

УДК 378.147:81'362

Сорокина Е. И.,
кандидат педагогических наук,
Томский государственный университет
(Томь, Россия)

ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫЕ ТЕКСТЫ В ОБУЧЕНИИ МНОГОЯЗЫЧИЮ

На современном этапе многоязычие является ведущей стратегией деловой и межличностной коммуникации, находясь в центре внимания языковой политики большинства государств. Ни одна страна мира на сегодняшний день, не имея возможности на международной арене оставаться в языковой изоляции, не может игнорировать иностранные языки. По мнению специалистов ЮНЕСКО, минимальное количество языков, которыми должен владеть человек в третьем тысячелетии – три. Не удивительно, что и в России с каждым годом все больше студентов факультета иностранных языков Томского государственного университета выбирают третий и даже четвертый иностранный язык. В связи с этим актуальным становится вопрос об эффективной методике обучения третьему иностранному языку (ИЯЗ) в языковом вузе.

Проблема обучения второму иностранному языку не является новой, уже несколько десятилетий она стремительно развивается, не теряя при этом своей актуальности. Обучение второму и последующим ИЯ имеет ряд значительных отличий:

- учащиеся уже имеют опыт изучения иностранного языка (учебный опыт);
- учащиеся имеют опыт переключения одной системы языка на другую (речевой опыт);
- у учащихся развиты языковая догадка и языковая интуиция;
- у учащихся в значительной степени развито лингвистическое мышление;
- у учащихся уже выработаны механизмы самооценки и рефлексии.

Тем временем отсутствие учебных пособий по обучению второму и последующим ИЯ, которые бы учитывали сформированный лингвистический и учебный опыт студентов, а также наличие интерферентных языковых явлений из первых языков, создают заметные трудности. Таким образом, важной проблемой при обучении многоязычию в языковом вузе становится поиск новых активных методов и подходов в обучении ИЯ, позволяющих значительно интенсифицировать процесс обучения и сделать его максимально эффективным.

Основными задачами при обучении нескольким иностранным языкам являются: 1) интенсификация процесса обучения; 2) формирование комплекса компетенций (коммуникативной, полилингвальной, межкультурной, дискурсивной и социокультурной), необходимых для развития полилингвальной личности.

Для успешного решения вышеуказанных задач на факультете иностранных языков Томского государственного университета были разработаны и апробированы полилингвальные тексты. Суть опытного обучения состояла в следующем. Студенты факультета иностранных языков ТГУ, выбравшие в качестве третьего факультативного иностранного языка итальянский язык, начиная со второго семестра, были разделены на две группы – контрольную и опытную. В обеих

групах заняття проводились согласно утвержденной программе обучения итальянскому языку как третьему иностранному.

Студенты контрольной группы обучались итальянскому языку с опорой только на русский язык. Нами использовался УМК “Основной курс итальянского языка” Ю. А. Караулина и Т. З. Черданцевой, рассчитанный на лиц, впервые приступивших к изучению итальянского языка в университетах и других высших учебных заведений. Авторы учебного комплекса отмечают коммуникативную направленность учебного комплекса.

Студенты опытной группы обучались итальянскому языку с опорой на русский и ранее изучаемые иностранные языки (в нашем случае это были английский и французский языки). На занятиях в опытной группе весь материал подавался в сопоставительном аспекте, с учетом положительного переноса (в приоритете) и интерферирующего влияния ранее изучаемых языков.

Например, при объяснении нового материала в контрольной группе, согласно УМК Ю. А. Караулина и Т. З. Черданцевой, материал предлагался в традиционном виде [2, 14]:

1. Глагол *essere* в итальянском языке используется как глагол-связка в 3-м лице, которая в отличие от русского никогда не опускается: *Ada e bella*. – Ада красивая.

2. Обладание чем-либо выражается глаголом *avere*. Русскому “у него (у нее) есть” соответствует глагольная форма *ha*: *Anna ha tre banane*. – У Анны есть три банана.

3. Предлог *a* может обозначать направление движения к предмету: *Ada va a Анапа*. – Анна едет в Анапу.

В опытной группе материал по представлению глаголов *essere* (быть) и *avere* (иметь) носил сопоставительный характер и разбивался на два этапа. Сначала предлагалось усвоить глагол *essere* (быть), затем *avere* (иметь) и только после этого предлагались смешанные упражнения на использования обоих глаголов.

