты или результаты своей рабочей группы другим членам учебной группы. Они учатся тому, как сделать это в привлекательной форме, овладевая технологизированными и иными средствами презентации. Техники презентации сегодня имеют большое значение во всех специальностях. И в процессе CLIL эти техники могут задействоваться естественно и интегрированно. Контекст CLIL делает профессиональные техники презентации более аутентичными.

Итак, можно без ограничений исходить из того, что билингвальное обучение, в сравнении с обычным, ориентированным на отдельную дисциплину или один язык обучением, обнаруживает за счет своего интерактивного характера существенно больший обучающий потенциал.

## **5. Обучение учителей для билингвального преподавания**

Я перехожу ко второму из трех моих вопросов. Наблюдаемая в Европе возрастающая тенденция к введению билингвальной формы обучения в школе, а также в вузах и профессиональных училищах, настоятельно требует обратить внимание на обучение учителей, которые должны работать по такой программе. Только высококачественное обучение учителей, которое в равной степени затрагивает иностранный язык и содержание дисциплины, может гарантировать успех этого нового педагогического направления. Однако в настоящее время в Европе (а также и в Российской Федерации) обучение учителей для CLIL едва ли играет заметную роль; в основном ограничиваются скромными попытками повышения квалификации учителей, которые уже работают по программе CLIL.

### **5.1. Целевые группы для обучения методике CLIL**

Само собой разумеется, было бы нецелесообразно просто сразу, с какого-то определенного момента начать обучение учителей CLIL в университетах и иных вузах с тем, чтобы после завершения обучения, т.е. через 6-8 лет, полностью удовлетворить потребность школ в преподавателях такого уровня. С одной стороны, такая методика противоречила бы требованию скорейшего внедрения CLIL в практику школ; с другой, были бы оставлены без внимания уже существующие проекты CLIL, в рамках которых учителя часто уже накопили многолетний опыт. Размышления на тему обучения учителей CLIL и повышения их квалификации, таким образом, должны опираться на тех, кого данная реформа непосредственно касается. Я хотел бы сначала, прежде чем обратиться к процессам обучения и повышения квалификации, сделать



общий обзор целевых групп. Здесь необходимо различать следующие целевые группы.

1. Начинающие учебу в вузе и заинтересованные в получении диплома учителя билингвальной формы преподавания. Этой группе можно предложить полный курс обучения по специальности CLIL, о структуре которой сейчас пойдет речь. Эта интегрированная специальность состоит из языкового компонента и дисциплины специальности и реализуется по-разному (в языковом и содержательном планах) в зависимости от комбинации языков или специальных дисциплин. Из числа студентов этой группы в дальнейшем можно вербовать большую часть учителей CLIL.

2. Квалифицированные учителя, изучавшие определенную специальность и имеющие, согласно диплому, право эту специальность преподавать. Членам этой группы, значительная часть которых уже задействуется в преподавании по программе CLIL, нужно дать возможность совершенствования их языковой компетенции в смысле применимости к дисциплине или, если они не обладают такого рода знаниями, преподавать эти знания на отдельном курсе.

3. По аналогии с этим следует назвать группу квалифицированных учителей, которые изучали иностранный язык и имеют право его преподавать. Члены этой группы, если они хотели бы преподавать дисциплину на иностранном языке, должны получать диплом, дающий право преподавать выбранную ими дисциплину.

4. В ряде европейских стран у учителей в дипломе стоят две специальности; т.е. они изучают две школьных дисциплины и в конце обучения имеют право преподавать оба предмета. Подобная двойная квалификация типична для таких стран, как Германия, Норвегия, Австрия и Восточная Швейцария. Поскольку комбинации из иностранного языка и неязыковой дисциплины – например, английский+география, французский+история – довольно часты, то в этих странах сравнительно большое количество потенциальных учителей CLIL. Эти учителя, обладающие квалификацией в иностранном языке и неязыковой дисциплине, нуждаются в дополнительном образовании, которое подготовило бы их интегрированному преподаванию обеих дисциплин.

5. Наконец, органы образования во всех странах, где уже введен CLIL, должны обеспечивать возможность постоянного повышения квалификации, чтобы уже задействованные в CLIL учителя приобретали и совершенствовали квалификацию в соответствующих дисциплинах.

## **5.2. Общие размышления по поводу возможных концепций образования**

Исходным пунктом всех размышлений по поводу развития учебного процесса для будущих учителей CLIL должно быть известное как Болонское заявление решение государств-членов ЕС о разделении

процесса обучения в вузах на основную (бакалавриат) и дополнительную (магистратура) формы образования. Такая структурная концепция именно в контексте различных форм обучения учителей CLIL приобретает большое значение, поскольку она дает возможности, которых лишены традиционные концепции обучения учителей. Так, например, обучение учителей CLIL в магистратуре может базироваться на изучении дисциплины или же иностранного языка на ступени бакалавриата. Отсутствующая или недостаточная составляющая интегрированного обучения может изучаться особо или как дополнительная специальность в рамках того же бакалавриата. Дополнительное образование может быть построено как сокращенное обучение в магистратуре, а те, кто получил диплом не учителя, могут получить требуемую квалификацию CLIL посредством специально разработанных курсов магистратуры. Потенциал структуры бакалавриата/магистратуры относительно разнообразия возможностей во многих странах, особенно в Германии, пока до конца не раскрыт.

Следующий общий структурный момент, который при разработке новых стратегий обучения (особенно в Германии) выдвигается на передний план, относится к необходимости определения не только содержания обучения, но и компетенции будущих выпускников. Так, например, земля Рейнланд-Пфальц для обучения по педагогическим специальностям предусмотрела некие образцы, стандарты и объем дисциплин. В других случаях вдобавок к этому предусмотрены регулярные процедуры аттестации, привязанные к учебному расписанию. Образцы описывают идеал учителя определенного предмета: его личность, его умственные способности, его способность самооценки, его профессиональную пытливость и т.д. Стандарты описывают профессиональные способности будущего учителя: его языковую компетенцию, научную компетенцию, концепцию дидактического плана, его компетенцию в плане средств обучения, его межкультурную компетенцию и его успехи при аттестации (примеры такого характера можно позаимствовать в учебной программе преподавания немецкого языка как иностранного турецким учителям немецкого; программе, которую автор статьи разрабатывает в настоящее время совместно с турецкими университетами, выпускающими учителей немецкого языка). Внутреннее структурирование учебной программы отображает необходимый для учебного процесса объем знаний в форме модулей. Между содержанием дисциплин и требуемыми компетенциями должна существовать явная связь, т.е. выбирается и становится частью учебной программы только то содержание, преподавание которого действительно дает компетенции, входящие в каталог стандартов. Это означает, что необходимо обосновать необходимость того или иного содержания дисциплины, чтобы оно могло стать частью учебной программы. Процедуры аттестации в современных проектах соотнесены с учебной

программой; речь идет об инструментах, которые регулярно могут задействоваться для оценки программы и при необходимости для ее модификации (например, оценка учебного процесса учащимися, опросы учащихся, регулярные отчеты учителей, внутренняя и внешняя аттестация предмета).

На основе этих размышлений о структуре учебного процесса в дальнейшем должны возникать и конкретные идеи по поводу обучения учителей CLIL.

### **5.3. Конкретные идеи относительно концепций обучения учителей CLIL**

В центре моих рассуждений находится полный курс интегрированного обучения будущих учителей CLIL, т.е. такой учебный процесс, при котором учащиеся могут получить диплом учителя для преподавания в форме CLIL.

Подобный учебный процесс следует рассматривать как 4-семестровую магистратуру, базирующуюся на 6-семестровом бакалавриате. Формы бакалавриата, готовящие к магистратуре, могут быть следующими.

1. Бакалавриат по дисциплине, преподаваемой в школе как предмет CLIL, т.е., например, по истории или географии. Особо следует иметь в виду педагогические специальности.

2. Бакалавриат по иностранному языку, который в школе используется как язык CLIL.

Университеты, которые хотят предложить описываемую форму магистратуры, должны позаботиться о том, чтобы отдельный недостающий компонент интегрированной дисциплины преподавался на ступени бакалавриата как дополнительная специальность. Учащиеся из других вузов, которые хотят записаться в магистратуру, должны исходить из тех же предпосылок и рассчитывать на получение соответствующих знаний в новом вузе в промежуточной фазе (между ступенями). При полном курсе обучения учителей CLIL должно обеспечиваться равенство условий и предпосылок обучения в магистратуре для всех учащихся. Следует также в случае необходимости принимать в расчет вступительный экзамен.

Магистратура сама по себе должна заключать в себе как минимум следующие содержательные элементы, структурируемые модульным образом.

1. Основы индивидуального и общественного многоязычия.
2. Психологические основы овладения знаниями (когнитивная психология).
3. Овладение вторым языком и его психологические основы (психология овладения языком).

4. CLIL и его различные варианты в европейском и глобальном контексте.

5. Дидактика преподавания иностранного языка.

6. Дидактика преподавания неязыковой дисциплины (в отношении отдельной дисциплины).

7. Общая дидактика интеграции преподавания дисциплины и иностранного языка.

8. Дидактика CLIL с упором на специальную дисциплину.

9. Языковые курсы с упором на специальную дисциплину.

Наряду с этими модулями, имеющими в учебном процессе различный вес, учебный процесс должен предусматривать семестр практики, который учащийся должен был бы провести в заграничной школе, преподавая свой предмет на иностранном языке. В идеале учащийся мог бы в течение этого семестра изучать отдельные модули в одном из вузов-партнеров. Для подобной кооперации программа Comenius в Life Long Learning Programme (Программа обучения в течение всей жизни) предусматривает все возможности.

Университет, решающий ввести у себя программу CLIL по представленной выше схеме и обладающий необходимыми для магистратуры модулями, может использовать отдельные модули и в других программах, например, в курсе повышения квалификации для учителей с двойной специальностью или в других магистратурах при обучении неязыковым дисциплинам или иностранному языку. Некоторые модули можно задействовать даже в университетских курсах повышения квалификации уже практикующих учителей CLIL. И как раз преимуществом модульной структуры обучения является то, что из целого ряда модулей при соответствующем количестве учащихся можно скомпоновать разнообразные «наборы», охватывающие различные программы, с учетом того, что модули берутся лишь единожды.

На специфическую проблему обучения учителей CLIL уже указывалось, но не были предложены решения проблемы. Большинство интересующихся магистратурой по специальности CLIL имеют в багаже бакалавриат одного из предметов CLIL, либо неязыковой дисциплины, либо иностранного языка. По крайней мере, это так в европейской системе образования. Чтобы поступить в магистратуру CLIL, необходима квалификация по обеим дисциплинам. Университетам, имеющим педагогические специальности бакалавриата – иностранные языки и неязыковые дисциплины, следует иметь в виду, что эти специальности должны иметь возможность образовывать комбинации с иным, дополнительным предметом, так что необходимую квалификацию можно было бы получить уже в бакалавриате. Иная возможность – это сокращенное изучение другого предмета в промежутке между бакалавриатом и магистратурой. Подобное решение по известным

причинам больше годится для неязыковой дисциплины, чем для иностранного языка.

## **6. Немецкий язык как язык преподавания для билингвального обучения**

Теперь я перехожу к последнему вопросу, касающемуся значимости немецкого языка в контексте билингвального обучения. Доклад Eurydike в Совете Европы дает детальный обзор языков, используемых в преподавании CLIL. Наряду с иностранными языками это региональные языки национальных меньшинств или иные официальные языки той или иной страны. В большинстве стран, где присутствует билингвальная форма обучения, используемые языки – это как иностранные языки, так и языки меньшинств. Примеры: Франция, Испания, Италия, Германия, где указанные языки используются в процессе CLIL.

Не только доклад Eurydike, но и более ранние доклады, а также доклады стран-членов Евросовета (см. Maljers и проч. 2007) дают подробный обзор языков, используемых в CLIL. В ряду иностранных языков – что прогнозируемо – во всех странах с большим отрывом лидирует английский язык, далее за ним следуют французский и немецкий. Некоторые страны называют также испанский, итальянский и русский. В странах с официальным многоязычием, естественно, используются и другие официальные языки, например, фламандский во франкоговорящей части Бельгии, ирландский в Ирландии, шведский в Финляндии. Во многих странах ЕС и государствах Евросовета в качестве языков CLIL используются также языки нацменьшинств, например, бретонский, каталонский, прованский во Франции, русский в Эстонии, саами в Норвегии или украинский в Румынии. В этой связи следует подчеркнуть, что некоторые из этих языков имеют статус только языка меньшинства (например, фризский в Нидерландах); другие, напротив, также языка большинства, по большей части, в соседствующих странах (напр., словенский в Австрии, - язык, являющийся в Словении языком большинства населения). Как явствует из опросов, отношение учащихся (и их родителей) к таким языкам различно. Языки меньшинств, не являющиеся в других странах языками большинства, используются в процессе CLIL только языковыми группами, которые говорят на этих языках и в быту (например, сорбский в Германии). Языки меньшинств, имеющие в соседней стране статус языка большинства, часто перенимаются людьми, не имеющими культурной связи с этим языком (например, немецкий в восточных регионах Франции). Особенно следует подчеркнуть ситуацию в Румынии, где согласно докладу Eurydike немецкий как иностранный язык используется в билингвальных школах, а как язык меньшинства он находит применение в школах немецкоязычного меньшинства.

Таким образом, положение немецкого языка как языка преподавания в процессе билингвального обучения в Европе уже сейчас можно охарактеризовать как положительное. Можно наблюдать картину того, что немецкий выбирается как язык преподавания прежде всего в восточно- и южноевропейских странах, возможно, за исключением Польши, где английский до сих пор практически везде является единственным языком CLIL. Кроме того, немецкий используется на пограничных территориях, где немецкий язык граничит с другим языком. Это действительно так для стран, располагающихся западнее Германии (т.е. Франция, Бельгия и в ограниченной мере Нидерланды), так и для стран на востоке (Чехия) и юге (Италия). Тем не менее, с известной долей условности можно говорить о том, что частично речь идет о регионах, в которых на немецком говорят как на языке меньшинства. Но даже в таких странах, как Великобритания и Финляндия, можно найти школы CLIL, в которых немецкий используется как язык преподавания.

В пользу большой популярности английского как языка преподавания говорит целый ряд причин, связанных со статусом английского языка как важнейшего языка межнационального общения. Поскольку английский является наиболее значимым вторым языком во всем мире, то, конечно, везде в Европе он преподается и как первый иностранный язык (даже в некоторых кантонах Швейцарии, где до сих пор первым иностранным языком был один из официальных языков государства). Это, в свою очередь, приводит к тому, что учащиеся сравнительно рано развивают высокую компетенцию в английском языке, обязывающем их к участию в билингвальном занятии. Поэтому английский по праву называется языком CLIL.

Так или иначе, с некоторых пор можно наблюдать ситуацию, когда английский язык приобретает новую степень значимости в спектре языков. В своей форме интернационального английского, в которой он преподается в школах, а также в профессиональных училищах Европы, английский язык во все возрастающей степени понимается не просто как язык, но скорее как ключевая квалификация, которой должен обладать каждый европеец. Но если английский выбивается из ряда ранее равноправных языков, поскольку понимается как общая для всех квалификация, то тогда для других языков возникают новые шансы и новые возможности.

Потенциал в этом направлении можно наблюдать практически во всех европейских странах. Так называемое раннее изучение иностранного языка, которое почти повсеместно соотносится с английским языком и приводит к тому, что учащиеся уже в начале средней фазы обучения обладают сравнительно высокой компетенцией в плане английского, тем временем показывает, что учащиеся в разных местностях начинают изучать второй язык в той стадии обучения, в которой ранее преподавался только первый иностранный язык. Это, в свою очередь, означает, что

учащиеся очень рано овладевают вторым языком CLIL, и для них возникает настоящая возможность выбора языка CLIL. Если вторым иностранным языком является немецкий и многое говорит за это, то возникает возможность билингвального преподавания с немецким как языком обучения.

Шанс немецкого языка стать языком преподавания в процессе CLIL, таким образом, возрастает, если выполняются следующие три условия:

- английский в дальнейшем понимается как ключевая специальность;
- английский в школе преподается с первого класса как иностранный;
- немецкий чаще, чем иные языки (французский, испанский, русский и т.п.) выбирается в качестве второго иностранного.

Чтобы закрепиться в конкурентной борьбе иностранных языков, немецкий язык должен подтвердить свою значимость как языка CLIL и действовать в этом плане активно. Есть целый ряд причин, говорящих в пользу немецкого как второго иностранного языка:

- немецкий язык является преимущественным первым языком в Евросоюзе;
- немецкая система школьного и высшего образования причисляется к лучшим в Европе и потому привлекательна для учащихся, в особенности если они хорошо говорят по-немецки;
- немецкая индустрия туризма весьма успешна. Ежегодно миллионы немцев путешествуют за границу и рассчитывают там на обслуживание на родном языке;
- немецкий рынок труда привлекателен особенно для выходцев из Восточной Европы. Высокая степень владения иностранным языком здесь имеет решающее значение.

Остается еще несколько вопросов, которые всегда задают скептики. Годится ли немецкий как язык преподавания для билингвальной формы обучения? Не слишком ли сложен этот язык? Не приведет ли его использование в процессе преподавания неязыковой дисциплины к тому, что предмет будет изучаться хуже, чем если бы он преподавался на родном языке?

Я полагаю, положения, приведенные мною ранее, четко показали, что успех в изучении неязыковой дисциплины зависит не от языка как такового, а от преподавания языка и, конечно, от способности интегрировать язык и неязыковую дисциплину в билингвальном обучении. Изучение языка и дисциплины, вне зависимости от языка, может быть успешным, если преподающие интегрированную схему учителя обладают высокой степенью обученности. В этом можно усмотреть шанс и для сферы «немецкий как иностранный».

## Библиографический список

- Dam, L.* (1994): „How do we recognize an autonomous classroom?“ In: Die Neueren Sprachen 93, 503-527.
- Jansen O'Dwyer, E.* (2007): Two for One: Die Sache mit der Sprache. Bern: h.e.p. Verlag.
- Lamsfuß-Schenk, S.* (2002): „Geschichte und Sprache –Ist der bilinguale Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein?“ In Breidbach, S., Bach, G. & Wolff, D. (eds.): Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Frankfurt: Lang, 191-206.
- Maljers, A. et al.* (2007): Windows on CLIL. Bericht des European Centre for Modern Languages, Graz.
- Marsh, D. & Langé, G.* (2000): Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Müller-Schneck, E.* (2005): Bilingualer Geschichtsunterricht: Theorie, Praxis, Perspektiven. Frankfurt: Lang.
- Wannagat, U.* (2007): “Learnig through L2 – Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English as Medium of Instruction (EMI)”. Bilingual Education and Bilingualism 10:5, 663-682.
- Wolff, D.* (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt: Lang.
- Wolff, D.* (2007): “Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Versuch eines systematischen Überblicks”. FluL.
- Zydatiß, W.* (2007): Deutsch-Englische Züge in Berlin (Dezibel). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Frankfurt/Main: Peter Lang .
- Der Eurydike-Bericht zu CLIL ist im Internet auf der Homepage der Europäischen Kommission erschienen.

А.Я. Минор, Саратов

### **МОДЕЛЬ БИЛИНГВАЛЬНОГО И ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ИЗ ОПЫТА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЛОЩАДКИ В САРАТОВЕ)**

Современные тенденции общественного развития в Европе, и особенно в России и Германии, возрастающая потребность в контактах и сотрудничестве на самых разных уровнях и в самых различных областях предполагают не только знание немецкого языка в узком смысле слова, но и умение свободно ориентироваться в ином культурном пространстве, умение адекватно взаимодействовать с носителями немецкого языка и иной культуры. Новым европейским реалиям соответствует, таким образом, обучение немецкому языку, понимаемое как «межкультурное» обучение, основной целью которого является формирование у обучающегося способности к социальному взаимодействию с представителями иной лингвокультуры в ситуациях межкультурного общения. Модели культуроведчески ориентированного образования средствами



иностранного языка, такие, например, как лингвострановедческий [Верещагин, Костомаров 1980], социокультурный [Сафонова 2010] и лингвокультурологический [Воробьев 2003, 2006; Фурманова 2002], представленные в новых подходах и создающие дидактические условия для соизучения языка и культуры, стали доминирующими моделями при разработке многих современных программ по иностранным языкам и написании УМК и учебных пособий по иностранным языкам нового поколения (например, УМК по английскому языку под руководством проф. В.В. Сафоновой [Сафонова 2010]). Возрастающий интерес к огромному социализирующему и воспитательному потенциалу иностранного языка обусловил появление и стремительное развитие в теории и методике преподавания иностранных языков такого направления, как «языковое поликультурное образование». Именно поликультурное образование учащихся и студентов средствами иностранного языка играет важную роль в процессе их развития, воспитания и культурного самоопределения [Сысоев, Евстигнеев 2010]. Данная экспериментальная программа основывается на теоретических положениях современных лингвокультуроведчески ориентированных концепций, на теории и опыте отечественной и зарубежной методики билингвального образования [Баур 2004; Воде 1995; Протасова 1999; Минор, Ступина 2004], а также на раннем обучении иностранному языку.

Обновление целей и содержания обучения влечет за собой и обновление образовательных технологий, поэтому данная программа билингвального и поликультурного образования и воспитания основана на результатах современных психолого-педагогических и методических исследований, рассматривающих обучение немецкому языку как процесс личностного развития учащегося в контексте «диалога культур», т.е. как взаимосвязанное коммуникативное и социокультурное развитие учащегося.

Предлагаемая «Модель билингвального и поликультурного образования и воспитания в средней школе (1-9 классы)» предназначена для школ с углубленным изучением немецкого языка и преподаванием ряда предметов на двуязычной (билингвальной) основе. Обучение немецкому языку начинается с первого класса и в течение первого года обучение проходит на устной основе, затем со 2-го класса, после того как учащиеся усвоили чтение и письмо на родном языке, начинается обучение навыкам письма и чтения на немецком языке. В начальной школе для занятий немецким языком отводится 3—5 часов в неделю. На среднем этапе (5—9 классы) количество недельных часов составляет 5—6 и в старших классах (10—11 классы) не менее 5 часов.

В зависимости от профиля школы обучение немецкому языку на старшем этапе может быть частично специализировано введением дополнительных курсов, например, курса немецкой литературы, страноведения и т.д. Для занятий немецким языком класс делится на

группы; число учащихся в группе не может превышать 12. С целью достижения качественных результатов в обучении немецкому языку желательно, чтобы учебный процесс был оснащен современными техническими средствами, в том числе видеотехникой и мультимедийными компьютерами.

«Модель билингвального и поликультурного образования и воспитания в средней школе (1 - 9 классы)» определяет новые цели, содержание и методы обучения немецкому языку как первому иностранному в школах с углубленным изучением иностранных языков и базируется на российском государственном стандарте по иностранным языкам, углубляя и расширяя его с учетом специфики обучения немецкому языку в школах данного типа. Так, на основе тематического наполнения учебных программ и пособий по иностранным языкам, а также методов и приемов подачи материала происходит моделирование социокультурного пространства учащихся – формирование их представлений об окружающем мире и определение своего места в нем. Поэтому, выбирая содержание отдельных текстов, используя разнообразные методические приемы работы с ними, можно как расширить социокультурное пространство учащихся, помочь им увидеть себя в качестве равноправных представителей мирового сообщества, объединенных общими интересами, проблемами и решениями, так и наоборот – сузить и ограничить их социокультурное пространство, противопоставив «себя» «другим».

В настоящее время на Западе в понятийное содержание термина «поликультурное образование» входит, во-первых, возможность получения образования представителями разных групп (по этническим признакам, социальному классу, тендеру, способностям и т.п.) и, во-вторых, адекватная репрезентация представителей перечисленных выше групп в учебных заведениях. В России же по сложившимся объективным и субъективным причинам в центре внимания поликультурного образования выступает возможность получения представителями разных этносов общего среднего образования, а также знакомство их с культурой других народов, проживающих и обучающихся совместно с ними. Так, например, в Саратове и области, согласно всероссийской переписи населения в 2002 году из 135 народов, представители которых проживают в области, 45 относятся к традиционно мусульманским. Из них в наибольшей степени представлены (в порядке убывания): казахи - 78320 человек, татары - 57577 человек, азербайджанцы - 16417 человек, чеченцы-8515 человек, башкиры-3988 человек. Таким образом, содержание поликультурного образования и воспитания должно отражать и данную реальность.

Очевидно, что обучение культуре лишь своего народа способствует построению стереотипов и обобщений относительно представителей страны изучаемого языка и, как результат, во-первых, не может способствовать формированию представлений о культурном разнообразии изучаемого языкового и культурного сообщества, во-вторых, не может

способствовать расширению социокультурного пространства обучающихся и определения своего места в нем и, в-третьих, может привести к культурному недопониманию при общении с представителями стран изучаемых языков. Поэтому языковое поликультурное образование возможно исключительно в рамках: социокультурного подхода к обучению иностранным языкам, раннего обучения иностранным языкам и билингвального подходу к изучению языка и культуры страны изучаемого языка.

Поднимая проблему возможности отражения широкой палитры культуры стран изучаемого языка, невольно возникает вопрос о реальности достижения поставленной цели в рамках школьной программы. Ответ на него кроется в критериях отбора предметов, текстов и учебных материалов социокультурного содержания.

Что касается выбора предметов, изучаемых на билингвальной основе, то они уже апробировались в рамках эксперимента, проводимого на базе МОУ СОШ с углубленным преподаванием предметов № 18 города Саратова с 1998 по 2009 гг. Программа школы с углубленным изучением немецкого языка и преподаванием ряда предметов на билингвальной основе направлена на изучение немецкого языка в интеграции с такими предметами, как природоведение, художественный труд, рисование, музыка и физкультура. Иными словами, немецкий язык используется на таких занятиях не только как цель, но и как средство обучения [Минор, Ступина 2004: 189].

Основная цель билингвального обучения, на наш взгляд, заключается в том, что вслед за усвоением основ языка должно начинаться его использование в качестве инструмента обучения некоторым предметам. Имеются в виду основы естественных наук и школьные дисциплины гуманитарного цикла, которые могут преподаваться на двух языках. Таким образом, цели обучения перемещаются с собственно языковых структур на изучение содержания неязыковых предметов, на изучение менталитета народа, чей язык изучается. В целом все предметы, преподаваемые на родном и иностранном языках, имеют как минимум две цели. Первая цель заключается в формировании предметной компетенции на родном и иностранном языках, и вторая - социокультурная - включает в себя такие задачи, как обогащение знания учащихся об историко-культурном развитии Германии и других немецкоязычных стран, исторической памяти и культурном наследии ее народа, образе и стиле жизни людей в современном немецком обществе. Данная цель предполагает развитие умения сопоставлять культурные факты и явления на иностранном языке, представлять свою страну в немецкоязычной среде. Кроме того, они призваны обогатить представления учащихся об этике общения в немецкоязычной среде с носителями и не носителями языка, а также развить умения использовать немецкий язык как средство культуроведческого образования. Последний компонент имеет при

изучении иностранного языка сегодня, пожалуй, большее значение, чем знания языка, так как в противном случае велика вероятность возникновения конфликта культур. По справедливому замечанию С.Г. Тер-Минасовой, языковые ошибки прощаются, главным образом, иностранцам, ошибки культурные не прощаются никому, особенно иностранцам [2007, С. 92].

Для апробации основных положений «Программы билингвального обучения», разработанной совместно с коллегами из университета Дуисбург-Эссен еще в 1992 году, в середине 90-х годов 20 века на базе одной учебной вертикали в МОУ СОШ №18 г. Саратова был начат эксперимент по теме «Формирование билингвальной и бикультурной компетенции учащихся в рамках интегрированных курсов «неязыковой предмет + немецкий язык». В 2009 году эксперимент был продолжен на той же площадке. Цель текущего эксперимента заключается в том, чтобы разработать и апробировать модель билингвального обучения и поликультурного воспитания учащегося как один из способов его вторичной социализации. В качестве задач эксперимента предполагается:

1) разработать и апробировать учебную программу по углубленному обучению немецкому языку и некоторым предметам 2 ступени обучения в школе с использованием немецкого языка как одного из средств обучения;

2) апробировать учебный план билингвального обучения по модели «неязыковой предмет + немецкий язык» на второй ступени обучения;

3) разработать и апробировать учебные материалы для интегрированных курсов по модели «неязыковой предмет + немецкий язык»;

4) воспитать на основе активного использования немецкого языка как одного из средств обучения и оптимального подбора учебных текстов, личность учащегося, знакомую с иноязычными культурами и толерантно относящуюся к их проявлениям, способствуя, таким образом, поликультурному воспитанию личности учащегося.

Объектом исследования в ходе данного эксперимента выбрано преподавание ряда предметов в общеобразовательной школе с использованием немецкого языка в качестве одного из средств обучения, а также воспитание личности учащихся, знакомого с иноязычными культурами и толерантного отношения учащихся к представителям иных культур.

Предметом исследования является технология использования немецкого языка в процессе преподавания ряда неязыковых предметов с целью воспитания билингвальной личности учащегося, владеющей языковой и предметной компетенциями и знакомой с культурой страны изучаемого языка.

Первый этап эксперимента, подготовительный, завершился в июне 2009 года утверждением статуса муниципальной экспериментальной

площадки (приказ № 489 от 28.07.2009 г. Комитета по образованию администрации МО «Город Саратов»).

На этом этапе эксперимента был откорректирован образовательный план школы с целью приведения его в соответствие с программой эксперимента, а также рабочие программы интегрированных курсов «труд + немецкий язык», «музыка + немецкий язык», «физкультура + немецкий язык», «природоведение + немецкий язык», «география + немецкий язык» (аудиторная составляющая), дополнительных образовательных программ «детский театр на немецком языке»; «детская немецкая литература» (неаудиторная составляющая).

Второй этап эксперимента, поисковый, начался в сентябре 2009 года. На этом этапе был апробирован верифицированный образовательный план и рабочие программы интегрированных курсов «труд + немецкий язык», «музыка + немецкий язык», «физкультура + немецкий язык», «природоведение + немецкий язык», «география + немецкий язык» (аудиторная составляющая), дополнительных образовательных программ «детский театр на немецком языке»; «детская немецкая литература» (неаудиторная составляющая), а также был произведен подбор учебных материалов и текстов по интегрированным курсам с целью расширения социокультурного пространства обучающихся.

С целью отслеживания результативности экспериментальной деятельности применялись следующие способы диагностики (мониторинга). Один раз в четверть проводился мониторинг знаний, умений, навыков обучающихся в форме проведения диагностических срезов (аудирование, контроль чтения, создание текстов на немецком языке, тестирование и др.). В середине учебного года было проведено анкетирование участников эксперимента: обучающихся, их родителей, учителей - экспериментаторов. Кроме того, один раз в полугодие проводилась психолого-педагогическая диагностика с целью определения уровня психологического комфорта участников эксперимента.

Вертикаль классов с углубленным изучением немецкого языка по билингвальной методике выстроена на начальной и основной образовательных ступенях, с 1 по 9 класс включительно. В 2009-2010 учебном году в школе было 11 классов с углубленным изучением немецкого языка: 2 первых, 1 второй, 1 третий, 1 четвертый, 1 пятый, 1 шестой, 2 седьмых, 1 восьмой, 1 девятый. Количество учащихся – 284 человека.

С 2004 г. на базе школы действует городская экспериментальная площадка по теме «Формирование билингвальной и бикультурной компетенции учащихся в рамках интегрированных курсов «неязыковой предмет + немецкий язык». В рамках работы городской экспериментальной площадки зона эксперимента была расширена: в 8, 9 классах введен интегрированный курс «география + немецкий язык».

Кроме того, планируется ввести в план обучения новые элективные курсы: «история + немецкий язык», «живопись + немецкий язык», курсы дополнительного образования «история Германии в лицах», «немецкая детская и юношеская литература», «Знакомьтесь: немецкий язык!». Кроме того, в течение нескольких лет в 3-4 классах ведется преподавание интегрированного курса «природоведение + немецкий язык» по учебно-методическому комплексу «Природоведение. Учебник для школ с билингвальным обучением» [Железовский, Минор, Ступина 1999, 2000].

В рамках предпрофильной подготовки в 9 классах учащиеся школы посещают элективные курсы по немецкому языку: «Мир, который нас окружает» и «Немецкий экономический». В 10 – 11 классах введен элективный учебный предмет «Введение в практику делового общения на немецком языке».

Следует заметить, что уровень языковой компетенции учащихся классов с подобной специализацией выше, чем уровень аналогичной компетенции учащихся, обучающихся по традиционной методике (качество знаний, умений, навыков определяется при помощи тестов, аудирования и различных форм устного контроля, проектной деятельности – создания текстов на немецком языке). Следующая таблица показывает мониторинг динамики успешности по немецкому языку (качество знаний, умений, навыков) в билингвальных немецких классах (мониторинг ведется в течение 9 лет).

Класс	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
2a	4%	100%; 73%	82%; 62%	80%; 65%	84%; 61%	75%; 100%	90%; 100%	90%	89%; 92%
2б		-	100%; 73%	90%; 76%	-				
3a	3%	68%; 50%	100%; 75%	84%; 63%	88%; 80%	73%; 60%	90%; 85%	84%; 87%	79%
3б		-	-	100%; 73%	70%; 61%				
4a		-	-	-	64%; 73%	70%; 68%	78%; 75%	88%; 78%	90%; 100%
4б						83%; 75%			
5a		70%; 33%	44,4%; 78%	100%; 80%	70%; 64%	100%; 80%	70%; 64%	84%; 71%	75%; 68%
5б							87%		
6a		-	41,6%; 37%	56%; 77%	50%; 70%	70%; 64%	56%; 68%		
6б								80%	
7a		-	-	44%; 46%	67%; 65%	72%; 57%	65%; 62%	63%; 69%	80%; 67%
7б									75%

8а		-	-	-	64%; 73%	63%	74%	64%	71%
9а						61% 53%	76%; 62%	76% 63%	75% 71%
10а							74%; 53%		
11а								90%	
Сред- ний про- цент	8,5%	65,7%	69,3%	73%	67%	70,9%	71,2%	76,4%	77,7%

Таким образом, в классах с углубленным изучением немецкого языка успешнее, чем в общеобразовательных классах, проходит обучение второму иностранному языку.

В общеобразовательных классах средний процент качества знаний, умений и навыков при изучении 2-го иностранного языка несколько ниже и составляет 57%, в билингвальных – 65%.

Средний процент успешности по природоведению, географии в билингвальных классах выше, чем в обычных (см. след. таблицу):

Класс	Предмет	Уровень успешности
4а (билингв.)	Окружающий мир (природоведение)	87%
4б (небилингв.)	Окружающий мир (природоведение)	74%
8а (билингв.)	География	68%
8б (небилингв.)	География	56%

Таким образом, все перечисленные интегрированные курсы способствуют, с одной стороны, обогащению словарного запаса и языковых знаний и умений школьников, то есть формированию компетенции второго (иностранного) языка, с другой стороны, у учащихся в полном содержательном объеме формируется двуязычная предметная компетенция по дисциплинам, которые изучаются на билингвальной основе.

Следует заметить, что требования к знаниям, умениям и навыкам по природоведению, географии и другим курсам, обучение по которым организовано на билингвальной методике, соответствуют государственным образовательным стандартам Российской Федерации по данным предметам.

Опросы учащихся, анкетирование учащихся и родителей о целесообразности проводимого эксперимента показывают, что экспериментальный образовательный план и программа обучения интегрированным дисциплинам соответствуют требованиям времени,

более оптимально соответствуют современным требованиям обучения и воспитания личности, в более полной мере отражают социальный заказ общества и родителей по социализации учащихся, так как учебный план и программа не только позволяют детям получить солидные знания иностранного языка, но и дают возможность использовать его как инструмент образования и самообразования, знакомят учащихся с иноязычной культурой и воспитывают в них толерантное отношение к проявлениям иных культур.

Анкетирование, проведенное в апреле 2010 г. среди учащихся 3-9 классов и их родителей, показало, что 71 % опрошенных учащихся назвали немецкий язык в качестве любимого предмета, в том числе для 40% учащихся 5-9 классов это профессионально значимый выбор, 67% учащихся 8-9 классов хотели бы посещать элективные курсы по немецкому языку. 50% родителей называет немецкий язык в качестве предмета, с которым связано будущее профессиональное образование и профессиональная деятельность их ребёнка, 67 % - как предмет, который нравится детям.

Результаты обучения по предлагаемой модели свидетельствуют о том, что опасения педагогов и психологов об отрицательном влиянии раннего и билингвального обучения детей в ходе данного эксперимента не подтвердились. Кроме того, учащиеся с иными, чем русский родным языком, чаще успешнее изучают немецкий язык. Обучение по предлагаемой модели позволяют не только выявить учащихся, склонных к изучению иностранных языков, но и определиться с выбором профиля обучения, а также с выбором будущей профессии.

Вместе с тем ранняя профилизация также выявляет таких обучающихся, которые более склонны к изучению предметов естественно-научного или технического циклов, и помогает таким образом избежать ошибок при выборе дальнейшей образовательной траектории и, в конечном итоге, профессии. Опыт работы по данной программе постоянно обобщается и пропагандируется среди педагогов и руководителей общеобразовательных учреждений. Ежегодно на базе МОУ «СОШ №18» УИП с целью распространения педагогического опыта проходят методические семинары различного уровня. В ходе последнего регионального семинара в апреле 2010 г. на базе школы совместно с кафедрой немецкого языка Педагогического института СГУ имени Н.Г. Чернышевского, кроме обобщающих докладов и их обсуждения, участники семинара имели возможность посетить мастер-классы и открытые уроки учителей участников эксперимента, а также внеклассное мероприятие, посвященное весенним русским и немецким праздникам.

