

ВЕЛИКОТЪРНОВСКИ УНИВЕРСИТЕТ “СВ.СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЙ”



**МОДЕРНИЗАЦИЯ НА ХУМАНИТАРНОТО
ОБРАЗОВАНИЕ
В УСЛОВИЯТА НА БОЛОНСКИЯ ПРОЦЕС В
СТРАНИТЕ ОТ ЕВРОПЕЙСКИЯ СЪЮЗ И В РУСИЯ
(България, Велико Търново, 28-29 май 2009)**



**СЛАВЯНСКИЙ-НА-КУБАНИ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ**

**Велико Търново
2009**

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ:

**Доц. д-р Б. Борисова (отговорен редактор), доц. д-р Г. Гочев, доц. д-р Е. Мирошниченко,
ас. И. Златев**

Редакционната колегия не носи отговорност за съдържанието на публикуваните материали.

ПЛЕНАРНИ ДОКЛАДИ

Т. С. АНИСИМОВА., А. А.МАСЛАК. ИЗМЕРЕНИЕ ЛАТЕНТНЫХ ПЕРЕМЕННЫХ В ОБРАЗОВАНИИ... 1

Б. БОРИСОВА. БОЛОНСКИЯТ ПРОЦЕС И БЪЛГАРСКОТО ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ 5

Ю. КОХАН. ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА (НА ПРИМЕРЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ХАРЬКОВСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ В.Н. КАРАЗИНА) 13

ПЪРВА СЕКЦИЯ

БОЛОНСКИЯТ ПРОЦЕС КАТО НОВ ФАКТОР ЗА ИНТЕГРИРАНЕ НА ОБРАЗОВАНИЕТО ВЪВ ВИСШЕТО УЧИЛИЩЕ

МАРИНЕЛА МИХОВА. ОТ БОЛОНСКИ ПРОЦЕС КЪМ ЕДИННО ПРОСТРАНСТВО ЗА ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ - ДЕТЕРМИНАНТИ, ЕТАПИ, СЪСТОЯНИЕ 16

Е.А. МИРОШНИЧЕНКО. МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА СЛAVЯНСКОГО-НА-КУБАНИ ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА) 23

Б.В. ВИНОГРАДОВ, Е.В. МАНУЗИН. К ПРОБЛЕМЕ ИСТОРИКО-ПОЛИТИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА ИНТЕГРАЦИИ РОССИИ В БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС 30

Е.В. МАНУЗИН, А.Н. РЯБИКОВ, Д.Н. ГРЕЧИШКО. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: СЛОЖНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ В РОССИИ 33

А.П. ШКЛЯРЕНКО, Л.М. ПАШКОВА. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОБЛЕМЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА 36

ВТОРА СЕКЦИЯ

КАЧЕСТВОТО НА ОБУЧЕНИЕТО В РУСИЯ И СТРАНИТЕ ОТ ЕВРОПЕЙСКИЯ СЪЮЗ: СИСТЕМА, МОДЕЛИ НА УПРАВЛЕНИЕ, ТЕНДЕНЦИИ НА РАЗВИТИЕ, ИНФОРМАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕПОДАВАНЕТО

Г. П. ЮРЬЕВА. КОМПЛЕКСНЫЙ МОНИТОРИНГ КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВУЗА 40

П. КОСТОВА. УПРАВЛЕНИЕ НА СОЦИАЛНОТО ПАРТНЬОРСТВО В СЪВРЕМЕННОТО ОБРАЗОВАТЕЛНО ПРОСТРАНСТВО 46

Л.Л.ГОРДИЕНКО. ОБ ОБРАЗОВАНИИ КАК ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПОЗНАНИЯ 51

И.Л. ШИШКИНА. РАЗВИТИЕ ДИАГНОСТИРОВАНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ 55

Л.Г.ЮРЧЕНКО. ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ 63

А. БОРИСОВА. ИНТЕРНЕТ БАЗИРАНО ОБУЧЕНИЕ ЗА ПОДГОТОВКА ВЪРХУ СТАНДАРТИЗИРАН ТЕСТ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД 69

D. MITEVA. USING AND ABUSING THE WEB: PRESENTATION SKILLS DEVELOPMENT FOR THE NET GENERATIONS 77

ТРЕТА СЕКЦИЯ

ИНОВАЦИОННИ МЕТОДИ НА ПРЕПОДАВАНЕ В СФЕРАТА НА ВИШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ. РОЛЯТА НА МЕЖДУНАРОДНОТО СЪТРУДНИЧЕСТВО В РАЗВИТИЕТО И РАЗПРОСТРАНЕНИЕТО ИМ

<i>С. МИНЕВА</i> . ХУМАНИТАРНО ОБРАЗОВАНИЕ ЧРЕЗ ИНТЕРАКТИВНИ ФОРМИ И МЕТОДИ.....	81
<i>Т. ЧАЛЪКОВА</i> . ФОРМИРАНЕ НА ИНДИВИДУАЛНИ ТРАЕКТОРИИ ПРИ ЧУЖДООЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ	84
<i>И. ИВАНОВА</i> . BRIDGING THE GAP BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN LANGUAGE TEACHING BY HELPING TRAINEE-TEACHERS MAKE THE MOST OF RECEIVED KNOWLEDGE (A MODEL FOR UNDERSTANDING AND TEACHING TAG QUESTIONS)*	86
<i>PRANVERA GJOCI</i> . SOME INDICATORS OF INTERACTION DURING THE TEACHING PROCESS.....	93
<i>Н.Б. АКОЕВА, Н.И. ЗАЕВА</i> . ПРОБЛЕМИ ПОДГОТОВКИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	95
<i>СУНЯЙКИНА Т. В.</i> КНИГА КАК ФАКТОР ГУМАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ.....	99

ЧЕТВЪРТА СЕКЦИЯ

МЕЖДУКУЛТУРНИЯТ ДИАЛОГ В НАУЧНАТА И ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СФЕРА НА СЪВРЕМЕННАТА ХУМАНИТАРИСТИКА