Отдельно нужно отметить, что в ходе исследования мы заметили, что интерферирующее влияние родного языка при обучении второго, а тем более третьего иностранного языка минимально, поскольку родной язык приобретается индивидом в раннем возрасте бессознательно. Наибольшую интерференцию навыков у студентов можно было наблюдать с первого иностранного языка. Мы сделали предположение, что это связано с большей прочностью ранее образованных связей.

Вспомогательный глагол *essere* / Il verbo ausiliare *essere*

<...>

Итальянский глагол ***essere*** переводится как “быть”, “существовать”, “находиться”. Глагол ***essere*** относится к неправильным глаголам и имеет собственную модель спряжения. В настоящем времени изъявительного наклонения ***essere*** имеет следующие формы:

Ед.ч.

io (я) ***sono*** / tu (ты) ***sei*** / lei, lui, Lei (она, он, Вы) ***è***

Мн.ч.

noi (мы) **siamo** / voi (вы) **siete** / loro (они) **sono**

Пример: La casa **e** bella. Дом красивый.

Io **sono** operaio. Я рабочий.

<...>

Иногда связка в предложении может быть опущена (как, например, часто бывает в русском языке). Но в романских языках связка обязательна!

Глагол “быть” в качестве связки существует во многих языках:

Язык / Глагол / Пример

Английский / **to be** / Paul **is** a student.

Французский / **etre** / Paule **est** stud etudiant.

Итальянский / **essere** / Paulo **e** student.

Устные и письменные контрольные срезы, которые регулярно проводились на протяжении всего опытного обучения, уже на начальном этапе показывали положительную динамику. К концу первого года обучения студенты опытной группы успешнее справляются с контрольными срезами по сравнению со студентами контрольной группы. Кроме того, в опытной группе удавалось проходить значительно больше лексического и грамматического материала, согласно программе обучения итальянскому языку как третьему иностранному. Причиной тому являлась интенсивная сопоставительная подача материала, благодаря которому значительно экономилась продолжительность презентации материала, а также время на отработку нового правила, структуры и т.п. К примеру, в контрольной группе за первый семестр в рамках презентации коммуникативно-грамматического материала были изучены три временных системы: Presente Semplice – настоящее время, Futuro Semplice – будущее простое время, Imperfetto – прошедшее незавершенное время, в то время как в опытной группе были освоены четыре: Presente Semplice – настоящее время, Futuro Semplice – будущее простое время, Imperfetto – прошедшее незавершенное время, Passato Prossimo – прошедшее завершенное время. Изучение лексического материала в опытной группе также опережало изучение в контрольной (в разной степени, в зависимости от года обучения).

Со второго года в учебный процесс вводились полилингвальные тексты. Под полилингвальными текстами мы понимаем специально подобранную и минимизированную система двуязычных или полиязычных текстов (фрагментов текста), идентичных в предметно-содержательном и жанрово-стилевом отношении. Такие тексты включают текст-оригинал на исходном языке и точный его перевод на ранее изучаемые иностранные языки (в нашем случае английском и французском языках).

Идея использовать полилингвальные тексты сразу на нескольких языках пришла в голову после анализа экспериментов, которые проводились еще в 1981 году в колледже Оксфордского университета на летних курсах для преподавателей английского языка СССР, а позднее России. Преподавателям, владеющим только английским языком, предлагались тексты на французском,

немецком, испанском языках для чтения, а после ознакомления задавались вопросы по содержанию. Абсолютно все преподаватели могли уловить как минимум направление и общее содержание статьи, опираясь лишь на графическое сходство с известным им английским языком. Данное исследование представляется нам крайне интересным, и мы использовали этот опыт уже с учетом современных исследований в области контрастивной, когнитивной лингвистики и дискурс-анализа в обучении итальянскому языку в опытных группах.

Использование полилингвальных текстов в контрастивно-сопоставительном аспекте позволяет осмыслить сходства и различия не только в контактируемых языках, но и культурах, что представляется особенно важным для формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Тесты подбирались с учетом программы обучения и носили культурологический характер, обязательно отражали культурные реалии Франции, Великобритании, США, России, Австралии. Мы полагаем, что такие тексты обеспечивали поликультурную среду обучения и являлись базой для развития сложного когнитивно-дискурсивного мышления. Теоретической основой для подготовки экспериментального комплекса текстов стало осмысление и анализ отечественных и зарубежных ученых в области теории поликультурного образования (Р. Барт, М. М. Бахтин, Ж. Деррида, Ж. Женетт, Ю. Кристева, Ю. М. Лотман, Б. Гавранек, Л. Завадовский, Т. П. Ильяшенко, Х. Пауль, Н. Б. Мечковская, В. Ю. Розенцвейг, С. Г. Тер-Минасова, П. В. Сысоев, Э. Хауген, Л. В. Щерба, А. Полякова, М. Фуко, О. С. Чеснокова и др.); когнитивно-дискурсивного анализа (Н. Н. Болдырев, В. З. Демьянков, В. И. Карасик, А. А. Кибрик, Е. С. Кубрякова, С. К. Гураль, Е. М. Позднякова, З. Д. Попова, И. А. Стернин, А. П. Чудинов, К. Adamzik и др.); когнитивной лингвистики (Н. Н. Болдырев, В. Б. Гольдберг, В. З. Демьянков, А. А. Кибрик, Н. А. Кобрин, Е. С. Кубрякова, Л. Г. Лузина, М. В. Никитин, Ю. Г. Панкрац, Е. В. Рахилина, И. Свитцер, И. А. Стернин, Ч. Филлмор, Ж. Фоконье, А. А. Худяков и др.).