Таким образом, полученные промежуточные результаты позволяют сделать вывод, что экспериментальный образовательный план и рабочие программы позволяют учащимся более эффективно усвоить содержание обучения, способствуют формированию в полном объеме предметной и



лингвокультурной компетенции. Кроме того, экспериментальный образовательный план и рабочие программы могут использоваться как в других школах России, так и в качестве примера для разработки аналогичных планов и программ для других иностранных языков.

#### Библиографический список

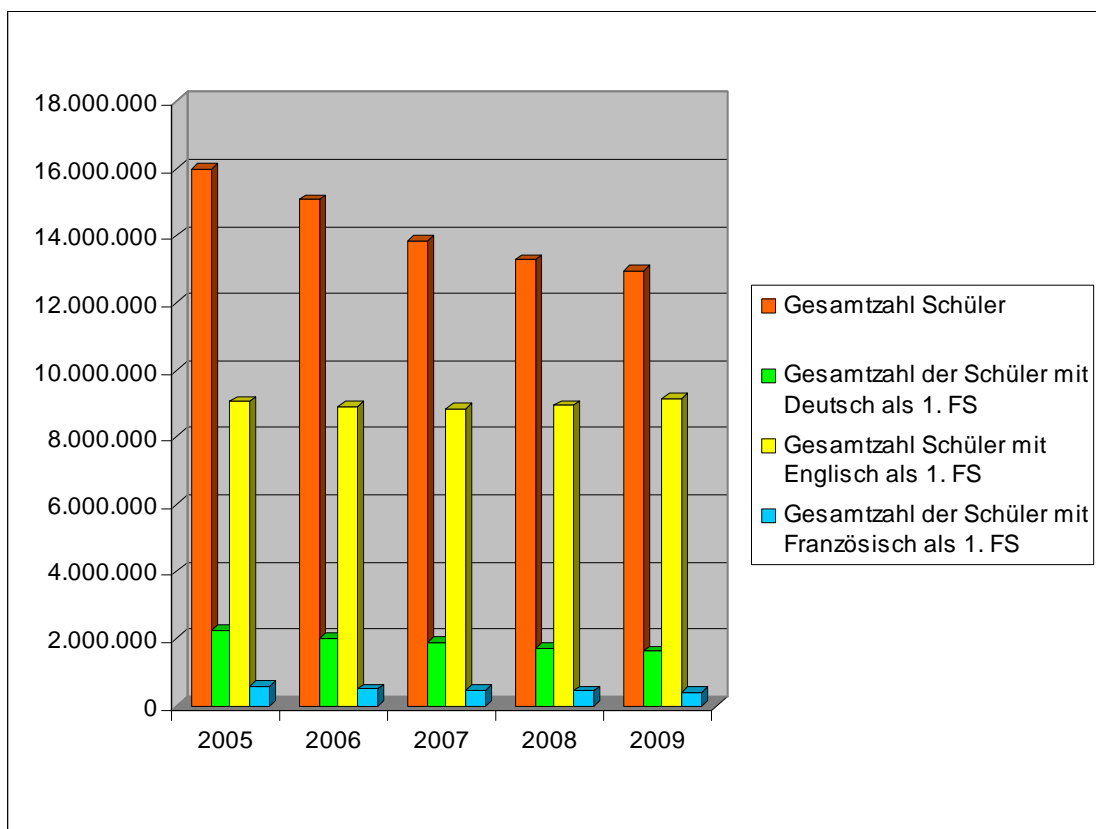
- Баур Р.С., Меркиш Н.* Из опыта билингвального обучения в Канаде и Германии. // Билингвальное обучение: опыт, проблемы, перспективы. Сб. научн. тр. Саратов, 2004.
- Верецагин Е.М. Костомаров В.Г.* Лингвострановедческая теория слова. М., 1980.
- Воробьев В.В.* Лингвокультурология в аспекте сопоставления и коммуникации. Русское слово в мировой культуре. Материалы X Конгресса МАПРЯЛ. Санкт-Петербург, 30 июня-5 июля 2003 г. Пленарные заседания: сборник докладов. В 2-х т. Т.2.
- Воробьев В.В.* Русский язык в диалоге культур. Учебное пособие. Элективный курс для 10-11 классов школ гуманитарного профиля. М., 2006.
- Железовский Б.Е., Минор А.Я., Ступина Т.Н.* Природоведение. Учебник для 3 класса школ с билингвальным обучением. М., 1999.
- Железовский Б.Е., Минор А.Я., Ступина Т.Н.* Природоведение 3. Книга для учителя к учебнику для школ с билингвальным обучением. М., 2000.
- Железовский Б.Е., Минор А.Я., Ступина Т.Н.* Природоведение 3. Немецко-русский словарь к учебнику для 3 класса школ с билингвальным обучением. М., 2000.
- Железовский Б.Е., Минор А.Я., Ступина Т.Н.* Природоведение 3. Рабочая тетрадь к учебнику для 3 класса школ с билингвальным обучением. М., 2000.
- Минор А.Я., Ступина Т.Н.* Эксперимент как необходимое условие развития концепции раннего билингвального обучения// Билингвальное обучение: опыт, проблемы, перспективы. Сб. научн. тр. Саратов, 2004.
- Сафонова В.В.* Английский язык. Культуроведение Великобритании. 10 класс. 2010.
- Сафонова В.В., Сысоев П.В.* Программы общеобразовательных учреждений. Английский язык. Программа элективного курса по культуроведению США (профильный уровень). М., 2004. [www.eidos.ru](http://www.eidos.ru) Интернет-журнал 2008/0201-8.htm Москва
- Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Методика обучения английскому языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. - М., Ростов-на-Дону, 2010.
- Тер-Минасова С.Г.* Война и мир языков и культур. Вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации. Учебное пособие. М., 2007.
- Фурманова, В. П.* Межкультурная коммуникация и преподавание немецкого языка. // Интеграция образования. 2002. - N 1.
- Thürmann, Eike.* Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland. Online.: 1999.
- Wildhage, Manfred & Edgar Otten* (Eds.) Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin. 2003.
- Wode, H.* Lernen in der Fremdsprache, Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht (Forum Sprache). Ismaning, 1995.

## BILINGUALES LEHREN UND LERNEN AN RUSSISCHEN SCHULEN

### 1. Einleitung

Deutsch gehört in Russland zu den Fremdsprachen, die im Kanon der Schulfächer angeboten werden. Trotz eines Rückgangs der Lernerzahlen für das Deutsche in den letzten Jahrzehnten ist Russland weltweit noch immer das Land mit den meisten Deutschlernern (mehr als 3,3 Millionen) und mit dem größten Deutschlernangebot an den Schulen und Universitäten (ca. 1000 Hochschulen). Nach wie vor behauptet Deutsch den zweiten Platz als Fremdsprache und wird sehr oft als zweite, teilweise auch noch als erste Fremdsprache zusammen mit Englisch gelernt (s. Abb.1).

**Abb.1**  
**Offizielle DaF-Statistik/Statistisches Amt des Bildungsministerium**  
**Lerner mit Deutsch als 1. FS im Vergleich zu Englisch und**  
**Französischlernern**



Will man die Stellung des Deutschen in Russland längerfristig erhalten, müssen zeitgemäße Konzepte des Fremdsprachenlernens unterstützt und weiter entwickelt werden. Als eines der wichtigsten Konzepte gilt heute der bilinguale Unterricht, den wir im Folgenden näher betrachten wollen.

## 2. Bilinguales Lernen

### 2.1. Gründe für bilingualen Unterricht

Unter der Bezeichnung "bilinguales Lernen/bilingualer Unterricht" firmieren in der Literatur unterschiedliche Auffassungen und Vorstellungen. Wir möchten an dieser Stelle bilingualen Unterricht als eine Unterrichtsform verstanden wissen, die durch folgende Merkmale bestimmt ist:

Es handelt sich um den Unterricht eines *Sachfaches*, also nicht eines fremdsprachlichen Faches. In diesem Sachfach fungiert die *Fremdsprache als Unterrichts- bzw. Arbeitssprache* (Vgl. Wode 1995, S. 11).

In der Praxis gibt es große Unterschiede in der Umsetzung des 'bilingualen' Prinzips: Es können systematisch Mutter- und Fremdsprache zueinander in Beziehung gesetzt werden (systematische bilinguale Erziehung), oder es kann der Unterricht ausschließlich in der Zielsprache erfolgen, wobei man auf die Verknüpfungen zwischen Fremd- und Muttersprache keinen Wert legt (einseitige bilinguale Erziehung). Moderne Konzeptionen bevorzugen die systematische bilinguale Erziehung, weil nur sie sicherstellt, dass der Absolvent eines bilingualen Faches die fachspezifische Begrifflichkeit/Terminologie in *beiden* Sprachen sicher beherrscht und auch durch Vergleiche der sprachlichen, bildungspolitischen und kulturellen Kontexte des jeweiligen Faches die angestrebte interkulturelle Kompetenz erwirbt (Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) 1997).

Es gibt gute Gründe dafür, bilingualen Unterricht anzubieten.

1. Es wird in der Gesellschaft in regelmäßigen Abständen immer wieder gefordert, dass *Niveau und Umfang* der Fremdsprachenkenntnisse erhöht werden sollen.

2. In der Diskussion um die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse in einer Gesellschaft taucht auch regelmäßig die Forderung auf, dass die Fremdsprachenlerner zur *Kommunikation in künftigen beruflichen Kontexten* befähigt werden sollen. Das spricht für ein Einbeziehen fachsprachlicher Anteile in den Fremdsprachenunterricht (FSU).

3. Aufgrund des begrenzten zeitlichen Rahmens und der Konkurrenz der Fächer oder Teilfächer untereinander kann der Sprachunterricht nicht auf Kosten anderer Ausbildungsinhalte ausgedehnt werden. Bilinguales Lernen bietet hier eine Lösung: *Der Sprachunterricht kann erweitert werden, ohne dass andere fachliche Inhalte reduziert werden.*

4. Die Motivation für die implizite Beschäftigung mit der Fremdsprache wird dadurch erhöht, dass Wissensaneignung sowie

*inhaltsorientierte Formen der Information und Kommunikation* im Vordergrund stehen. Die Fremdsprachenkenntnisse verbessern sich dabei sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht.

5. Bilinguales Lernen ist interkulturelles Lernen: Absolventen bilingualer Ausbildungen sind in besonderer Weise auf Anforderungen der modernen Gesellschaft *in interkulturellen und transnationalen Arbeitszusammenhängen* vorbereitet.

## **2.2. Formen bilingualer Ausbildung**

Verschiedene Modelle bilingualen Lernens sind möglich und werden an Hochschulen praktiziert. Hier einige Beispiele, bezogen auf Deutsch als Arbeitssprache:

1. Deutsch wird zunächst wie eine Fremdsprache unterrichtet, um ausreichende Sprachkenntnisse für den bilingualen Fachunterricht ab einer bestimmten Sprachkompetenz (Studienjahr/Klasse) zu gewährleisten.

2. Im Deutschunterricht werden einzelne Einheiten oder Unterrichtsphasen des Curriculums in Ergänzung zum Fachunterricht bilingual gestaltet. (enrichment)

3. Im Fachunterricht werden Teilfächer oder Themen in der Fremdsprache Deutsch unterrichtet.

4. Ein größerer Teil des Curriculums wird auf Deutsch unterrichtet.

5. Das Curriculum wird überwiegend oder ganz auf Deutsch unterrichtet.

Wir müssen uns darüber im Klaren sein, dass jedes gewählte Modell arbiträr ist und die Entscheidung für eine konkrete Form bilingualen Unterrichts einerseits von den Möglichkeiten und Bedingungen an einzelnen Schulen (Schulgröße, Klassenstärke, vorhandene Lehrer usw.), andererseits aber auch von den jeweiligen Bildungstraditionen eines Landes abhängt.

## **3. Bilingualer Unterricht an russischen Schulen**

### **3.1. Erweiterter Deutschunterricht**

Der normale FSU beginnt in Russland an den allgemeinbildenden Schulen *in der ersten Fremdsprache* meistens in der 2. Klasse (in der zweiten Fremdsprache in der 5. Klasse) und läuft bis zum Abitur (11. Klasse). In vielen russischen Städten gibt es jedoch *Schulen mit erweitertem Deutschunterricht* (EDU). „Normaler“ und „erweiterter FSU unterscheiden sich im Volumen: normaler FSU hat ein Volumen von 1-2, erweiterter FSU von 3-6 Wochenstunden (Vgl. Gal'skova/Zaharova/Kornikova 1998, S.5). Es wird angestrebt, dass der EDU bereits in der Primarstufe durch fremdsprachliche Anteile im Fachunterricht (z. B. in den Fächern Musik, Kunst, Sport, Sachunterricht) ergänzt wird. In der Oberstufe sollte die Fremdsprache in einem

Sachfach erlernt werden, indem einige Schulfächer (z. B. Geschichte, Geografie) in der Fremdsprache unterrichtet werden (Vgl. Domaschnev 2001, S. 1558). In der Praxis kommt das aber kaum vor, da die Deutschlehrer in Russland – im Unterschied zur Ausbildung in Deutschland - immer nur als Fremdsprachenlehrer ausgebildet sind und keine Lehrbefugnis für das Sachfach haben. Wenn Teile aus einem Sachfach unterrichtet werden, geschieht das deshalb i.d.R. im Rahmen des Stundenkontingents des erweiterten Deutschunterrichts mit Materialien, die von den Deutschlehrern unabhängig vom russischen Sachfachcurriculum eingebracht werden. Das Sachfach wird dagegen weiterhin von den dafür ausgebildeten Fachlehrkräften auf Russisch unterrichtet.

Ein weiterer Unterschied zwischen dem normalen und dem erweiterten FSU liegt im angestrebten Sprachniveau. Da der Schwerpunkt des EDU in der Vorbereitung auf das Deutsche Sprachdiplom (DSD) liegt, wird in den Klassen mit EDU in hohes Sprachniveau (B2-C1 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen) angestrebt. Im normalen FSU wird heute lediglich das Niveau A2 als realistisch angesehen (obwohl die Curricula andere Ziele vorgeben).

Das Curriculum für den erweiterten Deutschunterricht stellt folgende Ziele in den Vordergrund:

- Entwicklung kognitiver und kreativer Fähigkeiten
- Entwicklung sozialer Handlungskompetenz
- Entwicklung positiver Einstellung zu Zielkultur und ihren Vertretern
- Entwicklung interkultureller Kompetenz
- selbständiges, autonomes, lebenslanges Lernen (LLL) (Vgl. Gal'skova/Zacharova/Kornikova 1998, S. 6-7).

Die Ziele des EDU widersprechen den allgemeinen Zielen des bilingualen Unterrichts (BU) nicht. Wir möchten aber auf zwei Unterschiede aufmerksam machen: Im BU erwirbt man nicht nur eine allgemeine, sondern insbesondere auch eine fachspezifische und fachsprachliche Kommunikationsfähigkeit. Und unterrichtsmethodisch gesehen legt der BU weniger Wert auf den einer grammatischen Progression folgenden Erwerb der Sprache, während der EDU in Russland in sehr viel stärkerem Maße an Grammatik und der systematischen Ausbildung der vier Fertigkeiten orientiert ist. Die spezifischen berufsvorbereitenden Fähigkeiten, die durch den Fachunterricht in einer Fremdsprache erworben werden, sind nicht identisch mit der Verbesserung der allgemeinsprachlichen Fähigkeiten, wie sie durch eine Erweiterung des Volumens des FSU im Rahmen des EDU erfolgt (Vgl. Thürmann/Otten 1992; Biederstädt 1994).

### **3.2. Deutschunterricht an russischen Schulen – die aktuelle Situation**

Die Situation an russischen Schulen ist seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts durch einen Mangel an gut ausgebildeten Lehrern gekennzeichnet. Das gilt auch für den FSU. Die noch zu Zeiten der Sowjetunion gut ausgebildete Generation von Fremdsprachenlehrern tritt allmählich ab. Mit diesen Lehrern

konnte im normalen FSU ein Niveau von B2 erreicht werden. Hochschulabsolventen mit guten Fremdsprachenkenntnissen suchen sich heute aufgrund der schlechten Bezahlung an den Schulen (das gilt auch für die Hochschulen) Arbeitsstellen in der Wirtschaft, so dass die Qualität des FSU in den vergangenen zwei Jahrzehnten ständig abgenommen hat. Ein Hochschulzugang ist heute mit dem Nachweis des Niveaus A2 möglich.

Seit dem Jahr 2003 wurde in Russland eine „Einheitliche Staatsprüfung für die Hochschulzulassung“ (EGE) (Vgl. [www.fipi.ru](http://www.fipi.ru)) eingeführt, seit 2009 gibt es eine solche obligatorische Zulassungsprüfung auch für die Fremdsprachen. Die Aufgaben werden differenziert nach den Niveaus A2, B1 und B2 gestellt (Vgl. Eršov 2007).

Als Grundlage für die Zulassungsprüfungen in der Fremdsprache dienen die Kompetenzbeschreibungen, die im Jahr 2007 für die allgemeinbildenden Schulen veröffentlicht wurden (Vgl. ebda). Hier werden folgende Anforderungen in den vier Grundfertigkeiten formuliert:

<b>Sprechen</b>	<b><u>Dialogisches Sprechen:</u></b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Verständigung in Grundsituationen (aktive Teilnahme );</li> <li>2. Informationen einholen (Fragen stellen und um Erklärung bitten);</li> <li>3. Aufforderungen formulieren (konkrete Vorschläge zum Handeln/Lösen von Problemen ausdrücken und den Kommunikationspartner auffordern, eigene Vorschläge einzubringen);</li> <li>4. Meinungsaustausch (sich zur Aussage des Kommunikationspartners äußern, um Präzisierung bitten);</li> <li>5. Kombiniertes Dialog (Verbindung der verschiedenen Dialogtypen) auf der Grundlage der geforderten Sprechübung in öffentlicher und privater Kommunikation;</li> </ol>
	<b><u>Monologisches Sprechen:</u></b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Produktion zusammenhängender Äußerungen unter Verwendung der grundlegenden Formen des monologischen Sprechens (Beschreiben, Erzählen, Beurteilen, Charakterisieren);</li> <li>2. Übermittlung wesentlicher Inhalte von Gelesenem/Gesehenem in Verbindung mit der Formulierung einer eigenen Meinung, Beurteilung und Argumentation;</li> <li>3. selbständige Wiedergabe von Gelesenem und von Arbeitsergebnissen;</li> <li>4. Beurteilung von Fakten/Ereignissen, Besonderheiten des Lebens und der Kultur des eigenen Landes und des Ziellandes/der Zielkultur;</li> </ol>
<b>Lesen</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Verstehen der wesentlichen Inhalte informativer und einfacher wissenschaftlicher Texte sowie von Ausschnitten literarischer Texte;</li> <li>2. Verstehen aller Details in informativen, publizistischen und literarischen Texten;</li> <li>3. Fähigkeit zu Sinn entnehmendem Verstehen von informativen, pragmatischen, publizistischen und wissenschaftlichen Texten;</li> <li>4. Verstehen der Sinnstrukturen und des Aufbaus von Texten;</li> </ol>
<b>Hörverstehen</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Verstehen der wesentlichen Inhalte einfacher monologischer und dialogischer Texte im Rahmen bekannter Themen;</li> <li>2. Sinnentnahme der wesentlichen Inhalte von Durchsagen, Werbetexten sowie von einfachen Audio- und Videotexten;</li> </ol>

	3. relativ vollständiges Verstehen von monologischen Texten in den typischen Situationen des alltäglichen und beruflichen Lebens;
<b>Schreiben</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autobiographie, Zusammenfassung;</li> <li>2. Ausfüllen von Fragebögen und Formularen;</li> <li>3. Schreiben persönlicher Briefe unter Verwendung der zielsprachlich angemessenen Formalien;</li> <li>4. Schreiben von Geschäftsbriefen unter Verwendung der zielsprachlich angemessenen Formalien;</li> <li>5. Ausformulieren eines Plans, von Thesen für eine mündliche oder schriftliche Mitteilung, Zusammenfassung von Gelesenem in Form von Thesen;</li> <li>6. Ausführung von Fakten/Ereignissen/Gegebenheiten mit eigener Stellungnahme;</li> </ol>
<b>Grammatik</b>	<b>Syntax:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. pragmatische Funktionen von Sätzen (Aussage, Frage, Verneinung, Aufforderung) und die Satzgliedstellung;</li> <li>2. Zeitenfolge;</li> </ol>
	<b>Morphologie:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pluralformen der Substantive;</li> <li>2. Artikel: bestimmter, unbestimmter und Null-Artikel;</li> <li>3. Adjektiv: morphologische Veränderungen und Komparation;</li> <li>4. Zeitformen des Verbs: Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I im Aktiv und Passiv;</li> <li>5. Rektion der gebräuchlichsten Verben;</li> </ol>
<b>Lexik</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wortbedeutungen, Synonymie, Antonymie;</li> <li>2. Wortverbindungen</li> </ol>

Wie bereits gesagt, werden diese Kompetenzen i.d.R. an den russischen Schulen nicht, bzw. nur auf dem A2-Level erreicht. Die Gründe seien hier noch einmal zusammengefasst:

1. An russischen Schulen herrscht ein Mangel an qualifiziert ausgebildeten Deutschlehrern.

2. Für den FSU steht an den allgemeinbildenden Schulen nur ein Volumen von zwei Stunden pro Woche (manchmal sogar weniger) zur Verfügung.

3. Nicht an allen Schulen werden Lehrwerke (und Lehrer) eingesetzt, die den Anforderungen an einen kommunikativ orientierten modernen FSU gerecht werden.

4. Russische Schüler haben (aus finanziellen Gründen) sehr selten die Möglichkeit, ins Ausland zu reisen und dadurch ihre Fremdsprachenkenntnisse anzuwenden und zu verbessern. Deshalb ist die Motivation für das Erlernen von Fremdsprachen vergleichsweise gering.

Der bilinguale Unterricht bietet die Chance, diese vage Motivationslage zu verändern: Wenn sich der Deutschunterricht von einem Fach, das man aus nicht erkennbaren Gründen erlernt, in ein Instrument des Wissenserwerbs verwandelt, erhält der Gebrauch der Fremdsprache eine Funktion, die sich auf den Erwerb selbst positiv auswirkt.

### 3.3. Voraussetzungen für bilingualen Unterricht an russischen Schulen

Wenn bilingualer Unterricht an einer Schule eingerichtet werden soll, so ist die Entscheidung für bilingualen Unterricht vor allem von drei Faktoren abhängig:

1. Curriculare und materielle Vorgaben und Voraussetzungen: Gibt es spezifische Richtlinien und Unterrichtsmaterialien für einen bilingualen Unterricht oder müssen Inhalte, Methoden und Materialien an der Schule selbst entwickelt werden?

2. Profil der Schule: Wie soll das Profil der Schule sein? Ab welcher Klasse und in welchen Fächern soll/kann bilingualer Unterricht angeboten werden?

3. Lehrer: Welche Voraussetzungen haben die Lehrer, die bilingualen Unterricht erteilen?

Für Russland gilt, dass es weder curriculare Vorgaben, noch zugelassene Lehrmaterialien für BU gibt. Material wurde und wird grundsätzlich von einzelnen engagierten Lehrern oder im Rahmen von Projekten entwickelt. (Vgl. Punkt 4). Wenn diese Lehrer die Schule verlassen, wird der Unterricht mit dem Material meist nicht fortgeführt. Die Einführung eines bilingualen Profils, wie wir es an deutschen Schulen kennen, ist an russischen Schulen nicht möglich, da es keine Zwei-Fach-Lehrer gibt, die Deutsch und ein nicht sprachliches Sachfach vertreten können. Ein Geografie-Studierender kann sein Fach nicht mit einer Fremdsprache kombinieren und ist von daher nicht in der Lage, sein Fach ‚bilingual‘ zu unterrichten. Umgekehrt fehlen einem Deutschlehrer die Fachkenntnisse in einem Sachfach. Wenn von Lehrenden im Deutschunterricht Material aus einem Sachfach verwendet wird, dann ist das Material, das von *Fremdsprachenlehrern* entwickelt oder ausgewählt wurde und das unabhängig von dem Sachfach eingesetzt wird, d. h., die Lehrer setzen das Material ergänzend zum obligatorischen Fremdsprachencurriculum in den Klassenstufen ein, in denen sie es selbst für richtig halten. Das auf Russisch unterrichtete Sachfach kann durch den Fachunterricht in der Fremdsprache nicht ersetzt werden. Ein spezifisches Profil von Schulen kann damit lediglich im Rahmen des EDU entstehen, indem hier nicht nur allgemeinsprachliche, sondern auch fachsprachliche Materialien systematisch eingesetzt werden.

In sowjetischer Zeit hat es in Moskau und Leningrad Schulen mit EDU gegeben, in denen auch einzelne Sachfächer in der Fremdsprache unterrichtet wurden. Wie unsere Recherchen ergeben haben, waren die unterrichtenden Fachkräfte damals Frauen aus der DDR, die mit Russen verheiratet waren und in Russland lebten. Es hat also, entgegen einer verbreiteten Meinung, auch in sowjetischer Zeit keine spezielle Ausbildung für den Fachunterricht in einer Fremdsprache gegeben.



#### **4. Das Modellprojekt zum bilingualen Sachfachunterricht in Saratow**

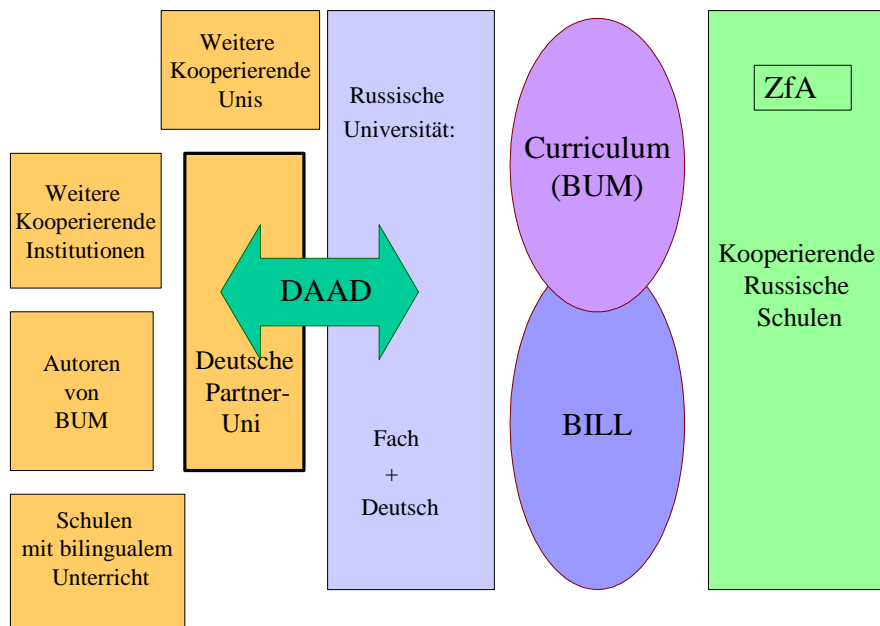
Ein Versuch, einen Unterricht in deutscher Sprache im Fach Geografie zu etablieren, wurde nach einer längeren Vorbereitungsphase im Jahr 2001 in Saratow gestartet. Das Modellprojekt „Bilinguales Lehren und Lernen (BILL)“ wurde an der Universität Saratow durchgeführt und von der Volkswagenstiftung von 2001 bis 2006 gefördert (Vgl. Baur/Chlosta/Wenderott 2000, Baur/Wenderott 2000). Dabei wurden die o. g. Faktoren der bilingualen Schul- und Hochschulausbildung im Bereich des Deutschen als Fremdsprache berücksichtigt.

An der Universität Saratow wurde mit Genehmigung des Bildungsministeriums der Russischen Föderation, ein neuer Studiengang eingerichtet, in dem die Ausbildung für das Lehramt in der Fächerkombination Geografie und Deutsch möglich war. Gleichzeitig wurde an drei Schulen bilingualer Unterricht für das Fach Geografie (mit dem Schwerpunkt Wirtschaftsgeografie) in deutscher Sprache erprobt und etabliert. Das benötigte Lehr- und Lernmaterial für diesen bilingualen Unterricht in den Klassen 8-10 wurden an der Hochschule Saratow in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen sowie mit an russische Schulen entsandten Lehrern der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) entwickelt. Der Unterricht selbst wurde ausschließlich von russischen Lehrkräften durchgeführt. Da zu Beginn des Projekts keine spezifisch ausgebildeten Lehrkräfte zur Verfügung standen (sie sollten im Rahmen des Projekts an der Hochschule ausgebildet werden), wurden die (Deutsch-)Lehrerinnen an den beteiligten Schulen für die Erteilung des bilingualen Unterrichts im Rahmen einer speziellen Weiterbildung qualifiziert.

In dem Modellprojekt zeigte sich, dass die schrittweise Einführung eines neuen Fachs „Geografie (in deutscher Sprache)“ im Rahmen der russischen Kerncurricula und Lehrpläne im Prinzip möglich ist. Dabei können inhaltliche Akzentuierungen (wie die geografische Thematisierung des Partnerlandes Deutschland) vorgenommen werden. Die Prinzipien der deutschen und der russischen Didaktik waren bei der Erstellung der Unterrichtsmaterialien nicht ohne weiteres miteinander zu verbinden: Die Fülle der obligatorischen Inhalte in den russischen Curricula widersprach teilweise den in der deutschen Didaktik herrschenden Prinzipien des exemplarischen Lernen und einer problemorientierten Herangehensweise.

Das Modellprojekt wird in Abb. 2 veranschaulicht.

**Abb. 2**  
**Struktur einer bilingualen Ausbildung**



Legende: BUM = bilinguales Unterrichtsmaterial, BILL = bilinguales Lehren und Lernen, ZfA = Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Abbildung 2 soll zeigen, dass sich zunächst eine Hochschule dazu entschließen muss, eine neue Zwei-Fächer-Kombination für einen Studiengang einzurichten. Nur wenn in beiden Fächern auch die Lehrbefähigung für die Schule erworben wird, kommt eine Kooperation mit den Schulen zustande, in denen die künftigen LehrerInnen ihre Praktika absolvieren. Spezifische Formen des BILL sowie bilinguales Unterrichtsmaterial (BUM) müssen sowohl für das Curriculum an den Hochschulen wie auch an den Schulen neu entwickelt werden. An den Schulen ist die Kooperation mit der ZfA ein begünstigendes Element, weil dadurch deutsche Fachlehrer und Fachberater die einheimischen Lehrer unterstützen können. Ziel sollte es aber sein, russische Fachkräfte für den BU auszubilden und nicht, den Fachunterricht durch entsandte deutsche Lehrer durchführen zu lassen. An den Hochschulen ist entsprechend die Unterstützung des DAAD für die Implementierung der bilingualen Studiengänge unabdingbar. Bei der Zusammenarbeit mit einer deutschen Partnerhochschule kommen auch die Beziehungen zu anderen Institutionen und Nachbarhochschulen zur Geltung. Dabei sollte von vornherein der Erwartung entgegengewirkt werden, dass deutsche LehrerInnen oder DozentInnen auf Dauer Teile der Ausbildung im deutschen Fachunterricht übernehmen. Das Ziel muss sein, eine eigene Ausbildung für qualifizierte Lehrkräfte an den russischen Hochschulen aufzubauen und die Hochschulen dabei durch verschiedene Formen der Kooperation zu unterstützen (Vgl. Baur 2008, S. 254-255).

## 5. Schlussfolgerungen für BU an Schulen

Bei einer Umfrage unter 1025 Personen (Studierende verschiedener Fächer und Berufstätige) und in den Städten Jakutsk, Kaliningrad, Moskau, Saratow und St. Petersburg waren 95% der Befragten der Meinung, dass durch ein Erlernen der deutschen Sprache im bilingualen Unterricht an russischen Schulen sich die Berufschancen der Lerner erheblich verbessern würden und die Kooperation Russlands mit Deutschland und der EU dadurch gestärkt würde [Baur 2005].

Dennoch wurde das Modellprojekt in Saratow von der russischen Seite nicht fortgeführt. D. h., trotz einer positiven „Grundstimmung“ für die Einrichtung bilingualer Lernformen, trotz der Erkenntnis bei der russischen Bildungselite, dass BU eine zukunftsfähige und wichtige Form des Lernens ist, konnte das Projekt nicht fortgesetzt werden. Dafür sind verschiedene Gründe zu nennen:

1. Wenn eine Zwei-Fach-Ausbildung für bilinguale Lehrer an einer Universität eingerichtet wird, muss es Schulen geben, die diese Lehrer aufnehmen. Es müsste also Schulen geben, die bilinguale Schulzweige einrichten. Das ist ein administrativer Aufwand, vor dem die Schulen zurückschrecken.

2. Die Schulen können nicht damit rechnen, dass die gut ausgebildeten bilingualen Absolventen, also Fachlehrer, die das Deutsche beherrschen, auch in den Schuldienst eintreten. Die Gehälter an staatlichen Schulen und Hochschulen in Russland sind so gering, dass die gut ausgebildeten Fachkräfte in der Privatwirtschaft erheblich besser verdienen und dorthin abwandern.

3. Ein Zwei-Fach-Lehrer, der bilingual unterrichtet, ist besser qualifiziert und hat mehr zu tun als der ‚normale‘ Ein-Fach-Lehrer an einer Schule; er wird aber nicht besser bezahlt als dieser. Folglich gibt es auch keine Motivation für Lehrer, diese Tätigkeit anzustreben.

Dass der BU in der oben beschriebenen Form ca. 7 Jahre lang in Saratow durchgeführt werden konnte, ist der Kooperation im Rahmen des Projekts geschuldet, das diesen Bedingungen Rechnung trug. Die Lehrer, die den BU an den Schulen erprobten und geschult wurden und die Hochschuldozenten, die das Curriculum entwickelten und die Lehrer ausbildeten, erhielten dafür Aufwandsentschädigungen und Fortbildungen an der Universität Duisburg-Essen. Nachdem die bilinguale Ausbildung auf eigenen russischen Füßen hätte stehen müssen, brach ohne eine zusätzliche Gratifikation die Motivation der Lehrer, einen Mehraufwand zu betreiben, zusammen.

Die Lehrer an den Schulen, die in der Kooperationsphase ausgebildet wurden, benutzen die entwickelten bilingualen Unterrichtsmaterialien im Rahmen ihres erweiterten Deutschunterrichts weiter, allerdings nicht systematisch und ohne ein konkretes Lernziel. Mit dem ZfA-Büro in Saratow wurde abgesprochen, dass das Material auch anderen Schulen mit EDU in

Russland zugänglich gemacht (und kostenlos als CD-ROM angefordert) werden kann.

Diese Erfahrungen sprechen dafür, BU in dauerhafter Kooperation zwischen russischen Schulen und der ZfA zu implementieren. Allerdings hat die ZfA sich bisher in Russland für BU nur wenig interessiert, da der Schwerpunkt ihres Engagements seit Mitte der 90er Jahre in der Hinführung der EDU-Schulen zum Deutschen Sprachdiplom (DSD) liegt. Aus der Sicht der Fremdsprachenforschung sollte es kein Widerspruch sein, BU anzubieten und auf das DSD vorzubereiten – im Gegenteil, es wäre zu erwarten, dass durch die Integration von BU in das Curriculum, die im Rahmen des DSD angestrebte Sprachkompetenz und die Studierfähigkeit der Absolventen noch gesteigert werden können. Die Implementierung einer zeitgemäßen und effektiven Sprachvermittlung im Bereich DaF unter Einbeziehung des bilingualen Unterrichts sollte deshalb von den Steuerungsgremien zur auswärtigen Kultur- und Sprachenpolitik sowohl in Deutschland als auch in Russland ernsthaft verfolgt werden.

#### Anmerkungen

*Baur, Rupprecht S.* (2008). Deutschsprachige und bilinguale Studiengänge. Eine Chance für Deutsch als Fremdsprache in Russland. In: Kemper, D., Bäcker, I. (Hrsg.): Deutsch-russische Germanistik. Ergebnisse, Perspektiven und Desiderate der Zusammenarbeit. Moskau: Stimmen der slavischen Kultur, 249-267.

*Baur, Rupprecht S.* (2005). Die Stellung der deutschen Sprache und des bilingualen Unterrichts in Russland In *ELiS\_e 5* (2005), H.1: (31-41) [[www.elise.uni-essen.de](http://www.elise.uni-essen.de)]

*Baur, Rupprecht S.* (2004). Položenie jazyka i bilingval'noe obučenje v Rossii In: Baur, R.S., Kučerova, T. N., Minor, A. Ja., Wenderott, K. 2004, 6-19.

*Baur, Rupprecht S., Chlosta, Christoph, Wenderott, Claus.* (2000). Bilingualer Unterricht in Russland – ein konkretes Beispiel zur Förderung des Deutschen. In Ammon, Ulrich (Hrsg.): Sprachförderung. Schlüssel auswärtiger Kulturpolitik, Frankfurt a. M. u.a.: Lang, 83-91.