<i>Е. СТОЯНОВА</i> . ЛИНГВОКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНЦИЯ ПРИ ЧУЖДООЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ.	104
<i>Х. АКИФ</i> . СЪПОСТАВИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ФОНЕТИЧНИТЕ СИСТЕМИ ЗА ЦЕЛИТЕ НА ЧУЖДООЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ В МУЛТИЕТНИЧЕСКА АУДИТОРИЯ.....	109
<i>В. КИРИЛОВА</i> . REFLEXION SUR L'ELISION DES SEGMENTS CONSONANTIQUES [T-D-N], [T-Д-Н] DANS LA LANGUE SPONTANEE FRANÇAISE ET BULGARE	111
<i>Е.С. РУДЫКИНА, П.В. ТИМАЧЕВ</i> . ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	122
<i>И. РАШЕВА</i> . РЕАЛНИЯТ МЕЖДУКУЛТУРЕН ДИАЛОГ В ЕДНО СЛАВЯНСКО ВЛАДЕТЕЛСКО ЖИТИЕ ОТ XIV ВЕК	127
<i>И. ДИМИТРОВА</i> . ИНТЕРКУЛТУРНА КОМУНИКАЦИЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНЕТО НА БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК КАТО ВТОРИ.....	131
<i>Т.В. ДЕНЬГИНА, Л.В. ЧЕРНОВА</i> . ВОСКЛИЦАТЕЛЬНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ КАК ИНТЕГРАЦИОННАЯ ЕДИНИЦА СИНТАКСИСА В УСЛОВИЯХ РЕЧЕВОЙ СИТУАЦИИ	138
<i>М. Ю. БЕЛЯЕВА</i> . АКСИОЛОГИЯ КРОССКУЛТУРНЫХ КОНТАКТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОНОМАСТИКЕ	146
<i>L. G. CONTRERAS</i> . CIBERSPANGGLISH.....	152
<i>L. G. CONTRERAS</i> . INFLUENCIA DE LA LENGUA YORUBA EN LA LENGUA ESPAÑOLA DE CUBA Y LAS ANTILLAS	153
<i>L. G. CONTRERAS</i> . LA JERIGONZA HISPANO INGLESA	155

ПЛЕНАРНИ ДОКЛАДИ

Анисимова Т. С., Маслак А. А.
Россия

ИЗМЕРЕНИЕ ЛАТЕНТНЫХ ПЕРЕМЕННЫХ В ОБРАЗОВАНИИ

Ключевым аспектом в этой тематике являются объективные измерения. В чем особенности этой тематики, почему, казалось бы, решению чисто технического вопроса уделяется такое большое внимание?

Суть в том, что управление в социально-экономических системах (в том числе в образовании) существенным образом отличается от управления в технических системах. Отличие – в специфике исследуемых переменных. Дело в том, что большинство исследуемых переменных являются латентными (скрытыми, ненаблюдаемыми), т.е. не измеряются в явном виде, как, например, длина или вес в физике. Например, наиболее часто используемая латентная переменная в образовании – это уровень знаний. И каково же качество измерения этой переменной? Например, оценка "3" по физике в сельской школе соответствует одному уровню знаний, оценка "3" по физике в городской школе соответствует другому уровню знаний и та же самая оценка "3" соответствует третьему уровню знаний в физико-математическом лицее. Или, например, оценка "3" у одного преподавателя может соответствовать большему уровню знаний, чем оценка "4" у другого преподавателя. Таким образом, оценка уровня подготовленности зависит от того, кто измеряет. Но это только один источник субъективности. При применении классической теории тестирования оценка уровня подготовленности уже не зависит от того, кто измеряет. Однако здесь существует другой источник субъективности – измерительный инструмент (тест). Если тест состоит из легких тестовых заданий, то доля правильных ответов (оценка уровня подготовленности) будет высокой. Если же тест состоит из трудных тестовых заданий, то доля правильных ответов у того же самого студента будет низкой.

Спрашивается, как можно использовать такого рода оценки и измерения для установления закономерностей и управления качеством образования?

Заранее подчеркнем, что в парадигме теории измерения латентных оценки латентных переменных не зависят ни от того, кто измеряет, ни от измерительного инструмента. В этом смысле измерения латентных переменных являются объективными.

Необходимо отметить, что латентные переменные характерны для большинства социально-экономических систем. Латентные переменные проявляются через так называемые индикаторные переменные. Например, латентная переменная «уровень жизни населения» согласно информации, ежегодно публикуемой Росстатом, характеризуется следующими показателями: объём платных услуг на душу населения, объём бытовых услуг на душу населения, площадь жилищ, приходящихся в среднем на одного жителя и т.д., – всего 48 индикаторных переменных. Для эффективного управления социально-экономическими системами, мониторинга, оценки инноваций необходимы объективные и надежные методы измерения интегральных показателей (латентных переменных).

Актуальность измерений латентных переменных обусловлена еще одним очень важным аспектом. У науки есть две основные функции:

- описание и осмысление явлений;
- прогноз или предсказание.

Решение задач прогноза возможно только на основе выявленных закономерностей. Но сами закономерности можно установить только тогда, когда мы можем объективно измерять исследуемые величины. Теория измерения латентных переменных как раз и позволяет формализовать (операционально определить) важные в предметной области конструкты (латентные переменные), которые и являются необходимой основой для установления

закономерностей. Именно отсутствие таких формализованных конструктов является одной из причин того, что многие общественные науки до сих пор являются преимущественно описательными. Поэтому трудно переоценить значимость измерений, вот высказывания знаменитых ученых:

– «Измеряй измеримое и делай неизмеримое измеримым» (Галилео Галилей);

– «Наука начинается с измерения» (Д.И. Менделеев);

– «Если что-то существует, то оно существует в каком-то количестве. Чтобы понять это что-то в полной мере, его необходимо измерить» (Э. Торндайк);

– «История науки – это история измерений» (Р. Кэттелл).

Приведем еще более «радикальные» высказывания:

– Когда вы можете измерить то, о чем говорите и выразить это числом, вы что-то знаете об этом. Но когда вы не можете это измерить, не можете выразить это числом, ваше знание является скудным и недостаточным (лорд Кельвин);

– «Все, что можно узнать, имеет число, без него ничего нельзя понять или осмыслить» (Филолаос из Кротона, 5-ый век до нашей эры).

По своей сути латентные переменные являются интегральными (системными) показателями, индикаторные же переменные (индикаторы) являются различными проявлениями (аспектами) латентной переменной. Причем индикаторные переменные могут быть как количественными, так и качественными.