Тексты подбирались неадаптированные, аутентичные, различные по стилистике, жанру и содержанию. О важности и необходимости использовать аутентичные тексты на уроках иностранного языка говорили многие отечественные психологи и методисты (А. А. Леонтьев, И. Л. Бим, И. А. Зимняя, Л. Н. Яковлева, Г. Б. Ловцевич, Е. В. Игнатова, Т. В. Кондратьева и др.). Вслед за Г. И. Ворониной под аутентичным текстом мы понимаем “текст, заимствованный из реальной действительности, представляющий образец живого языка повседневного общения и стилистически качественно оформленный на письме” [1, 60]. И действительно аутентичные тексты имеют ряд очевидных преимуществ [3, 280]:

- характеризуются авторской индивидуальностью, разнообразием лексических и грамматических форм, а также национальной спецификой;
- разнообразны по стилистике и тематике, им присуще функциональное разнообразие, что позволяет проиллюстрировать, какими средствами располагает язык для достижения различных целей, а это, в свою очередь, способствует формированию у учащихся межкультурной компетенции;
- иллюстрируют использование языка в естественном социальном

контексте в форме, принятой его носителями.

Для достижения положительных результатов, тексты, которые мы предлагали студентам, точно отвечали цели и задачам занятия. В этой связи полилингвальные тексты дают большую свободу преподавателю. Можно выбирать тексты для работы с лексикой, в которых, например, раскрываются значения новых слов и особенность их употребления в реальных коммуникативных ситуациях. В наших примерах показана работа над грамматическими структурами посредством полилингвальных текстов.

Например, студентам предлагались две главы известного произведения Антуан Экзюпери “Маленький принц” (Франция). Первая глава была дана на итальянском и французском языке (русские переводы приведены для примера, в процессе обучения студентам перевод не предлагается), где курсивом были выделены схожие грамматические или лексические структуры. Задача студентов была с опорой на французский текст понять содержание текста на итальянском языке. После текста студентам предлагалось ответить на вопросы на ряд вопросов.

Le Petit prince (на французском языке)	Il Piccolo Principe (на итальянском языке)	Маленький принц
1. Lorsque j'avais six ans j'ai vu, une fois, une magnifique image, dans un livre sur la Forêt Vierge qui s'appelait "Histoires Vecues". Ca representait un serpent boa qui avalait un fauve. Voila la copie du dessin. <...>	1. Un tempo lontano, quando avevo sei anni, in un libro sulle foreste primordiali, intitolato "Storie vissute della natura", vidi un magnifico disegno. Rappresentava un serpente boa nell'atto di inghiottire un animale. Eccovi la copia del disegno. <...>	Когда мне было шесть лет, в книге под названием “Правдивые истории”, где рассказывалось про девственные леса, я увидел однажды удивительную картинку. На картинке огромная змея – удав – глотала хищного зверя. Вот как это было нарисовано:

Далее по аналогии студенты уже сами, сопоставляя английский и итальянский языки, старались найти схожие грамматические и лексические структуры и выделить их:

(на английском языке)	(на итальянском языке)	(перевод)
2. So I lived my life alone, without anyone that I could really talk to, until I had an accident with my plane in the Desert of Sahara, six years ago. Something was broken in my engine. And as I had with me neither a mechanic nor any passengers, I set myself to attempt the difficult repairs all alone. It was a question of life or death for me: I had scarcely enough drinking water to last a week. <...>	2. Così ho trascorso la mia vita solo, senza nessuno cui poter parlare, fino a sei anni fa quando ebbi un incidente col mio aeroplano, nel deserto del Sahara. Qualche cosa si era rotta nel motore, e siccome non avevo con me ne un meccanico, ne dei passeggeri, mi accinsi da solo a cercare di riparare il guasto. Era una questione di vita o di morte, perché avevo acqua da bere soltanto per una settimana. <...>	2. Так я жил в одиночестве, и не с кем было мне поговорить по душам. И вот шесть лет тому назад пришлось мне сделать вынужденную посадку в Сахаре. Что-то сломалось в моторе моего самолета. Со мной не было ни механика, ни пассажиров, и я решил, что попробую сам все починить, хоть это и очень трудно. Я должен был исправить мотор или погибнуть. Воды у меня едва хватило бы на неделю. <...>

Критерии отбора текстов не ограничивались подбором из художественной литературы. В обучении использовались тексты с политической, экономической, культурологической тематикой (статьи, заметки из газет). В дальнейшем

студенты, взяв за основу сопоставительные тексты, уже легко могли самостоятельно проводить параллели с ранее изученными языками.

На начальном этапе главной задачей для студентов было понимание основного содержания аутентичных текстов различных стилей (художественных, публицистических, научно-популярных). После самостоятельного просмотрового чтения студентам предлагалось определить тему текста, выделить его основную мысль и проблематику, установить временную и причинно-следственную взаимосвязь событий и явлений, а также оценить важность, новизну и достоверность информации. Следующим этапом было чтение с полным и точным пониманием аутентичных текстов. Студенты могли уже полно и точно понимать текст, устанавливать причинно-следственную взаимосвязь фактов и событий, изложенных в тексте, обобщать и критически оценивать информацию, комментировать некоторые факты, события с собственных позиций, выражая свое мнение, а также отбирать значимую информацию для решения задач проектно-исследовательской работы. В конце опытного обучения студенты могли читать с целью выборочного понимания необходимой информации из аутентичных текстов. Это подразумевает просмотровое чтение текста или серию текстов различного жанра, типа или стиля для поиска конкретной информации. На заключительном этапе учащиеся могли оценивать выбранную информацию с точки зрения ее значимости для решения поставленной коммуникативной задачи, и отбирать значимую информацию для решения задач проектно-исследовательской работы.

Для того, чтобы оценить эффективность использования полилингвальных текстов на занятиях по третьему иностранному языку, в опытной и контрольной группах были проведены ряд заключительных тестов. Мы предлагали учащимся обеих групп тексты экономической, правовой или культурологической тематики, включающие **до 70 процентов** незнакомой лексики, грамматических структур и правил. Эти тексты предлагались уже без опоры на английский или французский языки. При этом тексты представлялись как в графическом, так и в аудио вариантах. После прочтения студенты должны были выполнить небольшой тест или дать развернутый ответ на вопрос на понимание основного содержания. Как показал эксперимент, студенты контрольной группы, занимающиеся по традиционной методике, не смогли успешно справиться с заданием. В группе опытного обучения практически все студенты уверенно ответили на 50% поставленных вопросов.

В связи с этим, мы можем сделать вывод, что сформированный навык сопоставления лингвистических и грамматических структур помогает студентам эффективно использовать сопоставительные операции при самостоятельной работе с любым текстом и глубже проникать в ткань текста.

Таким образом, мы сделали следующие выводы.

1. Презентация лексико-грамматического материала в сопоставительном аспекте позволяет выделить места интерференции и положительного переноса с ранее изученными иностранными языками. Учет этих феноменов при обучении третьему иностранному языку иностранному в поликультурной среде позволяет студентам лучше овладеть правилами функционирования языка в различных

социальных и культурных контекстах.

2. Использование полилингвальных текстов в рамках дискурс-анализа при обучении третьему иностранному языку в поликультурной среде позволяет студентам сформировать аналитические умения при работе с текстом, глубже проникнуть в ткань языка и понять содержание текста даже при наличии большого количества неизвестных лингвистических явлений.

3. Построение учебного процесса по предложенной модели позволяет систематизировать, интенсифицировать и держать под контролем всю организацию учебного процесса по обучению третьему иностранному языку, а также способствует закреплению знаний на более продолжительный период, поскольку ранее изученные языки используются студентами автоматически и являются прочной основой для дальнейшего лингвистического обучения третьему иностранному языку.