*Baur, R.S., Kučerova, T. N., Minor, A. Ja., Wenderott, K.* (2004). Bilingval'noe obučenje: opyt, problemy, perspektivy. Saratov: Izd-vo Saratovskogo universiteta.

*Baur, R. S., Merkiš, Natalija.* (2005). Gibt es Kriterien für einen guten bilingualen Unterricht in Deutsch als Fremdsprache? In *ELiS\_e 5* (2005), H.1: (57-66) [[www.elise.uni-essen.de](http://www.elise.uni-essen.de)]

*Baur, R.S., Merkiš, N., Stepošina, S.* (2004). Bilingval'noe obučenje i problemy razrabotki učebnyh materialov. In: Baur, R.S., Kučerova, T. N., Minor, A. Ja., Wenderott, K. 2004, 103-124.

*Baur, R. S., Stuckert, A., Wenderott, C.* (2005). Analyse von bilinguaem Unterricht auf der Grundlage von Gütekriterien. In *ELiS\_e 5* (2005), H.1: (67-83) [[www.elise.uni-essen.de](http://www.elise.uni-essen.de)]

*Baur, R. S., Wenderott, C.* (2000). Perspektiven Bilingualen Lernens in Russland. In Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], Jahrgang 4 (2). [<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/baur2.htm>]

*Biederstädt, Wolfgang* (1994). Vom verstärkten Englischunterricht der Klassen 5/6 zum englischsprachigen Erdkundeunterricht in der Realschule. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 28, 14-20.

*Bode, Christa, et al.* (1995). Materialien zum Bilingualen Unterricht Erdkunde : 7. Jahrgang / Gymnasium. Kronshagen.

- Bode, Christa, et al.* (1996). Materialien zum Bilingualen Unterricht Erdkunde : 8. Jahrgang / Gymnasium. Kronshagen.
- Christ, Ingeborg* (1991). Stand und Entwicklung der bilingualen Züge in Nordrhein-Westfalen aus der Perspektive der Schulaufsicht. In: Wode, Henning (Hrsg.), Erfahrungen aus der Praxis des bilingualen Unterrichts. Informationshefte zum bilingualen Unterricht. H.2. Eichstätt/Kiel, 18-27.
- Christ, Ingeborg* (1999). Zur Weiterentwicklung des bilingualen Lehrens und Lernens in deutschen Schulen. Bilinguale Züge – Bilingualer Unterricht – Module „Fremdsprachen als Arbeitssprachen“ In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], Jahrgang 4 (2). [<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/christi2.htm>].
- Domaschnev, Anatolij* (2001). Deutschunterricht und Germanistikstudium in Russland. In: Helbig, G., Götze L., Henrici, G., Krumm, H.-J (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin • New York : Walter de Gruyter, 1556-1560.
- Eršov, A.G.* (2007). Edinyj gosudarstvennyj ekzamen po francuskomu jazyku dlja sostavlenija kontrol'nyh izmeritel'nych materialov edinogo gosudarstvennogo ekzamena. Moskau. [[www.fipi.ru](http://www.fipi.ru)].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW* (Hrsg.) (1997). Vorbemerkungen zu den bilingualen Bildungsgängen. IN: Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht in der Sekundarstufe I – Gymnasium des Landes NRW. Frechen, 7-12.
- Šapovalov, A. I., Wenderott, K.* (2004). Bilingval'nye aspekty pri obučenii nemeckomu jazyku kak inostrannomy v Rossii. K voprosu o realizacii projekta po podgotovke učitelej dlja bilingval'nogo obučenija. In: Baur, R.S., Kučerova, T. N., Minor, A. Ja., Wenderott, K. 2004, 82-102.
- Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache.* (2006). Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005. Berlin u.a.
- Teutsch, Klaus, Wagner, Johannes* (1997). Deutsch als Unterrichtssprache im Fachunterricht. Experimentelle Einbettung von Sprachunterricht. Fremdsprache Deutsch. Sonderheft II/1997: Trends 2000, 29-33.
- Thürmann, Eike, Otten, Edgar* (1992). Überlegungen zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Fachunterricht. ZFF. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 3 (2), 39-55.
- Universität Wuppertal, FB 4.* (2005). Zusatzstudium Bilingualer Sachfachunterricht. Informationen zum Zusatzstudiengang. [<http://www.uni-wuppertal.de>].
- Vollmer, Helmut J.* (1992). Immersion und alternative Ansätze des Fremdsprachenerwerbs in Nordamerika: Probleme des Transfers in die Bundesrepublik Deutschland. ZFF. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 3 (2), 5-38.
- Wenderott, K.* (2004). K voprosu o rasvitii bilingval'nogo obučenija v Germanii. In: Baur, R.S., Kučerova, T. N., Minor, A. Ja., Wenderott, K. 2004, S. 20-25 .
- Wode, Henning* (1995). Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualen Unterricht. München: Hueber.

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ПРИМЕРЕ «С-TEST»

Тестирование уже давно зарекомендовало себя как самый надежный метод проверки языкового уровня, поэтому тесты часто являются частью вступительных экзаменов по иностранным языкам, а также используются для создания языковых групп разного уровня, для учебного контроля или для получения сертификата по окончании курса. В данной статье речь пойдет о С-Test, который считается одним из самых надежных и широко исследуемых инструментов тестирования для определения языковых навыков. **Прим.:** С-Test или «ц-тест» используется в статье в латинском написании, чтобы сохранить эквивалентность его произношения и значения, примененного в европейской литературе. С-Test активно применяется такими организациями, как Goethe-Institut, DAAD при составлении следующих экзаменов: TestDaF, TOEFL, DSH, IELTS и т.д. В рамках данного исследования С-Test применялся для определения языковой компетентности будущих педагогов, а именно студентов первого курса при университете Дуйсбург-Эссен, для большинства из которых немецкий язык является родным. Данное исследование, стартовавшее в мае 2008 года, проходит под руководством проф. др-ра R.S. Baur и проф. др-ра Albert Bremerich-Vos. Целью данной статьи является презентация полученных на сегодняшний день результатов по использованию С-Tests среди относительно новой и до этого малотестируемой группы - студентов немецких университетов, для которых тесты были слегка адаптированы и изменены. Результаты подобного тестирования ранее не публиковались.

### 1.1 Принцип С-Tests

С-Test является письменным тестом для определения языковых навыков. Базой для разработки С-Tests является принцип «редуцированной языковой избыточности», т.е. содержание большего количества языковой информации, чем это необходимо. Этот принцип был перенят из формата **Cloze-Tests**, где предложения в тексте предполагают пропуски целых слов, которые нужно заполнить по смыслу [Klein-Braley/Raatz, Ulrich, 1990]. С-Test допускает лишь пропуски в половине слова, отсюда и сокращенное название С-Test. Посредством механических пропусков достигается максимально приближенный к реальности текст (напр. помехи в телефоне, неразборчивый подчёрк и т.д.), но все же достаточный для распознавания его содержания.

C-Test или C-Test-блок состоит из 4 или 5 небольших, законченных по смыслу текстов, допускающих 20 (классический вариант) или 25 пропусков (модифицированный вариант).

Существуют несколько принципов разработки C-Tests. Одним из классических принципов является составление текста, который содержит пропуски **в каждом в 2-ом слове** во второй его половине. Пропуски осуществляются по формуле  $n/2$ , где  $n$  - количество букв в слове, например, в слове с 6 буквами удаляются 3 последние буквы и заменяются прочерком. Если количество букв нечетное, то применяется формула  $(n+1)/2$ . Имена, географические названия, числа прописью пропускам не подлежат (в таких случаях пропуску подлежит следующее за ними слово). Заголовок, первое и последнее предложение текста остаются неизменными, с целью извлечения наиболее важной контекстуальной информации. Заполнение тест-блока из 4 тестов занимает не более 20 минут. Для заполнения пропусков в каждом отдельном тесте ученику выделяется 5 минут времени, после чего, под контролем учителя группа переходит к следующему тесту. Необходимо четко фиксировать начало тестирования и контролировать выполнение каждого теста. Эти факторы оказывают большое влияние на результаты тестирования. Большое преимущество этого вида тестирования заключается в том, что результаты теста являются объективными и очень точными. Уменьшение и увеличение времени, выделенного на каждый тест, может влиять на результаты.

## 1.2 Виды C-Tests

Описанный выше классический вариант C-Test интересен тем, что он одновременно контролирует языковые навыки в области морфологии, орфографии и грамматики. Данный тест больше подходит для тестирования языковых навыков в иностранном языке. Существуют также и другие тесты, где пропуски возможны в другой последовательности, например с периодичностью в три слова (пропуски во 2-ой части каждого **3-го слова**). Данный метод был применен среди немецких школьников младших классов, благодаря чему был сделан вывод, что такой вид теста уменьшает контекстную сложность текста и подходит как для носителей языка, так и для тех, кто изучает язык как иностранный.

Пропуски в тестах возможны не только во второй части слова (чаще в окончаниях), но и в его **корневой части** (рис.1). Данный метод часто применяют среди школьников для проверки специальных знаний, например, по биологии, географии, истории и т.д. Принцип пропусков может оставаться классическим, когда обрабатывается каждое 2-е слово или варьироваться, как в варианте с каждым 3-им словом. Применения того или иного принципа зависит от возраста и языкового уровня

тестируемой группы. Ниже приведен пример одного из C-Test, используемого при тестировании немецких студентов.

**Рис. 1: пример C-Test с пропусками в корневой части слова.**

### **Auf dem Weg zum zweigliedrigen Schulwesen?**

Seit kurzem wird diskutiert, ob das jetzige dreigliedrige Schulwesen durch ein zweigliedriges System ersetzt werden sollte. Dafür \_\_\_bt es \_\_\_nden Grund: \_\_\_er mehr \_\_\_ern wünschen \_\_\_ch bessere \_\_\_lüsse für \_\_\_re Kinder. \_\_\_sen Wunsch \_\_\_zieren sie \_\_\_desweit mit \_\_\_r Wahl \_\_\_hrender Schulen. \_\_\_r Wandel \_\_\_t die \_\_\_sche Konsequenz \_\_\_s Zusammenwirkens \_\_\_erer Faktoren. \_\_\_eits offizieller \_\_\_arungen, wonach \_\_\_ulentscheidungen allein \_\_\_ch Maßgabe \_\_\_n Leistung, \_\_\_gnung und \_\_\_gkeit erfolgen, \_\_\_fen Eltern nach der Grundschulzeit ihre Schulwahl vor allem in Abhängigkeit vom eigenen Schulabschluss. Offensichtlich gilt, dass Kinder in einen Bildungsgang einmünden sollen, der einen besseren Schulabschluss verheißt, als ihn die Eltern erworben haben.

### **1.3 Параметры C-Tests**

C-Test имеет 4 важные параметра, необходимых для его оптимального применения на практике:

1) надежность - константность результатов тестирования при их повторном проведении;

2) высокая валидность - тест пригоден для измерения того параметра, который он должен измерять;

3) объективность - на основе заранее фиксированных вариантов ответов, оценки результата теста объективны;

4) экономичность - разработка теста занимает несколько минут и может быть подготовлена любым педагогом самостоятельно [Grotjahn 2004: 535].

C-Test универсален, так как может быть применен среди различных возрастных групп, а также языкового уровня. Уровень развития начиная с 5-го класса считается оптимальным для начала проведения тестов, так как установлено, что до возраста 10-11 лет происходят постоянные изменения в развитии языковых способностей ребенка. Объектами исследований могут быть старшие классы, а также студенты или выпускники вузов. Данные группы были протестированы на языковых олимпиадах на 10 различных языках [Jakschik 1992] и на курсах немецкого для доступа к повышению квалификации [Jakschik 1996]. При выборе текста для разработки C-Testa необходимо учитывать особенности тестируемой группы. От группы зависит тематика теста, сложность текста, метод тестирования, время тестирования, а также результаты тестирования. При тестировании школьников необходимо работать с уже пройденным материалом, избегать специальных терминов, если C-Test не нацелен на



проверку предметных знаний или терминологии [Grotjahn 2004]. Чем старше тестируемая группа, тем разумнее применение более сложных текстов (из газет или научно-популярных журналов). Для того чтобы проверить, подходит ли разработанный тест для определенной группы, необходима проверка сложности теста в форме пробных тестов.

## **2.1 Описание проекта**

В рамках проекта «языковая компетентность будущих педагогов» C-Test был применен для диагностики тех студентов, которые выделяются среди группы тестируемых особыми сложностями в языке (низкое количество набранных баллов). При разработке C-Tests был использован классический принцип пропусков, т.е. пропуски в каждом **2-ом слове в корневой части**. При реконструкции основы слова студенты должны активировать, прежде всего, семантическое знание. Кроме этого, тестируются рецептивные навыки студентов в виде контекстного понимания текста, а также их перцептивные навыки, а именно орфографические знания [Jude, Klieme 2006]. Freese (1994) указывает на то, что диагностика языковой компетентности посредством C-Test проблематична, так как неясно, какой именно языковой аспект тестируется. Авторы статьи осознают тот факт, что диагностика, например, орфографических знаний с помощью C-Test ограничена [Freese 1994; Baur, Grotjahn, Spettmann, 2006; Baur, Spettmann 2007a, 2007b]. Чтобы предоставить более развернутую картину письменных навыков студентов, необходимы более комплексные письменные задания. В данном исследовании C-Test был дополнен вторым инструментом, а именно письменным заданием, в котором студенты должны проанализировать аргументационную структуру газетной статьи. В данной статье мы будем говорить только о первом инструменте, а именно о C-Test. Вопрос о том, в какой мере результаты C-Tests соотносятся с результатами письменного задания, нам еще предстоит выяснить. Высокий коэффициент соотношения мог бы быть указанием на то, что C-Test может применяться как эффективный инструмент для диагностики языковой компетентности, тестируя в том числе и письменные навыки (орфографию, грамматику и т.д.).

## **3.1 Описание исследования**

В тестировании приняли участие 787 студентов начальных курсов (1-4 семестр). Возраст тестируемых варьируется от 18 до 45 лет, средний возраст группы составляет 21,3 года. Критерии теста (надежность и валидность) были рассчитаны на основе статистического анализа собранных данных.

До сих пор исследования с помощью C-Tests на немецком языке проводились среди школьников, которые естественным образом не обладают высоким уровнем языковых навыков, как у взрослых носителей языка [Baur, Grotjahn, Spettmann 2006; Baur, Spettmann 2007a, 2007b; Grotjahn, Klein-Braley, Raatz 1992], поэтому необходимо было разработать адаптированную форму C-Test, которая подходила бы для данной группы. В нашем случае адресаты - это студенты, которые как будущие педагоги должны в идеале иметь высокий уровень языковых навыков в родном языке. Применяемый тест-блок состоит из 4-х небольших текстов с 25 пропусками. Тексты для тестов были тщательно подобраны из следующих областей: педагогические тексты (журнал «Педагогика»), психологические (научно-популярный журнал «Психология сегодня») и литературные (произведения классиков). Так как студенты-педагоги в рамках обучения в университете проходят дисциплины педагогика и психология, они располагают необходимыми базовыми знаниями для решения C-Tests. Литературные тексты были взяты нами за основу для исследования разнообразия словарного запаса у студентов. Данный вид тестов не рекомендуется использовать при тестировании языковых навыков при изучении иностранных языков, но так как в данном случае речь идет о носителях языка и о будущих педагогах, то наше решение является весьма оправданным.

Применение C-Tests в нашем исследовании помогает выделить студентов, результаты которых находятся ниже эмпирически установленной средней величины и образуют таким образом «группу риска». Для более детализированной диагностики языковых сложностей студентов был разработан второй инструмент, представляющий собой письменное задание (см. п. 2.1). На основе результатов письменного задания будут разработаны программы, помогающие студентам устранять их языковые проблемы. В рамках данного исследования будет проверена следующая гипотеза.

**Гипотеза:** двуязычные студенты, у которых минимум один из родителей родился за пределами Германии, достигают меньших результатов в C-Tests, чем немецкие студенты (консорциум Пизы, 2006).

### 3.2 Проведение тестирования

После короткого введения на тему „C-Test“ каждый студент получил экземпляр с тестами. При проведении тестов на бумаге можно прибегать к вариантам А и Б, чтобы избежать списывание студентов друг у друга, которое зачастую искажает результаты тестов. Условия, необходимые для оптимального проведения тестирования в школе, очень подробно описаны у [Baur, Spettmann 2007 а, 127]:

«Обработку теста нужно начинать одновременно и заканчивать через 20 минут, для того, чтобы условия проведения для всех были одинаковы. Так как C-Test в

большинстве случаев ученикам как формат неизвестен, преподаватель должен ввести этот метод по возможности как можно раньше. [...] Практичнее всего обсуждение принципа теста в группе на проекторе, чтобы понять принцип пропусков и обсудить вопросы, заданные учениками. После этого ученикам последовательно предлагаются 4 текста, с напоминанием через 5 минут о переходе к следующему тесту (даже в том случае, если еще не все пропуски удалось заполнить). Если ученик обрабатывает тест быстрее, он не должен иметь возможность возвращаться к предыдущим тестам для того, чтобы дозаполнить пропуски». Те же условия без труда применимы для тестирования в университете.

### 3.3 Результаты тестирования

В каждом из тестов студент может набрать 20 баллов, т.е. 1 балл за один правильно заполненный пропуск. Пропуск считается правильно заполненным, если в него вписано слово, соответствующее оригиналу текста, либо не противоречащее контекстному смыслу. Важно отметить, что альтернативных вариантов (особенно при формате теста с пропусками в корневой части слова) может быть большое количество и их предварительно необходимо учитывать в отдельном списке как альтернативные варианты. Если студент неправильно заполняет пропуск или оставляет его незаполненным, он получает 0 баллов. За весь блок C-Tests студент может получить 100 баллов (максимальное количество). Результаты тестов можно рассчитать следующим образом: 4 теста x 25 пропусков = 100 баллов или 100 %. Все баллы в тестах суммируются (тест 1 + тест 2 + тест 3 + тест 4) и таким образом появляется возможность диагностики по конечному баллу как для отдельных студентов, так и всей тестируемой группы в целом. Ниже будут приведены примеры для интерпретации полученных результатов тестов.

### 3.4 Интерпретация результатов тестирования

Для того чтобы интерпретировать полученные результаты C-Tests, нужно провести следующий анализ. Если тестируется смешанная группа, т.е. и двуязычные студенты и носители языка, а целью теста является диагностика языковых навыков (напр. немецкого), тогда нормативная величина рассчитывается по результатам **носителей языка**. Для расчета нормативного среднего балла группы удаляются экстремальные результаты тестов (как минимальные, так и максимальные), обычно составляющие около 4 % от общей суммы баллов. Тесты, обработанные не полностью или несерьезно, также при анализе не учитываются. Только после этого рассчитывается средний нормативный балл для тестируемой группы. Результаты всей группы соотносятся с данными в ниже приведенной таблице, которые разработаны по результатам носителей языка. Для двуязычных студентов и носителей языка эти величины могут быть разными.

**Табл. 1: Нормативный средний балл тестируемой группы**

1	Результат находится от 10 до 20 % выше, чем нормативный балл группы <b>(выше 75 баллов)</b>
2	Результат соответствует нормативному баллу группы или находится до 10 % выше <b>(65-75 баллов)</b>
3	Результат соответствует нормативному баллу группы или находится на 10% ниже <b>(64-55 баллов)</b>
4	Результат находится на 10% ниже, чем нормативный балл группы <b>(54-45 баллов)</b>
5	Результат находится на 20% и ниже, чем нормативный балл группы <b>(ниже 45 баллов)</b>

Если тестируемая группа является всего лишь частью более объемного и длительного по времени исследования (тестирование студентов различных университетов по одной из федеративных земель или по всей стране, либо тестирование по городу и по всем школам данного типа), то необходим расчет **нормативного стандартизованного балла**. Эта величина рассчитывается для всех тестируемых групп вместе и представляет собой более четко фиксированный балл, т.е. более надежную и менее «подвижную» величину, рассчитанную на 1000 и более человек. Чем больше групп принимает участие в тестировании, тем более четкий нормативный стандартизованный балл можно высчитать. Расчеты этой величины происходят таким же образом, как и для среднего балла группы, что уже было описано выше. В нашем случае данная величина для студентов еще не определена, так как фаза тестирования еще не закончена и в исследовании принимают участие несколько университетов. Ниже приведена таблица интерпретации результатов тестирования по отношению к нормативному стандартизованному баллу. Полученные результаты тестов можно проанализировать по языковым сложностям, выявленным в результате использования C-Tests. Данные аспекты являются лишь *поверхностным* описанием, так как C-Test представляет собой инструмент для быстрой и не очень детальной диагностики. Для

более глубокого анализа языковых проблем необходимы более сложные инструменты (письменные задания, тексты на диагностику чтения и т.д.).

Чаще всего языковые сложности присутствуют в группах 4 и 5, а именно наблюдается большое количество орфографических и грамматических ошибок, а также неправильное контекстное применение слов, что свидетельствует о некоторых сложностях в понимании текста.

С помощью ниже приведенной таблицы нормативных величин для тестируемой группы возможно анализировать результаты студентов. Например, студент А (двуязычный студент) с результатом тестов 68 баллов относится ко 2-ой группе, его результат находится до 10 % выше от общего среднего балла группы. Если сравнить его результат со средним баллом носителей языка, то его результат также находится на 10 % выше среднего балла. Результат студента А также находится выше среднего балла всех двуязычных студентов. Таким образом, студент А является представителем группы В и не имеет ярко выраженных языковых сложностей, которые можно выявить с помощью C-Tests.

**Табл. 2: нормативные величины для тестируемой группы**

Средний нормативный балл <b>всех студентов</b> группы (n=787)	<b>63,2 %</b>
Средний нормативный балл <b>всех носителей языка</b> группы (n=556)	<b>65,5 %</b>
Средний нормативный балл <b>всех двуязычных студентов</b> группы (n=231)	<b>56,8 %</b>

Из данной таблицы нормативных величин также отчетливо видно, что результаты носителей языка и двуязычных студентов значительно отличаются друг от друга. Анализируя разницу результатов групп, в 9 % можно предположить, что фактор *двуязычность* влияет на результаты C-Tests. Целью C-Tests является диагностика развития языковых навыков, следовательно, мы предполагаем, что фактор *двуязычность* влияет на развитие языковых навыков. Для проверки влияния этого фактора была рассчитана величина Cohen's d или величина эффекта. В данном случае  $d = 0.7$ , ( $p \leq .001$ ), что подтверждает наше предположение о том, что принадлежность студентов к другой языковой группе, нежели носители языка, будет сильно влиять на результаты тестирования. Таким образом, наша гипотеза о том, что двуязычные студенты достигают низких баллов в тестировании, чем немецкие студенты, является в данном случае подтвержденной.

#### 4. Перспективы для C-Tests

Из вышесказанного можно сделать вывод, что C-Tests представляют собой очень современный инструмент диагностики, имеющий множество преимуществ. Он быстро применим по времени в группе, прост в организации условий для его проведения, коррелирует на высоком уровне с другими более сложными инструментами (письменные задания и т.д.), коэффициент корреляции составляет  $r \leq 0.8$ , а также позволяет диагностировать как отдельных студентов, так и всю группу в целом. Следует заметить, что для оптимизации процесса тестирования и диагностики необходима тщательная разработка тестов, в форме предварительных тестов, чтобы проанализировать параметры инструмента (см. п. 1.3), а также внедрять C-Test как инструмент в более объемные исследования. Это позволяет определить не только средние нормативные величины для группы, но и стандартизированные величины для нескольких университетов (школ, групп и т.д.), для расчета которых необходимы большие группы. C-Test уже зарекомендовал себя не только как инструмент диагностики языковых навыков в целом, но и как инструмент, помогающий выявить конкретные трудности в разных областях языка. В данном случае C-Test следует применять в комбинации с другими инструментами для более полного и подробного анализа языковых трудностей тестируемых. C-Test уже используется в некоторых российских университетах как инструмент для определения развития специальных навыков (напр. терминологии по истории, при биллингвальном обучении в г. Саратов), и мы надеемся, что приведенные результаты из практики университета Дуйсбург-Эссен привлекут внимание к этой области и помогут узнать об актуальных исследованиях за пределами России.

#### Библиографический список

- Baur, Rupprecht S. & Grotjahn, Rüdiger & Spettmann, Melanie.* (2006): Der C-Test als Instrument der Sprachstandserhebung und Sprachförderung. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Tübingen: Narr, S. 389-406
- Baur, Rupprecht S. & Spettmann, Melanie.* (2007 a): Kompetenzen testen - leicht gemacht. C-Tests für die Orientierungsstufe. In: Bainski, Christiane & Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung. Essen: NDS, S. 123-131.
- Baur, Rupprecht S. / Spettmann, Melanie.* (2007 b): Screening - Diagnose - Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache - Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 95-111.
- Grotjahn, Rüdiger.* (2004). Der C-Test: Aktuelle Entwicklungen. In: Wolff, A. & Ostermann, T & Chlosta, C. (Hrsg.), Integration durch Sprache (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 73, S. 535-550). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.

- Freese, Hans-Ludwig.* (1994). Was mißt und was leistet 'Leistungsmessung mittels C-Tests'? In: Grotjahn, Rüdiger (Ed.) (1994), 305-311.
- Jakschik, Gerhard.* (1992). Zum Einsatz des C-Tests in den Psychologischen Diensten der Arbeitsämter. Ein C-Test für Deutsch als Zweitsprache. In: Grotjahn, Rüdiger (Ed.) (1992), 297-311.
- Jakschik, Gerhard.* (1996). Validierung des C-Tests für erwachsene Zweitsprachler. Eine Längsschnittuntersuchung bei Trägern von beruflichen Bildungsmaßnahmen. In: Grotjahn, Rüdiger (Ed.) (1996), 235-277.
- Jude, Nina & Klieme, Eckhard.* (2007). Sprachliche Kompetenz aus der Sicht der pädagogisch-psychologischer Diagnostik. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hrsg.) Sprachliche Kompetenz. Konzepte und Messung. DESI-Studie. Basel: Beltz, 9-22.
- Klein-Braley, Christine & Raatz, Ulrich.* (1990). Die objektive Erfassung des Sprachstands im mutter- und fremdsprachlichen Unterricht durch C-Tests. In Armin Wolff & Helmut Rössler (Eds.), Deutsch als Fremdsprache in Europa (239-250). Regensburg: DAAD (Materialien Deutsch als Fremdsprache 29).
- PISA-Konsortium Deutschland.* (2006) PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann.

Stefanie Lamsfuß-Schenk, Duisburg-Essen

## **GESCHICHTE ALS BILINGUALES SACHFACH: EINE GEEIGNETE ERWEITERUNG DES BILINGUALEN SACHFACHUNTERRICHTS?**

### **Einleitung**

Ich möchte in diesem Beitrag einen Überblick über die besonderen Möglichkeiten des bilingualen Geschichtsunterrichts geben. Diese besonderen Möglichkeiten sehe ich sowohl in Bezug auf das sprachliche Lernen als auch in Bezug auf das geschichtliche Lernen. Ich werde zunächst auf ausgewählte Aspekte der allgemeinen Ziele des Geschichtsunterrichts eingehen und anschließend davon ausgehend einige Unterrichtsideen für den bilingualen Geschichtsunterricht erläutern, an Hand derer ich die Prinzipien der Umsetzung der allgemeinen Ziele in Unterrichtspraxis speziell unter den Bedingungen der Verwendung einer Fremdsprache im bilingualen Geschichtsunterricht zeigen möchte. Im dritten Teil des Beitrages gehe ich auf Forschungsergebnisse einer eigenen Studie im bilingualen Geschichtsunterricht ein, die zeigen, inwiefern bilinguales Geschichtslernen tatsächlich das geschichtliche Lernen verbessern kann. Konkreter Bezugspunkt meiner Ausführungen in den ersten beiden Teilen des Beitrages ist eine Unterrichtsreihe, die im Anhang einzusehen ist und auf die ich an mehreren Stellen Bezug nehmen werde. Diese Unterrichtsreihe betrifft den Versailler Vertrag am Ende des Ersten Weltkrieges und wurde für den bilingualen deutsch-französischen Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II entworfen.

## **1. Theoretisches: Ziele des Geschichtsunterrichts**

In der jüngeren Geschichtsdidaktik wird hervorgehoben, dass sich Geschichtslernen nicht auf die scheinbar objektive Rekonstruktion von Vergangenheit beschränken darf. Vielmehr sollen die Schüler durch den reflexiven Umgang mit Geschichte zu neuen Formen des Denkens angeregt werden. Das zentrale Ziel der reflexiven Auseinandersetzung mit Geschichte bildet die Förderung von Geschichtsbewusstsein. Dazu schreibt Sauer:

Geschichtsunterricht legitimiert sich nicht einfach von seinem Gegenstand her. Es geht um dessen Bezug zur Gegenwart und seine Bedeutung für die Adressaten. Ihnen soll Geschichtsbewusstsein vermittelt und historisch fundierte Gegenwartsorientierung ermöglicht werden [Sauer 2001: 18].

Sauer charakterisiert die Auseinandersetzung mit Menschen in der Geschichte als eine völlig eigene Denkform, die von keinem anderen Schulfach abgedeckt werden könne [Sauer 2001: 18]. Er nennt zahlreiche Lernmöglichkeiten im Geschichtsunterricht, von denen ich hier diejenigen aufführen möchte, für die gerade bilingualer Geschichtsunterricht eine besonders fruchtbare Lernumgebung darstellen kann: Da wäre die Begegnung mit dem historisch und/oder kulturell Anderen; die Erkenntnis, dass Denken und Handeln zeit-, standort- und interessen gebunden ist; die Erklärung und Relativierung von Gegenwartsphänomenen und die Ausbildung eines historischen Identitätsbewusstseins.

Auf diese Konzeption von Geschichtsbewusstsein beziehen sich die meisten deutschen Geschichtsdidaktiker. Die fundamentale Kritik an den Definitionen von Geschichtsbewusstsein etwa durch Walz hat sich zumindest in den geschichtsdidaktischen Publikationen nicht durchgesetzt [Walz 1995: 318].

Insgesamt ist allen Definitionen von Geschichtsbewusstsein gemeinsam, dass die Schüler nicht vorgefertigte Interpretationen als quasi vorgefertigte Fakten lernen sollen, sondern sie sollen im kleinen Maßstab lernen, was jeder Historiker tut – nämlich Geschichte mit Hilfe von authentischen Zeugnissen zu ‚rekonstruieren‘. Geschichte soll den Schülern nicht als neutraler, scheinbar objektiver Tatsachenreport dargeboten werden, sondern sie sollen das Bewusstsein entwickeln, dass unsere „Geschichte“, so wie sie heute gesehen wird, eine Konstruktion durch die Gegenwart ist, die offen für verschiedene Interpretationen ist [Jeismann 2000: 1]. Damit tritt der Konstruktionsprozess selbst in das Zentrum des Geschichtslernens, zusammen mit den dafür notwendigen Methoden und Verfahren.

### **1.1 Geschichtsunterricht in der Praxis: Spiegel nationaler Mythen?**

In diesem Unterpunkt möchte ich diskutieren, mit welchen Traditionen aus der Praxis des Geschichtsunterrichts das Ziel der Förderung von Geschichtsbewusstsein kollidiert. Im Zusammenhang mit den besonderen



Möglichkeiten des bilingualen Geschichtsunterrichts ist hier insbesondere die traditionelle Rolle des Geschichtsunterrichts als Stifter nationaler Identität zu nennen. In einer unter europäischen Geschichtslehrern durchgeführten Befragung im Rahmen der Arbeit der *European Standing Conference of History Teachers* (Euroclio) hat sich ergeben, dass die Mehrheit der Geschichtslehrer anstreben: „*to educate a good patriotic citizen*“ [Leeuw-Roord 2000: 1]. Um diesen patriotischen Staatsbürger zu erziehen, verfügen die meisten europäischen Länder über nationalgeschichtliche Curricula mit einem klaren Kanon von nationalen Daten, Helden und, seltener, Heldinnen. Jüngstes Beispiel für diese nationale Funktion des Geschichtsunterrichts ist das Gesetz über die ehemaligen französischen Kolonien, das im Februar 2005 in Frankreich verabschiedet wurde. Da heißt es in Artikel 4, dass im schulischen Geschichtsunterricht besonders auch die positiven Seiten der französischen Präsenz in den Kolonien in Nordafrika herausgestellt werden sollten. Die Reaktionen auf dieses Gesetz sind vielfältig und komplex und richten sich sowohl auf inhaltliche Aspekte der Bewertung der Kolonisierung als auch auf die grundsätzliche Frage, ob ein Gesetz das Unterrichten bestimmter Urteile über geschichtliche Fragen vorschreiben darf. Ganz gleich, wie die Diskussion in Frankreich weitergehen wird, zeigt dieses Beispiel doch klar, dass schulischer Geschichtsunterricht auch heute noch nicht unabhängig von politischen Faktoren ist und nicht allein anhand von wissenschaftlichen Kriterien gestaltet wird.

Eine solche Herangehensweise an Geschichtsunterricht ist nicht zeitgemäß, denn hier wird die kritische Reflexion von Geschichte politischen Legitimationsbedürfnissen untergeordnet. Vielmehr scheint für den bilingualen Geschichtsunterricht ein anderes Verständnis angemessen. Dieses möchte ich im folgenden Unterpunkt erläutern.

## **1.2 Bilingualer Geschichtsunterricht als Ort des interkulturellen Lernens**

Die meisten Publikationen zum bilingualen Geschichtsunterricht verstehen übereinstimmend diesen Unterricht als Ort des interkulturellen Lernens und sehen dazu aufgrund der Zweisprachigkeit des Unterrichts eine besonders günstige Lernumgebung. Das globale erzieherische Ziel des bilingualen Geschichtsunterrichts wird nicht mehr als der *good patriotic citizen* bestimmt, sondern es wird (explizit oder implizit) angestrebt, die Schüler zu toleranten, kritischen Europäern oder auch Weltbürgern zu erziehen. Im bilingualen Geschichtsunterricht als Ort des interkulturellen Lernens können gerade nationale Mythen systematisch hinterfragt werden, indem sie mit den jeweiligen Sichtweisen des fremdsprachlichen Bezugslandes verglichen werden. Das methodische Prinzip dieses Unterrichts ist das multiperspektivische Arbeiten.

## Multiperspektivität

Der Begriff ‚Multiperspektivität‘ ist zwar relativ jung, nicht aber die Idee: Bergmann, der das bislang umfassendste Modell zur Multiperspektivität für die Geschichtsdidaktik ausgearbeitet hat (2000), führt als Ursprung der Multiperspektivität den Grundsatz der antiken römischen Rechtsprechung an: *Audiat et altera pars*. Dieser Grundsatz bedeutete, immer auch die andere Seite zu hören, bevor ein Urteil gefällt wurde. Dadurch sollte Irrtum und Parteilichkeit weitestgehend ausgeschlossen werden. Das Prinzip der Multiperspektivität in der Geschichtsdidaktik beruht ebenso wie schon die römische Rechtsprechung auf der Grundannahme, dass Perspektivität ein Grundsachverhalt menschlicher Wahrnehmung und menschlichen Denkens ist, der unhintergebar ist [Bergmann 2000: 9].

Insofern ist Multiperspektivität nicht identisch mit manchen komparatistischen Ansätzen aus der interkulturellen Fremdsprachendidaktik. Multiperspektivität bedeutet eben nicht den Vergleich von zwei unabhängig voneinander existierenden Ganzen (z.B. Kulturen), sondern geht darüber hinaus: Das Ganze kann erst konstruiert werden, wenn „die andere Seite gehört“ wurde, beide Seiten sind nur eine perspektivische Brechung und sind notwendigerweise defizitär. Das methodische Prinzip der Multiperspektivität ist eine wichtige Grundlage für das im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen notwendige Fremdverstehen:

Wer sich einübt im Umgang mit Perspektivität und Kontroversität, wird auch selber leichter die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (...) entwickeln (...). Denn er lernt, generell verschiedene Ansichten der Welt und einzelne Situationen zur Geltung kommen zu lassen, andere zu erproben und seine eigenen zu überprüfen (Sauer 2001: 72).

Insofern ist das didaktische Prinzip der Multiperspektivität eines der Grundprinzipien bei der Gestaltung von Unterrichtsszenarien, die auf die Förderung von Fremdverstehen abzielen. Im bilingualen Geschichtsunterricht ergibt sich hier nun die besondere Möglichkeit, authentische Dokumente in verschiedenen Sprachen und von ganz verschiedenen nationalen oder kulturellen Standpunkten aus in den Unterricht einzubeziehen. So können beispielsweise französische Quellen erarbeitet werden, in denen Deutsche als Fremde angesehen werden und so neue Gesichtspunkte zur deutschen Geschichte entdeckt werden.