Традиционный подход к вычислению интегрального показателя (подчеркнем - это не измерение на линейной шкале), как правило, сводится к следующей процедуре:

- на основе экспертных оценок каждой индикаторной переменной приписывается вес - чем выше важность индикатора, тем больше вес;

- абсолютные значения индикаторов переводятся в относительные. Для каждого индикатора ищется его максимальное значение, которое и принимается за единицу; остальные значения этого показателя выражаются в долях максимального значения;

- относительные значения индикатора умножаются на вес этого индикатора; интегральный показатель вычисляется суммированием взвешенных значений всех индикаторов;

- объекты ранжируются на основе вычисленного таким образом интегрального показателя.

Однако эта традиционная методика обладает многими существенными недостатками.

1. Экспертные оценки являются субъективными (варьируя весами можно получить любое ранжирование объектов);

2. Используемый набор индикаторов может характеризовать не одну переменную (в данном случае эффективность деятельности органов исполнительной власти), а несколько, что искажает получаемые оценки;

3. Получаемые оценки не измеряются на линейной шкале, что затрудняет мониторинг и сравнение объектов.

Важными достоинствами теории измерения латентных переменных являются следующие.

1. Отсутствует фактор субъективности, поскольку нет необходимости в использовании экспертных оценок;

2. Важным аспектом теории измерения латентных переменных является оценка совместимости используемых индикаторов, т.е. действительно ли все индикаторы измеряют одну и ту же латентную переменную (например, качество образования);

3. Латентная переменная измеряется на линейной шкале, что позволяет использовать широкий класс статистических процедур для решения задач сравнения измеряемых объектов, их мониторинга и оценки влияния на исследуемые объекты различных факторов.

4. Чем больше индикаторов, тем выше точность измерения латентной переменной.

Отметим, что многие объекты исследования (и не только в социальных системах) являются сложными, т.е. характеризуются большим числом показателей, поэтому здесь также требуются интегральные (системные) показатели или другими словами латентные переменные для оценки качества функционирования таких объектов в целом.

В области образования наиболее часто используемой переменной является уровень подготовленности учащихся, поэтому основное внимание уделяется этой латентной переменной. Индикаторами этой латентной переменной являются тестовые задания.

Большинство работ в области измерения латентных переменных выполнялось в рамках тематического плана Министерства образования и науки по фундаментальным исследованиям «Разработка актуальных проблем измерения латентных переменных в образовании» (2005 – 2009 гг.). Кроме того, данная работа была поддержана более чем 10 грантами, в которых авторы были руководителями и/или ответственными исполнителями:

1. грант 7809180 Института открытого общества на выполнение научного проекта «Оценка эффективности компьютерных технологий обучения на основе многофакторного многомерного эксперимента» (1999г.);

2. грант 4140 Министерства образования РФ на выполнение научного проекта «Разработка системы комплексного мониторинга образовательного процесса в педагогическом вузе» (2000г.);

3. грант 1025-0118 фонда Форда и Центра тестирования Министерства образования РФ на выполнение научного проекта «Оценка эффективности системы тестирования на основе модели Раша» (2001-2002гг.);

4. грант 11 РГНФ и Администрации Краснодарского края на выполнение научного проекта «Разработка и оценка эффективности системы тестирования уровня знаний студентов на основе модели Раша» (2002г.);

5. грант 68427622 Программы Фулбрайт на выполнение научного проекта «Измерение латентных переменных в области образования» (2003-2004 гг.);

6. грант 05-06-80110 РФФИ на выполнение научного проекта «Разработка методики измерения на интервальной шкале латентных переменных в социально-экономических системах» (2005-2007 гг.);

7. грант 06-02-38203а/Ю РГНФ на выполнение научного проекта «Разработка методики измерения латентной переменной «уровень жизни населения» и мониторинг по этому показателю регионов Южного федерального округа» (2006-2007 гг.);

8. грант 08-06-06004 РФФИ на выполнение научного проекта «Организация и проведение X всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Измерение латентных переменных в образовании и других социально-экономических системах» (2008г.);

9. грант РФФИ 08-06-00321 «Разработка методики измерения и мониторинга на интервальной шкале уровня развития сферы образования в регионах Российской Федерации» (2008-2010гг.);

10. грант 08-06-38612а/ю РГНФ совместно с Администрацией Краснодарского края на выполнение научного проекта «Измерение на линейной шкале уровня доступности образования в районах и городах Краснодарского края (2008-2010гг.);

11. грант РГНФ 08-06-00694а на выполнение научного проекта «Разработка методики анализа качества опросников для измерения латентных переменных» (2008-2010гг.).

Основные результаты получены по четырем направлениям исследований.

Первое направление исследований связано с рассмотрением теоретических аспектов измерения латентных переменных. Проведен сравнительный анализ классических методов конструирования интегральных показателей и методов, основанных на теории измерения латентных переменных.

Второе направление исследований посвящено точности измерения латентных переменных, что крайне важно при решении практических задач. Точность измерения латентных переменных исследуется в зависимости от числа индикаторных переменных,

числа градаций индикаторных переменных и степени коррелированности индикаторных переменных.

Третье направление исследований – это рассмотрение специфики измерений в области образования. Решены важные практические задачи измерения латентных переменных: качества образования в школе, качества профессиональной деятельности учителя, качества выпускной квалификационной работы и многие другие. На основе методологии измерения латентных переменных проведен многоаспектный анализ качества тестовых заданий и тестов.

В четвертом направлении исследований рассматривается применение теории измерения латентных переменных в социальных системах. Измеряется уровень развития сферы образования, качество высшего образования в странах мира, уровень социального положения населения, уровень развития сферы культуры и другие.