Литература

1. Воронина Г. И. Методика обучения чтению аутентичных текстов молодежных средств массовой информации учащихся завершающей ступени общего среднего образования с углубленным изучением иностранного языка : дисс. ... к. пед. н. : 13.00.02 "Теория и методика обучения" / Г. И. Воронина. – М., 1994 – 146 с.
2. Караулин Ю. А. Основной курс итальянского языка : [учебик] / Ю. А. Караулин, Т. З. Черданцева. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : "ЧеРо" ; "Юрайт", 2001. – 352 с.
3. Ушакова Н. Л. Аутентичный текст как средство формирования межкультурной компетенции / Н. Л. Ушакова // Лингвистика. Обучение. Культура : [сборник статей] / [отв. ред., сост. : В. Я. Мыркин, Л. Ю. Щипицина]. – Архангельск : Поморский ун-т, 2007. – Вып. 1. – С. 278–283.

Аннотация

В настоящей статье предпринята попытка поиска новой эффективной интенсивной методики обучения нескольким иностранным языкам с опорой на уже имеющийся лингвистический и учебный опыт учащихся. В статье описывается опытное обучение использования системы полилингвальных текстов при обучении третьему иностранному языку в условиях учебного многоязычия. Определяются цели и задачи обучения третьему иностранному языку, выявляется специфика обучения многоязычию в лингвистическом вузе, дается определение понятию полилингвального теста, подробно описывается процесс и представляются результаты опытного обучения.

Ключевые слова: многоязычие, полилингвальный текст, сопоставительный анализ, дискурс-анализ, когнитивная лингвистика, мышление, интерференция, положительный перенос.

Анотація

У цій статті зроблена спроба пошуку нової ефективної інтенсивної методики навчання кільком іноземним мовам з опорой на вже наявний лінгвістичний і навчальний досвід учнів. У статті описується дослідне навчання використання системи полілінгвальних текстів при навчанні третього іноземної мови в умовах навчального багатомовності. Визначаються цілі і завдання навчання третьої іноземної мови, виявляється специфіка навчання багатомовності в лінгвістичному вузі, надається визначення поняття полілінгвального тесту, докладно описується процес і надаються результати дослідного навчання.

Ключові слова: багатомовність, полілінгвальний текст, порівняльний аналіз, дискурс-аналіз, когнітивна лінгвістика, мислення, інтерференція, позитивний перенос.

Summary

This article attempts to find new effective methods of intensive learning of several foreign languages, based on linguistic and educational experiences of students. The paper describes the use

of experiential learning of multilingual texts in teaching the third foreign language in multilingual education. Goals and objectives of training of the third foreign language are identified, a specific of teaching multilingualism in linguistic high school is revealed, the concept of multilingual test is defined, and the process and results of pilot training are described.

Keywords: multilingualism, multilingual text, comparative analysis, discourse analysis, cognitive linguistics, thinking, interference, positive transference.

УДК 81'271/276.16

Фурманова В. П.,
доктор педагогических наук,
Мордовский государственный университет
имени Н. П. Огарева
(Саранск, Россия)

КУЛЬТУРНО-ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КОММУНИКАНТОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ

На современном этапе развития международных отношений проблема этики межкультурного взаимодействия представителей различных сообществ является чрезвычайно актуальной и значимой, поскольку без соблюдения сложившихся норм поведения и нравственных ценностей невозможны политические, экономические, культурные отношения, ибо нельзя существовать и развивать контакты, не уважая друг друга и не налагая на себя определенных ограничений. В научной интерпретации общепризнано что во всех мировых культурах присутствуют одни и те же культурные универсалии, которые представляют собой набор общечеловеческих базовых ценностей и нравственно-этических норм, хотя любой этнос вносят свои этические поправки и дополнения, обусловленные общественным строем страны, спецификой ее исторического развития национальными традициями и обычаями. Поэтому наряду со сближающими этносы универсалиями, имеется и целый ряд специфичных для каждой отдельной культуры характеристик

В нашей статье нам бы хотелось остановиться на взаимодействии представителей отдельных культурных сообществ в коммуникации и обратить внимание на некоторые культурно-этические аспекты, которые следует учитывать в межкультурном общении.

Однако в самом начале необходимо, не вдаваясь в детальный анализ, отметим, что автором теории межкультурной коммуникации является американский ученый Э. Холл, который в 50-е годы прошлого столетия выделил в содержании межкультурной коммуникации следующие ключевые положения: 1) включение культуры в коммуникацию; 2) сдвиг от макрокультуры к микрокультуре; 3) сравнение культур собственной и чужой 4) культура поведения в общении [10]

В России развитие данного научного направления началось в начале 80-х годов, хотя многие ученые в отечественной традиции предвосхитили теорию этого научного направления (М. М. Бахтин, А. Ф. Лосев, Н. И. Конрад). В 90-е годы наметился научный всплеск интереса в этой области, и межкультурная