Die im Anhang dokumentierte Unterrichtsreihe über den Versailler Vertrag als Friedensschluß nach dem Ersten Weltkrieg folgt den hier erläuterten Prinzipien und ich möchte sie als Beispiel erläutern. Die Unterrichtsreihe hat nicht das Ziel, rein enzyklopädisches Wissen über den Versailler Vertrag bei den Schülern anzuhäufen, sondern soll unter einer problematisierenden Fragestellung zur kritischen Reflexion anregen: Der Versailler Vertrag – ein stabiler Frieden nach dem Ersten Weltkrieg? Zur Beantwortung dieser Frage ist es notwendig, verschiedene Reaktionen und Bewertungen des Vertrages zu erarbeiten und miteinander zu vergleichen. Im hier vorgelegten Beispiel werden

zunächst die wichtigsten Bestimmungen des Vertrages erarbeitet (M1 und M2) und diese dann durch drei zeitgenössische Reaktionen ergänzt:

- Ein propagandistisches Flugblatt aus dem rechten politischen Spektrum in Deutschland von 1922 (M3);
- Eine Propagandapostkarte aus Österreich von 1920, die für die relativ weitverbreitete Meinung über Deutschland als „Germania am Marterpfahl“ infolge des Versailler Vertrages steht (M4);
- Ein Brief von Charles de Gaulle, dem wohl einflussreichsten französischen Politiker des zwanzigsten Jahrhunderts, in dem er seiner Mutter von der Vertragsunterzeichnung berichtet (M5).

Einige wenige Zitate aus den Quellen lassen die verschiedenen Perspektiven deutlich werden. So ist in der Flugschrift M3 zu lesen:

Los von Versailles!

Nieder mit der Schuldlüge!

Die gemeinste Fälschung der Weltgeschichte!

Die schamlose Lüge von der Schuld des deutschen Volkes am Weltkriege muß dazu herhalten um den verbrecherischen „Friedensvertrag“, der in der ganzen Geschichte beispiellos dasteht, vor der Welt moralisch zu rechtfertigen. Versailles ist schuld an Eurem ganzen Elend! Wenn Ihr hungert und friert! Wenn Ihr kein Obdach habt! Wenn Ihr als Lohnsklaven der Welt unter Eurer Arbeitslast zusammenbrecht! Wenn Euer guter deutscher Name heute in der Welt geächtet ist!

Charles de Gaulle hingegen bewertet 1919 (M5) den Vertrag aus französischer Sicht ganz anders, geht jedoch davon aus, dass der „Feind“, also die Deutschen, alles daransetzen wird, ihn nicht auszuführen:

Liebe Mutter!

Der Frieden ist unterzeichnet. Nun muss der Feind ihn nur noch ausführen. So wie wir ihn kennen, wird er nichts tun, nichts hergeben, nichts zahlen.

(...) Die Verpflichtungen Deutschlands sind nur Rauch, seine Unterschrift ein schlechter Scherz.

(...) Im Laufe der Jahre wird das wiederaufgebaute Deutschland arroganter werden und uns schließlich gar nichts zahlen.

Die Postkarte (M4) schließlich ergänzt die deutsche Perspektive auf den Versailler Vertrag als Schmach für Deutschland, bietet aber vor allem einen weiteren Vorteil für den bilingualen Unterricht: durch visuelles Unterrichtsmaterial ergeben sich vielfältige und reizvolle Gesprächsanlässe ohne Verstehensbarrieren durch die Fremdsprache.

Die Beurteilung des Versailler Vertrages ist ein geschichtlicher Bezugspunkt in verschiedenen Ländern und wird hier zum Unterrichtsgegenstand gemacht. Das Spiel der verschiedenen Perspektiven ließe sich noch weiter auffächern. Es wäre sinnvoll, auch eine amerikanische oder eine englische Perspektive hinzuzuziehen. Auch Urteile von Historikern der Gegenwart können hinzugezogen werden. Es ist jedoch zu vermeiden, bei einem solchen multiperspektivischen Vergleich eine schematische Kontrastierung vorzunehmen, etwa **die** deutsche Perspektive gegen **die** französische Perspektive zu stellen. Es sollte immer konkret benannt werden, wessen Sicht gerade

verhandelt wird und unter welchen historischen Umständen diese Sicht zustande kam. Sonst kann ein solches vergleichendes Unterrichtsverfahren auch nationale Stereotype hervorrufen oder verfestigen.

### **Kritische Reflexion über Sprache**

Ein weiterer Aspekt des interkulturellen Lernens, für den der bilinguale Geschichtsunterricht eine besonders interessante Lernumgebung darstellt, ist die kritische Reflexion über Sprache und dadurch auch über geschichtliche Begriffe. Viele geschichtliche Begriffe sind in den beiden Sprachen, der Muttersprache und der Zielsprache, nicht deckungsgleich sondern beinhalten andere Nuancen, andere Facetten bis hin zu deutlich anderen Perspektiven. Ich möchte dies an einigen Beispielen verdeutlichen:

Die französische Übersetzung für ‚Altere Steinzeit‘ lautet *‚l’âge de la pierre taillée‘*, etwa: das Zeitalter des behauenen Steins. Die Übersetzung enthält also einen Hinweis auf menschliche Aktivitäten, den der deutsche Begriff nicht bietet. Der deutsche Begriff ‚Neuzeit‘ lautet in der französischen Übersetzung *‚les temps modernes‘*, etwa: die modernen Zeiten, ein Begriff, der andere und vielfältigere Assoziationen ermöglicht. Ähnliches gilt für die Übersetzung von ‚die goldenen Zwanziger‘: *‚les années folles‘*, etwa: die verrückten Jahre. Der ‚Erste Weltkrieg‘ wird im kollektiven Gedächtnis der Franzosen aufgrund seiner besonders katastrophalen Schlachten auf französischem Boden vielfach als *‚la grande guerre‘* (der große Krieg) bezeichnet. Durch die Arbeit an solchen geschichtlichen Begriffen kann gerade im bilingualen Unterricht bei den Schülern die Unterscheidung zwischen sprachlicher Form und Bedeutung gefördert werden und die kognitiven Prozesse der Konzeptbildung können gefördert werden.

Aus diesen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass bilingualer Geschichtsunterricht das Potenzial für eine ganz eigene Didaktik hat und nicht einfach eine Übersetzung des nationalen, muttersprachlichen Geschichtsunterrichts in die Fremdsprache darstellt. Auch eine unveränderte Übernahme der Unterrichtsmaterialien aus einem Land der Zielsprache wäre den Anforderungen bilingualer Geschichtsdidaktik nicht angemessen.

## **2. Prinzipien der Unterrichtspraxis**

Ich möchte wieder Bezug nehmen auf die Unterrichtsreihe über den Versailler Vertrag und einige grundlegende Prinzipien der Unterrichtspraxis des bilingualen Geschichtsunterrichts erläutern.

### **Integration von sprachlichem und inhaltlichem Lernen**

Grundsätzlich gilt für den bilingualen Geschichtsunterricht das Prinzip der Integration von sprachlichem und inhaltlichem Lernen. Man muss davon

ausgehen, dass viele Fachbegriffe, die im Unterricht in der Fremdsprache erarbeitet werden, den Schülern auch in der Muttersprache nicht vertraut sind oder dass die Begriffe ihnen nur in ihrer alltagssprachlichen Bedeutung vertraut sind und sie die spezifischen fachbezogenen Konzepte, die mit den Begriffen verbunden sind, nicht kennen. Wenn man weiter davon ausgeht, dass solche Konzepte nicht dadurch gelernt werden, dass sie den Schülern einfach zum Auswendiglernen vorgesetzt werden, sondern im Sinne eines tiefen, verstehenden Lernens besser gemeinsam mit den Schüler in ihrer Bedeutung erarbeitet und konstruiert werden, dann ist es notwendig, historische Fachbegriffe immer im jeweiligen Zusammenhang zu erarbeiten. Daraus ergibt sich auch, dass neue fremdsprachliche Vokabeln nicht vor der unterrichtlichen Behandlung eines Themas schon den Schülern als Vokabelliste vorgelegt werden sollten. In der Unterrichtsreihe über den Versailler Vertrag werden einige grundlegende Begriffe anhand des ersten Textes eingeführt, so zum Beispiel: ‚die Klausel‘, ‚die Rückerstattung‘, ‚Entmilitarisierung‘ (s. M1).

Dabei müssen nicht alle unbekanntes Vokabeln übersetzt werden, sondern hier kann aus der sprachlichen Schwierigkeit eine geschichtliche Lernchance erwachsen. So wird in M1 der Ausdruck ‚*payer des indemnités/des réparations*‘ nicht übersetzt. Vielmehr können die Schüler dazu aufgefordert werden, gezielt solche unbekanntes Worte aus dem Kontext zu erschließen. Auf diese Weise kann die Suche nach einer deutschen Übersetzung gleichzeitig zum Prozess der fachbezogenen Begriffsbildung werden.

Ein weiteres Prinzip, auf das ich in diesem Zusammenhang hinweisen möchte, ist die Wahrung der Authentizität der historischen Quellen. Es erscheint nicht sinnvoll, für den bilingualen Geschichtsunterricht extra geschichtliche Quellen, die ursprünglich in der Muttersprache verfasst wurden, nun künstlich in die Fremdsprache zu übersetzen. Dadurch ginge die geschichtliche Authentizität der Quellen verloren. Trotzdem können solche Quellen sinnvoll im Unterricht erarbeitet werden. In der Unterrichtsreihe über den Versailler Vertrag ist beispielsweise ein deutschsprachiges Flugblatt aus dem Jahr 1922 enthalten (M3). Dieses Flugblatt wird von den Schülern zunächst in der Muttersprache gelesen, dann aber in der Fremdsprache besprochen. Dazu dienen sprachliche Hilfen, die die wichtigsten Begriffe des Flugblatts übersetzen. Hier findet sich übrigens auch wieder ein Beispiel für die Grenzen von Übersetzungen. Für den stark propagandistischen Begriff „Schuldlüge“, der zu den nationalen Mythen der deutschen Geschichte gehört, gibt es im Französischen keine unmittelbare Übersetzung, vielmehr muss man auf eine Umschreibung zurückgreifen: ‚*le mensonge de la responsabilité*‘.

## **Visualisierung**

Visuelle Materialien bieten günstige Lernmöglichkeiten für den bilingualen Geschichtsunterricht. Manche Didaktiker sehen im besonders häufigen Einsatz visueller Unterrichtsmaterialien generell ein eigenes

Charakteristikum des bilingualen Unterrichts. In der Unterrichtsreihe über den Versailler Vertrag wird eine Karte (M2) zur Visualisierung der Bestimmungen des Vertrages eingesetzt sowie eine Postkarte (M4) aus der Bildpublizistik über den Versailler Vertrag. Beide Materialien eröffnen zusätzlich zu den überwiegend fremdsprachlichen Texten eigene Verstehensmöglichkeiten. Zur Versprachlichung werden wiederum sprachliche Hilfen gegeben. Dabei folgt die Versprachlichung den Regeln des fachlichen Arbeitens, bei M4 den Regeln der historischen Bildanalyse.

Zunächst werden transferfähige Fragen zur Bildanalyse gestellt, die auch auf andere geschichtliche Bilder übertragen werden können.

1. Qu'est-ce qu'on voit?
2. Que représentent les détails de l'image?
3. Qui pourrait avoir été le dessinateur de l'image?
4. En quoi la délivrance mentionnée sous l'image pourrait-elle consister?
5. Qu'est-ce que vous en pensez?

Die Hilfen, die zur Versprachlichung der Bildanalyse notwendig sind, werden unter zwei Aspekten ausgewählt. Zum einen gibt es Vokabelhilfen aus dem für weitere Bildanalysen transferfähigen Vokabular:

Im Vordergrund	au premier plan
im Hintergrund	à l'arrière-plan
die Anordnung	la composition
etc.	

Zum zweiten gibt es Vokabular, das speziell zur Versprachlichung dieser Postkarte von 1920 notwendig ist:

Marterpfahl	<i>*le poteau</i>
jdn fesseln	<i>attacher qn</i>
gebeugt	<i>penché,e</i>
etc.	

Vokabular aus dieser zweiten Gruppe muss von den Schülern nicht immer vollständig gelernt werden. Um das Lernpensum in einem Maß zu halten, das die Lernmotivation nicht beeinträchtigt, können hier Abstriche gemacht werden. Ich kennzeichne Vokabeln, die die Schüler nicht dauerhaft lernen müssen, sondern nur einmalig brauchen, mit einem Stern (\*, Asterisk, s. *le poteau*).

### **Förderung des Einsatzes angemessener Lesestrategien**

Um die Integration des sprachlichen und des fachlichen Lernens zu ermöglichen, ist weiter zu berücksichtigen, dass die Lektüre fremdsprachlicher Texte im bilingualen Unterricht die Schüler teilweise vor beträchtliche Hürden stellt. Die fremdsprachlichen Quellen, die im bilingualen Geschichtsunterricht gelesen werden, enthalten Vokabular und Grammatik, die unter Umständen im Fremdsprachenunterricht noch nicht erarbeitet wurden, außerdem entstammen die Texte geschichtlich älteren Sprachstufen. Sie sind in der Wortwahl wie auch in der Wahl von stilistischen Mitteln für die Schüler oft sehr fremd. Bei der

Aufbereitung solcher Quellen für den bilingualen Geschichtsunterricht muss die Komplexität solcher Quellen reduziert werden. Dazu dienen (behutsame) Kürzungen und Vokabelhilfen, dazu dienen aber auch die mit dem Text verbundenen Aufgaben. Zu dem Brief von Charles de Gaulle habe ich folgende Leseaufgabe formuliert:

Que pense de Gaulle de l'Allemagne après la signature du Traité de Versailles?

Bei der Lektüre fremdsprachlicher Texte im bilingualen Geschichtsunterricht hat so eine Leseaufgabe eine wichtige Funktion. Sie hilft den Schülern dabei, inhaltsorientiert und zielgerichtet zu lesen und dabei die fremdsprachliche Komplexität der Textquelle auf die Lösung der Leseaufgabe zu reduzieren. Die Aufgabe erleichtert es den Schülern, unbekanntes Vokabular, das nicht zur Beantwortung der Frage notwendig ist, auszublenden. Die Untersuchung von Beate Helbig zum Lesen von Texten im bilingualen Geschichtsunterricht hat gezeigt, dass Schüler, die nicht auf adäquate Lesestrategien zurückgreifen können, sehr schnell den Leseprozess bei der ersten unbekanntem Vokabel abbrechen.

Eine alternative Leseaufgabe wäre es, den Brief von de Gaulle ohne Nennung des Autors und des Zeitpunkts der Abfassung des Briefes vorzulegen und die Schüler aufzufordern, Zeitpunkt und Autor aus dem Text zu erschließen. Auch dies würde zu einem inhaltsorientierten und zielgerichteten Lesen führen, bei dem nicht das Verstehen jeder Vokabel notwendig wäre.

### **Das Prinzip der funktionalen Zweisprachigkeit**

Die funktionale Zweisprachigkeit ist ein weiteres Prinzip des bilingualen Geschichtsunterrichts. Ich möchte dies zunächst an einem Beispiel erläutern. In der Unterrichtsreihe über den Versailler Vertrag wurde abschließend (M6) in arbeitsteiliger Gruppenarbeit eine internationale Pressekonferenz als Rollenspiel zur multiperspektivischen Diskussion über den Vertrag durchgeführt. Dazu wurden Gruppen gebildet, die die einleitenden Stellungnahmen der verschiedenen Journalisten gemeinsam vorbereiten sollten. Die meisten Schüler werden in der Gruppenarbeit die Muttersprache verwenden, um miteinander zu kommunizieren. Darin sehe ich für das Unterrichtsziel, eine Pressekonferenz vorzubereiten, keinen Nachteil. Im bilingualen Unterricht muss immer wieder auf die Muttersprache zurückgegriffen werden, um komplexe Inhalte auszuhandeln. Gerade in offenen Unterrichtsphasen, die für ein tiefes, verstehendes Lernen unverzichtbar sind, können nicht alle Überlegungen der Schüler etwa in einer Vokabelliste antizipiert werden. Dies würde auch die Selbstständigkeit des Denkens der Schüler beeinträchtigen. Im Beispiel M6 erarbeiten die Schüler in der Gruppenarbeit gemeinsam ein Produkt in der Fremdsprache, hier die Stellungnahme des Journalisten. Anschließend in der Pressekonferenz erfolgt die Diskussion weitestgehend in der Fremdsprache. So

kann die komplexe und offene geschichtliche Fragestellung erarbeitet werden, ohne einen fachlichen Qualitätsverlust zu riskieren.

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass die Muttersprache an vielen Stellen des bilingualen Geschichtsunterrichts einen wichtigen Platz einnimmt: bei der Erarbeitung von neuen Begriffen in beiden Sprachen, bei der Lektüre von authentischen Texten in der Muttersprache, beim Vergleich von Begriffen in beiden Sprachen oder wie hier im Beispiel bei der Aushandlung komplexer Aufgaben in Schülergruppen. Dieser Rolle der Muttersprache wird der verbreitete Begriff der „aufgeklärten Einsprachigkeit“ nicht mehr gerecht. Otten formuliert dazu:

... Der Begriff der Einsprachigkeit [wird] – so „aufgeklärt“ er auch sein mag – weder der komplexen Wirklichkeit von Lern-, Lehr- und Arbeitsprozessen noch den Zielen einer Didaktik der Mehrsprachigkeit gerecht: Der [bilinguale Unterricht verwendet] als Hauptmodus rezeptiv wie produktiv die jeweilige Zielsprache und bestimmt funktional die Berücksichtigung und Verwendung von Muttersprache(n) und anderen Fremdsprachen [Otten 1999: 9].

Die Schwierigkeit des Umgangs mit der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht ist ein Grundproblem dieser Unterrichtsform, unabhängig von den jeweiligen nationalen Gegebenheiten. Dies zeigen auch die Erfahrungen aus Kanada, von denen Cummins berichtet. Er stellt fest, dass viele Lehrer im französischsprachigen Immersionsunterricht aufgrund traditioneller pädagogischer Vorstellungen die Verwendung der Muttersprache vermeiden und eher einen pädagogisch nicht mehr zeitgemäßen Unterricht durchführen:

...two problems that have characterized the implementation of French immersion programs in Canada: can be traced in part to the transmission-oriented pedagogical approach that has often been practiced in immersion. When teachers are asked why they do not implement more cooperative learning and project-based strategies, they usually indicate concern that students will use English in these activities. The use of L1 by students is seen as contravening the basic premises of immersion. The principle of language separation and vestiges of „direct method“ teaching approaches (i.e. remaining totally in the target language) in immersion programmes thus sometimes results in pedagogy that is less cognitively challenging and creative than many educators would consider appropriate.

Um solche Qualitätsmängel von bilinguaem Unterricht zu vermeiden, ist die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache hilfreich. Um die Möglichkeiten des interkulturellen Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht, etwa durch Begriffsvergleiche, auszuschöpfen, ist die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache sogar notwendig.

### **3. Empirisches: Forschung im bilingualen Geschichtsunterricht**

In diesem dritten Unterkapitel meines Beitrages möchte ich einige Ergebnisse einer Studie vorstellen, die ich selbst im bilingualen deutsch-französischen Geschichtsunterricht durchgeführt habe. In der Studie habe ich



über ein Schuljahr hinweg zwei Parallelklassen der neunten Jahrgangsstufe miteinander verglichen, eine Klasse wurde herkömmlich in der Muttersprache unterrichtet und die andere Klasse wurde im Rahmen des bilingualen Zweiges der Schule in der Fremdsprache Französisch unterrichtet. Das wichtigste Ergebnis der Studie lautet, dass der Gebrauch der Fremdsprache die Qualität des Geschichtsunterrichts verbessern kann.

Im Laufe des untersuchten Schuljahres zeigten die bilingualen Schüler spezifische Stärken, die sich mit den besonderen Anforderungen durch den Gebrauch der Fremdsprache erklären lassen.

Sie lasen die behandelten geschichtlichen Quellen gründlicher als die Schüler, die die Quellen in der Muttersprache lasen. Die bilingualen Schüler nahmen kulturelle Details aus den Quellen genauer wahr. Da sie immer wieder dazu gezwungen waren, fremdsprachliche Begriffe aus dem Kontext zu inferieren, berücksichtigten sie insgesamt stärker kontextspezifische, geschichtliche Bezüge von wichtigen fachlichen Begriffen. Die bilingualen Schüler stellten in stärkerem Maße Vernetzungen her zwischen geschichtlichen Unterrichtsinhalten und übergeordneten geschichtlichen Begriffen. Ihnen war außerdem wesentlich stärker bewusst, dass die behandelten historischen Quellen Ausdruck der Perspektive des jeweiligen Verfassers waren und nicht etwa Träger von neutralen Informationen.

Die bilingualen Schüler zeigten eine deutlich höhere Ambiguitätstoleranz. Ungewissheiten beim Textverständnis konnten sie länger aushalten. Sie waren auch bereit, unbekannte Satzteile aus dem jeweiligen Kontext zu erschließen und Textpassagen drei- oder viermal zu lesen, bis sie sie ganz verstanden hatten. Bei diesem wiederholten Lesen wurden auch Begriffe, die in den muttersprachlichen Vokabelhilfen vermerkt waren, einer genaueren Definition unterzogen. So erreichten die bilingualen Schüler in den untersuchten Unterrichtsstunden eine gründlichere, detailliertere und genauere Texterschließung als die Schüler im muttersprachlichen Geschichtsunterricht.

Insgesamt hat meine Fallstudie gezeigt, dass die Schüler im bilingualen Untersuchungsunterricht die geschichtlichen Inhalte verstärkt elaboriert haben. Mit dem Begriff Elaboration werden die Operationen des kognitiven Apparats bezeichnet, die etwa ein Schüler vornehmen muss, um eine Sache zu verstehen [Weidenmann 2001: 34]. Die Tatsache, dass leichte Verständlichkeit diese Verarbeitungsintensität nicht fördert bestätigt sich auch in meiner Untersuchung. Gerade die Schwierigkeit des bilingualen Geschichtsunterrichts hat bei den beteiligten Schülern den Einsatz vielfältiger Lernstrategien gefördert und somit die verstärkte Elaboration der geschichtlichen Unterrichtsinhalte bewirkt. Dieses positive Ergebnis darf allerdings nicht als automatisches Resultat von bilinguaem Unterricht missverstanden werden. Es gab innerhalb der untersuchten Unterrichtsstunden auch solche Stunden, in denen die bilingualen Schüler überfordert waren durch die zu hohe Komplexität von geschichtlichen Inhalten und fremdsprachlichen Barrieren. Die vertiefte Elaboration zeigte sich nur in den Stunden, die tatsächlich entsprechend der hier beschriebenen

Prinzipien geplant und durchgeführt wurden. Ungünstige Materialauswahl oder zu wenig Hilfestellung durch angemessene Aufgaben bei der Erschließung der Materialien führte gelegentlich auch dazu, dass die bilingualen Schüler die Stundenziele nicht erreichen konnten.

#### 4. Zusammenfassung

Abschließend möchte ich die wichtigsten Aspekte zusammenfassen und die Frage, ob das Fach Geschichte eine geeignete Erweiterung für den bilingualen Sachfachunterricht darstellen kann, positiv beantworten.

Bilingualer Geschichtsunterricht eröffnet erweiterte Perspektiven auf die geschichtlichen Unterrichtsgegenstände und kann ein Ort des interkulturellen Lernens sein.

Im bilingualen Geschichtsunterricht sollte sprachliches und inhaltliches Lernen integriert und nicht voneinander getrennt erfolgen. Besondere Chancen bieten sich für die Förderung der kritischen Reflexion über Sprache, zum Beispiel über historische Begriffe als Ausdruck bestimmter nationaler Perspektiven.

Außerdem bietet sorgfältig geplanter und durchgeführter bilingualer Geschichtsunterricht die Chance auf eine vertiefte Elaboration der geschichtlichen Unterrichtsinhalte, besonders auf ein gründlicheres Lesen der vorgelegten Texte.

#### Anmerkungen

*Alavi, Bettina.* (1998). Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen. Frankfurt/Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

*Bergmann, Klaus.* (2000). Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

*Bialystok, Ellen.* (2001). Bilingualism in Development. Language, Literacy & Cognition. Cambridge: University Press.

*Borries, Bodo von.* (1995). Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Weinheim/München: Juventa.

*Castellotti, Véronique.* Alternar les langues pour construire des savoirs bilingues. In: Actualité de l'enseignement bilingue, Le Français dans le monde, Recherches et applications. (2000), 118-124.

*Conseil de l'Europe: Récommandation Rec (2001) 15* relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI<sup>e</sup> siècle. [Online] Available: [http://cm.coe.int/stat/F/Public/2001/adopted\\_texts/recommendations/f2001r15.htm](http://cm.coe.int/stat/F/Public/2001/adopted_texts/recommendations/f2001r15.htm) (gelesen am 26.7.2002).

*Cummins, Jim.* (2000). Immersion Education for the Millennium: What We Have Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion. (online) [available]: <http://www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html> (gelesen am 13.10.2002).

*Gruner, Carola.* (2001). ‚Die Deutschen‘ als die Fremden - Chancen des bilingualen Geschichtsunterrichts. In: Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Kontakte - Konflikte - Kooperation. Der Umgang mit Fremden in der Geschichte. Neuried: ars una, 359-382.

*Helbig, Beate.* Lern- und Arbeitstechniken im bilingualen Sachfachunterricht aufgezeigt am Beispiel von Texterschließungstechniken (Sekundarstufe I). In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch (4/1998), 53-57.

*Jeismann, Karl-Ernst.* „Geschichtsbewußtsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: Jeismann, Karl-Ernst (Hrsg.). Geschichte und Bildung. Paderborn: Schönigh, 46-72. Gekürzte Fassung online [available]: <http://land.heim.at/yellowstone/231128/Jeismann.htm>

*Klose, Dagmar.* (1998). Viele Wege führen zum Geschichtsbewusstsein. Erkundungen und Beobachtungen auf konstruktivistischem Feld. In: Schönemann, Bernd (Hrsg.) Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens. (Bernd Mütter zum 60. Geburtstag) Weinheim: Juventa, 74-94.

*Lamsfuß-Schenk, Stefanie.* (2000). Didaktik des Fremdverstehens im bilingualen Geschichtsunterricht: Eine qualitative Longitudinalstudie. In: Abendroth-Timmer, Dagmar; Breidbach, Stephan (Hrsg.). Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit: fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten. Frankfurt, Peter Lang, 161-176.

*Lamsfuß-Schenk, Stefanie.* Bilingualer deutsch-französischer Geschichtsunterricht. Beobachtungen aus einer Fallstudie. In: GWU (Geschichte in Wissenschaft und Unterricht). (2/2002), 109-119. (2002a).

*Lamsfuß-Schenk, Stefanie.* (2002). Geschichte und Sprache. Ist der bilinguale Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein? In: Bach, Gerhard; Breidbach, Stephan; Wolff, Dieter (Hrsg.) Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie (Schriften zu Bilingualismus und Bilinguaem Sachfachunterricht 1) Frankfurt: Peter Lang, 191-206. (2002b).

*Leeuw-Roord, Joke van der.* Working With History : National Identity as a Focal Point in European History Education. International Journal of Historical Learning, Teaching and Research. (1/1 2000) [Online] Available: <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal1/journalstart.htm>

LOI n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés (1) [Online] Available: <http://www.admi.net/jo/20050224/DEFX0300218L.html>

*Otten, Edgar.* Nachdenken über den funktionellen Einsatz von Fremdsprache(n) und Muttersprache(n). In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (2/1999). [Online] Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/journal11.htm>

*Sauer, Michael.* (2001). Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze-Velber: Kallmeyer.

*Schönemann, Bernd.* (1998). Geschichtsbewusstsein methodisch. Bedingungs- und Entscheidungsfelder historischen Lehrens und Lernens heute. In: Schönemann, Bernd (Hrsg.) Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens. (Bernd Mütter zum 60. Geburtstag) Weinheim: Juventa, 39-66.

*Thürmann, Eike.* (2000). Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht? In: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.). Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt: Peter Lang, 75-97.

Walz, Rainer. Geschichtsbewußtsein und Fachdidaktik. Eine Kritik der didaktischen Konzeption von Jörn Rüsen und Hans-Jürgen Pandel. In: GWU (Geschichte in Wissenschaft und Unterricht). (5/6 1995), 306-321.

*Weidenmann, Bernd.* (2001) Pädagogische Psychologie. 4. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz.

*Wildhage, Manfred.* (2003): History. Integration fachlichen und fremdsprachlichen Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht. In: Manfred Wildhage, Edgar Otten (Hrsg.): Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin: Cornelsen, 77-116.

## Anhang:

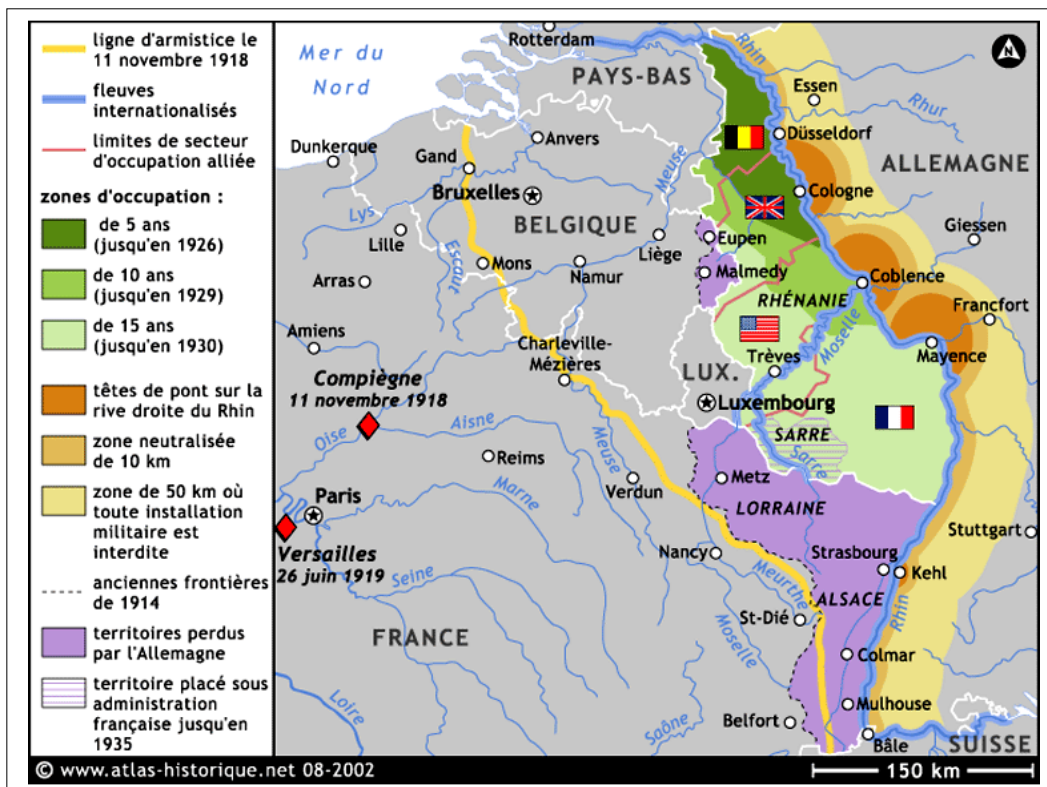
### Le Traité de Versailles – une paix stable après la Première Guerre mondiale?

#### Eine Unterrichtsreihe für den bilingualen deutsch-französischen Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II.

##### M1 Les règlements du Traité de Versailles, 28 juin 1919

1 5 10 15 20	<p>Le Traité de Versailles, <i>mit fin</i> à la Première Guerre mondiale. Il fut signé, le 28 juin 1919, dans <i>la galerie des Glaces</i> du château de Versailles, entre l'Allemagne, d'une part, et les Alliés, d'autre part. Le traité avait été préparé par la Conférence de la Paix (Paris: du 18 janvier 1919 au 10 août 1920). Cette conférence avait réuni 27 États – les <i>vaincus</i> Allemagne et Autriche-Hongrie en étaient exclus.</p> <p>Le Traité de Versailles <i>imposa</i> à l'Allemagne des <b>clauses territoriales</b>:  <i>La restitution</i> de l'Alsace-Lorraine à la France, la perte de toutes les colonies, l'interdiction de l'Anschluss de l'Autriche au Reich;</p> <p>des clauses <b>militaires</b>:          La réduction rigide de l'armée (à 100.000 soldats) et de <i>l'armement</i>, la démilitarisation de la rive gauche du Rhin;</p> <p>des clauses <b>économiques</b>:          Payer le montant des <i>dommages subis</i> par les Alliés (= payer des indemnités/des réparations).</p> <p>Ces clauses étaient <i>justifiées</i> par la déclaration que l'Allemagne seule était responsable du déclenchement de la guerre.</p>	<p>mettre fin à qc: etw. beenden der Spiegelsaal</p> <p>le vaincu: der Besiegte</p> <p>imposer qc à qn: jdm etw. aufzwingen; la clause: die Klausel die Rückgabe</p> <p>l'armement m: die Rüstung die Entmilitarisierung</p> <p>le dommage: der Schaden subir qc: etw. erleiden justifier: rechtfertigen</p>
--------------------------	--	--

##### M2 Cartes: Le Traité de Versailles, le 26 juin 1919



**Vocabulaire:**

un armistice		der Waffenstillstand
une occupation	occuper	die Besatzung
la tête de pont		der Brückenkopf

**Tâches:**

1. Quel est le sujet de la carte?
2. Quelle région est montrée?
3. Vérifiez les informations du texte M1 sur la carte.
4. Analysez les avantages et les désavantages des règlements pour les pays concernés.
5. Notez des questions, qui ne sont pas répondues par la carte.

**M3 Aufruf vorwiegend aus dem rechten politischen Spektrum stammender Gruppierungen aus dem Jahr 1922 (Fundstelle: <http://www.zum.de/Faecher/G/BAY/ABI-BAY-97-G-GK-gII.HTM>)**

# Los von Versailles! Nieder mit der Schuldlüge

## Der 28. Juni

der Tag der Trauer und der Schande, an dem das deutsche Volk durch das schmachvolle Diktat von Versailles nach dem Willen der rachsüchtigen Feinde für alle Zukunft zu einem unrühmlichen Sklavendasein verurteilt werden sollte, jährt sich zum dritten Male.

## Die gemeinste Fälschung der Weltgeschichte die schamlose Lüge von der Schuld des deutschen Volkes am Weltkriege

muß dazu herhalten um den verbrecherischen „Friedensvertrag“, der in der ganzen Geschichte beispiellos dasteht, vor der Welt moralisch zu rechtfertigen.

### Deutsche Männer und Frauen!

**Versailles  
ist schuld!**

an Eurem ganzen Elend! Wenn Ihr hungert und friert! Wenn Ihr kein Obdach habt! Wenn Ihr als Lohnsklaven der Welt unter Eurer Arbeitslast zusammenbrecht! Wenn Euer guter deutscher Name heute in der Welt geächtet ist! Wenn Euer deutsches Vaterland zum hilflosen Spöttgebilde seiner selbst geworden ist.

**Versailles  
ist schuld!**

## Die Wahnsinnstat von Versailles muß beseitigt werden

ehe an den erfolgreichen Wiederaufbau des Vaterlandes gedacht werden kann.

### Deutsche Männer und Frauen Münchens!

**Erhebt Protest**

gegen das gewaltige Unrecht, das man Euch angetan, gegen das traurige Los, das man Euch zugedacht hat, gegen die verbrecherische Schuldlüge und

**zwingt die  
deutsche  
Regierung**

zur tatkräftigen Führung des Beweises für die Unschuld Deutschlands an Kriegen.

## Erscheint daher in Massen zur Protestkundgebung am Mittwoch, 28. Juni abends auf dem Königsplatz.

Wir fordern die gesamte Einwohnerschaft Münchens ohne Unterschied der Zugehörigkeit zu bestimmten Parteien oder Vereinigungen irgendwelcher Art auf, an der Versammlung teilzunehmen und den Feinden des deutschen Volkes zu zeigen, daß dieser Protest keine einseitige Parteiangelegenheit, sondern ein einmütiger Willensakt der gesamten deutschgesinnten Bevölkerung ist. Der Schwur Gesamt-Münchens von der Unschuld Deutschlands am Kriege muß in der Welt gehört und beachtet werden.

Beginn der Kundgebung 7 ½ Uhr abends. Die Teilnehmer sammeln sich in der Stadt nach Bezirken geordnet und marschieren in geschlossenen Zügen nach dem Königsplatz. Für Kriegsgeschädigte und ältere Personen sind besondere Karten ausgegeben. Näheres siehe Tagespresse vom 27. Juni.

Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Wahrheit,  
Recht und Ehre / Bayerischer Bürgerblock /  
Bürgerrat München / Bayerischer Kriegerbund /  
Bayerischer Ordnungsbund / Bund Bayern und  
Reich / Deutschnationaler  
Handlungshilfenverband / Deutscher  
Offizierbund / Nationalverband deutscher  
Offiziere / Verband der  
Offizierregimentsvereine / Verband nationalge-  
sinnter Soldaten / Frontkriegerbund

Bayerischer Heimat- und Königsbund „In Treue fest“  
/ Hochschulring deutscher Art /  
Interessengemeinschaft ehemaliger Heeres- und  
Marine-Angehöriger / Nationale Einheitsfront  
Reichsbund der Kriegsteilnehmerverbände deutscher  
Hochschulen / Stadtbund Münchener Frauenvereine /  
Vaterländische Vereinigungen Münchens /  
Zentralverband deutscher Kriegsbeschädigter,  
Kriegsteilnehmer und Hinterbliebener

Für den Arbeitsausschuß: v. Lenz 1922

### M4 Germania am Marterpfahl. Propagandapostkarte gegen die Bestimmungen des Versailler Vertrages. Verlag: Josef Winter, Oberndorf bei Salzburg, um 1920

(Fundstelle: [http://www.dhm.de/lemo/html/wei\\_mar/versailles/index.html](http://www.dhm.de/lemo/html/wei_mar/versailles/index.html))



#### Tâches:

1. Qu'est-ce qu'on voit?
2. Que représentent les détails de l'image?
3. Qui pourrait avoir été le dessinateur de l'image?
4. En quoi la délivrance mentionnée sous l'image pourrait-elle consister?
5. Qu'est-ce que vous en pensez?