Перечень задач в сфере образования, для решения которых использовалась теория измерения латентных переменных

1. Разработка методики для измерения и сравнения стран мира по качеству образования
2. Измерение уровня развития инфраструктуры сферы образования в регионах Российской Федерации
3. Измерения на линейной шкале качества выпускной квалификационной работы
4. Выявление статистических взаимосвязей в образовательном процессе
5. Разработка методики многоаспектного статистического анализа качества тестов. Применение этой методики для измерения уровня подготовленности по математике, информатики, экономики, филологии, стоматологии и др.
6. Измерение на линейной шкале уровня физической подготовки студентов
7. Измерение информационно-коммуникационной компетентности педагогов в регионах РФ
8. Измерение и мониторинг доступности образования в регионах Российской Федерации
9. Измерение качества образования в школе
10. Измерение качества профессиональной деятельности учителя

Научно-практические мероприятия, проведенные в рамках данной работы

1). Проведено 10 ежегодных всероссийских (с международным участием) научно-практических конференций «Теория и практика измерения латентных переменных в образовании и других социально-экономических системах»

2). Проведено 5 летних школ для профессорско-преподавательского состава по тематике «Измерение латентных переменных»

3). Разработаны учебные программы для курсов повышения квалификации в рамках реализации комплексного проекта модернизации образования для участников школьных и муниципальных стратегических команд «Система оценки качества образования в образовательных учреждениях». Проведены курсы повышения квалификации для директоров и зам.директоров школ в 10 муниципальных образованиях Краснодарского края.

4) Разработанная учебная программа для измерения и мониторинга уровня сформированности личностных качеств студентов прошла успешную апробацию на школах студенческого актива СГПИ.

Курсы повышения квалификации

Полученные результаты исследований используются в курсах повышения квалификации:

- оценка качества образования в образовательных учреждениях (для учителей и директоров школ);

- измерения качества образования: теория и практика (для профессорско-преподавательского состава).

Кроме того, результаты исследований используются в курсе «Системы обработки информации» (для студентов) и в курсе «Измерение латентных переменных» (для аспирантов).

Литература:

1. Анисимова Т.С. Применение современной теории эксперимента в образовании (многофакторный многомерный эксперимент в образовании). - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 199 с.
2. Анисимова Т.С. Измерение латентных переменных в образовании. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 148 с.
3. Маслак А.А. Измерение латентных переменных в социально-экономических системах. – Славянск-на-Кубани: Изд. центр СГПИ, 2006. – 333 с.
4. Маслак А.А. Измерение латентных переменных в образовании и других социально-экономических системах: теория и практика. – Славянск-на-Кубани: Изд. центр СГПИ, 2007. – 424 с.
5. Анисимова Т.С., Маслак А.А. Основы планирования и анализа эксперимента в образовании. Экспериментальная учебная авторская программа / Под науч. ред. д-ра техн. Наук, профессора Н.А. Селезневой – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - 32 с.
6. Анисимова Т.С., Маслак А.А. Основы измерения латентных переменных в образовании. Экспериментальная учебная авторская программа / Под науч. ред. д-ра техн. наук, профессора Н.А. Селезневой – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - 38 с.
7. Маслак А.А., Дроздов В.И., Севрюкова Л.В., Дроздов А.В., Негребецкая В.И. Оценка уровня фондовооруженности на примере районов Курской области. – Курск: Изд.-полиграф. центр КГТУ. 2007. – 52 с.
8. Дроздов В.И., Маслак А.А., Переверзев И.А., Новиков Ю.М., Дроздов А.В. Оценка деятельности общеобразовательных учреждений Курской области. – Курск: Изд.-полиграф. центр КГТУ. 2007. – 52 с.
9. Маслак А.А., Поздняков С.А. Модель Раша для проверки качества метода измерения толерантности. Социология: методология, методы, математическое моделирование, 2008, № 26. - С. 87- 104.
10. Маслак А.А., Поздняков С.А., Данилов А.А. Измерение уровня развития инфраструктуры сферы образования. Высшее образование в России, 2008, № 2. – С. 102-108.
11. Маслак А.А., Махненко А.Я., Поздняков С.А. Методика измерения латентных переменных – расширение инструментария политэкономических исследований // Экономический вестник Ростовского государственного университета. - 2008. - Т. 6, №2.
12. Маслак А.А., Поздняков С.А. Методика измерения и мониторинга уровня жизни населения в субъектах южного федерального округа Российской Федерации // Вестник Воронежского государственного технического университета, 2008. Т. 4. № 10. – С. 159 – 171.

Багрелия Борисова
България

БОЛОНСКИЯТ ПРОЦЕС И БЪЛГАРСКОТО ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Болонският процес, без който съвременното висше образование в Европа е немислимо, стартира през 1998 г. и минава през различни етапи в зависимост от основните приоритети, определяни на периодичните срещи на европейско ниво. Процесът започва с подписването на **Сорбонската декларация**.

През май 1998 г. в Париж в Сорбоната министрите на образованието и науката на четири западноевропейски държави - Франция, Италия, Великобритания и Германия -

подписват така наречената Сорбонска Декларация за *“хармонизация на архитектурата на европейската висша образователна система”*.

Акцентите на Сорбонската Декларация са декларираны както следва:

- Изготвяне на общите рамки на образователните степени и цикли в една обща Европейска зона за висше образование.

- Осъществяване на обща система на всички образователни степени: бакалавър, магистър и докторант.

- Увеличаване и насърчаване на студентската и преподавателската мобилност (студентите да осъществяват поне 1 семестър в чужбина);

- Премахване на пречките пред мобилността и подобряване на вътрешните системи за признаването на придобитите академични степени и квалификации.

На следващата година, **през юни 1999 г., в Болоня** министрите на образованието на 29 европейски държави, включително България, поставят основите на изграждането на *Европейското висше образователно пространство* и да насърчат популяризирането на Европейската система за висше образование.

Позовавайки се на:

- Университетската Магна Харта от Болоня,

- Лисабонската конвенция и

- Сорбонската декларация

Европейските министри на образование подписват Болонската декларация и така формулират основните цели в европейската образователна политика, които трябва да бъдат постигнати през следващите 10 години, т.е. до 2010 г.

1. Възприемане на разбираема и съпоставима система на висшето образование, подпомагана и от въвеждането на Дипломното приложение, с цел повишаване на шансовете за намиране на работа в Европа и за повишаване на конкурентноспособността на европейското висше образование.

2. Възприемане на система, включващи два основни цикъла. Достъпът до втория цикъл ще изисква успешно завършване на първия цикъл, чиято продължителност ще бъде най-малко 3 години. Образователната степен, получена след първия цикъл и даваща определена степен на квалификация, ще дава достъп до европейския пазар на труда. Вторият цикъл ще води до магистърска и/или докторска степен, както е в редица европейски страни.