Im Vordergrund  
im Hintergrund

au premier plan  
à l'arrière-plan

die Anordnung	la composition
etc.	
Marterpfahl	<i>*le poteau</i>
jdn fesseln	<i>attacher qn</i>
gebeugt	<i>penché,e</i>
etc.	

**M5 Lettre datée de 1919, écrite par Charles de Gaulle, officier français pendant la Première guerre mondiale.**

**(Fundstelle: <http://hypo.ge-dip.etat-ge.ch/www/cliotexte/html/traite.de.versailles.html>)**

**Leseaufgabe:**

Que pense de Gaulle de l'Allemagne après la signature du Traité de Versailles?

**M6 Consignes pour un jeu de rôles:**

Conférence internationale de presse à propos du Traité de Versailles, 1919

**Rôles:**

- Un journaliste de l'Allemagne, groupe de support
- Un journaliste de la France, groupe de support
- Un journaliste de la Grande Bretagne, groupe de support
- Un journaliste des Etats-Unis, groupe de support
- un animateur

**Sujet:**

La paix en Europe était-elle bien assurée par le Traité de Versailles?

**Procédé:**

Les journalistes préparent ensemble avec leur groupe de support une prise de position qu'ils présenteront au début de la conférence de presse. Ensuite, l'animateur dirigera une discussion ouverte.

1	Ma chère Maman,	
5	Voici donc la paix signée. Il reste à la faire exécuter par l'ennemi, car tel que nous le connaissons, il ne fera rien, il ne <i>cédera</i> rien, il ne paiera rien, qu'on ne le <i>contraigne</i> à faire, à céder, à payer, et non pas seulement au moyen de la force, mais bien par la dernière brutalité. C'est le seul <i>procédé</i> à employer à son égard. Ses engagements sont une fumée, sa signature une mauvaise plaisanterie. Heureusement nous tenons, et il nous faut absolument	céder qc: etw. abgeben; contraindre qn à faire qc: jdn zwingen, etw. zu tun das Vorgehen
10	garder, la rive gauche du Rhin. Les motifs d'y <i>demeurer</i> ne manqueront certes pas, car je ne crois pas une seconde à des paiements sérieux d'indemnités de la part de l'Allemagne. Non pas certes qu'elle ne puisse payer, mais parce qu'elle ne le veut pas.	
15	Nous allons donc nous <i>heurter</i> de suite à toute cette science de chicanes <i>gémissantes</i> , de <i>délais</i> prolongés, d' <i>entêtements sournois</i> , qui est la plus claire aptitude de cette race. Nous avons éprouvé cette science à <i>mainte occasion</i> , et notamment à propos de chacun des articles du traité d'armistice qu'il fallut plusieurs interventions impatientées du <i>maréchal Foch</i> pour faire exécuter à peu près.	se heurter à qc: auf etw. stoßen stöhnend; le délai: der Aufschub heimtückischer Starrsinn souvent un des chefs de l'armée française das flammende Schwert schwingen
20	Seulement nous n'allons plus avoir à <i>brandir d'épée flamboyante</i> , avec nos troupes démobilisées, et celles de nos alliés rentrées chez elle.	
25	Au fur et à mesure des années, l'Allemagne se redressant deviendra plus arrogante, et finalement ne nous paiera pas à beaucoup près ce qu'elle nous doit. Il faut craindre du reste que nos alliés ne soient d'ici à très peu de temps nos rivaux et ne se désintéressent de notre sort. La rive gauche du Rhin devra donc nous rester.	
30	<i>Extrait de Charles de Gaulle, « Lettres, notes et carnets (1919-1940) », publié en 1980.</i>	

## FACHLICHES LERNEN IM BILINGUALEN GEOGRAPHIEUNTERRICHT

### Summary

Bi-lingual teaching is gaining importance in German schools and a didactic of bi-lingual teaching in geography is being created. The teaching of domain specific vocabulary is a key issue. Will this happen according to the requirements of language teaching elaborated by linguistics, or will it follow independent principles of its own? The proposal made here is to work according to the principles of fundamental learning formulated by Klafki. The use of blackboard drawings to illustrate and explain domain specific concepts and their basic vocabulary is a central feature, thus making use of cognitive models such as the mental lexicon developed by Aitchison, the dual-coding approach suggested by Paivo as well as the levels of processing discussed by Craik and Lockhart. Four examples are given, one showing the joint use of foreign vocabulary and German equivalents. The conclusion is that a well structured blackboard image would not only facilitate the learning of geography in a foreign language but that it would also enhance the comprehension of the basic concepts in the discipline. Thus the problem of the additional time involved in bi-lingual teaching could turn out to be a great advantage. This may help to explain the paradox that pupils taught a specific domain in a foreign language can, over the longer term, do as well as those instructed in their mother tongue.

### 1 Einleitung

Der bilinguale Sachfachunterricht in Geographie blickt in Deutschland bereits auf eine fast 30jährige Geschichte zurück, seitdem er 1963 im Rahmen des deutsch-französischen Vertrages über das Jugendwerk aus der Taufe gehoben worden war. Die Vorteile liegen auf der Hand: Neben der verbesserten Sprachfähigkeit und interkulturellen Kompetenz, die in einer sich globalisierenden Welt von herausragender Bedeutung sind, werden in einem für die alltagsweltliche Kommunikation bedeutsamen Sachbereich vertiefte Kenntnisse vermittelt.

Die Fachvertreter blieben jedoch skeptisch, ob eine Sachvermittlung erfolgreich sein kann, wenn viel Zeit allein auf den Spracherwerb verwendet werden muss. Eine erste Beruhigung trat hier ein, als Weber (1993) nachweisen konnte, dass der bilinguale Sachfachunterricht in seiner langfristigen Behaltensleistung dem muttersprachlichen Sachfachunterricht nicht unterlegen ist. Dieses Ergebnis ist inzwischen mehrfach bestätigt worden, zuletzt von Golay (2005), Lalla (2005) und Vollmer (2006).

Viel hängt naturgemäß davon ab, *wie* der bilinguale Sachfachunterricht vorgeht. Eine zentrale Rolle kommt dem Lernen von Fachbegriffen und Fachkonzepten zu. Dabei interessiert hier nicht so sehr der Umfang des Fachwortschatzes, sondern dessen Ausformung und Aneignung. Die



entsprechende Fragestellung gilt zwar ähnlich für den muttersprachlichen Fachunterricht, sie stellt sich aber für den bilingualen Fachunterricht in erhöhtem Maße. Überspitzt kann man sagen, dass der Erfolg des bilingualen Fachunterrichts wesentlich vom inhaltlichen und methodischen Vorgehen bei der Vermittlung von Fachbegriffen und dem Aufbau einer Fachsprache abhängt. In diesem Sinne wird mit den folgenden Überlegungen ein wesentlicher Beitrag zu einer eigenständigen bilingualen Sachfachdidaktik geleistet, die immer dringender gefordert wird (z. B. Hallet 1998, Lenz 2002, Hoffmann 2003, Otten/Wildhade 2003, Thürmann 2005).

## **2. Vokabellernen im Fremdsprachenunterricht**

Vokabellernen war im Fremdsprachenunterricht lange sehr umstritten. Die alten Vokabellisten mit ihren Vokabelgleichungen waren seit dem Siegeszug der „direkten Methode“ verpönt. Das gipfelte in Forderungen wie der von Arendt [Arendt 2002: 301]: „Das Vokabellernen nach Listen ist ohne Wenn und Aber aus dem Methodenrepertoire zu entfernen“. Konsequenter sollte vom Prinzip der Einsprachigkeit ausgegangen werden, so dass jede Übersetzung suspekt war. Neue Vokabeln sollten möglichst in situativen oder thematischen Einbettungen vermittelt werden, wobei großes Gewicht auf den Umgang mit Texten und auf Erschließungstechniken gelegt wurde [Scherfer 1994].

Inzwischen bahnt sich in der Linguistik ein Umdenken an. Auslöser sind Fortschritte in der Spracherwerbsforschung, wobei die Kognitive Psychologie und die Kognitiven Neurowissenschaften besondere Beiträge leisten. Schon wird von einer „kognitiven Wende“ gesprochen [Raupach 1994: 19], obwohl ein einheitliches Theoriegebäude noch im Entstehen ist. Nachdem bis in die 1950er Jahre hinein die Verbindungen zwischen Wörtern und Objekten im Mittelpunkt der Forschungen gestanden hatten und danach die Verbindungen zwischen Wörtern im Rahmen von Sätzen, wird Sprache seit den 1980er Jahren vorrangig als Sprachverarbeitungssystem verstanden. Dabei werden semantische Aspekte ebenso bedeutsam wie Sprachprozeduren [Raupach 1994: 19 f.].

Das psycholinguistische Modell des mentalen Lexikons nach AITCHISON (2003) zeigt den neuen Ansatz. Das mentale Lexikon kennzeichnet die Art und Weise, wie das Gehirn das Vokabular und die Bedeutung der einzelnen Wörter organisiert und strukturiert. Es ist weder wie ein normales Lexikon aufgebaut noch chaotisch angelegt. Vielmehr können verschiedene Ordnungsprinzipien nebeneinander und in Verbindung miteinander existieren. Sie können domänenspezifisch sein oder sich auf unterschiedliche Systeme wie semantisches und episodisches Wissen beziehen [List 2000: 503, 506 ff.]. Die Funktionsweise lässt auf vernetzte Strukturen schließen [Lutjeharms 2004: 13], wobei eine Organisation nach Wortfeldern und Wortfamilien nachweisbar ist. Der Begriff des mentalen Lexikons hat sich „zur Bezeichnung des individuellen Wortschatzes eines Menschen eingebürgert“ [Wolff 2002: 11], denn im Sprachverarbeitungsprozess wird das Verstehen,

Behalten und Abrufen von Wörtern durch Vorerfahrungen und darauf bezogene Kategorisierungen beeinflusst.

Wichtig ist nun die Frage, ob das mentale Lexikon für die Fremdsprache anders aufgebaut ist als für die Muttersprache, zumal früher die Auffassung bestand, dass jedes nachfolgende Sprachenlernen durch Interferenz mit bereits vorhandenen, andersartigen Strukturen erschwert oder gar behindert würde [Christ 2000: 3]. Dieser Befürchtung begegnet Bausch [Bausch 2003: 443] mit seinem Konzept der abgestuften Mehrsprachigkeit. Nach den Forschungen zum mentalen Lexikon ist nämlich davon auszugehen, „dass die vorhandenen mehrsprachlichen Strukturen und Systeme auf komplexe Weise mental interagieren“ und dabei „auch lern- bzw. kommunikationsfördernde Transferprozesse auslösen können“. Über die von Otten/Wildhage [Otten, Wildhage 2003: 31 f.] aufgeführten methodischen Schritte hinaus erstrecken sich die Effekte vom bloßen „transfer of training“ bis hin zur „metalinguistic awareness“ als gesteigertem Sprachbewusstsein [Raupach 2000: 326, Christ 2000: 4 ff.]. Es hat sich gezeigt, dass Zweitsprachler auf allgemeines Wissen, sogenanntes Weltwissen, zurückgreifen, das ihnen Erschließungshilfen bereitstellt. Da dabei jederzeit muttersprachliche Konzepte aktiviert werden können, sind muttersprachliche Elemente beim Fremdsprachenerwerb keineswegs mehr tabu. So ist davon auszugehen, dass die Ausgangssprache im Fremdsprachenunterricht eher „als Lernhilfe denn als Lernhindernis“ zu begreifen ist [Scherfer 1994: 195, Lutjeharms 2004: 18]. Damit werden additiv angelegte Konzepte des Fremdsprachenunterrichts überwunden.

Diese Überlegung wird durch das Modell der Verarbeitungsebenen von Craik/Lockhart (1972) gestützt. Danach hängt „der erfolgreiche Abruf von Informationen von dem Grad der Elaborierung während der Verarbeitung“ ab [Neveling 2004: 30]. Informationen werden also umso besser gespeichert, je mehr Verarbeitungsebenen sie durchlaufen und je höher die kognitive Aktivität bei der Wahrnehmung und Speicherung ist. Begünstigend wirken zusätzliche affektive oder motorisch-kinästhetische Verarbeitungsmodalitäten. Dafür bieten sich zunächst einmal unterschiedliche Handlungssituationen und Gesprächsanlässe an. Darüber hinaus kann die Anschauung durch den Einsatz von Bildern [Reinfried 1992] intensiviert werden. Dafür spricht auch, dass bei sprachlichen Verarbeitungsprozessen neben dem mentalen Lexikon auf „von ihm getrennte visuelle und auditive In- und Outputsysteme zurückgegriffen wird“ [Lutjeharms 2004: 13, 15]. Die Lernstrategien wirken umso besser, „je präziser sie auf den Lerngegenstand zugeschnitten“ und damit möglichst bereicherspezifisch ausgerichtet sind [Neveling 2004: 64 f.].

Wolf [Wolff 2000: 98, 104] geht in konstruktivistischem Sinne davon aus, dass Lernen ein hochgradig subjektiver, selbstbestimmter und aktiver Prozess ist. Er fordert dementsprechend, „dass Lernprozesse in eine möglichst reiche Lernumgebung eingebettet werden und für eine reiche soziale Interaktion beim Lernen Sorgen getragen wird“. Auch wenn Reinfried [Reinfried 1999: 176] „im Fremdsprachenunterricht eine *radikale* Lernerorientierung als fragwürdig“

bezeichnet, stimmt er doch in der Forderung nach einer stärkeren Handlungsorientierung überein.

Somit steht für Wortschatzübungen ein großes Repertoire der Fremdsprachenmethodik zur Verfügung. „Das Spezifikum der Wortschatzübungen besteht darin, den Lernern eine neue lexikalische Form oder einen neuen Inhalt zur Versprachlichung vorzugeben.

Dies kann geschehen durch a) visuelle Hilfsmittel (auch: Bearbeitung von Schemata, Graphen, Tabellen etc.), b) Angabe der Bedeutung in der Ausgangssprache, c) ziel- oder ausgangssprachliche Paraphrasen, d) Ausnutzen des Weltwissens“ [Scherfer 2003: 281].

„Übersetzungen sowie das Formulieren von Erklärungen und die Konstruktion von Lernaufgaben bilden gute Möglichkeiten des Übens metasprachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten“ [Scherfer 2003: 282].

Vollmer [Vollmer 2005a: 50] geht sogar mit Blick auf kanadische Erfahrungen so weit festzustellen, dass „die zweitsprachlich vermittelte Sachfachliteralität auf längere Sicht offenbar ausreichend auf die L1 (also die Muttersprache, E.K.) (rück-) übertragen werden“ kann. Es kommt zu einem „fremdsprachlichen Mehrgewinn“ [Vollmer 2005a: 53], so wie er sich auch im Terminus „Content and Language Integrated Learning“ (CLIL) äußert, auf den sich europäische Forscher zur Charakterisierung des bilingualen Unterrichts verständigt haben [Otten, Wildhage 2003: 13]. Eine Annäherung von Sprach- und Inhaltslernen kann festgestellt werden [Vollmer 2005a: 60]. Bei aller Unterschiedlichkeit der Fachtraditionen und Fachbegriffe ergeben sich damit Gemeinsamkeiten zwischen fremdsprachlichem Vokabellernen und fachlichem Begriffslernen.

### **3. Begriffsbildung und Konzeptlernen im Fachunterricht**

Begriffe sind durch Abstraktion gewonnene Vorstellungen von Gegenständen oder Sachverhalten. Sie bezeichnen mit Hilfe von Definitionen deren zentrale Merkmale. Während der Inhalt des Begriffs die Gesamtheit der im Begriff gedachten Merkmale benennt, erfasst der Umfang des Begriffs die Gesamtheit der Gegenstände oder Sachverhalte, die ein Begriff kennzeichnen kann. Je größer der Umfang des Begriffs ist, desto geringer ist also sein Inhalt, und je reicher der Inhalt des Begriffs ist, desto geringer ist sein Umfang. Begriffe sind „verhaltensnotwendige Klassifizierungen“ [Hoffmann 1986: 12] zur Orientierung angesichts der chaotischen Fülle möglicher Weltwahrnehmungen.

Begriffe lassen sich in Begriffshierarchien einordnen, so dass sich unterschiedliche Abstraktionsniveaus ergeben. In der Regel sind die Begriffe an der Spitze einer Begriffspyramide besonders abstrakt und weisen einen hohen Komplexitätsgrad auf. Davon wird die Lehrbarkeit bzw. Verstehbarkeit von Fachbegriffen maßgeblich beeinflusst. In der Geographiedidaktik gibt es umfangreiche Untersuchungen zur Begriffsbildung, u.a. von Dorn/Jahn (1966)

und Ringel(1980) sowie von Birkenhauer (1983) und Kaminske (1993 und 1995). In ihnen geht es um die Identifikation und die Struktur des fachspezifischen Grundwortschatzes, der neben der fachspezifischen Methodik die Basis für jeden Fachunterricht bildet. Unter Grundbegriffen versteht man „Begriffe, die einen hohen Allgemeingrad haben, häufig verwendet werden und bei deren Erarbeitung wichtige Zusammenhänge deutlich werden“ [Ringel 1980: 424]. Darüber hinaus befassen sich diese Arbeiten mit der Stufung der Fachbegrifflichkeit bis zum Ende der Schulzeit. Die Überlegungen zur Einführung und zur Arbeit mit Fachbegriffen gelten für den bilingualen Geographieunterricht in ungleich höherem Maße als für den muttersprachlichen.

Viele Fachbegriffe sind hinsichtlich Inhalt bzw. Umfang keineswegs klar. Ihre Bedeutung kann mit den wissenschaftlichen Kontroversen schwanken oder mit dem Fortschritt der Fachdiskussion gar schwinden. Ein gutes Beispiel dafür ist der Begriff „Zentraler Ort“ [Blotevogel 1996], der ursprünglich zur Bestimmung eines optimalen Standorts für ein Dienstleistungsangebot eingeführt worden war. Von einer Standorttheorie des tertiären Sektors entwickelte er sich in der Nachkriegszeit zu einem Instrument der Raumplanung und Gebietsreform. Damit einher ging eine zunehmende Normierung des Begriffs bis hin zu einer justiziablen Fixierung, während die ursprüngliche Fragestellung in der Forschung inzwischen ausdiskutiert erscheint.

Dennoch kann das hinter dem Begriff „Zentraler Ort“ stehende Konzept eines funktional strukturierten Raumes weiterhin wichtig bleiben. Es ist nämlich zwischen sprachlicher Bezeichnung und bezeichnetem Objekt, also zwischen dem Begriffs“namen“ und dem Begriffsinhalt zu unterscheiden. Die Zwei-Ebenen-Semantik trennt die lexikalische Bedeutung von dem konzeptuellen Schema. Darunter wiederum sind „mentale Konstrukte (zu verstehen), mit deren Hilfe die Menschen ihre Erfahrungen kognitiv verarbeiten und ihr (Welt-) Wissen organisieren. Wir haben Konzepte für Objekte, Ereignisse, Eigenschaften, Quantitäten, Relationen etc. Konzepte sind prinzipiell sprachunabhängig“ [Scherfer 1994: 198].

Solche grundlegenden Fachkonzepte helfen, isolierte Begriffe in einen größeren Zusammenhang zu stellen. Sie waren für Bruner [Bruner 1973: 30-43] Schlüssel zur „Struktur des Lerngegenstandes“. Die fundamentalen Prinzipien eines Faches sollten entsprechend identifiziert und durch Transfers im Unterricht nutzbar gemacht werden. Auch wenn das Anliegen nicht ganz so hoch angesiedelt ist, kann man der Klage von Ringel [Ringel 1980: 422] nur zustimmen, dass „zu wenig exakte Definitionen von den Schülern verlangt (werden) und die Einordnung von Begriffen in Begriffssysteme noch zu wenig Bestandteil unseres Unterrichts ist“. Allerdings sollte man sich bei diesem Ansatz immer der Gefahr bloßer Wissenschaftsorientierung bewusst sein. Die Frage nach der pädagogischen Wertigkeit von Definitionsbemühungen und Begriffssystemen muss konsequent vom Schüler her gedacht werden.

Das geschieht in dem Konzept der „kategorialen Bildung“ von Klafki [Klafki 1996: 143 f.], das neben der Objektseite auch die Subjektseite – nämlich den Lernenden – berücksichtigt.

Er sollte „an einer begrenzten Zahl von ausgewählten Beispielen – den Exempeln – aktiv allgemeine, genauer: mehr oder minder weitreichende verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen erarbeiten“, die ihm dann als Schlüssel „zum Verständnis von Welt“ dienen konnten. Kognitionspsychologisch gesehen geht es um kontextuelles Wissen [Hoffmann 1986: 130 ff.], wobei die Kontextbegriffe durch handlungsmäßige Aneignung noch leistungsfähiger werden. Statt eine isolierte Begrifflichkeit zu erlernen, soll es zu einer Auseinandersetzung mit kategorialen Fachkonzepten kommen, wie es die Theorie des exemplarischen Lernens fordert. Die Forschung stützt dieses Konzept, indem sie nachweist, dass „Generalisierungen ... zuerst für typische Beispiexemplare“ erlernt werden [Hoffmann 1986: 26].

Die Begriffsbildung wird von sehr unterschiedlichen Forschungsansätzen aus untersucht.

Sie hat dementsprechend zu unterschiedlichen Modellierungsversuchen geführt, wenn man etwa an den Erwerb von Fachbegriffen oder von Fremdsprachenvokabeln denkt. Während die Fremdsprachendidaktik mit der Linguistik über eine eigenständige Theorie und Methodik des Spracherwerbs verfügt, greifen die Sachfachdidaktiken – schon allein wegen ihrer begrenzten Forschungsressourcen – vornehmlich auf die Lernpsychologie zurück. Diese hat in den letzten Jahren erheblich ihr Gesicht gewandelt. Der Behaviorismus hat an Bedeutung verloren, dafür haben seit den 1980er Jahren bemerkenswerte Forschungsergebnisse der Kognitiven Psychologie und der Neurophysiologie (z. B. Braisby/Gellatly 2005, Eysenck/Keane 2005) dem Kognitivismus Auftrieb gegeben. Allerdings bietet der Kognitivismus noch keine in sich konsistente pädagogische Handlungstheorie an. Dennoch zeichnet sich eine Akzentverschiebung weg von der Rolle des stoffvermittelnden Lehrers hin zur Person des eigenverantwortlich Lernenden ab.

Menschen haben – lange bevor fachliche Perspektiven entwickelt werden – bereits ein unspezifisches Weltwissen aufgebaut, mit dessen Hilfe sie sich orientieren. Entsprechende Erscheinungsformen dafür sind Vorwissen, Voreinstellungen, Vorurteile usw. Auch für wissenschaftliche Aspekte existieren Präkonzepte. An sie werden zunächst im Sinne der Assimilation von PIAGET neue Fachkonzepte angelagert, bis es zu einer fachlich adäquateren Umorientierung in Form der Akkommodation kommt. Insofern ist es wichtig, zusammen mit dem neuen Konzept zugleich die Verankerung im Gedächtnis mitzubedenken. Je nach dem Lernprozess kann es zu multiplen Verankerungen kommen, nicht zuletzt weil jedes Individuum beim Erfassen und Abspeichern neuer Informationen auf unterschiedliche Vorerfahrungen zurückgreift und an unterschiedliche Verwendungssituationen denkt. „Zur Repräsentation von Begriffen gehören auch immer Informationen über die Kontexte, in die die zum

Begriff gehörenden Objekte und Erscheinungen eingebettet sind“ [Hoffmann 1986: 125].

Ein besonderes Problem bei der Verarbeitung von Informationen ist die Wahl zwischen einem induktiven und einem deduktiven Vorgehen [Köck 1981]. Im Geographieunterricht gibt es eine traditionelle Präferenz für die induktive Begriffsbildung. Sie lässt sich fachlich auf die Forderung nach genauer, „unvoreingenommener“ Raubeobachtung zurückführen und hat pädagogisch im Rahmen des exemplarischen Unterrichts eine spezifische Ausprägung erfahren [Kross 1988]. Inzwischen hat durch die wissenschaftstheoretische Weiterentwicklung der Geographie die Theoriebildung und mit ihr das deduktive Vorgehen an Bedeutung gewonnen. Dementsprechend hat Schultze (1988) auf die Gleichwertigkeit des deduktiven Verfahrens hingewiesen und attraktive Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht aufgezeigt. Auch neue kognitionspsychologische Forschungen lassen ein stärkeres deduktives Vorgehen sinnvoll erscheinen. Methodisch gesehen entspricht dem die Unterscheidung von entdecken(lassen)dem und anwenden(lassen)dem Unterricht. In jedem Fall ist aber zu prüfen, bei welchem Unterrichtsinhalt und in welcher Unterrichtssituation welches Verfahren geeigneter erscheint.

Zur Vermittlung und Aneignung von neuen Fachkonzepten kann wie beim Vokabellernen das Modell der Verarbeitungsebenen von Craik/Lockhart (1972) herangezogen werden. Der Lernprozess sollte also über eine vergleichsweise oberflächliche Analyse perzeptueller Aspekte hin zu einer vertieften Analyse des Lernimpulses führen, so dass die neue Information mit dem semantischen Hintergrundwissen des Schülers stärker verbunden wird. Das erfordert sowohl eine Verbindung der Zielinformation mit den vorhandenen Gedächtnisstrukturen als auch eine eingehendere Verarbeitung durch mehrere Zugangswege zu den bereits abgespeicherten Informationen. Wichtige Schritte bei dieser Strategie sind das Anknüpfen beim Vorwissen, die Herausarbeitung der zentralen Aussagen und die systematische Organisation des neuen Wissens.

Dafür eignen sich Schaubilder in fast idealer Weise. „Auch komplexe Begriffe sollten durch sensorische Merkmale, durch vertikale und horizontale Relationen, durch Sprachmerkmale, durch Verhaltensmerkmale und durch Bewertungsmerkmale charakterisiert werden können“ [Hoffmann 1986: 126]. Die Aufgabe ist, eine möglichst multiple Verankerung der neuen Information zu erreichen [Haberlandt 1999]. Die Forschungen bestätigen insgesamt die alte Schulweisheit, dass konkrete Informationen besser behalten werden als abstrakte, z.B. die Begriffe „Steilküste“ und „Landzunge“ gegenüber den Begriffen „Kliff“ und „Nehrung“. Das wird nach Paivio (1991) mit der „dual coding theory“ begründet. Nach ihr werden sowohl konkrete wie abstrakte Begriffe über einen linguistischen Kode in der linken Gehirnhälfte abgespeichert, die leichter vorstellbaren konkreten Begriffe allerdings zusätzlich in bildhafter Form in der rechten Gehirnhälfte.

Wie aber werden neue Informationen im Gedächtnis abgespeichert und damit der Wiederverwendung zur Verfügung gestellt? Bisherige Forschungen

zeigen, dass sie nicht so sehr semantisch organisiert werden, womit eine quasi lexikalische Struktur entstehen würde, sondern eher nach spezifischen, zunächst jedoch nur vorwissenschaftlichen Domänen im Sinne einer „domain specificity“ [Medin,Rips 2005: 58 ff.]. Die lernbedeutsame Struktur wird also stärker durch inhaltliche Bezüge gestiftet als durch semantische Zusammenhänge. Das ist für den bilingualen Sachfachunterricht von besonderer Bedeutung, weil damit die Fachstruktur hoch bewertet wird. Das Begriffslernen im bilingualen Geographieunterricht illustriert dies: Die geographische Fachsprache, die durch spezifische Fachanliegen geprägt ist, kann durchaus aus normalen Lebenssituationen heraus entwickelt werden, während diese Lebenssituationen im Fremdsprachenunterricht vornehmlich zur Ausformung der Alltagssprache dienen.

#### **4. Tafelbilder als Medium und Methode des Konzeptlernens**

Wie lassen sich die inhaltlichen Zielsetzungen einer kategorialen Erarbeitung von Fachkonzepten realisieren? Methodisch stehen zwei Fragen im Vordergrund: 1. Wie führt man den neuen Wortschatz ein? 2. Wie macht man den neuen Wortschatz behaltenswert? Methode und Medium sind dabei interdependent. Als Medium bietet sich das Tafelbild an. Barth (1969) und später Barth/Brucker (1992) haben ihm unter dem Namen „Merkbild“ eine ausführliche Darstellung gewidmet. Das Merkbild dient vorwiegend der Fixierung der Unterrichtsergebnisse und darüber hinaus der Festigung des Stoffes [Barth 1969: 13]. Leider sind viele der von Barth und Barth/Brucker veröffentlichten Merkbilder sehr komplex und stellen große Anforderungen an die zeichnerischen Fähigkeiten, so dass sie den weniger geübten Lehrer kaum zur Nachahmung animieren. Sie ähneln vielfach vorgefertigten Folien, ja sogar Foliensätzen, die man gerne komplett übernehmen würde.

Hier soll mit der Verwendung des Begriffs „Tafelbild“ für einfachere, schlichtere Gestaltungsformen geworben werden. Zudem lässt sich mit dem Begriff „Tafelbild“ der Produktionsprozess eines Inhaltes oder einer Einsicht besser verbinden. Das Tafelbild muss nicht am Ende der Stunde stehen, es kann auch in einer kurzen Unterrichtsphase entstehen. Und es lässt sich – was für den bilingualen Unterricht wichtig erscheint – in relativ kurzer Zeit und ohne große Informationsverluste von den Schülern in ihr Heft übernehmen.

Viele der fachdidaktischen Arbeiten zum Tafelbild bringen verschämt Entschuldigungen vor (bereits Zirk 1969, S. 7), warum man sich mit diesem Medium befassen soll, obwohl es altmodisch wirkt, viele Lehrer Angst vor dem Zeichnen haben und das selbstgezeichnete Bild gegenüber konfektionierten Bildern primitiv erscheint. Zudem tendiert die Arbeit mit der Tafel zum verpönten Frontalunterricht, kann durch vorbedachte Begrifflichkeit die Kreativität gängeln und zu einem Begriffsfetischismus verleiten. In jüngster Zeit scheint sich jedoch eine Renaissance anzubahnen, wie die umfangreiche

Sammlung von Tafelbildern von Ernst/Salzman (1995/1998/2002) und die Anregungen von Buske (1984) oder Brucker (1988, 1990) zeigen.

Eine unvoreingenommene Beschäftigung mit dem Tafelbild lässt – gerade für den bilingualen Unterricht – unschätzbare Vorteile erkennen. In Anlehnung an Haubrich (2000) sind fünf Prinzipien herauszustellen, die ein Tafelbild leistet: Generalisierung, Elementarisierung, Modellierung, Aktivierung und Strukturierung. Diese Vorteile ergeben sich vorzugsweise dann, wenn der Lehrer schon während der Unterrichtsvorbereitung an das Tafelbild denkt.

Schließlich setzt der bilinguale Unterricht allein wegen der notwendigen Wortschatzarbeit eine solche Vorplanung voraus. Die angedachte Strukturskizze sollte allerdings so offen sein, dass später im Unterricht noch Platz für Ideen und Anregungen von Schülern bleibt.

Die Konstruktionsprinzipien für Tafelbilder leiten sich von den inhaltlichen Aussagen und Zielsetzungen ab. Barth/Brucker (1992, S. 7) unterscheiden fünf Typen: kartographische Skizze als topographische oder thematische Skizze, Schemaskizze, Profilskizze, Diagrammskizze, tabellarische Skizze. Für die Vermittlung von Fachkonzepten kommt der topographischen Skizze, der thematischen Skizze und der Schemaskizze besondere Bedeutung zu. Vier Beispiele sollen das zeigen:

#### **Die „vier“ Brasilien (four times Brazil).**

Die Entwicklung topographischer Skizzen hat im Geographieunterricht eine lange Tradition. Sie geht auf den länderkundlichen Unterricht zurück, in dem Generationen von Lehrern bemüht waren, durch einprägsame Tafelbilder den Lernstoff zu strukturieren, anschaulich zu vermitteln und behaltenswert zu machen. Dabei wurden schon früh topographische Strukturen idealtypisch reduziert: Frankreich als Sechseck, Italien als Stiefel usw. [Schäfer 1979]. Mit der Hinwendung zum Allgemeingeographischen Unterricht ist diese Methode etwas in Vergessenheit geraten. In Frankreich dagegen ist sie bis heute lebendig geblieben, so dass in dortigen Schulbüchern Anleihen zu machen sind [Kross 2000].

Brasilien lässt sich gut als gestauchtes Sechseck darstellen, das aus vier unterschiedlich strukturierten Räumen besteht: dem altkolonialisierten, dürregeplagten und durch besonders schroffe soziale Gegensätze gekennzeichneten „Armenhaus“ des Nordostens als *depressed area*, dem stark verstädterten, industrialisierten wirtschaftlichen „Aktivraum“ des Südostens als *core area*, dem durch eine tiefgreifende Umstrukturierung gekennzeichneten landwirtschaftlichen Süden und Mittelwesten als *transitional area* sowie schließlich dem aktuellen „Erschließungsraum“ des Amazonas als *peripheral area*. Dort dringen die Siedler mit einer *pioneer front* in den Tropischen Regenwald vor.

Die begriffliche Typisierung mag in ihrer Pauschalität Widerspruch hervorrufen. In der Konzentration auf vier unterschiedliche Raumkategorien ist das Tafelbild jedoch in der Lage, Brasilien zu strukturieren, begrifflich zu



machen und die Fachbegriffe anschaulich zu füllen. Zugleich können topographische Kenntnisse vermittelt werden. Als Arbeitsgrundlage ist das methodische Konzept beliebig ausbaufähig und damit weiter differenzierungsfähig, indem etwa Hauptmigrationsströme oder große Raumerschließungsprojekte eingezeichnet werden [Kross 2000].

### **Die Ausgleichsküste (coast)**

Abbildungen zu Küstenformen listen vielfach isoliert stehende Einzelbegriffe auf, so wie es für Bildwörter-Lexika typisch ist. Ein solches Vorgehen kann man auch bei vielen Abbildungen in Schulbüchern zu zahllosen Fachinhalten feststellen, etwa dem Bergwerk oder der Kläranlage. Zum Verständnis eines Fachkonzepts aber ist es wichtig, zur Kernaussage vorzustoßen und die Beziehungen zwischen den Hauptmerkmalen herauszuarbeiten. Es geht also zunächst um eine Reduktion der Begriffe und der Bilddetails, um ein Grundverständnis zu ermöglichen. Auch hier sind einer weiteren Anreicherung keine Grenzen gesetzt, sofern nur eine didaktisch klar strukturierte Blickrichtung vorliegt.

Grundlegend für das Fachkonzept *coast* ist zunächst die Unterscheidung von Land und Wasser, die bereits als Präkonzept in den Unterricht mitgebracht werden dürfte. An der Küste selbst reihen sich dann verschiedene geomorphologische Formen auf, deren wichtigste das *cliff* an einer herausragenden Ausbuchtung der Küste und der *spit* an einer Einbuchtung sind. Beide Formen sind durch einen *current* miteinander verbunden. Am Kliff wirken andere Kräfte als an der Landzunge oder Nehrung: dort *erosion* – hier *sedimentation*.

Der Unterschied zu einem Bildwörter-Lexikon ist offensichtlich. Zum einen werden die an Küsten vorkommenden Formen nicht möglichst vollständig erfasst, zum anderen werden sie nicht bloß additiv nebeneinander gestellt, sondern durch die Einbeziehung von Prozessen in eine sinnfällige Beziehung gebracht. Sie stehen nicht mehr isoliert da, sondern sind durch strukturelle Zusammenhänge verbunden. Gleichzeitig sind sie damit besser gegen das Vergessen abgesichert – vor allem wenn sie methodisch interaktiv gemeinsam mit den Schülern erarbeitet wurden.

### **Die Automobilproduktion (automobile production)**

Mit höherem Anspruchsniveau steigt die Komplexität der Fachkonzepte und damit der Tafelbilder. Während in der 5. Klasse der Automobilbau in einfacher, linearer Form dargestellt werden kann, die dem Fließbandprozess in großen Schritten folgt, sind in der 9. oder 10. Klasse die neuen Konzepte der Automobilproduktion zu integrieren. Grundlegend bleibt das Fließschema, wobei nur die Zahl der Produktionsschritte entsprechend der höheren Klassenstufe und der komplexeren Unterrichtsintention erhöht wird. So wird neben der Produktionsstufe *assembly*, die u.a. den Einbau von *dashboard* und *seats* umfasst, die Produktionsstufe *final assembly* mit der „Hochzeit“, also dem

Zusammenbau von *body* mit *engine* und *gear*, ergänzt. Diese Unterscheidung wird für die weitere Ausdifferenzierung des Tafelbildes bedeutsam.