3. Въвеждането на система от образователни кредити, подобна на Европейската кредитна трансферна система, в качеството на средство за засилване на студентската мобилност. Кредити могат да се получават и извън системата на висшето образование, в това число и в системи за учене през целия живот, в случай че тези кредити се признават от съответните приемащи висши училища.

4. Засилване мобилността, особено по пътя на преодоляването на препятствията пред свободното движение и по-специално:

- за студенти – достъп до образование и обучение и свързани с тях дейности;

- за преподаватели, изследователи и администратори – признаване в Европа на периодите на обучение, преподаване и подготовка, без да се оцеляват техните права.

5. Засилване на сътрудничеството в областта на оценяването на качеството по пътя на разработването на съпоставими критерии и методологии.

6. Засилване на европейските измерения във висшето образование и по-специално при разработването на учебни програми, междуинституционално сътрудничество, схеми за мобилност и интегрирани програми за обучение и подготовка.

В Болонската декларация министрите потвърждават своите намерения за:

- Приемане на системи с лесно разбираеми и съпоставими образователни степени.

- Въвеждане на двуцикълната система на обучение.

- Изграждане на кредитната система (съпоставима с ECTS).

- Стимулиране на мобилността чрез преодоляване на пречките за нейното осъществяване.

- Насърчаване на европейското сътрудничество в областта на осигуряване на качеството.

- Промотиране на европейските измерения във висшето образование.

Взема се решение министрите на образованието и науката да се събират на всеки две години, за да отчитат постигнатото и да определят следващите приоритети.

От този момент се говори за **Болонски процес** или **Процеса Болоня**.

През май 2001 г. в Прага се провежда поредната среща на образователните министри, които приемат **Пражкото комюнике**. В него се дава висока оценка за активността и сътрудничеството на Европейската асоциация на университетите, на Националните студентски съюзи в Европа и на конструктивната помощ на Европейската комисия. Освен това се подчертава важността на елементите на Европейското висше образователно пространство а именно:

○ Обучение през целия живот

○ Участието на студентите

○ Засилване атрактивността и конкурентноспособността на Европейското висше образователно пространство.

Към Болонския процес през 2001г се присъединяват Кипър, Турция и Хърватска.

През септември 2003 г. в Берлин се дефинират **3 междинни приоритета за следващите две години**:

- осигуряване на качеството,

- двуцикълната система и

- признаването на квалификациите и периодите на обучение.

В Берлинското комюнике са определени конкретните цели за всяка от тези приоритетни дейности.

Изграждане на национални системи за осигуряване на качеството до 2005г., които да включват:

- Ясно дефинирани отговорности на лицата и институциите, ангажирани с осигуряването на качеството.

- Прозрачност при оценяване на програмите или институциите, включващо вътрешно оценяване, външно оценяване, участие на студентите и публикуване на резултатите.

- Система за акредитация, сертификация или съпоставими процедури, международно участие, сътрудничество и изграждане на мрежи.

- Разработване на всеобща квалификационна рамка на Европейското пространство.

Министрите на 45 европейски държави се срещат **Берген, май 2005 г.**, за да направят междинна оценка на напредъка в изпълнението на реформите и да набележат целите и приоритетите да 2010г. За следващите години се подчертава:

- Централната роля на институциите за висше образование, на техния академичен състав и на студентите, като активни партньори в Болонския процес.

- Подкрепата на организациите от сферата на бизнеса, социалните партньори и международните организации, работещи в областта на висшето образование.

През 2005г. в Болонския процес се включват също: *Армения, Азербайджан, Грузия, Молдова, Украйна.*

През **май 2007 г. в Лондон** се събират министрите на 46 страни. Като основна стратегическа цел се определя осигуряването на необходимите ресурси за институциите за висше образование, за да продължават да изпълняват своя пълен обхват от цели.

Сред основните приоритети за реализирането на тази цел са:

- създаването на мрежа от национални експерти, които да обменят информация и да помагат за идентифициране и преодоляване на пречките за преносимост на стипендиите и студентски заеми;
- подобряване пригодността за заетост по отношение на всеки един от трите цикъла на обучение и обучението през целия живот, което да се осъществи чрез засилване на комуникацията с работодателите;
- осигуряване на възможност за преустройство на системите за висше образование в Европа с оглед да отговарят на предизвикателствата, които ще определят бъдещото на Европейското пространство за висше образование след 2010 година.

Последната конференция на министрите на 46-те страни-участнички в Болонския процес се проведе през **м. април 2009 г. в Льовен/Льовен-ла-Ньов, Белгия.**

Съобщението от конференцията, озаглавено “Болонският процес до 2020 г. – Европейското пространство за висше образование в новото десетилетие”, набелязва акцентите в развитието и реформите в областта на висшето образование, базирайки се на постигнатото през изминалите 10 години и на променящите се изисквания на обществото.

Приоритетите за идното десетилетие са обобщени под надслов “Учене за бъдещето” и са следните:

- *Социалното измерение: справедлив достъп и завършване на обучението.* Това значи да се предоставят равни възможности за достъп до качествено образование на всички социални слоеве и да се насърчат студенти от по-слабо представените до сега такива. Студентският състав трябва да отразява разнообразието на населението в Европа.

- *Учене през целия живот.* То е свързано с възможности за придобиване на нови квалификации, разширяване на познанията и усвояване на нови умения и компетентности. Очаква се да се засили партньорството с работодателите, от чиито потребности зависи изборът на насоките на ученето през целия живот.

- *Пригодност за заетост.* Образованието трябва да осигури съвременни знания и компетентности, които ще засилят конкурентноспособността на учащите се на пазара на работната ръка. Това ще е възможно, ако институциите по-добре отговорят на нуждите на работодателите, а работодателите по-добре разберат образователната перспектива.

- *Учене, насочено към студента.* Това изисква реформите в образованието да се извършат в тясно сътрудничество със студентите, като се вземат предвид съвременните изисквания и очаквания от страна на учащите се.

- *Образование, изследвания и иновации.* Висшето образование на всички нива трябва да се основава на върховите постижения в областта на научните изследвания. Докторските програми трябва все повече да са с интердисциплинарен и междусекторен характер.