Das Fließschema für eine *production chain* lässt sich zur ersten Absicherung mit der Luftaufnahme eines Autowerks vergleichen, wobei einzelne Werkteile für bestimmte Produktionsschritte vorgesehen sind (z.B. bei Kross 1993, S. 144). Man erkennt dann sofort, dass die Lackiererei anders aussieht, ja aussehen muss, als das Presswerk oder die Hallen für die Endmontage. Damit wäre eine Grundvorstellung von der Automobilproduktion geschaffen, denn die Herstellung eines Autos von der Presse bis zur Endmontage wird als Kernaufgabe eines Autowerks gesehen. Die Herstellung von *components* wie *dashboard* oder *windows* wird immer stärker durch *supplier* übernommen, die die entsprechenden Teile teilweise schon komplett montiert „just in time“ anliefern.

Das Fließschema lässt sich entsprechend ergänzen, indem in ein oder zwei Zeilen darüber Hinweise auf die Produkte der Zulieferindustrie eingetragen werden. Sie veranschaulichen die zunehmend komplexer werdenden Strukturen bei der Automobilproduktion. Zusätzlich können die benötigten *raw materials* eingetragen werden, womit das *global sourcing* in der Autoindustrie angesprochen wäre. In einem weiteren Schritt, der sich mit der Entsorgung eines ausrangierten Autos beschäftigen könnte, ließen sich dann ökologische Fragestellungen des *recycling* thematisieren und illustrieren. Auf diese Weise entsteht im gemeinsamen Erarbeitungsprozess ein strukturiertes Tafelbild, das das Stundenergebnis zusammenfasst.

Eine Verbalisierung des Tafelbildes hilft nun, die eingeführten Begriffe in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen und sich die neuen Vokabeln kontextuell anzueignen. Sie werden damit angewendet und zugleich weiter veranschaulicht. Dabei kommt es zu einer mehrfachen Absicherung: Tafelbild und Luftbild stützen den neuen Wortschatz. Die Übersicht über das Produktionssystem unterstützt die Begriffsfüllung und bewahrt die einzelnen Begriffe vor der Reduktion auf bloße Wörter.

### **Die Deserfikation (desertifikation)**

Desertifikation ist ein komplexer Prozess mit verschiedenen Ursachen und Auswirkungen. In der Regel werden dafür abstrakte Schemaskizzen entworfen, in denen Begriffe wie Bevölkerungszunahme, Brunnenbau, Anbautechnik, Überweidung, Ausbreitung der Felder, Holzsammeln, Ausblasung, Erosion, Dünenbildung usw. vorkommen.

Um die Anschaulichkeit zu erhöhen, die Verständlichkeit zu verbessern und die Verarbeitungstiefe zu steigern, kann mit bildlichen Elementen gearbeitet werden [Windhuis 2005: 94-100].

Zum einen lässt sich damit der topographische Bezug konkretisieren, zum andern das thematische Beziehungsgefüge zwischen Ursachen und Auswirkungen graphisch eindringlicher darstellen.

Vor allem aber können die verschiedenen Begriffe, die schon im Deutschen durch ihre substantivische Häufung mit „Überweidung, Ausbreitung der Felder, totales Abholzen/Holz sammeln“ nicht leicht verständlich sind, sprachlich vereinfacht und optisch verstärkt werden.

Das Schema bietet damit zugleich fremdsprachige Kontexterläuterungen und Formulierungshilfen. Beispielsweise lässt sich das Konzept *overgrazing* mit Hilfe der Vorgaben im Tafelbild leicht erklären: „Overgrazing is result of more livestock and leads to the damage and destruction of the fragile ecosystem in the savannah.“ Das Tafelbild präsentiert damit das Konzept der Desertifikation in Form eines anschaulichen graphischen Modells, dessen begriffliche Elemente leicht paraphrasiert werden können. Es ist entsprechend didaktisch reduziert, ohne das Wirkungsgefüge zu verkürzen. Es fasst den Unterrichtsertrag zusammen und dient als visuelle Stütze des Gelernten.

Im Endergebnis werden also durch die Konzentration auf inhaltliche Schwerpunkte die zentralen Konzepte besser angesprochen und durch die straffere Strukturierung im Tafelbild die Wirkungszusammenhänge anschaulicher gemacht [Ernst, Salzmann 1995: 4]. Durch die gemeinsame methodisch kleinschrittige Erarbeitung, die sich in den Pfeilen ausdrückt, werden sie zudem besser abgesichert. Zusätzlich zu der hohen Verarbeitungstiefe wird durch die Vorgabe der Lexik auch die sprachliche Durchdringung und damit der Verstehensprozess begünstigt [Vollmer 2005b, Vollmer 2006]. Aus Einem Strukturschema Wird So Ein Handlungsschema [Ernst/Salzmann 1995: 7].

## **5. Zweisprachige Fachbegrifflichkeit?**

Beiträge zur Wortschatzarbeit werden bislang von der Fremdsprachendidaktik bestimmt. Dort kommen Übersetzungen immer noch schlecht weg, insbesondere wenn es sich um Vokabelgleichungen handelt, weil sie vornehmlich mechanisch gelernt werden. Man plädiert vielmehr für eine „kontextualisierte Sprachanwendung“, die über das Bewusstmachen von Lerntechniken etwa durch den Aufbau von „word webs“ zu einer „Tiefenverarbeitung von Lernstoff“ führen soll [Holtwisch 2000: 370 ff.]. Im bilingualen Geographieunterricht kommt die Frage hinzu, in welcher Form und wie umfangreich das Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit [Butzkamm 2005: 91] muttersprachliche Elemente verträgt. In diese Richtung gehen auch die Überlegungen von Biederstädt (2005), Golay (2005) u.a. Über die „Mitbenutzung der Muttersprache als sprachliche Hilfestellung“ hinaus hat sich gezeigt, dass die Durchdringung eines Sachverhaltes verbessert werden kann, wenn die zu lernenden Konzepte unter „gezielter Mitbenutzung der Muttersprache“ angeeignet werden [Butzkamm 2005: 93, 94 u. 96]. Die Sachvermittlung mit Hilfe strukturierter Tafelbilder erfüllt solche Forderungen, so, dass eine zweisprachige, parallele Einführung des Wortschatzes sinnvoll

wird. Dafür sprechen nicht nur lernpsychologische, sondern auch schulpolitische, fachliche und methodische Argumente.

Schulpolitisch ist zu berücksichtigen, dass ein fremdsprachlicher Fachunterricht den Wechsel eines Schülers zurück zum muttersprachlichen Fachunterricht nicht unmöglich machen darf. Zentrale Fachinhalte, vor allem zentrale Fachkonzepte, müssen deshalb zweisprachig vermittelt werden. Auch dürfte es gesellschaftspolitisch notwendig sein, dass „die Ausbildung einer sprachlich angemessenen, doppelten Sachfachliteralität“ gelingt [Vollmer 2005b: 134].

Lernpsychologisch ist davon auszugehen, dass zwischen den mentalen Lexika für L1 als Muttersprache und L2 als Fremdsprache Verbindungen vorhanden sind, die beim Spracherwerb automatisch aktiviert werden. Eine zweisprachige Begriffsbildung trägt zur besseren Verankerung bei, da dasselbe Fachkonzept doppelt entwickelt wird. Bei sinnvoller Verbindung kann die fachliche Progression erleichtert und ein additiver Bilingualismus [Vollmer 2005a: 50] vermieden werden. Paivio [Paivio 1001: 270] verweist darauf, dass bilinguale Verknüpfungen stabiler sind, weil sie eindeutiger sind. Fachlich gibt es sogar mehrere Gründe. Der zentrale ist sicher der Hinweis darauf, dass die fachsprachliche Kommunikation, abgesehen von den Unterrichtsanlässen, eher in einem muttersprachlichen als in einem fremdsprachlichen Umfeld erfolgen wird. Lenz [Lenz 2002: 6 f.] fordert dementsprechend eine „terminologische Zweisprachigkeit“, die so weit gehen kann, dass spezifische Anwendungen für die deutschen Fachbegriffe direkt geübt werden.

Nach den Erfahrungen von Imgrund [Imgrund 2005: 36] wird die fremdsprachige Begrifflichkeit ohnehin umfassender aufgebaut und unterrichtlich in entsprechenden Anwendungssituationen eingeübt, so dass eher die Entwicklung der deutschsprachigen Begrifflichkeit das Problem zu sein scheint. Vor allem muss sichergestellt werden, dass die fremdsprachliche Fachbegrifflichkeit terminologisch richtig verstanden wird [Butzkamm 2005: 105]. Darüber hinaus schafft die zweisprachige Entwicklung der Begrifflichkeit eine größere Verarbeitungstiefe [Breidbach 2005: 16]. Butzkamm [Butzkamm 2005: 94 u. 99] gibt entsprechend Anregungen für eine planvolle „Pendelstrategie“ zur Mitbenutzung der Muttersprache, die u.a. „nachgereichte zweisprachige Wort- und Phrasenlisten“ kennt. Eine ähnliche Empfehlung von Lenz [Lenz 2002: 8], auf Arbeitsmaterialien eine zweisprachige Worterklärung zu verwenden, sollte deshalb noch mehr für das Tafelbild gelten – vorausgesetzt, es werden zentrale Fachkategorien erarbeitet.

Da in der Geographie viele Fachbegriffe wie Landschaft, Region, Stadt, Verkehr usw. der Allgemeinsprache entnommen sind, wird das Eindringen in Fachstrukturen kaum erschwert. Das kommt auch dem bilingualen Unterricht zugute, der darüber hinaus davon profitiert, dass zahllose lexikalisch verwandte Vokabeln wie Region = *region*, Landschaft = *landscape*, Erosion = *erosion* oder Urbanisierung = *urbanization* das Begriffslernen erleichtern. Eine ausgeprägte Fachsprachlichkeit soll sich erst gegen Ende der Sekundarstufe I ausbilden,

obwohl selbst dort für den muttersprachlichen Unterricht Defizite beklagt werden [Vollmer 2006].

Die allgemeine fremdsprachliche Ausdrucksfähigkeit kommt ohnehin nicht zu kurz.

Generell gilt auch für den bilingualen Unterricht die Forderung von Czapek [Czapek 2000: 26 u. 28], die sprachliche Einbettung von Begriffen zu üben und damit die „Begriffsbildung als Kern der Sprachbildung“ als Unterrichtsprinzip zu beachten. Gesteigert bringt dies die Formel „language across the curriculum“ [Otten/Wildhage 2003: 28, Thürmann 2005: 86 f.] zum Ausdruck. Im Sachfach bieten sich dafür die vielen fachlichen Arbeitsanweisungen wie „locate“, „make a sketch“, „look at the picture“, „describe the graph“, „find on the map“ an. Als „study skills“ ergänzen sie den „classroom discourse“, zu dem typische fremdsprachliche Redewendungen gehören wie „What do you think about ...“ oder „Would you mind repeating that, please?“ Nach Vollmer [Vollmer 2005a: 59] wird „im bilingualen Unterricht deutlicher als in anderen Fächern, dass jedes Lernen sprachliches Lernen ist und dass sprachliches Lernen zugleich kognitives Lernen bedeutet“. Dieser „implizite Fremdsprachenerwerb“ führt in Verbindung mit den inhaltlichen Fähigkeiten zu einer „skill awareness“, die für Lalla [Lalla 2005: 231] „eine mögliche Erklärungsvariable für den Lernzuwachs“ im bilingualen Geographieunterricht ist.

Es ist also keineswegs notwendig, die muttersprachlichen Äquivalente der Vokabeln verschämt auf die Rückseite der Klapptafel zu schreiben. Leitendes Prinzip sollte ja sein, dass es zunächst um fachlichen Wissenserwerb und nicht um Spracherwerb geht. Mit Gröne (1997) sollte das Motto sein: „We SPEAK English in our GEOGRAPHY class, and we LEARN English in our ENGLISH class“. Die abschließende Verbalisierung des strukturierten Tafelbildes kann den Spracherwerb nachhaltig fördern [Vollmer 2006]. Es lässt sich dabei geschickt zur Unterstützung des Begriffslernens wie des Vokabellernens nutzen.

Ordnet man nämlich abschließend die muttersprachlichen Begriffe den neuen Vokabeln zu, so ergibt sich durch eine solche sprachliche Doppelkodierung eine zusätzliche Lernstütze, die auch den Behaltensprozess fördert. Für Krechel [Krechel 2005: 66,69 u.70] ist das eine wesentliche Aufgabe der bilingualen „Text- und Spracharbeit“.

Eine weitere Verarbeitungsdimension ergibt sich, wenn am Ende der Stunde das vollständige Tafelbild in das Hausheft übernommen wird. Sprache ist auch im bilingualen Geographieunterricht nicht allein Kommunikationsmedium, sondern Erkenntnismedium [Vollmer 2006].

Lenz (2002) hat die Dimensionen der Spracherziehung im bilingualen Geographieunterricht übersichtlich dargestellt. Sie knüpft an die drei zentralen Zielsetzungen an: sachfachliche, interkulturelle und fremdsprachige Kompetenzen.

Die im Mittelpunkt stehende „Cognitive Academic Language Proficiency“ (CALP) umfasst domainspezifische komplexe kognitiv-sprachliche Fähigkeiten

und Fertigkeiten, wie sie im bilingualen Sachfachunterricht ausgebildet werden. Dazu gehört neben der Kenntnis von Fachbegriffen und fachspezifischen Methoden die Fähigkeit zur Versprachlichung geographischer Sachverhalte.

## **6. Schluss**

Die kognitive Wende hat sich gleichermaßen auf die für die Fremdsprachendidaktik zentrale Linguistik wie auf die für die Sachfachdidaktik wichtige Lernpsychologie ausgewirkt.

Das hat zu einer Konvergenz in der Interpretation der Forschungsergebnisse beigetragen.

Zunehmend werden linguistische Konzepte mit Konzepten der kognitiven Psychologie und der Neurowissenschaften abgestimmt. Das erleichtert den Sachfachdidaktiken deren Anwendung auf bilinguales Lernen.

Es müsste deutlich geworden sein, dass die Begriffsbildung zusammen mit den fachspezifischen „study skills“ ein zentrales Aufgabenfeld einer bilingualen Sachfachdidaktik ist.

In der Literatur wird die Vermittlung einer Fachbegrifflichkeit bislang vornehmlich unter methodischen Gesichtspunkten gesehen. Dieser Ansatz greift zu kurz. Vielmehr stellt die Herausarbeitung und Vermittlung kategorialer Einsichten eine inhaltlich-intentionale Herausforderung da. Sie ist im Rahmen des exemplarischen Unterrichts bereits ausführlich diskutiert worden. Für den bilingualen Sachfachunterricht wie für den muttersprachlichen Fachunterricht ergeben sich dabei keine Unterschiede.

Die Begriffsbildung ist im beschriebenen Sinne mehrfach abgesichert: Zunächst wird ein neues Fachkonzept als Vorstellung entwickelt und mit Vokabeln versehen. Es wird dann an der Tafel visualisiert, evtl. mit einem anderen Medium verglichen und schließlich um die muttersprachlichen Begriffe ergänzt. Diese mehrfache Verarbeitung ist es, die den bilingualen Unterricht auszeichnet.

Die Tafelbilder dürften gezeigt haben, dass die Fülle der Details bei der Ausdifferenzierung der Begriffe für den bilingualen Unterricht zurückgenommen worden ist. Trotz des Verzichts auf Breite gibt es dennoch – oder gerade deswegen – keinen Verlust an Tiefe. Insofern kann sich der bilinguale Sachfachunterricht durchaus mit dem muttersprachlichen messen und ist ihm keineswegs unterlegen, wenn die langfristige Behaltensleistung geprüft wird.

Die Entwicklung von Fachkonzepten erfordert im bilingualen Geographieunterricht gründlichere Überlegungen als im muttersprachlichen Unterricht. Das Eindringen in die Fachstruktur wird den Schülern erleichtert, wenn die Begriffe nicht additiv gereiht auftreten, sondern in einen sinnvollen Kontext eingebettet werden, der handlungsmäßig mit den bereits vorhandenen Konzepten verbunden werden kann. Die besten Voraussetzungen dafür bieten Inhalte aus der Allgemeinen Geographie, zumal wenn sie in unteren

Klassenstufen aus Lebenssituationen heraus entwickelt werden. Der Einsatz von Tafelbildern zur Verdeutlichung der inneren Struktur eines Fachkonzeptes erleichtert diese Arbeit. Die vorgeschlagene Vorgehensweise ist damit bestens geeignet, über sprachliche Kompetenzen hinaus den fachlichen Anspruch im bilingualen Geographieunterricht zu steigern.

#### Anmerkungen

- Aitchison, J.* (2003): *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon.* 3. Aufl. . Oxford/New York.
- Arendt, M.* (2002): *Vokabeln lernen? Nein danke! Zum Problem einer Routinepraxis beim Sprachenlernen.* In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 49, H. 3, S. 299-308.
- Barth, L.* (1969): *Merkbilder für den Geographieunterricht.* Berlin.
- Barth, L./Brucker, A.* (1992): *Merkbilder im Geographieunterricht.* Berlin.
- Bausch, K.-R.* (2003): *Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick.* In: *Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 4. Aufl. . Tübingen/Basel, S. 439-445.
- Biederstädt, W.* (2005): *Möglichkeiten und Grenzen des Englischen als Arbeitssprache im Geographieunterricht der Klassen 7-10.* In: *Bach, G./Niemeier, S. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht.* 3.Aufl. Frankfurt a.M. u.a., S. 121-129. (=Kolloquium Fremdsprachenunterricht 5)
- Birkenhauer, J.* (1983): *Sprachliche Differenzierung bei Kindern und Jugendlichen zwischen 10 und 18 Jahren am Beispiel eines geographischen Planspiels.* In: *Birkenhauer, J. (Hrsg.): Sprache und Denken im Geographieunterricht.* Paderborn, S. 37-69.
- Blotevogel, H. H.* (1996): *Zentrale Orte: Zur Karriere und Krise eines Konzepts in der Regionalforschung und Raumordnungspraxis.* In: *Informationen zur Raumentwicklung,* S. 617-629.
- Braisby, N./Gellatly, A. (Hrsg.)* (2005): *Cognitive psychology.* Oxford.
- Breidbach, S.* (2005): *Bilingualer Sachfachunterricht als neues interdisziplinäres Forschungsfeld.* In: *Breidbach, S./Bach, G./Wolff, D. (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Praxis.* Frankfurt a.M. u. a., S. 11-27. (= Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht 1)
- Brucker, A.* (1988): *Das Tafelbild im Geographieunterricht.* In: *Praxis Geographie* 18, H. 1, S. 4-6.
- Brucker, A.* (1990): *Die Tafel bleibt unersetzbar.* In: *Praxis Geographie* 20, H. 2, S. 4-6.
- Bruner, J.S.* (1973): *Der Prozess der Erziehung.* 3. Aufl. . Berlin/Düsseldorf. (= Sprache und Lernen 4)
- Buske, H. G.* (1984): *Das Tafelbild im Erdkundeunterricht.* In: *Geographie im Unterricht* 9, H. 1, S. 13-24.
- Butzkamp, W.* (2005): *Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht.* In: *Bach, G./Niemeier, S. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht.* 3. Aufl. . Frankfurt a.M. u.a., S. 91-107. (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht 5)
- Christ, H.* (2000): *Von der Zielsprachendidaktik zur Didaktik der Mehrsprachigkeit?* In: *Helbig, B./Kleppin, K./F.G. Königs, F.G. (Hrsg.): Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen.* Tübingen, S. 3-20.
- Craik, F.I.M./Lockhart, R.S.* (1972): *Levels of processing: A framework for memory research.* In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, Nr. 6, S. 671-684.
- Czapek, F.-M.* (2000): *Begriffs- und Sprachbildung als Prinzip des Geographie-Unterrichts – Gedanken zum lernstrukturellen Profil des Fach-Unterrichts.* In: *Geographie und Schule* 22, H. 124, S. 24-29.

- Dorn, W./Jahn, W.* (1966): *Vorstellungs- und Begriffsbildung im Geographieunterricht.* Berlin.
- Ernst, M./Salzmann, W.* (1995/1998/2002): *Kommentierte Tafelbilder Geographie.* 3 Bände. Köln.
- Eysenck, M.W./Keane, M.T.* (2005): *Cognitive psychology. A student's handbook.* 5. Aufl. Hove/New York.
- Fuchs, G.* (Hrsg.) (1999): *TERRA Erdkunde. Gymnasium Nordrhein-Westfalen 7/8.* Gotha/Stuttgart.
- Golay, D.* (2005): *Das bilinguale Sachfach Geographie. Eine empirische Untersuchung zum sachfachlichen Lernzuwachs im bilingual deutsch-französischen Geographieunterricht in der Sekundarstufe I.* Nürnberg. (= Geographiedidaktische Forschungen 39)
- Gröne, H.* (1997): „We SPEAK English in our GEOGRAPHY class, and we LEARN English in our ENGLISH class“. In: Thürmann, E./Vollmer, H.J. (Hrsg.): *Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht. Begegnungen zwischen Theorie und Praxis.* Soest, S.44-49.
- Hallet, W.* (1998): *The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts.* In: *Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts* 45, H. 2, S. 115-126.
- Haubrich, H.* (2000): *Tafelbilder. Erlernen einer alten Kunst.* In: *Geographie heute* 21, H. 185, S. 18-19.
- Hoffmann, J.* (1986): *Die Welt der Begriffe. Psychologische Untersuchungen zur Organisation des menschlichen Wissens.* Weinheim.
- Hoffmann, R.* (2003) (Hrsg.): *Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte – Praxis – Forschung.* Nürnberg. (= Geographiedidaktische Forschungen 37)
- Holtwisch, H.* (2000): *Vokabelhefte und Wortgleichungen – und sonst gar nichts? Vorschläge zur behaltensfördernden Wortschatzarbeit im Englischunterricht der unteren Klassen der Sekundarstufe I.* In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 47, H. 4, S. 367-376.
- Imgrund, B.* (2005): *Wortschatz im bilingualen Geschichtsunterricht. Ergebnisse einer Untersuchung zur Verfügbarkeit französisch-deutscher bilingualer Begrifflichkeit.* In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2, H. 1, S. 34-38.
- Kaminske, V.* (1993): *Überlegungen und Untersuchungen zur Komplexität von Begriffen im Erdkundeunterricht – eine Aufgabe besonderer Wichtigkeit für die Geographiedidaktik.* München (= Münchner Studien zur Didaktik der Geographie 4).
- Kaminske, V.* (1995): *Wahrnehmung und Stufung komplexer Inhalte im Geographieunterricht. Grundlegende Gedanken zum Forschungsfeld.* München. (= Münchner Studien zur Didaktik der Geographie 6)
- Klafki, W.* (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.* 5. Aufl. Weinheim/Basel.
- Köck, H.* (1981): *Zur Frage von Induktion und Deduktion in Geographie und Geographieunterricht.* In: Sperling, W. (Hrsg.): *Theorie und Geschichte des Geographieunterrichts.* Braunschweig, S. 13-38. (= Geographiedidaktische Forschungen 8)
- Köck, H.* (1984): *Der Komplexitätsgrad als curriculares Stufungsprinzip. Operationalisierung eines ungelösten Problems des Geographieunterrichts.* In: *Geographie und ihre Didaktik* 12, H. 3, S. 114-133.
- Krechel, H.-L.* (2005): *Text- und Spracharbeit im bilingualen Sachfachunterricht.* In: *Neusprachliche Mitteilungen* 58, H. 1/2, S. 65-74.
- Kross, E.* (1988): *Die Fallstudie im Unterricht.* In: *Geographie heute* 9, H. 58, S. 4-10.
- Kross, E.* (Hrsg.) (1993): *TERRA Erdkunde 5/6 Realschule Nordrhein-Westfalen.* Gotha/Stuttgart.
- Kross, E.* (2000): *Raumerschließung in Brasilien. Sechs Strukturskizzen.* In: *Geographie heute* 21, H. 186, S. 30-33.
- Lalla, C.* (2002): *Die Verknüpfung von Inhalts- und Fremdsprachenlernen im bilingualen Sachfachunterricht.* In: Breidbach, S./Bach, G./Wolff, D. (Hrsg.): *Bilingualer*



Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Praxis. Frankfurt a.M. u.a., S. 223-233.

*Lenz, T.* (2002): Bilingualer Geographieunterricht im Spannungsfeld von Sachfach- und Fremdsprachendidaktik, eine kritische Positionsbestimmung aus geographiedidaktischer Sicht. In: *Geographie und Schule* 24, H. 137, S. 2-12.

*LIST, G.* (2000): Fremdsprachenunterricht – aus der Perspektive der Gedächtnispsychologie betrachtet. In: *Helbig, B./Kleppin, K./Königs, F.G.* (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen.* Tübingen, S. 501-510.

*Lutjeharms, M.* (2004): Der Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33, S. 10-26.

*Medin, D.L./Rips, L.J.* (2005): Concepts and categories: Memory, meaning, and metaphysics. In: *Holyoak, K.J./Morrison, R.G.* (Hrsg.): *The Cambridge handbook of thinking and reasoning.* Cambridge u.a., S. 37-72.

*Müller-Bittner, A.* (2004): Interkulturelles Lernen im bilingualen Erdkundeunterricht aus Lehrersicht. In: *Kross, E.* (Hrsg.): *Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung.* Nürnberg, S. 177-197. (= *Geographiedidaktische Forschungen* 38)

*Neveling, C.* (2004): Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren. Tübingen. (= *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*)

*Otten, E./Wildhage, M.* (2003): Content and language integrated learning, Eckpunkte einer “kleinen“ Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In: *Wildhage, M./Otten, E.* (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts.* Berlin, S. 12-45.

*Paivio, A.* (1991): Dual coding theory: Retrospect and current status. In: *Canadian Journal of Psychology* 45, H. 3, S. 255-287.

*Raupach, M.* (1994): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: *Börner, W./Vogel, K.* (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon.* Tübingen, S. 19-37. (= *Tübinger Beiträge zur Linguistik* 375)

*Raupach, M.* (2000): Modellierung von Mehrsprachigkeit – der Beitrag aktueller empirischer Forschung zum mentalen Lexikon. In: *Helbig, B./Kleppin, K./Königs, F.G.* (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen.* Tübingen, S. 323-337.

*Reinfried, M.* (1992): Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts. Tübingen (= *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*).

*Reinfried, M.* (1999): Der Radikale Konstruktivismus: eine sinnvolle Basistheorie für die Fremdsprachendidaktik? In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 28, S. 162-180.

*Ringel, G.* (1980): Begriffe im Geographieunterricht und ihre Einführung. In: *Zeitschrift für den Erdkundeunterricht* 32, H. 11, S. 421-434.

*Schäfer, P.* (1979): Funktion und konzeptioneller Ansatz der Arbeit mit der Karte. In: *Geographie und Schule* 1, H. 2, S. 14-21.

*Scherfer, P.* (1994): Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und –lehrens. In: *Börner, W./Vogel, K.* (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon.* Tübingen, S. 185-215. (= *Tübinger Beiträge zur Linguistik* 375)

*Scherfer, P.* (2003): Wortschatzübungen. In: *Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J.* (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 4. Aufl. Tübingen/Basel, S. 280-283.

*Schultze, A.* (1988): Modelle im Geographieunterricht – zur Ergänzung des exemplarischen Ansatzes. In: *Geographie heute* 9, H. 58, S. 50-54.

- Thürmann, E.* (2005): Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht? In: Bach, G./Niemeier, S. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. 3. Aufl. Frankfurt a.M. u.a., S. 71-89. (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht 5)
- Vollmer, H.J.* (2005a): Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und Sprachlernen. In: Bach, G./Niemeier, S. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. 3. Aufl. Frankfurt a.M. u.a., S. 47-70. (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht 5)
- Vollmer, H.J.* (2005b): Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bach, G./Niemeier, S. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. 3. Aufl. Frankfurt a.M. u.a., S. 139-158. (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht 5)
- Vollmer, H.J.* (2006): Fachlernen und Sprachlichkeit: Aufgabenbasierte Kognition, Kooperation und Kommunikation bei bilingualen und monolingualen Lernern. In: Hahn, A./Klippel, F. (Hrsg.): Sprachen schaffen Chancen. Dokumentation des 21. Kongresses für Fremdsprachendidaktik. München. (im Druck)
- WEBER, R.* (1993): Bilingualer Erdkundeunterricht und internationale Erziehung. Nürnberg. (= Geographiedidaktische Forschungen 23)
- Windhuis, V.* (2005): Die Vermittlung von Fachbegriffen und Fachkonzepten im bilingualen Geographieunterricht – am Beispiel der Arbeit mit Tafelbildern. Bochum. (= Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für die Lehramter für die Sekundarstufe II/I, Ms.)
- Wolff, D.* (2000): Sprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 29, S. 91-105.
- Wolff, D.* (2002): Das mentale Lexikon. Grundlage der Sprachkompetenz in der Muttersprache und der Fremdsprache. In: Der fremdsprachliche Unterricht (Englisch) 36, H. 1, S. 11-14.
- Zirk, O.* (1969): Die Schule des Tafelzeichnens. München.

Н.Ю. Бондаренко, Ростов-на Дону

## **ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Интерактивные методы обучения основаны на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий. Важнейшей составляющей интеракции является способность человека принимать роль другого, представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа, и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия. В ходе интерактивного взаимодействия в процессе обучения происходит не только процесс познания, процесс личностного роста обучающихся, но и процесс взаимодействия личностей, где каждый имеет право высказать свою точку зрения, отстаивать свою позицию, играть свою роль. В данном случае можно говорить, что происходит обмен смыслами, ценностями между участниками интерактивного взаимодействия. Интерактивное обучение строится на понимающем взаимодействии, стимулирующем внутреннюю реакцию студентов, их рефлексии, переживание, осмысление учебного материала как источника

их духовного роста. Диалог в интерактивном режиме – это не только диалог обучающего и обучающегося или обучающегося и обучающегося, но и внутренний диалог, когда обучающийся оценивает полученную информацию, обнаруживает в ней личностный смысл.

Современная педагогическая наука располагает обширным набором методов интерактивного обучения, среди которых деловые и ролевые игры, дискуссии, анализ конкретных ситуаций, беседы, проблемные лекции (лекции с элементами дискуссий), исследования, практикумы, работа в малых группах, различные формы взаимообучения и взаимоконтроля, проекты, эвристическое обучение, проблемно-поисковое обучение и т.д. Интерактивные методы обучения – это методы, которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Интерактивное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаниями и умениями в процессе общения и активной мыслительной деятельности. Задача педагога в интерактивном обучении заключается в направлении деятельности обучающихся.

Наряду с активизацией мыслительных процессов, интерактивные методы обучения создают предпосылки к духовному совершенствованию студентов, ориентируют их на поиск ответов на смысложизненные вопросы, способствуют становлению системы экзистенциальных ценностей. К сожалению, несмотря на растущий интерес педагогов к интерактивным технологиям, воспитательная функция такого обучения зачастую не принимается во внимание, поэтому мы в своём исследовании сделали упор именно на воспитательный аспект интерактивного взаимодействия. В условиях гуманитарного кризиса российского общества возникает необходимость в пересмотре методов обучения, главной целью которых должен стать духовно ориентированный процесс. Потребность во внедрении духовно ориентированной модели воспитания стала для нас стимулом к рассмотрению форм интерактивного взаимодействия в учебном процессе с точки зрения их воспитательного потенциала. Поскольку содержание духовного мира человека составляют ценностные ориентиры и экзистенциальные смыслы, обучение должно быть выстроено таким образом, чтобы максимально содействовать становлению системы ценностей и обретению смысла жизни. Поэтому нами были выделены следующие этапы, которые должны быть включены в процесс интерактивного учебного взаимодействия:

- 1) проблемно-ориентировочный этап;
- 2) этап экзистенциального переживания;
- 3) этап интроспективного понимания;
- 4) этап интерактивной коммуникации;
- 5) этап духовного осмысления.

На первом этапе – проблемно-ориентировочном – обучающие выделяют проблему, которая станет основой для предстоящей игры, дискуссии или другой формы. Любая проблема актуальна, если она интересна для студентов, затрагивает их собственный жизненный опыт, то есть является экзистенциально окрашенной. Проблемно-ориентировочный этап осуществляется с помощью различных приёмов: описание конкретного случая, приведение эпизода из какого-либо литературного произведения, демонстрация фильма, ролевое разыгрывание какой-либо ситуации и др.

На этапе экзистенциального переживания обучающиеся соотносят проблемную ситуацию с собственным опытом. С помощью стимулирующих вопросов преподавателя и самих студентов обучающиеся вспоминают о том, сталкивались ли они когда-либо с подобной проблемой, какие события в их жизни привели к этой проблеме, насколько успешным было её решение, к каким последствиям она привела, описывая это посредством чувств и эмоций.

Этап интроспективного понимания – это внутренний этап, интроспективное понимание проблемы происходит в процессе внутреннего диалога, рефлексии. На этом этапе обучающиеся оценивают проблему с точки зрения личной значимости, ищут решение этой проблемы через призму собственного опыта и переживаний. На этапе интроспективного понимания осуществляется подготовка к следующему этапу – интерактивной коммуникации.

В процессе интерактивной коммуникации, которая осуществляется уже во внешнем плане – на занятии, происходит обмен информацией между участниками интерактивного взаимодействия. Студенты приходят к оптимальному решению проблемы, высказывая свою точку зрения, излагая свои мысли, к которым они пришли в процессе рефлексивного переживания. Таким образом, происходит ценностное взаимообогащение опыта обучающихся.

Интерактивная коммуникация является стимулом к духовному осмыслению – следующему этапу интерактивного учебного взаимодействия. На этом этапе студенты обобщают информацию, полученную на предыдущих этапах взаимодействия, осмысливают её и выделяют из этой информации значимые для них экзистенциальные ориентиры.

Исследуя интерактивные технологии в системе высшего педагогического образования, мы провели экспериментальную работу по внедрению интерактивного взаимодействия в учебный процесс, направленную на оптимизацию обучения, обретение студентами ценностных ориентаций и профессиональное становление студентов – будущих учителей.

Следует отметить, что такой предмет, как иностранный язык, даёт широкие возможности внедрения интерактивных технологий, так как

имеет чёткую коммуникативную направленность. Обучение общению – одна из главных составляющих обучения иностранному языку. В педагогическом вузе студенты, изучая иностранный язык, одновременно учатся его преподавать. Хотя обучение преподаванию какого-либо предмета – это, прежде всего, задача курса методики, на практических занятиях по иностранному языку также можно применять элементы методических упражнений, не нанося ущерба основной цели обучения, поскольку в процессе выполнения таких упражнений студенты говорят на иностранном языке, закрепляя при этом навыки устной речи. В то же время студенты получают и педагогический опыт, что способствует повышению интереса к будущей профессии, осознанию важности изучаемых процессов для собственной деятельности, пониманию её смысла как одной из экзистенциальных ценностей человека.

Интерактивные технологии помогают моделировать педагогические ситуации. Например, деловая игра «Урок» воссоздаёт школьный урок иностранного языка, в том числе и проблемные ситуации, которые могут возникнуть на уроке. Студенту предоставляется возможность выступить в роли учителя и попытаться разрешить моделируемые в ходе игры проблемы. Деловая игра «Урок» проводится в рамках темы «Профессия учителя» и рассчитана, в зависимости от количества студентов в группе, на 1-2 занятия.

Реквизитом служит оборудование аудитории и дидактический материал, подготовленный студентами. Каждый студент представляет вниманию аудитории какой-либо фрагмент урока (это может быть любой аспект по выбору преподавателя или по желанию самого студента). Перед началом деловой игры преподаватель делает небольшое вступление (2-3 минуты). Затем студенту, подготовившему первый фрагмент урока, предлагается выйти из аудитории – «собраться с мыслями». В его отсутствие преподаватель распределяет среди студентов роли учеников, создающих помехи. Заданные помехи различной сложности зафиксированы на карточках. На один этап приходится обычно 2-3 помехи. Приведём некоторые из них:

- ученик, обычно не опаздывающий, опаздывает на 2 минуты, просит (на иностранном языке) разрешения войти в класс;
- ученик, опаздывающий часто, опаздывает на 4 минуты, входит с шумом, просит (на русском языке) разрешения сесть за парту;
- ученик, садясь, отвлекает соседей вопросами;
- ученик с шумом достаёт вещи из портфеля;
- не дослушав учителя, ученик задаёт вопросы не по существу;
- во время ответа товарища ученик нетерпеливо трясёт рукой, выражая неумное желание ответить;
- вызванный ученик стоит молча, всем своим видом показывая, что вот-вот начнёт отвечать, но продолжает молчать и т.д.

Помехи могут придумать и сами студенты в ходе подготовки к деловой игре. Вопрос о помехах, как правило, вызывает у студентов живейший интерес и стимулирует к серьёзному профессиональному размышлению и дискуссиям не только о чисто методических приёмах преодоления помех, но и о причинах их появления в педагогической деятельности и отношении к ним, что вносит свой вклад в формирование у каждого студента своего педагогического кредо.

После распределения карточек с помехами «студент-учитель» приглашается в класс и начинает проведение своего фрагмента урока. Данная процедура повторяется с каждым студентом.

В процессе деловой игры преподаватель и аудитория оценивают работу студента в роли учителя по следующим параметрам:

- адекватность методов и средств, выбранных студентом, целям и задачам урока.

- эффективность преодоления помех;

- согласованность вербального и невербального компонентов профессионально-педагогического общения;

- правильность речи, использование классно-урочных фраз на иностранном языке.