- *Международна дейност.* Необходимо е още повече да се интернационализират дейностите на висшите училища на всички нива и да се ангажират те в глобалното сътрудничество за устойчиво развитие. Да се разшири партньорството на европейските институции с други региони на света. Транснационалното образование трябва да бъде ръководено от европейските стандарти.

- *Мобилност на студенти и преподаватели.* Тя е от основните предпоставки за качество на образованието и изследванията. Тя насърчава лингвистичния плурализъм, подкрепяйки по този начин многоезичната традиция на европейското пространство за висше образование. Мобилността ще бъде основна черта на европейското пространство за висше образование през следващото десетилетие. През 2020 г. 20% от европейските студенти трябва да са провели период на обучение в чужбина. За тази цел са необходими гъвкави учебни планове, пълно

признаване на положени изпити и присъдени кредити, пълна преносимост на стипендии и студентски заеми. При мобилността на преподавателски състав да се създадат привлекателни условия за работа и кариерни пътеки, както и отворено международно набиране на научни кадри.

Болонският процес и висшето образование в България

Българският отговор на целите на Болонската декларация следва да се търси в две основни направления: **законодателни инициативи и определяне на приоритетите в развитието на висшето образование.**

Една от главните особености на България относно целите на Болонската декларация е, че в своя начален стадий предприетите промени имат в много по-голяма степен законодателен характер.

Законодателни инициативи

През 1995 г. е приет новият **Закон за висшето образование (ЗВО)**, чрез който се въвежда тристепенната система на обучение след завършено средно образование – «бакалавър», «магистър» и «доктор».

Този закон поставя началото на процеса на синхронизиране на българската система за висше образование с процеса на осигуряване на прозрачност и съвместимост на квалификациите в Европа.

Във връзка с направените промени в **Закона за висшето образование**, от 2.07.2002 г. влезе в сила и **Класификатор на областите на висше образование и професионалните направления** (ДВ, бр.64/02.07.2002 г.). Класификаторът въвежда общоприетите в световната образователна практика области и направления, към които бакалавърските програми ще бъдат ориентирани.

Неразделна част от Болонската декларация е и въпросът за оценяването на качеството на висшето образование. Направените промени в Закона за висшето образование създават предпоставки за разработването на системи за вътрешно оценяване, като същевременно следва да се разработи и прилага ефективна система за външен одит. В този смисъл беше актуализиран **Правилникът за дейността на (НАОА) /ПМС № 106 от 19. 06. 2000 г./** и беше създаден **Център “Конкурентна система за обучение и управление на висшето образование” /ДВ 90 от 03. 11. 2000 г., ПМС № 148 от 27. 07. 2000 г./**. Центърът ще съдейства на МОН при развиването на дейности, насочени към осигуряване на ефективност на управление на висшите училища, подобряване качеството на учебния процес и осъвременяване на учебните планове и програми, както и към въвеждане на нови форми на обучение.

Правната рамка, която нормативно определя разглежданата област на национално ниво, включва **Закона за народната просвета относно нормативната уредба на основното и средното образование, Закона за висшето образование и Закона за професионалното образование и обучение**. Актуализацията на националната законова база, свързана с висшето образование, беше изцяло съобразена с основните насоки, утвърдени с Конвенцията на Съвета на Европа/ЮНЕСКО за признаване на квалификациите, отнасящи се до висшето образование в европейския регион (подписана на 11 април 1997 г. в Лисабон). Трябва да отбележим, че нормативната база се допълва от закони и подзаконови разпоредби, приемани от съответните ведомства, в чиито компетенции влиза регламентирането на правото на упражняване на дадена регулирана професия. Като важна законодателна инициатива, чрез която се създават необходимите условия за унифициране на критериите за признаване на дипломи за висше образование, получено в чуждестранно висше училище, следва да се изведе приемането на **Закон за ратифициране на Конвенцията за признаване на квалификациите, отнасящи се до висшето образование в европейския регион** (съобразен напълно с Лисабонската конвенция за

признаване) /ДВ 25 – 28. 03. 2000 г./ Със Закона за ратифициране на Конвенцията за признаване на квалификациите, отнасящи се до висшето образование в европейския регион (подписана на 11 април 1997 г. в Лисабон) /ДВ 25 бр. От 28. 03. 2000 г./, се създаде необходимата основа за изработване на конкретни подзаконовни нормативни актове, отнасящи се до критериите и процедурите за признаване на образование и квалификация, придобити в различни чуждестранни висши училища и институции. В сферата на висшето образование, в духа на Лисабонската конвенция за признаване, както и в съответствие с изискванията на европейското право (Директива 89/48/ЕИО) беше приета **Наредба за държавните изисквания за признаване на завършено висше образование или периоди на обучение в чуждестранни висши училища** (с ПМС № 168 от 14 август 2000 г.). Съгласно Наредбата компетентни органи за признаване на придобито висше образование и на успешно завършен период на обучение във висши училища в чужбина са съответно Министърът на образованието и науката и ректорът на съответното висше училище (Чл. 4, ал. 3).

Процедурата по признаване на висше образование се организира и провежда от Министерството на образованието и науката (Чл. 7, ал. 1). Решенията по признаване се взимат от комисия, назначена със заповед на Министъра на образованието и науката, съставена от 10 членове – хабилитирани лица от основните области на висшето образование и двама представители на Министерството на образованието и науката (Чл. 7, ал. 2).

Наред с това, в изпълнение на Чл.17, ал. 1 и 2 от ПМС № 168, дейността по признаване на висше образование се подпомага от **Националния информационен център за академично признаване и мобилност**. Центърът е част от Европейската мрежа по академично и професионално признаване ENIC/NARIC. Основни насоки на дейността на българския ENIC/NARIC център са:

- Да подпомага осъществяването на практическата дейност по признаването на образователни квалификации;
- Да участва в действащи международни мрежи за обмен на информация по проблемите на образователните системи и тяхното развитие
- Да предоставя на български образователни институции, на специалисти в областта на образованието и на граждани информация за чуждестранни образователни системи, академичното признаване и академичната мобилност; да съдейства на националните образователни институции при включването им в международни образователни програми;
- Да разработва национални критерии за селекция на проекти и да участва в провеждането на конкурси за набирането на участници в международни програми за академичен обмен.