Для оценивания представляемых фрагментов целесообразно ввести в игру роли экспертов: методистов и психологов, которые будут анализировать урок с разных точек зрения. Методист обращает внимание на чисто профессиональные аспекты поведения «учителя», на то, какие методы обучения он использует; психолог отслеживает умение заинтересовать учеников, преодолевать помехи, возникающие в ходе урока, культуру общения, внешний вид и т.д. Кому-либо из числа сильных студентов можно поручить фиксирование ошибок в речи (грамматических, фонетических, стилистических), наличие слов-«паразитов».

В заключение проводится общее обсуждение результатов игры. Студентам по очереди предлагается сделать самоанализ и ответить на вопросы.

1. Решена ли задача данного этапа урока?

2. Эффективны ли были выбранные приёмы и средства?

3. Оптимально ли было преодоление помех?

Затем студенты в форме дискуссии анализируют работу своего товарища. В заключение преподаватель оценивает деловую игру в целом, обращает внимание на ошибки, даёт конкретные рекомендации студентам.

Учитывая всю сложность работы педагога в психологическом плане, можно предложить студентам в ходе изучения темы «Профессия учителя» включиться в деловую игру «Родительское собрание». Цель игры (кроме языковой – закрепления лексики по пройденной теме) заключается в том, чтобы совершенствовать умения будущих педагогов определять существо проблемы, анализировать условия возникновения и развития проблемной

ситуации, обосновывать необходимые для решения проблемы действия, поддерживать гуманистические отношения с игроками.

Перед началом игры преподаватель определяет актуальность проблемы, цели, задачи и правила игрового взаимодействия. Участники игры выбирают из своего состава экспертную группу; оставшиеся делятся на две команды.

На первом этапе игры (20 минут) каждая команда готовит вопросы, которые родители могут задать педагогу в ходе родительского собрания. К каждому вопросу прилагается описание ситуации, характер отношений ученика с окружающими, другая информация в объёме, которым, по мнению участников, может владеть педагог. Подготовка вопросов может быть осуществлена и в качестве домашнего задания перед проведением игры, если группа недостаточно сильная в языковом плане. Обе команды предлагают по 10 вопросов. Экспертная группа вырабатывает критерии оценивания ответов-рекомендаций: полнота, аргументированность, практичность, доступность для понимания родителями и т.д.

Второй этап игры – «родительское собрание». Сначала одна команда выступает в роли родителей, другая – педагогов. «Родители» задают вопрос, описывают ситуацию, включается время, в течение которого «педагоги» готовят ответ. Затем «педагоги» дают рекомендации «родителям». В ходе такой «консультации» допускаются дополнительные вопросы и уточнения со стороны представителей обеих команд, возможны короткие дискуссии между «педагогами» и «родителями». Затем команды меняются ролями.

Экспертная группа на основе выработанных критериев анализирует и оценивает вопросы и ответы команд, качество возникающих дискуссий, фиксирует недоработки и ошибки участников игры. В заключение экспертная группа делает свои выводы, даёт рекомендации участникам игры, которые, в свою очередь, делятся впечатлениями от игрового взаимодействия.

После завершения игры преподаватель подводит общие итоги, благодарит студентов за активную работу.

Хорошие результаты показывает также деловая игра «Самопрезентация», которая не только способствует прочному усвоению лексики по теме «Качества, которыми необходимо обладать учителю», но и создаёт благоприятные условия для профессионального самоопределения студентов, углубления их профессионально-смысловой позиции.

По сюжету игры организуется новая экспериментальная школа с творческими условиями педагогического труда. Компетентная комиссия (роли членов комиссии исполняют сами студенты) набирает в эту школу учителей, для чего проводится самопрезентация всех желающих попасть сюда. Чтобы быть «принятыми на работу», соискателям необходимо подробно рассказать о своём понимании роли и значения современного

образования, принципах организации педагогического процесса, о своих взглядах на современного школьника, процессы обучения и воспитания, о своих способностях и талантах, личностных качествах, которые помогут им в организации образовательного процесса, дадут возможность продемонстрировать элементы своей профессиональной компетентности. Соискателям необходимо также ответить на вопросы комиссии, которые возможно возникнут в процессе их самопрезентации. После выступления всех претендентов комиссия выносит своё решение о том, кто принят на работу, а кто нет, и аргументирует своё решение. Затем следует групповое обсуждение результатов игры, возможно, кто-либо из студентов проявит желание оспорить решение комиссии.

В ходе этой игры не только развиваются активность и инициатива студентов, их креативность, умение формулировать и отстаивать собственную позицию в вопросах обучения и воспитания, профессиональные способности, но и углубляется понимание ими ответственности педагога за результаты своего труда, профессиональной значимости личности учителя, его социальной и профессиональной позиции, мастерства, ценностного потенциала и т.д.

Тема «Профессия учителя» является благодатной для использования таких интерактивных методов обучения, как анализ конкретных ситуаций и дискуссия.

Анализ конкретных ситуаций может использоваться для изучения темы «Школьные конфликты». Каждый студент наверняка может вспомнить какую-либо конфликтную ситуацию из своей школьной жизни. Группе даётся время на обдумывание (3-5 минут), затем студенты по очереди (порядок выступления – по желанию студентов) рассказывают на иностранном языке о конфликтной ситуации, произошедшей с ними в школе. Возможен и другой вариант – ролевое разыгрывание ситуаций. Студенты делятся на небольшие группы, выбирают наиболее интересную ситуацию и подготавливают её инсценировку. После представления каждой ситуации проводится её анализ. Студенты выясняют причину возникновения конфликта, рассматривают этот конфликт с противоположных позиций, т. е. с точки зрения учителя и с точки зрения ученика, анализируют поведение учителя и ученика – кто из них в этой ситуации повёл себя некорректно, пытаются найти пути разрешения конфликта, высказывают свои предложения по профилактике такого рода конфликтов и т.д. Такие упражнения полезны для формирования у студентов умения решать спонтанно возникающие в работе с учащимися проблемные ситуации, что способствует более уверенному ощущению себя в роли педагога, росту профессиональной самооценки.

Дискуссии проводятся обычно на заключительном занятии по теме или для подведения итогов определённого этапа работы над темой. Наиболее продуктивные дискуссии организуются на основе оригинальных



и неожиданных вопросов, способных вызвать эмоциональную реакцию, настоящий «живой» спор между участниками обсуждения.

Подготовка к групповой дискуссии на иностранном языке обычно включает в себя следующие компоненты:

- экспозиция;
- преддискуссия;
- этап уточнения понятий;
- сообщение и поиск дополнительной информации;
- аргументирование и контраргументирование выдвинутых тезисов (или собственно дискуссия);
- заключение.

Экспозиция предполагает ознакомление студентов с темой и проблемой дискуссии, она включает в себя сообщение тезисов преподавателем или формирование тезисов самими студентами. Дискуссионные тезисы располагаются в определённой последовательности, которая составляет костяк плана дискуссии. На этом этапе должна быть введена информация по обсуждаемой проблеме.

На этапе преддискуссии выясняются точки зрения студентов и уточняется их осведомлённость по данной проблеме, что позволяет преподавателю с помощью укрепления тех или иных точек зрения установить «баланс противоречивости». Тут же (в плане самостоятельной работы) студентам даётся задание укрепить свою точку зрения, уточнить свою позицию и усвоить необходимый языковой и речевой материал для обоснования своей точки зрения.

Следующим этапом работы является уточнение содержания и объёма понятий, что обеспечивает переход от спора о словах к спору по существу самой проблемы.

Затем осуществляется ведение дополнительной информации по проблеме. На занятии преподаватель ставит студентов в известность о наличии такой информации, представленной, например, статьями из газет и журналов. При выполнении домашнего задания студент самостоятельно знакомится с дополнительной информацией и извлекает из неё дополнительные аргументы и факты в пользу своей точки зрения.

Для успешного проведения дискуссии необходимо не только свободное оперирование фактическим материалом, но и чёткое сотрудничество студентов и преподавателя на подготовительных этапах. Например, преподаватель обычно старается сформировать у каждого студента общую установку на аргументирование и контраргументирование. Для этого он даёт студентам общие рекомендации и конкретные советы, предъявляет отдельным студентам или подгруппам специальные задания. Типичные специальные задания формулируются следующим образом:

- из данных аргументов выбрать подходящие для подтверждения или опровержения тезиса;

- к заданным аргументам подобрать другие, дополнительные;
- вычленив аргументы из материала основной или дополнительной информации;
- опровергнуть заданные аргументы;
- представить себе, какие аргументы противник мог бы выдвинуть в пользу своих взглядов и опровергнуть их;
- представить себе контраргументы противника и подготовиться к их опровержению;
- подготовить выступление из двух частей: собственный взгляд и его подкрепление аргументами, предвосхищение контраргументации противника и её опровержение.

Кроме того, преподавателю как ведущему групповой дискуссии и студентам как её участникам необходимо уже на подготовительных этапах хотя бы в самом общем виде наметить план проведения дискуссии, регламентировать, по меньшей мере, ведущие высказывания участников. Такая многоуровневая подготовка к дискуссии объясняется тем, что студенты будут отстаивать свои точки зрения не на родном языке, что вносит дополнительные трудности и требует проведения большего объёма подготовительной работы.

Средствами ввода в дискуссию на иностранном языке обычно служат прочитанный текст или статья, просмотренный фильм, ролевая игра, какой-либо спорный вопрос, возникающий в процессе работы над темой.

Если мы вернёмся к теме «Школа» и «Профессия учителя», то диапазон дискуссионных проблем здесь очень широк – можно обратиться к глобальной теме «Проблемы современного образования» или обсудить педагогическую практику студентов и проблемы, с которыми они столкнулись в процессе работы со школьниками.

Приведённые примеры работы с интерактивными технологиями показывают лишь некоторые основные возможности их применения и являются ориентиром для преподавателей в организации интерактивного обучения.

Апробация методов интерактивного обучения в учебном процессе показала положительную динамику развития духовной составляющей в жизненной позиции студентов. Сопоставление жизненной позиции студентов в начале экспериментальной работы и на её завершающем этапе обнаружило позитивную тенденцию к увеличению в системе экзистенциальных ориентиров студентов духовной направленности, стремления к самосовершенствованию и осмысленной жизнедеятельности. По завершении эксперимента наблюдалось не только возрастание у студентов интереса к изучаемому предмету, повышение активности, инициативности и самостоятельности студентов, развитие их творческих способностей, умения формулировать и отстаивать свою точку зрения, но и изменение отношения к будущей профессии, стремление к профессиональному и духовному самосовершенствованию, к осмысленной

жизнедеятельности, увеличение значения духовного компонента в системе экзистенциальных ориентиров.

#### Библиографический список

- Ахияров К.Ш., Амиров А.Ф.* Формирование ценностных ориентаций будущих учителей. //Педагогика. 2002. №3.
- Кларин М.В.* Интерактивное обучение - инструмент освоения нового опыта. //Педагогика. 2000. №7.
- Селевко Г.К.* Альтернативные педагогические технологии. М., 2005.
- Трайнев В.А.* Деловые игры в учебном процессе. Методология разработки и практика проведения. - 2-е изд. - М., 2005.
- Филатов В.М.* Игровые и дискуссионные методы обучения в преподавании иностранных языков на интегративной основе. - Ростов н/Д, 1997.

М.В. Бондина, Ростов-на Дону

### **ТЕХНОЛОГИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЕМЫХ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ**

Современная образовательная ситуация требует постоянного развития и внедрения инновационных технологий обучения, поскольку потребители образовательных услуг зачастую не хотят быть пассивными реципиентами информации, а заинтересованы в активных методах учебной деятельности. Обучение иностранным языкам имеет коммуникативную направленность, поэтому приоритет в выборе методов организации учебной деятельности целесообразно отдавать технологиям, которые направлены на развитие социокоммуникативных компетенций обучаемых.

Социокоммуникативные компетенции предполагают способность и готовность креативно сотрудничать и коммуницировать с другими людьми, видеть перспективы и уметь выражать эмпатию, уметь дистанцироваться, толерантно относиться к неоднозначности, а также включают в себя чувствительность, способность к коммуникации и сотрудничеству, исполнительность, способность к рефлексии. Наиболее эффективным методом обучения иностранным языкам, формирующим социокоммуникативные компетенции, является групповая работа.

Обучение в группах происходит посредством дифференциации учебного коллектива в соответствии с различными дидактическими, методическими, педагогическими или прагматичными принципами.

Групповая работа ориентирована на самостоятельную и коллективную работу над конкретным материалом в группе от 3 до 6 человек и предполагает высокую степень ответственности исполнителей за

результаты. Групповая работа, как правило, планируется преподавателем, но выбор формы организации работы, её проведение и вид презентации результатов возлагаются на обучаемых. Организационная структура групповой работы включает 3 фазы: планирование, разработку, подготовку к презентации. Во время работы в группах преподаватель берет на себя функции наблюдателя, консультанта и эксперта по оценке качества процесса работы.

Работа в группах открывает следующие перспективы для учащихся:

- они учатся оказывать взаимопомощь, устанавливать и развивать социальные контакты и не чувствуют постоянное давление со стороны педагога;

- могут брать на себя решение определенных задач, которые наиболее соответствуют их талантам и интересам;

- развивают в высокой степени уверенность в себе, преодолевают страх сделать ошибку.

С дидактической точки зрения групповая работа:

- предоставляет пространство для применения на практике освоенных теоретических знаний в процессе деятельностно-ориентированного занятия;

- обеспечивает разнообразие возможностей внутренней дифференциации (гомогенные или гетерогенные группы, формируемые на основе принципов успеваемости, интересов или по случайным признакам; одинаковым или различным требованиям к уровню трудности, одинаковым или различным учебным путям, по признаку разделения труда или одинаковой работы на основе учёта гендерных признаков и т.д.);

- представляет собой метод, формирующий ответственность, и способствует развитию компетенции принятия решений [Paradies, Linser 2001].

Организация групповой работы эффективна на этапе применения освоенного нового материала, во время фаз тренировки и повторения. Учащиеся могут самостоятельно разрабатывать новые темы и представлять результаты в форме проведения урока для тех, кто над этой темой не работал. Здесь форма групповой работы сочетается с презентацией. Чтобы групповая работа проходила успешно, ей следует обучать. В качестве предпосылки учебных успехов следует рассматривать овладение элементарными приемами работы. Учитель должен обладать компетенциями планирования и организации групповой работы. От учащихся требуется понимание, тренировка и навыки. При планировании групповой работы необходимо учитывать этап рефлексии. Например, следует учитывать, какое количество инструкций необходимо дать на фронтальных занятиях, чтобы групповая работа прошла успешно. Успех групповой работы зачастую зависит от формулировки заданий и указаний по их выполнению, при этом задания всегда должны быть ориентированы на презентацию результатов [Paradies, Linser 2001].

Процесс формирования групп может быть длительным и поэтапным, при этом необходимо коллективно обсуждать отдельные шаги. Навыки работы в команде эффективнее всего формируются, если преподаватель тоже участвует в решении учебных вопросов. В методическом плане подразумевается переход от индивидуальной работы к работе с партнером и далее к групповой работе. При организации групповой работы необходимо учитывать следующие шаги.

1. Подготовка рабочих мест (тихо, быстро, внимательно).
2. Планирование работы (выбор темы, подготовка, проработка материала, выяснение все ли поняли рабочие задания, распределение заданий, составление плана работы, определение сроков).
3. Обсуждение правил работы в группе (каждый член группы получает задание, фиксирует результаты работы, слушает других, никто никого не перебивает).
4. Разработка материала (интенсивная работа над материалом; уточнение, какую информацию необходимо фиксировать; суммирование результатов работы; формулировка информации, которую должны знать участники других групп).
5. Подготовка презентации (обсуждение формы презентации, распределение заданий по подготовке презентации в группе, подготовка визуализации, уточнение последовательности этапов групповой презентации) [Mattes 2002].

Можно выделить следующие возможности для формирования рабочих групп:

- *группы по интересам* (формируются свободно; нравятся учащимся, чаще всего гарантируют успешную работу, но при этом учебный класс теряет способность быть единой командой);
- *группы, образованные по случайному признаку* (образуются с помощью счета, распределения игровых карт, подбора цвета и т.д.; способствуют формированию навыка сотрудничества);
- *пазл-группы* (учащиеся ищут своего партнера по совпадающим частям паззла, например, разрезанной открытки или учебного текста и образуют группу);
- *группы, образованные по общему признаку* (например, одну группу образуют рожденные зимой (весной, летом, осенью) и т.д.; данная процедура теряет свою оригинальность, если используется часто);
- *постоянные группы* (группы, работающие в первоначальном составе в течение длительного времени; данная процедура оправдывает себя в проблемных учебных группах, но из-за привыкания возникают трудности при образовании новых групп);
- *группы, сформированные на основе внутренней дифференциации* (хорошо успевающие учащиеся берут на себя роль учителя и помогают слабым ученикам, при этом все участники извлекают пользу - успевающие

ученики развивают в себе чувство ответственности, а слабоуспевающие получают помощь; но могут возникать ошибки при обучении в группах);

- *группы по уровню владения учебным материалом* (слабоуспевающие учащиеся работают над базовым материалом, хорошо успевающие – над дополнительным материалом);

- *группы на основе различных учебных типов* (формируются по принципу «визуалы», «аудиалы» и т.д.);

- *группы, выполняющие различные задания* (например, в рамках проектной работы; учащиеся приобретают опыт на основе личных интересов).

Одним из эффективных методов организации групповой работы является «Групповой пазл». Данная методика предоставляет возможность осуществления обоюдной посреднической работы в группе и интересна тем, что не только некоторые учащиеся, как это бывает в случае классического выступления с докладом в группе, а все учащиеся задействованы в передаче и обмене информацией. «Групповой пазл» включает в себя несколько этапов, предполагающих рефлексию о проделанной работе.

ШАГ 1: Проработайте в своей группе поставленные задачи, например: «Что означает, быть хорошим европейцем?» или «С чем у меня ассоциируется Европа?». Эти группы называются основными (от А до Е).

ШАГ 2: Убедитесь, что каждый участник группы усвоил содержание групповой работы, т. к. каждый последующий шаг нужно осуществлять, сотрудничая с другими. Например, учащимся можно предложить следующие типы заданий:

Задания для групп А и В:

● Сообщите свои выводы и сравните высказывания по проблемам:

- Созвучны ли мысли и размышления?

- Чем они отличаются?

- Как представляется Европа в целом?

- Сформулируйте короткое сообщение о ваших ассоциациях, связанных с Европой.

● Сформулируйте еще 5 тем, которые, по вашему мнению, связаны с предыдущей темой. Запишите их на карточки.

● Подробно обсудите, чтобы каждый впоследствии смог представить ваше задание и результаты групповой работы в качестве эксперта для новой группы.

Задания для групп С, D и E:

● Сообщите свои выводы и сравните высказывания по проблемам:

- Созвучны ли слова?

- Какое значение позитивное или негативное имеют воссоздаваемые вами слова?

- Как представляется Европа в целом?

- Сформулируйте короткое сообщение о ваших ассоциациях, связанных с Европой.

• Сформулируйте еще 5 тем, которые, по вашему мнению, связаны с предыдущей темой. Запишите их на карточки.

• Подробно обсудите, чтобы каждый впоследствии смог представить ваше задание и результаты групповой работы в качестве эксперта для новой группы.

ШАГ 3: Затем следует обменяться выводами основных групп, но не фронтально как обычно, когда один человек выступает перед группой, а так, чтобы каждый участник группы выступил перед новой группой. Эти новые, так называемые экспертные группы (от I до V), образуются следующим образом:

Из отдельных участников основных групп

Группа А А1-А2-А3- А4-А5	Группа В В1-В2-В3-В4- В5	Группа С С1-С2-С3-С4- С5	Группа D D1-D2-D3- D4-D5	Группа E E1-E2-E3-E4- E5
--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------

теперь образуются экспертные группы.

Группа I А1-В1-С1- D1-E1	Группа II А2-В2-С2- D2-E2	Группа III А3-В3-С3- D3-E3	Группа IV А4-В4-С4- D4-E4	Группа V А5-В5-С5- D5-E5
--------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	--------------------------------

Группы создаются следующим образом: каждый участник каждой основной группы получает свой опознавательный знак, это могут быть цифры или игральные карты, при этом опознавательные знаки не повторяются (различные цвета, цифры и т.д.), и в каждой основной группе распределяется равное количество участников под различными «маркерами». Затем теперь уже участники всех основных групп объединяются между собой по принципу одинаковости опознавательных знаков (комплекты «маркеров» дублируются в каждой из групп). Те, кто имеют одинаковые «маркеры» (цвет, цифры, игральные карты), образуют новые экспертные группы, так, что в каждой из этих групп присутствует один участник от той или иной основной группы. Группы рассредоточиваются и, стоя в кругу, обсуждают свои задания.

Задание для членов экспертных групп: представьте оппонентам задания вашей основной группы и ответьте на поставленные вопросы.

ШАГ 4: Теперь вернитесь к своим первоначальным основным группам и резюмируйте результаты проделанной работы в экспертных группах.

ШАГ 5: Обсудите в открытой общей беседе результаты и возможные эффективные формы работы, подумайте, что можно было бы улучшить [Mattes 2002].

Методы обработки и презентации материала выбираются группой или обусловлены самим содержанием обучения. Чем шире методический репертуар учеников, соответственно, тем больше и разнообразных

возможностей выбора. Наряду с "классическими" техническими средствами обучения для извлечения и презентации информации широко используются: библиотеки, справочная литература, опрос экспертов, интернет и CD-ROM, Flip-Chart, стенгазеты, СМИ, диапозитивы, видеозаписи, компьютерные программы для подготовки презентаций (например, PowerPoint) и т.д. [Paradies, Linser 2001].

В качестве одного из методов презентации групповой работы можно использовать «Fish-Bowl» (англ.: круглый шар; в свободном значении: аквариум). Данный метод основан на обмене информацией и обсуждении результатов работы в группе. Суть метода состоит в том, что при подобной форме работы в отличие от традиционного подхода, когда результаты групповой работы сообщают по очереди один или два учащихся, сообщение по результатам дискуссии в группе делается одним участником группы, стоящим в центре круга, остальные участники-слушатели, составляющие внешний круг, могут в любой момент подключиться к дискуссии. Быть модератором, то есть проводить и корректировать обсуждение, может как учитель, так и учащийся.

Результаты основной работы в группах должны быть зафиксированы ключевыми словами. После завершения работы один или два выступающих от каждой группы занимают место в центре, здесь же устанавливаются стул для модератора и еще один свободный стул, все остальные учащиеся образуют внешний круг, аналогично сидя на стульях. Выступающие, при отсутствии строгой очередности, сообщают только о результатах работы в своих группах. Тот, кто хотел бы что-нибудь добавить к сказанному или даже высказать свое мнение, может обращаться прямо к говорящему. Любой слушатель из внешнего круга тоже может принять участие в дискуссии «центра» и выступить со своей речью, для этого в центре есть свободный стул, окончив выступление, он возвращается на свое прежнее место [Mattes 2002].

Оценивание и выставление отметок за групповую работу вызывает определенные трудности, поскольку оно возможно в том случае, если разработаны соответствующие критерии по оценке качества. Можно оценить как процесс, так и результат работы. Так, при оценивании результата оценивается качество презентации, а также содержание представленного продукта групповой работы. При выставлении отметок можно воспользоваться определенным набором критериев для оценивания презентации.

Гораздо труднее оценивать процесс работы, так как при оценивании групповой работы в основу должно быть положено понятие «групповой оценки». В связи с этим результат понимается как форма совместного выполнения задания, при этом больше внимания обращается на самостоятельность и сотрудничество в процессе разработки, чем на качество результата. Оценивание позволяет выявить уровень развития группы на пути формирования работоспособного коллектива.



Отметки выставляются преимущественно всей группе, но за особые результаты отметка может быть выставлена отдельному ученику. Критерии оценки групповой работы представлены в таблице.

Критерии оценки за процесс групповой работы	1	2	3	4	5
1. Начинает ли группа работу в хорошем темпе или тянет время?					
2. Подготовлены ли все рабочие материалы?					
3. Придерживается ли группа указаний по работе?					
4. Все ли члены группы делают письменные заметки?					
5. Все ли члены группы работают с одинаковой интенсивностью?					
6. Может ли группа найти совместное решение в случае возникновения трудностей?					
7. Работает ли группа над темой концентрированно или занимается другими посторонними делами?					
8. Своевременно ли группа справляется с заданием?					
<i>Общая оценка</i>					
<i>Индивидуальная оценка отдельных учащихся</i>					

В результате использования методов организации групповой работы в процессе обучения иностранным языкам помимо лингвистической компетенции у обучаемых формируется умение работать совместно с другими людьми, готовность брать на себя ответственность, участвовать в обмене мнений в группе, в дискуссии, идти на компромисс, защищать результаты группы. Таким образом, учащиеся не только добывают себе знания, учатся отличать важную и маловажную информацию, применяют в коммуникации изученный материал и формируют социальные навыки, такие как командный дух, тактичность и толерантность [Heuermann, Krützkamp 2005].

Итак, в качестве доминирующих целей группового обучения можно выделить следующие: равноценное содействие развитию лингвистической и социокоммуникативной компетенций, развитие деятельностной компетенции, солидарности и способности к сотрудничеству; пропорциональная балансировка самоконтроля и внешнего контроля. Таким образом, посредством групповых форм обучения развивается учебная культура учащихся, одним из ценностных компонентов которой является самоформирование личности.

#### Библиографический список

Heuermann, A.; Krützkamp, M. Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz. Bausteine für die Sekundarstufe II [Text] / A. Heuermann, M. Krützkamp. Berlin, 2005. - 1. Aufl.

*Mattes, W. Methoden für den Unterricht 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende [Text] // W. Mattes. Schöning, 2002.*

*Paradies, L., Linser, H. J. Differenzierung im Unterricht [Text] / L. Paradies, H.J. Linser - Berlin, 2001.*

А.Н. Кудряшова, Ростов-на-Дону

## **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ДИСКУРСУ**

Каждая культура формируется под влиянием исторически сложившихся экстралингвистических условий, определяющих национальный характер, мышление, язык, невербальные и вербальные средства общения, имеющие место в устном дискурсе. Согласно мнению исследователей, общение, осуществляемое представителями разных культур, возможно лишь в рамках межкультурной коммуникации.

Межкультурная коммуникация или, по выражению И.И. Халеевой, «межкультурная» интеракция» происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает попеременно «чужеродность» партнера [Халеева 1999]. Исходя из того факта, что мировоззрение наших обучающихся сформировано в рамках русскоязычного менталитета, в процессе коммуникативно-ориентированного обучения английской спонтанной речи (СР) необходимо обратить внимание студентов на различия, касающиеся прежде всего диалогического общения, и, в частности, на проявление социокультурных особенностей невербальных и вербальных средств коммуникации в устном дискурсе.

Для определения взаимосвязи языка и культуры некоторыми учеными вводится понятие «языковая личность», которое связывает в единое целое особенности языка и речи, культуру и личность говорящего. В исследованиях подчеркивается, что одним из возможных подходов к изучению языковой личности может быть выделение релевантных признаков модельной личности — типичного представителя определенной этносоциальной группы, узнаваемого по специфическим характеристикам невербальных и вербальных средств общения [Карасик 2001]. В данной связи следует заметить, что овладение студентами средствами общения на английском языке на основе их взаимодействия в дискурсе является важным моментом в процессе обучения английской СР, поскольку подобные средства несут отпечаток культуры страны изучаемого языка и

специфическим образом отражаются в сознании языковой личности, созданной на базе родного языка.

Представляется, что языковые и речевые знания, навыки и умения определяют иноязычную коммуникативную способность обучающегося, которая проявляется в способности оперировать невербальными и вербальными средствами общения на английском языке на основе их взаимодействия, причем реальное использование языка отражается в продуктах речевой деятельности, объединяемых под названием «текст диалога». При этом текст диалога, интегрирует в себе уровни языка и их реализацию в дискурсе [Колшанский 1990].

Подчеркнем, что обучающиеся должны обладать умениями воспринимать текст диалога (дискурс) с позиций межкультурной коммуникации, для чего им нужны знания традиций, истории, социальных норм поведения носителей языка. Следовательно, диалогический дискурс, являясь продуктом речевой деятельности, позволяющим обучающимся проникать в содержание иноязычной культуры, должен рассматриваться в рамках социокультурного подхода. Для того чтобы активно пользоваться языком как средством общения, недостаточно знать только значения слов и правила грамматики, необходимо как можно глубже узнать мир изучаемого языка, в частности — культуру британского народа.

Благодаря использованию в коммуникативно-ориентированном обучении студентов спонтанной речи на английском языке социокультурного подхода появляется возможность выявить круг релевантных особенностей представителей британской культуры, сформированной под влиянием оригинальных экстралингвистических условий, таких как исторические, географические, общественно-политические факторы, прогресс культуры и техники, контакты с другими языками. Именно они определяют процесс формирования менталитета нации, а равно и языка, способствуя созданию стереотипных представлений о народе страны изучаемого языка.

Как известно из научных источников, невербальные средства общения в значительной мере представляют собой такой же национальный феномен, как и вербальные средства общения, т.к. приносят в речевой акт определенную смысловую и эмоциональную информацию, понять которую, не зная социокультурных особенностей языка, невозможно. Данный факт подтверждает нашу мысль, что невербальные средства общения являются важным компонентом в процессе коммуникативно-ориентированного обучения студентов СР на английском языке.

В основе межличностной коммуникации лежат различные мотивы, цели и задачи ее участников. В качестве детерминанты этого вида коммуникации могут выступать передача или получение какой-либо информации, побуждение партнера к совершению действий, намерение изменить его взгляды, стремление оказать эмоциональную поддержку и

т.д. В зависимости от этих факторов принято выделять несколько моделей межличностной коммуникации.

Наиболее широкое распространение получила линейная модель, рассматривающая коммуникацию как действие, в рамках которого отправитель кодирует идеи и чувства в определенный вид сообщения и затем отправляет его получателю, используя какой-либо канал (речь, письменное сообщение и т.п.). Если сообщение достигло получателя, преодолев разного рода «шумы», или помехи, то коммуникация считается успешной. Данная модель привлекает внимание к некоторым важным моментам в процессе коммуникации. Это — влияние канала, по которому получено сообщение, на реакцию получателя.

Другой моделью межличностной коммуникации является транзакционная модель. Она представляет коммуникацию как процесс одновременного отправления и получения сообщений коммуникаторами. Ведь в каждый конкретный момент времени мы способны получать и декодировать сообщение другого человека, реагировать на него, и в то же самое время другой человек получает наше сообщение и отвечает на него. Таким образом, акт коммуникации невозможно отделить от событий, которые ему предшествуют и следуют за ним. Эта модель обращает наше внимание на то обстоятельство, что коммуникация — это процесс, в котором люди формируют отношения, постоянно взаимодействуя друг с другом. Данная модель намного лучше описывает процессы коммуникации, чем линейная.

Существует также интерактивная, или круговая модель, межличностной коммуникации. Она представляет собой не просто процесс передачи сообщения от отправителя к получателю, в ходе которого первый кодирует, а второй декодирует информацию. Важным элементом этой модели является обратная связь. Это — реакция получателя на сообщение, которая выражается в ответном сообщении, направляемом отправителю. Введение обратной связи наглядно демонстрирует кругообразный характер коммуникации: отправитель и получатель сообщения последовательно меняются местами.

Круговая модель, подобно линейной, изображает коммуникацию как ряд дискретных актов, имеющих начало и конец, причем ключевой фигурой в них является отправитель сообщения, так как от него зависит реакция получателя информации. Именно поэтому они считаются устаревшими по сравнению с транзакционной моделью. Но для описания процессов межкультурной коммуникации и понимания ее специфики больше подходит именно круговая модель.

Она состоит из следующих элементов: отправитель (источник) — кодирование — сообщение — канал — декодирование — получатель — обратная связь. В этом процессе создаются различные помехи, «шумы», препятствующие эффективной коммуникации. Эффективность коммуникации характеризуется тем, что переданная информация должна

быть понята в соответствии с ее первоначальным значением. Поэтому коммуникация — это не только передача, но и понимание информации. [Грушевицкая и др. 2002]

Человек и его речь, построенная в соответствии с особенностями данного языка, неразделимы, и нельзя изучать человека вне особенностей языка и речи, вне культуры. Следовательно, рамки социокультурного подхода к обучению английскому дискурсу представляются весьма оптимальными. Кроме того, приобщение к культуре страны, сформированной целым народом, позволяет каждому студенту направить получаемые им знания на совершенствование собственной личности, созданной на базе родного языка.

#### Библиографический список

*Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П.* Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов (Под ред. А.П. Садохина. М, 2002.

*Карасик, В.И.* Модельная личность как лингвокультурный концепт // Филология и культура: Материалы III Междунар. научной конференции 16–18 мая 2001. Тамбов, 2001.

*Колианский, Г.В.* Объективная картина мира в познании и язык. М., 1990.

*Халева, И.И.* Интеркультура — третье измерение межкультурного взаимодействия? (из опыта подготовки переводчиков) // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. М., 1999.

И.С.Кузнецова, Саратов

### **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

В соответствии с государственным образовательным стандартом министерства образования Российской Федерации во многих российских вузах для целого ряда специальностей обязательным является изучение норм, правил и стилей коммуникации. Прежде всего, овладение знаниями и навыками коммуникации диктуется практическими потребностями реальной жизни современного общества.

В настоящее время процессы глобализации, демократизации общественной жизни, открытость и доступность самых последних достижений позволяют огромному числу людей узнавать много нового и интересного о поведении и образе жизни народов других стран и континентов. Новые знания приобретаются посредством различных форм общения людей: в туристических поездках, на научных конференциях, симпозиумах, из сообщений средств массовой информации, личных встреч.

Вхождение России в мировое сообщество не может не отразиться на системе образования. Перед учебными заведениями всех уровней и особенно высшими школами стоит задача подготовки активной творческой личности, способной к общению в условиях дальнейшей глобализации и интернационализации общества.

Сейчас становится более очевидным, что человечество развивается по пути расширения взаимосвязи и взаимозависимости разных стран, народов и их культур; этот процесс с каждым днем охватывает все больше сфер общественной жизни всех стран мира. Стремительный рост культурных обменов и прямых контактов между государственными институтами, социальными группами, общественными движениями и отдельными индивидами разных стран и культур создает превосходную базу для эффективной межкультурной коммуникации, которая, в свою очередь, не может возникнуть сама по себе.

Становясь участниками любого вида межкультурных контактов, люди взаимодействуют с представителями других культур, которые зачастую значительно отличаются друг от друга. Отличия в языках, нормах общественного поведения, отношении к выполняемой работе делают достаточно часто эти контакты трудными и даже невозможными. Но это лишь частные проблемы межкультурных контактов.

Основные причины их неудач кроются за пределами очевидных для нас различий. Они заключаются в различиях в мироощущении, т.е. в ином отношении к миру и к другим людям. Главное препятствие, мешающее успешному решению этой проблемы, состоит в том, что мы воспринимаем другие культуры, как бы примеряя их к себе, рассматривая их через призму своей культуры, поэтому наши наблюдения и подводимые итоги и сделанные выводы ограничены ее рамками. С большим трудом мы понимаем значения слов, поступков, действий, которые не характерны для нас самих. Такая позиция не только мешает межкультурной коммуникации, но иногда ее трудно распознать. Отсюда напрашивается вывод, что эффективная межкультурная коммуникация не возникает сама по себе, она может стать приобретенным навыком, поэтому ей необходимо целенаправленно учиться.

В отечественной науке и системе образования инициаторами изучения межкультурной коммуникации стали преподаватели иностранных языков, которые первыми поняли, что для эффективного общения с представителями других культур недостаточно одного владения иностранным языком. Поскольку даже глубокие знания иностранного языка не исключают непонимания и конфликтов с носителями этого языка и это доказано на практике. В связи с этим преподавание иностранного языка ведется одновременно со страноведением, но вскоре стало понятно, что успешные контакты с представителями других культур невозможны без практики, без практических навыков в межкультурном общении.

Одной из основных проблем, которые затрудняют коммуникацию между представителями разных культур, является проблема низкого уровня межкультурной компетенции, которая, наряду со знаниями страноведческого характера и знанием языка, включает определенные умения и опыт, без которых понимание человека иной культуры оказывается затруднительным. В настоящее время межкультурная коммуникация только начинает утверждаться в российских вузах в качестве учебной дисциплины.

Тесная связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации настолько очевидны, что вряд ли нуждаются в объяснениях, поскольку каждое занятие по иностранному языку – это постоянная практика межкультурной коммуникации, т.к. каждое иностранное слово – это особый мир и культура той страны.

Ни для кого не секрет, что преподавание иностранных языков в России переживает, впрочем как и все другие сферы социальной жизни, самый сложный период переоценки ценностей, пересмотра задач, целей, методов, методик и т.д. Сейчас слишком очевидным стал тот факт, как коренным образом изменилось отношение к предмету, мотивация изучения иностранного языка резко возросла, что, в свою очередь, потребовало незамедлительного пересмотра методики преподавания.

Стремительное вхождение нашей страны в мировое сообщество и в мировое образовательное пространство, изменения в политической, экономической, культурной жизни страны ставят перед преподавателями новые задачи, в частности, это касается теории и практики преподавания иностранных языков.

Основной задачей преподавания иностранных языков в России на современном этапе развития нашего общества стало обучение иностранному языку как реальному и полноценному средству общения. Традиционное преподавание иностранных языков сводилось к чтению специальных текстов в соответствии со специальностью обучаемого, а устная речь была представлена бытовыми темами. В данном случае выполнялась только одна функция языка – информативная, а преподавание иностранных языков только на базе письменных текстов сводило на нет коммуникативные возможности языка.

Владение языком как средством коммуникации и средством общения не исчерпывается узкоспециальным общением через письменные тексты. Основная задача, стоящая перед преподавателем, – максимальное развитие коммуникативных способностей, а для ее осуществления необходимо освоить современные методики преподавания, направленные на формирование и развитие четырех видов владения языком, и совершенно новые учебные пособия и материалы, с помощью которых преподавателю будет легче научить студентов общаться на языке. Конечно же, не стоит отказываться и от старых методов преподавания, разумно выбрав все лучшее, полезное, проверенное многолетней практикой преподавания.

Сам процесс осуществления межкультурного общения предъявляет высокие, а иногда и повышенные требования к прочности владения лексикой, к уровню сформированности грамматических навыков. Для осуществления межкультурной коммуникации необходима прочность владения языковым материалом, которая достигается только при комплексном обучении всем видам речевой деятельности и усвоении языкового материала в единстве говорения, слушания, чтения и письма.

Современное преподавание иностранного языка невозможно без ознакомления студентов с иноязычной культурой. Большинство методистов придают большое значение современному состоянию теории и практики обучения иностранному языку с выраженной коммуникативной направленностью, что, в свою очередь, способствует всестороннему развитию личности. А задача формирования межкультурной компетенции решается, прежде всего, посредством воспитания у студента уважения к культуре и культурным традициям страны изучаемого языка, и одновременно, уважения к культуре своей страны, а это создает основу для взаимопонимания между людьми.

В межкультурном общении следует также учитывать специфику эмоционального склада, национально-специфические способы мышления, а также особенности национального характера. Наш менталитет формируется под влиянием многих факторов.

Ментальность – это система образов, которые лежат в основе человеческих представлений о мире, о своем месте в этом мире. Отсутствие порога ментальности у преподавателя и студента позволяет активизировать процесс понимания чужого менталитета. Таким образом, немаловажную роль в процессе овладения культурой играет менталитет, поскольку культура отражается в сознании человека, и только потом фиксируется в определенной языковой форме или конструкции.

Необходима фундаментальная и разносторонняя подготовка по языку. Уровень знания иностранного языка определяется не только общением студента с преподавателем. Для того чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создавать обстановку реального общения, установить связь преподавания иностранных языков с действительностью, активно использовать иностранный язык в повседневных ситуациях. А здесь перед преподавателем предстает богатейший выбор: это и научные дискуссии на иностранном языке, реферирование, аннотирование и последующее обсуждение иностранной научной литературы, участие студентов в международных проектах, обменах, в международных конференциях, работа переводчиком.

Решение актуальной в настоящее время задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации состоит в том, что языки должны изучаться неразрывно с культурой говорящих на них народов. Научить людей общаться – это очень трудоемкий процесс, поскольку эффективность общения, помимо знания языка, зависит от множества



факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания мимики и жестов и многого много другого.

Для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур недостаточно только преодоления языкового барьера, для этого необходимо преодолеть еще один барьер – культурный (традиции, обычаи, привычки). В межкультурном общении необходимо учитывать особенности национального характера коммуникантов, национально-специфические особенности мышления.

В настоящее время повышение уровня обучения коммуникации, общению между людьми различных национальностей может быть достигнуто только при понимании и принятии во внимание социокультурного фактора. Многолетняя практика преподавания, когда реализовалась только одна информативная функция языка, т.к. из четырех навыков владения языком (чтение, говорение, письмо, понимание на слух) развивался только один, пассивный навык, ориентированный на узнавание – чтение, привела к тому, что все остальные аспекты оказались не востребуемыми. Восполнением этого пробела в преподавании иностранных языков и одним из наиболее важных его условий является расширение и углубление роли социокультурного компонента в развитии коммуникативных способностей студента.

Э.Сепир сказал, что «каждая культурная система и каждый единичный акт общественного поведения явно или скрыто подразумевает коммуникацию». Поэтому необходимо более тщательно изучить не сам язык, а изучить мир носителей этого языка, их культуры, образа жизни, менталитета и т.д. Ведь знать значение слов и правила грамматики недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения. Необходимо узнать как можно больше и глубже мир изучаемого языка.

#### Библиографический список

- Гудков Д.Б.* Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. М., 2000.  
*Лебедева Н.А.* Ведение в этническую и кросс-культурную психологию. М., 1999.  
*Мурашов А.А., Бондырева С.А.* Коммуникация. М., 2007.  
*Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.  
*Тхорик В.И., Фанян Н.Ю.* Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. М., 2006.  
*Гудков Д.Б.* Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. М., 2000.

Ю.А. Кузьмина, Ростов-на-Дону

### **ОБСУЖДЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК ВАЖНОЕ КОММУНИКАТИВНОЕ УМЕНИЕ**

В целях сохранения реально-коммуникативного характера речевой деятельности в учебно-речевом общении на занятиях по домашнему чтению (кафедра второго иностранного языка, немецкий язык) одна из основных задач – научить студентов обсуждать прочитанное.

Развитие умений иноязычного говорения должно опираться на принципиальное методическое положение об обеспечении на занятии максимума реальной речевой коммуникации или приближенной к таковой, только в этом случае условия общения наиболее близки к естественным и вызывают у студентов должную мотивацию к обмену мнениями о прочитанном. Нужен такой предмет говорения, такое смысловое содержание, которое, встречаясь с коммуникативной потребностью студента и опредмечивая ее, становилось бы внутренним мотивом говорения на иностранном языке (И.А. Зимняя).

Работа с художественным текстом при обучении иностранному языку студентов языкового факультета заключается в том, чтобы студенты прочли отрывок из оригинальной художественной литературы и «высказались о прочитанном» (Lesen Sie den Auszug aus dem Roman „Drei Kameraden“ und sprechen Sie zum Gelesenen). Как показывает практика ответов на экзамене, студентам удается лишь понять прочитанное, иногда с трудом, и пересказать содержание отрывка, т.е. изложить содержание в повествовательной форме, что не совсем соответствует заданию, интерпретация информации отсутствует. Это происходит из-за того, что уделяется недостаточное внимание работе с художественным текстом оригинальной литературы.

Обсуждение прочитанных литературных произведений на иностранном языке является важным коммуникативным умением и отвечает определенным требованиям.

В понятие «обсуждение», применительно к младшим курсам, входит умение объяснить, проанализировать поступки действующих лиц, установить причинно-следственную связь событий. Студенты 4-5 курсов, в отличие от 2-3 курса, уже должны уметь отбирать факты, необходимые для подтверждения своей мысли, отказываться от второстепенного, воспринимать образ героя в целом, а не только его отдельные стороны. Они уже способны строить свою речь на последовательно-логическом развитии мысли. При адаптации художественных текстов для домашнего чтения на младших курсах удельный вес импликации (подтекста) сводится к разумному минимуму. Вместе с тем и в адаптированном варианте художественные тексты представляют собой ценный материал для развития у учащихся умения извлекать имплицитную информацию на уровне словосочетания, сверхфразового единства (абзаца), целого текстового фрагмента или серии таковых.

Обсуждение включает также оценочный компонент. При этом оцениваться может как содержание отдельного эпизода или текстового

фрагмента, так и всего произведения, представленного серией текстовых фрагментов. Сюда же относится оценочная характеристика того или иного персонажа, сравнительная характеристика персонажей между собой. Подобное обсуждение может быть рассмотрено как подготовка к формированию развернутых оценочных суждений учащихся. Если на младших курсах еще допускается элементарная характеристика героя, то студент-выпускник способен к более широким образным обобщениям характеров, взаимоотношений между людьми. Одно из экзаменационных заданий старших курсов заключается в интерпретации прочитанного отрывка из оригинальной художественной литературы. Поэтому на рабочих занятиях необходимо направлять студентов на развернутую, аргументированную характеристику, которая, как правило, складывается в результате сопоставления и сравнения поведения героя на разных отрезках жизненного пути и в разных ситуациях.

Обсуждение художественного произведения предполагает его актуализацию, т.е. соотнесение событий произведения с личным опытом читающего в самом широком смысле этого слова. Актуализирующий компонент обсуждения художественных произведений находит свое выражение в освоении определенного опыта человеческих взаимоотношений и чувств, не доступных молодым людям в данный момент их жизни. Говоря о поступках героя, студенты сравнивают себя с ним и устанавливают сходство и различие в своих взглядах на отдельные жизненные ситуации. Актуализирующий аспект обсуждения очень важен, т.к. студенты не только хотят понять, что произошло с героем, но и критически осмыслить сюжетную коллизию, выразить свое отношение к ней. В своих высказываниях по поводу прочитанного он начинает переходить от внешней характеристики героя к его внутренним качествам, критически воспринимая его, оценивая и вкладывая в это свой личностный смысл.

Во время обсуждения художественного эпизода или персонажей участвует не только мышление, но и воображение, что подчеркивает важность фантазийного аспекта как неотъемлемой составляющей процесса обсуждения художественных произведений в рамках домашнего чтения.

Мысленное освоение разных сторон художественной действительности продолжается и существует в так называемой «художественной фантазии» самого читателя. Читатель становится в какой-то степени соавтором, направляя свои творческие силы на воссоздание воображаемых жизненных положений героев. Он размышляет над предысторией всего произведения, отдельных событий, прогнозирует их, пытается продолжить повествование.

Процесс обсуждения художественного произведения неизменно включает в себя следующие традиционно выделяемые композиционно-речевые формы: описание, повествование и рассуждение.

Обсуждение обусловлено формированием умений аргументирования. Никакое обсуждение художественного произведения не состоится без умения рассуждать и аргументировать свое высказывание. Аргументация, в свою очередь, предполагает оперирование содержанием отдельных фрагментов текста произведения, разных по величине и по степени удаленности друг от друга. Таким образом, элементы повествования, включенные в цепь аргументов, являются составной частью рассуждения. Повествовательная форма подчинена в этом случае рассуждению и в силу своей подчиненности не сводится к дословной передаче содержания художественного произведения, группирование и перегруппирование повествовательных элементов текста, а также включение в рассуждение оценочных суждений.

Рассуждение является наиболее лично-мотивированной формой коммуникации, в основе которой лежит мотивационно-потребностный план деятельности учащихся (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.), предполагающий определенную речемыслительную работу (выстраивание цепочки умозаключений, отбор существенной информации и ее изложение в необходимой логической последовательности). Главная цель рассуждения применительно к обсуждению художественного произведения – дать обоснование действиям, поступкам героев, выделить их причинно-следственную связь, согласиться с тезисом (выводом) или аргументировано его опровергнуть.

В рассуждение включаются элементы повествования и описания. Включение описательных элементов в обсуждение методически оправдано лишь в том случае, если им придается «речемыслительность» (Е.И. Пассов). Например, описание-комментарий помогает понять сюжетную коллизию, конфликт, характер персонажа.

Монологи-рассуждения могут перемежаться элементами дискуссии, т.е. на определенном этапе обсуждение входит в свою интерактивную фазу. На завершающем этапе работы над произведением все микро-обсуждения суммируются для анализа содержания всего произведения и формулирования его основной идеи.

Интегративный и комплексный характер чтения иностранных текстов (при условии правильной постановки задач, оптимальной организации учебной деятельности по их реализации и наличия соответствующего методического обеспечения) способен значительно повысить эффективность обучения иностранного языка, расширить содержательный контекст диалога культур.

Соответственно данной теории разработано учебно-методическое пособие по домашнему чтению для студентов IV-V курсов факультета лингвистики и словесности, изучающих немецкий язык как вторую специальность «Als wir Kinder waren...». Учитывая педагогическую специализацию нашего вуза, для данного пособия мною были отобраны отрывки и целые рассказы из немецкой литературы для детей и

подростков. Все истории имеют проблемный характер повествования. Писатели вспоминают о своем детстве, для одних это приятные легкие воспоминания со смешными эпизодами, для других тяжелые годы в биографии. Проблемность каждого художественного произведения, отобранного для прочтения и обсуждения, дает возможность обогатить оценочную функцию обсуждения. Студенты придерживаются динамики развития сюжетной линии, при этом учатся целостно воспринимать образы художественных героев, опираясь на свой собственный опыт и примеры из их детской жизни, они выходят на абстрагированный уровень интерпретации прочитанного.

В помощь студентам составлены ряд вопросов и вводных фраз для обсуждения прочитанного, дана примерная схема для интерпретации отрывка их художественной литературы:

Was für einen Auszug oder eine Erzählung haben Sie gelesen?

Worum geht es in dem Text (in diesem Auszug, in dieser Erzählung)?

Was ist das Hauptthema?

Ich habe einen Auszug aus dem Roman „...“ von ... gelesen.

In diesem Text (in diesem Auszug) geht es um Akk.

Es handelt sich um Akk.

Die Rede ist von Dat.

Der Schriftsteller berichtet, dass ...

Die Handlung der Geschichte wird (nicht) schnell erzählt.

Der Auszug ist relativ handlungsreich / handlungsarm.

Man kann den Inhalt des Auszuges folgendermaßen zusammenfassen: (...).

Die Geschichte beginnt mit ...

Zunächst ... / Daraufhin ... / Schließlich ... / Am Ende ...

Den Inhalt dieses Auszuges kann man (nicht) in wenigen Worten wiedergeben.

Die Handlung spielt ... (wo und wann?)

Die Hauptpersonen (Haupthelden) sind ...(ihr Äußeres, ihre Charaktere, ihr Benehmen, ihre Verhältnisse...) Wie beschreibt der Erzähler das?

Was ist die Ausgangssituation (wer, wo, wann, was, wie)?

Was passiert dann (Geschehnisse, Konflikte)?

Welche Folgen haben einzelne Geschehnisse, Konflikte ... etc.?

Was ist das Ergebnis?

Was ist das Thema dieses Auszuges?

Worauf zielt der Auszug?

Was könnte die Absicht des Schriftstellers/ des Erzählers sein?

Was will er beim Leser erreichen/ bewirken?

Обучая различным видам чтения, мы не должны забывать о функциях ведущего вида речевой деятельности: образовательной, развивающей и обучающей.

Ведущей образовательной функцией аспекта чтения является функция культуросоциальная, обеспечивающая сохранение, передачу и

развитие общеобразовательной культуры молодежи средствами литературно-художественного компонента, предполагающего доступ к иной национальной культуре и тем самым к культуре мировой. Это дает возможность преодолеть в воспитании студентов национальный культуроцентризм и внести существенный вклад в повышение уровня их гуманитарного образования.

Ведущая развивающая функция чтения на иностранном языке - формирование самостоятельного эстетического отношения к окружающему миру, критического, творческого мышления, гуманистических ценностных ориентаций в процессе знакомства с лучшими литературными произведениями немецкой литературы.

Ведущая обучающая функция чтения заключается в развитии коммуникативных умений чтения не только как одного из видов речевой деятельности, но и как особого вида человеческой деятельности (в контексте деятельности А.Н. Леонтьева), а также в формировании умений так называемого «интеллектуального и коммуникативного чтения», которое, затрагивая личность обучаемого, его интеллектуальную, эмоциональную и мотивационную сферы, предполагает, прежде всего, интерпретацию прочитанного, понимание эксплицитно и имплицитно заложенной информации, соотнесение содержания произведения со своим личным опытом и умение аргументированно изложить свое понимание проблем, затронутых в художественном произведении, в соответствии с уровнем знания иностранного языка.

#### Библиографический список

*Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1978.

*Кузьмина Ю.А.* Когда мы были детьми... Учебно-методическое пособие по домашнему чтению для студентов IV-V курсов факультета лингвистики и словесности, изучающих немецкий язык как вторую специальность. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2008.

*Леонтьев А.А.* Внеязыковая обусловленность речевого акта и некоторые вопросы обучения иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 1968. - №2. – С. 29-35.

*Пассов Е.И.* Концепция коммуникативного иноязычного образования. Златоуст, 2007.

*Шатилов С.Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. Пособие для студентов пед. институтов по специальности. – М., 1986.

Л.Н. Ломова, Ростов-на-Дону

### **РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА НА ПРИМЕРЕ ЗАНЯТИЯ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ**

Развитие монологической речи у студентов, изучающих иностранный язык, является важной задачей в учебном процессе. В данной статье я продемонстрирую решение данной проблемы посредством применения коммуникативного метода обучения, который позволяет научить студентов грамотно строить свои высказывания по изучаемой теме. В течение учебного года студенты, как правило, учатся рассказывать о себе и своей учёбе. В связи с этим я представлю способы формирования и развития монологической речи на примере темы «Моя учёба». Общей целью занятия является развитие умений проблемного монологического высказывания на основе фабульного текста, а конкретной целью занятия - развитие умений оценивать, отбирать и группировать характеристики в соответствии с собственной точкой зрения, выражать согласие / несогласие и приводить аргументы. Ведущие операции – вывод, сопоставление, обобщение.

Структура занятия.

В начале преподаватель формулирует по-немецки цель занятия для студентов: Das Ziel des Unterrichtes ist heute Sie zu lehren Ihren Gesichtspunkt formulieren und Argumente zur Bestätigung dessen vorlegen. (Цель сегодняшнего занятия – обучить Вас формулировать свою точку зрения и находить аргументы для её подтверждения.)

1. Сопоставление по подстановочной таблице.

Учитель формулирует первую задачу так: Äußern Sie Ihre Meinung über die Eigenschaften und Handlungen der Menschen. (Выразите своё мнение относительно качеств и поступков людей.)

Es ist	natürlich unnatürlich (kaum) nötig kaum möglich ganz möglich wünschenswert	für mich  für einen Studenten	-Vorlesungen Wort für Wort wiederzugeben -mit jeder Meinung des Lehrers einverstanden zu sein - zerstreut zu sein
--------	---	-------------------------------------	---

Данное упражнение направлено на развитие коммуникативных способностей. Каждый студент даже с не очень высоким уровнем знаний, умений и навыков может дать благодаря подстановочной таблице полноценный, качественный ответ и быть активным участником на занятии.

2. Создание связной инициативной реплики (на основе заданной точки зрения) и подготовленной ответной полемической реплики.

Учитель формулирует второе задание так: Äußern Sie Ihre Haltung zu den Behauptungen und argumentieren Sie diese Haltung. Lassen Sie den Partner Ihrer Meinung zustimmen oder die zu widerlegen. Tauschen Sie dabei miteinander die Meinung nicht, bis die Reihe an Sie kommt.

- Zerstreute Menschen können keine guten Leistungen in der Forschungsarbeit haben.
- Ein scharfes Gedächtnis ist für einen Lehrer absolut notwendig.
- Eine unsorgfältige Person kann ein guter Lehrer sein.
- Es ist nutzlos, hartnäckig zu arbeiten, wenn man keine angeborenen Fähigkeiten hat.
- Das wörtliche Auswendiglernen des Lehrmaterials macht einen Studenten dumm.

Это упражнение также коммуникативной направленности. Однако оно требует проявления большей самостоятельности, так как студент должен обосновать выбор соответствующих утверждений.

3. Характеристика персонажа фабульного текста на основе выбора качеств личности из списка и их подтверждение фактами из текста (Ferngespräche).

Charakterisieren Sie die Haupthelden. Gebrauchen Sie dabei die folgenden Vokabeln und Redewendungen. Rechtfertigen Sie Ihre Wahl durch die Tatsachen aus der Geschichte.

Vokabeln:	sie:	er:
	aufgeregt	beruhigt sie
	ängstlich	lacht sie aus
neugierig auf seine Familie		etwas gleichgültig

Redewendungen:

- Ich finde ihn/sie (gar nicht, eher) ...
- Ich hatte ihn/sie für ...
- Auf mich wirkt er/sie ...
- Auf mich macht er/sie einen ... Eindruck
- Für mich ist er/sie ...

Данное упражнение развивает устную речь; оно предполагает предварительную подготовку: чтение, перевод и осмысление обсуждаемого текста.

4. Резюме рассказа в одном предложении по аналогии.

In der Geschichte „Ferngespräche“, die Sie gelesen haben, geht es um ein hübsches armes Mädchen namens Angelika, das ein junger guter Mann Paul und Pauls Vater gleichzeitig liebten und das sich so umsichtig erwies, dass es der Liebe den Reichtum vorzog.

В четвёртом упражнении ярко отражена главная цель занятия – формирование умений проблемного монологического высказывания на основе фабульного текста.

5. Студентам предлагаются небольшие тексты для чтения на занятии. Прочитав их, необходимо сформулировать в одном предложении основную мысль данных текстов.



Lesen Sie bitte die Text und ziehen Sie daraus eine Schlussfolgerung. Sie können eine der gegebenen Antworten gebrauchen oder erfinden Sie etwas selbst.

### *Das Wunder*

*In einer deutschen Schule wollte der Lehrer seinen Schülern das Wort Wunder erklären. Dieser Lehrer arbeitete nach der Methode, die damals gerade Mode war und nach der das neue Wort nicht vom Lehrer genannt, sondern von den Schülern erraten wurde.*

*Der Lehrer gab eine Situation, die Schüler sollten das Wort nennen.*

*Da gibt der Lehrer folgende Situation:*

*„Ich steige auf das Dach eines neunstückigen Hauses und sehe hinunter. Der Kopf schwindelt mir, ich verliere das Gleichgewicht und falle hinunter. Ich denke: Nun ist mein Leben zu Ende. Aber da fühle ich den Wind mich langsam tragen und mich auf den Boden legen. Mir ist nichts passiert. Ich bin absolut gesund. Was ist das, Kinder?“*

*Die Kinder schweigen. Da hebt ein Junge den kleinen Finger und sagt:*

*„Das ist ein Glück, Herr Lehrer!“*

*„Gut“, sagt der Lehrer, „das ist ein Glück! Aber ich steige zum zweitenmal aufs Dach dieses Hauses. Der Kopf schwindelt mir wieder, und ich falle nochmals hinunter. Und wieder geschieht mir nichts. Was ist denn das, Glück kann man es nicht nennen, von Glück kann man das erstemal reden, aber wenn es das zweitemal kein Glück ist, so ist es was?“ „Ein Zufall!“ bekommt der Lehrer zur Antwort.*

*Der Lehrer lächelt verlegen, denn er möchte das Wort Wunder hören, trotzdem gibt er seine wunderliche Methode nicht auf.*

*„Schon recht“, sagt er, „aber ich steige das drittemal aufs Dach des Hauses und mir passiert dasselbe. Es kann hier kein Zufall mehr sein. Was ist es jetzt?“*

*„Übung!“ schreit die Klasse freudig.*

*Der Lehrer hat die Antwort, die er wünschte, nicht bekommen.*

### ***„Die sind satt und festgefahren“***

*Pausenklingeln, das Lehrerzimmer füllt sich. Vor der Kaffeemaschine bildet sich ein Pulk, einige pfeffern ihre Maappe auf den Tisch und lassen sich mit einem Stöhnen erst mal auf ihren Stammplatz plumpsen. Schweigende Zustimmung, als eine Lehrerin mit einer Stimmlage kurz vor der Heulschwelle auf „diesen Denis aus der 6c“ flucht, der mal wieder „die ganze Stunde geschmissen“ habe. In der Ecke hält ein anderer einen Monolog auf die Kultusbürokratie: Mit dem neuesten „schwachsinnigen Erlass zeigt das Ministerium mal wieder dass null Ahnung hat.*

*Pausenstimmung in einer hannoverschen Gesamtschule – aber der Ort ist tauschbar. Querdurch die Republik ist die Gemütslage in den Lehrerzimmern mies. Die Pädagogen sind am Ende mit Ihrem Latein, der alte Schwung der*

*Bildungsreform von vor 20 Jahren ist dahin. Viele Pädagogen haben, vom Schulalltag enttäuscht, die innere Kündigung längst vollzogen.*

Schlussfolgerungen:

1. *Ein Berufsstand steckt in der Krise: die Lehrer sind ihren Aufgaben nicht mehr gewachsen.*
2. *Viele kapitulieren vor schwierigen Kindern und streitsüchtigen Eltern.*
3. *Die Ausbildung läuft vielfach an der Praxis vorbei.*
4. *Den Schulen droht das Chaos.*

Студенты узнают из данных текстов о трудностях, с которыми учителя сталкиваются в своей работе. Тексты содержат лексику, характерную для обиходной речи, что делает чтение увлекательным и помогает преодолеть сложности, связанные с переводом оригинальных немецких текстов. Студентам нужно сделать вывод, выбрав один из перечисленных ответов или высказать своё мнение иначе.

6. В связи с предварительным прочтением текста о чуде «Wunder» студентам предлагается выполнить следующее задание: объясните, как Вы понимаете слово «чудо». Здесь уже нельзя воспользоваться готовыми вариантами ответов, что позволяет повысить уровень сложности упражнения.

Преподаватель, обращаясь к личному опыту студентов, эффективно активизирует их познавательную деятельность.

7. Монологическое высказывание полемического характера: формулировка точки зрения по проблеме и подробная аргументация.

Äußern Sie Ihre Meinung über einen guten Lehrer und argumentieren Sie die.

Gebrauchen Sie die Fragen.

Ist es richtig für den Lektor den Text der Vorlesung im Unterricht zu lesen? Muss er seine Notizen benutzen? Soll er viele Beispiele führen um seine Ideen zu illustrieren? Ist es richtig für den Lektor fertige Antworten auf die von ihm besprochenen Fragen zu geben? Soll er den Hörern erlauben an der Diskussion teilzunehmen? Soll der Lehrer immer ernst oder manchmal amüsant sein? Ist es wichtiger sich die Studenten überlegen zu lassen oder sich die Tatsachen merken zu lassen? Soll der Schluss des Unterrichts unerwartet für die Hörer sein oder anfangs vorausgesagt werden?

8. Игра: объяснить значение заданного слова. Преподаватель пишет одному какому-либо студенту слово, а студент объясняет его значение, используя ту лексику и грамматику, которой он владеет. Другие угадывают. Кто угадывает первым, объясняет следующее слово.

Тематически все задания распадаются на две параллельные линии, хотя и связанные между собой. Одна линия связана с анализом художественного текста, а другая – с трактовкой бытовой проблематики. Обе части связаны направленностью на обучение аргументации. Задание

четыре, хотя внешне сводится к резюме в одном предложении, требует значительной мыслительной активности в отборе основных характеристик.

Оценка определяется по следующим критериям: по количеству допущенных ошибок; по содержательности ответа. В качестве основного элемента оценивания выступает рейтинговая система. Рейтинг представляет собой метод взаимодополнения контроля и самоконтроля: использование индивидуального числового показателя оценки учебных достижений каждого студента; ведение учёта и возможность прогнозирования индивидуальных достижений самими студентами. Данная рейтинговая система, ставшая методическим приёмом для активизации потребности студентов в развитии своих познавательных способностей, отличается от других рейтинговых систем. Главное отличие заключается в том, что в данном случае рейтинг становится средством для создания заинтересованности студентов в выполнении работы творчески.

В качестве домашнего задания можно предложить составить письменно план ближайшего дня на немецком языке, отметить, удалось ли всё сделать вовремя, объяснить, что помогло или помешало выполнить все пункты плана. Данное задание ориентировано на интересы личности и имеет коммуникативную направленность.

Все описанные выше упражнения позволяют эффективно развивать монологическую речь студентов и их коммуникативные навыки.

#### Библиографический список

*Колкер Я.М.* Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие / Я.М. Колкер, Е.С. Устивнова, Т.М. Еналиева. М., 2000.

Л. М. Сидорова, Саратов

## **О СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДАХ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Современное российское общество характеризуется открытостью внешнему миру, расширением рамок общения с представителями мировых государств, как в области профессиональной деятельности, так и в целях реализации духовных потребностей. В этой связи особую роль играет изучение иностранных языков. Иноязычная коммуникация предполагает развитие способности понимать общее и различное между родной и иной культурой в целях развития свойств межкультурно-ориентированной личности, характеризующейся разнообразным видением мира и толерантным менталитетом.

Обучение иностранным языкам в высшей школе помимо решения задач развития личности является ресурсом систематического пополнения

профессиональных знаний, формирования и развития коммуникативных умений и навыков.

Наиболее актуальной проблемой является проблема выбора наиболее адекватных методик обучения иностранному языку. Необходимо интегрировать дидактические, психологические, лингвистические, социокультурные и методические средства, способствующие более успешному формированию умения общения с научной и художественной литературой, информационным фондом, установлению профессиональных контактов с коллегами других стран. При обучении иностранному языку особое внимание уделяется решению проблемы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущего специалиста.

Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих специалистов считается успешным, если определены методологические основы, педагогические средства и условия интенсификации самостоятельной учебной деятельности студентов. Если теоретически смоделирована и практически реализована педагогическая технология формирования коммуникативной компетенции, внесен комплекс коммуникативных проблемных задач во все формы обучения иностранному языку и разработана технология поэтапного развития иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности в системе подготовки специалистов неязыкового вуза. Процесс формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов включает в себя следующие методические подходы в системе многоуровневого обучения: проблемно-поисковое и профессионально-ролевое изучение, решение ситуационных задач, использование современных информационных и компьютерных технологий, опирающихся на теорию последовательных действий и развивающего изучения.

Наиболее продуктивными и перспективными являются такие образовательные технологии, которые позволяют организовать учебный процесс с учетом профессиональной направленности обучения, а также с ориентацией на личность обучающегося, его интересы, склонности и способности.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку способствует качественным изменениям в системе образования и имеет своим итогом овладение обучающимися профессионально-коммуникативной компетенцией, т.е. способностью активно и творчески участвовать в общении по тематике изучаемого предмета.

Все новейшие коммуникативные технологии формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции рассчитаны не только на моно, диалоговое, но и полилоговое обучение. Смысл и назначение таких технологий состоит в том, чтобы сформировать

сознательное отношение к способам учебной деятельности, рассматриваемой как сотрудничество.

Общение, составляющее профессиональную деятельность, представляет собой сложный процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностью в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, ее восприятие и понимание. Профессиональное общение обучающихся является условием включения личности в профессиональную деятельность, условием рефлексии и порождения мотива для осуществления этой деятельности. Вовлечение студентов в диалогическое, построенное на профессиональной тематике общение, является неотъемлемым условием формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции. Таким образом, организация учебного процесса, ориентированного на формирование коммуникативной компетенции, должна осуществляться путем личностно-ориентированного взаимодействия участников обучения, опирающегося на профессиональный контекст изучаемого материала.

Основные проблемы, связанные с развитием иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов, обусловлены, главным образом, несоответствием теоретического характера получаемых знаний реальному содержанию профессионального труда. Устранение этого противоречия возможно путем создания на занятиях по иностранному языку ситуаций, адекватных профессиональной деятельности, которые выступают важным условием формирования коммуникативной компетенции в процессе изучения иностранного языка.

В создаваемых ситуациях профессионального характера происходит моделирование социального и предметного содержания будущей профессиональной деятельности, что помогает при обучении иностранному языку осознать ее сущность и требования, мысленно построить образ профессионала, способного эффективно выполнять эту деятельность, соотнести его с образом собственного «я» и разработать стратегию действий, направленную на достижение желаемого результата.

Основным мотивом изучения иностранных языков является мотивация достижения результата. Отсутствие этого мотива на начальной стадии изучения приводит к закреплению негативного отношения к этой дисциплине. В начале изучения иностранного языка доминируют мотивы, характеризующие отношение к данному предмету как к объекту знаний, носящих скорее общеразвивающий, чем необходимый для будущей профессии характер. В дальнейшем изучении в иерархии мотивов преобладает уже познавательный интерес к знаниям по специальности. Эта тенденция сохраняется на всем периоде изучения. В системе мотивов познавательный интерес представляет собой наименее подверженный влиянию побочных факторов мотив. Без учета мотивационной сферы личности успешность любых методических приемов при изучении иностранного языка представляется весьма проблематичной.

Познавательный интерес как мотив учения позволяет реально оценить конечный результат изучения иностранного языка.

Из многих факторов, влияющих на успешное усвоение студентами языковых знаний, наиболее важным является мотивация учебной деятельности. Активизация изучения иностранного языка предполагает насыщение содержания изучаемого материала профессионально-ценностными смыслами, внедрение новых методик изучения способствует целенаправленному формированию иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции.

Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности достигается в том случае, если спроектирована и методологически обоснована модель обучения иностранному языку, разработаны соответствующие педагогические технологии и выявлены оптимальные условия их внедрения в практику.

#### Библиографический список

*Пендюхова Г.К.* Условия развития научно-педагогических способностей у студентов гуманитарных вузов // Психолого-педагогические проблемы модернизации общего, среднего, вузовского и послевузовского образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ч.2. Бирск, 2002.

*Пендюхова Г.К.* Формирование иноязычной компетенции в современном вузе // Лингвометодические проблемы обучения иностранным языкам в полилингвальном пространстве // Сборник материалов межвузовской научно-практической конференции: Республика Башкортостан, Уфа, 2005.

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....5

### РАЗДЕЛ I

#### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ..7**

*Баур Рупрехт С., Кристоф Клоста, Зарудко Марина* Фразеология и жестикация в немецкой разговорно-бытовой речи.....7

*Менг К., Протасова Е.Ю.* Елена Кхуэн-Белаз: «Русский язык мне ближе к сердцу»...23

*Булатова Е.А., Протасова Е.Ю.* Жители Удмуртии о многоязычии в республике.....29

*Вернигорова И.Г.* Обогащение словарного состава немецкого языка посредством молодежной лексики.....35

*Федорцова Е.Г.* Фонетическое освоение (система вокализма) галлицизмов в современном белорусском языке.....40

### РАЗДЕЛ II

#### **ДИСКУРС: ИДЕИ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....47**

*Ступина Т.Н.* Метафора как средство объективизации концепта «любовь» в немецком поэтическом тексте.....47

*Ярмашевич М.А.* Методы исследования аббревиатурного пространства дискурса.....50

*Алемпьев А.А.* К вопросу о классификации лакун как универсального средства отражения уникальности национального языка.....61

*Грибкова Е.И.* Дискурс, текст, нарратив в новостной медиасреде.....63

*Леонова Е.В.* К вопросу о дискурсивном пространстве формирования и вербализации идентичности.....68

### РАЗДЕЛ III

#### **ПРОБЛЕМЫ ТЕКСТОЛОГИИ, ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И ТЕОРИИ РЕЧЕВЫХ ЖАНРОВ.....74**

*Беситанова О.П., Назарова Р.З.* Проблема перевода окказионализмов как вида кодированной информации.....74

*Миронова С.Б., Тушикова С.Е.* Фактическая коммуникативная тональность на примере речевого жанра «светская беседа» в английском и французском языках.....80

*Евсеева Т.Н.* Реалия в переводном художественном произведении.....87

*Федюк П.С.* Ситуация размещения как объект лингвистического исследования.....92

*Артамонова И.Н.* Модель условной языковой личности в драматическом тексте.....97

*Скворцова Т.И.* Многозначность местоимения *se* в испанском языке.....103

### РАЗДЕЛ IV

#### **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И СОВРЕМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....109**

*Дитер Вольф* Билингвальное преподавание неязыковых дисциплин на немецком языке как иностранном: шансы, перспективы, проблемы.....109

*Минор А.Я.* Модель билингвального и поликультурного образования и воспитания (из опыта экспериментальной площадки в Саратове).....126

*Baur Rupprecht S., Irina Mamporija, Nelly Schymiczek* Bilinguales Lehren und Lernen an russischen Schulen.....136

<i>Баур Рунпрыхт С., Машковская А.С.</i> Определение языковой компетентности у будущих педагогов на примере «С-Test».....	148
<i>Lamsfuß-Schenk Stefani</i> Geschichte als bilinguales Sachfach: eine geeignete Erweiterung des bilingualen Sachfachunterrichts?.....	157
<i>Kroß Eberhard</i> Fachliches Lernen im bilingualen Geographieunterricht.....	174
<i>Бондаренко Н.Ю.</i> Интерактивные методы обучения в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка.....	192
<i>Бондина М.В.</i> Технология групповой работы как эффективный способ формирования социокоммуникативных компетенций обучаемых в процессе овладения иностранным языком.....	201
<i>Кудряшова А.Н.</i> Межкультурная коммуникация и обучение английскому дискурсу...208	
<i>Кузнецова И.С.</i> Обучение иностранному языку в контексте межкультурной коммуникации.....	211
<i>Кузьмина Ю.А.</i> Обсуждение художественного текста на иностранном языке как важное коммуникативное умение.....	215
<i>Ломова Л.Н.</i> Развитие монологической речи студентов с помощью коммуникативного метода на примере занятия по немецкому языку.....	220
<i>Сидорова Л.М.</i> О современных подходах к обучению иностранным языкам.....	225

Научное издание

## ЯЗЫКОВЫЕ И КУЛЬТУРНЫЕ КОНТАКТЫ

Сборник научных трудов

Выпуск 4

Редактор *Н.Г. Жакина*

Технический редактор *Л.В. Агальцова*

Оригинал-макет подготовил *А.А. Алемтьев*

---

Подписано в печать 24.10.2010. Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная.

Гарнитура Times. Печать офсетная. Уч.-изд. л. 14,4.

Тираж 300 экз. Заказ №

---

Издательство Саратовского университета.

410012, Саратов, Астраханская, 83.

Отпечатано в типографии ООО «Кросс-Н».

410600, Саратов, Московская, д. 93