По отношение на втората общосистемна директива 92/51/ЕЕС, засягаща признаването на професионално образование и обучение, която се отнася до професионална подготовка в рамките на средното образование, националното ни законодателство е напълно съобразено с предвижданията на правните мерки на ЕС. ЗПОО приет и влязъл в сила през 1999 г.

Съгласно чл. 41 на ЗПОО към Министерски съвет беше създадена Национална агенция за професионално образование и обучение (НАПОО) /ПМС № 32 от 17. 03. 2000 г./. Основните усилия в системата на професионалната подготовка са насочени към постигането на по-голяма мобилност и адаптивност на обучаваните в новите условия, към децентрализацията и демократизацията на системата за професионално обучение и не на последно място към създаване на условия за преквалификация и за обучение през целия живот. Сред основните функции на Агенцията са акредитацията и лицензирането на дейностите в системата на професионалното образование и обучение и координацията на институциите.

С Решение на Министерски съвет № 8 от 10.01.2000 г. беше основан **Център за развитие на човешките ресурси**, чиято дейност се отнася до разпространение на

информация относно програмите, целите и приоритетите на Европейския съюз в областта на ПОО, ефективно участие в програмите на Общността и подготовка на основни документи и изследвания, свързани с отделни аспекти на социалния живот.

Основните функции на Центъра са:

- Експертна функция. Провеждат се изследвания на актуални проблеми в областта на образованието и обучението, заетостта и мобилността, професионалното ориентиране, кариерното развитие.

- Координационна функция. Осъществява се координация на българското участие в европейската програма "Учене през целия живот".

- Информационна функция. Събира се и се обработва информация относно дейностите по Програмата с цел тя да достигне до по-голям кръг реални и потенциални потребители.

- Консултативна функция. Предоставяне на консултантска помощ при изпълнение на одобрените проекти и отделните дейности към тях.

В хода на работата по сравняване и отчитане на близостта на нормативните актове се установи, че степента на съвместимост между мерките, предвиждани от българското и европейското законодателство по отношение на признаването на образователни квалификации, е сравнително висока.

Определяне на приоритетите в развитието на висшето образование

Приоритетите в развитието на висшето образование в България, отразяващи целите на Болонската декларация, са свързани преди всичко с:

1. Повишаването на неговите качество и надеждност.
2. Запазването на достъпността и създаване на възможности за равен достъп.
3. Изграждането и засилването на връзката с представители на работодателите и социалните партньори.
4. Разработването на възможности за учене през целия живот, с цел засилване на степента на адекватност на висшето образование с изискванията на икономиката и общественото развитие, както и като единствен начин да се отговори на изискванията за формиране на нови знания и умения, в една непрекъснато променяща се среда.

За какво става въпрос в отделните цели.

1. ***Повишаването на качеството на обучението във висшето образование*** е от изключително значение за стойността на българското участие в "Процеса Болоня". Разработването на учебни програми, които да отговарят на европейските стратегически цели, е едно от важните предизвикателства пред българското висше образование. Усилията са насочени към разработването на учебни програми

- даващи на студентите широки познания в дадена област,
- позволяващи им да развиват знания и умения за учене през целия живот, да бъдат гъвкави и да гарантират правото на избор,
- подпомагащи студент
- постоянно обновявани, гарантиращи широка профилност и гъвкавост, отговарящи на съвременните изисквания.

Много важна роля играе въвеждането на ***Европейското дипломно приложение***. Тя обхваща две основни направления:

- създаване на законова основа за неговото въвеждане и
- популяризирането на утвърдения от Съвета на Европа и Европейската комисия документ сред българската академична общност.

От 1999 г. Република България започва пълноправно си участие в програма "Сократ" и получава правото да кандидатства за финансиране на дейностите на академичното признаване пред Европейската комисия. Първият утвърден проект включва главно дейности по популяризиране на Дипломното приложение на национално ниво, в качеството му на инструмент за повишаване прозрачността на квалификациите за висше образование.

Разработен бе *План за действие за въвеждане на Дипломното приложение*, като за по-важните дейности е осигурено финансиране от Европейската комисия.

2. Достъпност и засилването на равните условия за обучение. Постигането на този приоритет предполага осигуряване на условия за постигане оптимален брой на обучаваните студенти, въвеждане на единна система от учебни такси, въвеждане на единна система от приемни изпити и друг начин на прием във висшите училища.

3. Повишаването на конкурентноспособността и разширяването на възможностите за реализация на кадрите с висше образование не само в страните от ЕС, но и извън него могат да се постигнат чрез *все по-тясна връзка на образованието с пазара на работната ръка* и реалната работна среда. Съобразяването на предлаганите образователни възможности с търсенето на пазара и необходимостта от определени кадри се превръща в един от основните приоритети на висшите училища в Европа. Обратната връзка се възприема като коректив и критерий. Това е и начин за намиране на допълнителни източници на финансиране на висшето образование (от страна на заинтересовани браншове).

4. Учене през целия живот – С решение 1720 /2006/ЕС на Европейския парламент от 15 ноември 2006 г. се създава *Програмата “Учене през целия живот” (2007-2013 г.)*

Програмата предлага богат спектър от възможности за квалификация, преквалификация и допълнителни квалификации, повишаване на компетентността в дадена област.

Програмата има различна структура от тази на “Сократ” и “Леонардо”. Тя е интегрирана, хоризонтална програма, съставена от 4 секторни програми (“Еразъм”, “Коменски”, “Леонардо” и “Грюндвиг”).

Цели на Програмата са:

- Да допринесе за развитието на страните от ЕС като общество, основано на знания, с устойчиво икономическо развитие, с повече и по-добри работни места и по-голяма социална кохезия.

- Да осигури обмен на знания, сътрудничество и движение между системите на образование и обучение в рамките на ЕС.

- Да отговори на процесите на модернизация и адаптация на страните от ЕС в контекста на целите от Лисабон.

Библиография:

- www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna
- www.answers.com/topic/bologna-process
- www.bologna.ie
- www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/EHEA2010/BolognaPedestrians_en.asp
- www.aic.lv/ace/bologna
- globalhighered.wordpress.com/2008/02/01/bologna-and-lisbon-two-process
- wun.ac.uk/.../seminars/2009_programme/documents/robertson.ppt
- www.wes.org/ewenr/03Sept/BolognaGlossary
- www.unesco.org/iau/he/bologna_process
- wiki.ifmsa.org/scome/index.php?title=Bologna_Process
- www.ihep.org/Research/thebolognaprocess.cfm
- www.nafsa.org/_File/_/bologna_symposium_report.doc
- ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en
- bluecord.org/biblioblog/2007/04/bologna-process
- www.bologna.msmt.cz/?Ing=EN
- chronicle.com/weekly/v53/i39/39a03601.htm
- www.cepes.ro/hed/meetings/cepes_eua/Default
- www.bologna-berlin2003.de/en/basic/index.htm
- bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/ihec/global/global_treaties_bologna
- [connectedconference.org/pdf/research/The European Higher Education Area Beyond 2010](http://connectedconference.org/pdf/research/The_European_Higher_Education_Area_Beyond_2010)
- bologna.hrdc.bg
- bg.wikipedia.org/wiki/Болонски_процес

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА (НА ПРИМЕРЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ХАРЬКОВСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ В.Н. КАРАЗИНА)

Создание единого экономического, культурного и образовательного пространства в Европе в последние десятилетия стало актуальной необходимостью, учитывая острую конкуренцию с американской образовательной системой, с одной стороны, и усиление экономической, культурной и демографической экспансии активно развивающихся азиатских государств – с другой.

Активную позицию в создании единого европейского культурно-образовательного пространства заняла Украина, сразу же после провозглашения независимости в 1991 г. взяв курс на евроинтеграцию. Европейский выбор Украины обусловлен ее географическим положением, историей, экономическими и социальными факторами. Ориентация на европейские образовательные стандарты – это одна из форм проявления стремления Украины к вхождению в семью европейских народов.

Невзирая на сложности во внутренней политике и определенные проблемы на внешнеполитической арене, украинское руководство последовательно осуществляет шаги по реализации евроинтеграционных планов. И одним из таких шагов является реформирование высшего образования. Говоря о духовной сфере, надо заметить, что не все ее составляющие одинаково успешно поддаются влиянию и реформированию. Однако образование, будучи духовной субстанцией, достаточно хорошо поддается административному регулированию и модернизации, и именно Болонский процесс стал своеобразным символом и, наверное, наиболее заметным фактом культурной интеграции Украины в Европу. По крайней мере в медиа-пространстве Украины он является темой постоянных публикаций.

Ведущие вузы Украины, имеющие мощный научно-исследовательский и педагогический потенциал, к числу которых, безусловно, относится и Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина, достойно представлены среди учебных заведений, стоявших у истоков создания единого европейского образовательного пространства. К примеру, можно сказать, что сегодня под Великой хартией университетов стоят подписи ректоров 14 украинских вузов. Из них 5 вузов – харьковские, в т.ч. и Харьковский университет, причем подпись под Magna Charta Univrsitatum ректор тогда еще Харьковского государственного университета им. Горького поставил 18 октября 1988 в Болонье сразу же после провозглашения хартии. Этот и другие многочисленные факты признания роли Харьковского университета обусловлены важнейшим его значением в образовательной, научной и просветительской сферах деятельности, осуществляемых университетом с 1804 г. как в регионе, так и во всей Украине. Не случайно на гербе ХНУ написан девиз “COGNOSCERE.DOCERE.ERUDIRE” (лат. Познавать. Обучать. Просвещать).

За это время в Харьковском университете сформировался и приобрел мировую известность ряд научных школ. Среди них достойно представлена и Харьковская филологическая школа. Филологический факультет – ровесник университета, поскольку он был одним из четырех университетообразующих факультетов. Филологическая наука в Харьковском университете связана с именами выдающихся ученых: А.А. Потебни, И.И. Срезневского, Д.Н. Овсяннико-Куликовского Н.Ф.Сумцова, Л.А. Булаховского. На филологическом факультете в предвоенные годы начинал свою деятельность известный во всем мире украинист Ю.В. Шевелёв.

Преимственность традиций всегда была отличительной чертой научной и учебно-педагогической деятельности на филологическом факультете. Практически весь профессорско-преподавательский состав, большая часть которого имеет ученые степени и звания, и учебно-вспомогательный персонал кафедр – это выпускники факультета. Руководство факультета старается поддерживать разумный баланс между представителями разных возрастных категорий на кафедрах, заботясь, с одной стороны, об омоложении кадров, а с другой – создавая приемлемые условия работы для преподавателей старшего поколения. Традиционной для университетского образования и филологического факультета в том числе является тесная связь научной и образовательной деятельности. Это проявляется, например, в функционировании системы научных семинаров. На 1-2-х курсах студенты выполняют курсовые работы достаточно традиционного характера, анализируя словарный материал и тексты литературных произведений с точки зрения описания лексики и фразеологии в соответствии с существующими классификационными схемами. В традиционном же ключе пишутся работы литературоведческого характера. Студенты анализируют особенности сюжета произведений, систему образов, проблематику и т.д. Таким образом, на младших курсах вырабатываются навыки практического применения полученных теоретических знаний общего характера.

Начиная с 3-го курса, студенты под руководством научных руководителей в небольших группах (5–8 человек) углубленно работают над более конкретными языковедческими и литературоведческими вопросами. При этом совершенствуются навыки анализа текстов и языковых фактов, оформления научных работ разных жанров. Полученные знания и навыки научной работы студенты подтверждают написанием и защитой курсовых, бакалаврских и магистерских работ. На факультете работает отделение Студенческого научного общества. Хорошей традицией стало проведение ежегодных факультетских студенческих научных конференций. Таким образом, на факультете сложилась эффективная система подготовки специалистов-филологов, базирующаяся на традиционных методах обучения. Поскольку в свое время филологические факультеты называли факультетами изящной словесности, то и обучение филологов в основном осуществляется словесными же методами путем проведения лекций, практических и семинарских занятий.

В 2004 г. было принято решение о проведении в Украине педагогического эксперимента по переходу на кредитно-модульную систему организации обучения, и Харьковский университет вошел в список из 50 вузов, на базе которых должен проводиться этот эксперимент. В мае 2005 г. Украина подписала Болонскую декларацию, и педагогический эксперимент перешел в стадию повсеместного внедрения европейских образовательных норм в сферу высшего образования.

На сегодня в университете в целом и на филологическом факультете в частности накоплен достаточный опыт по обучению студентов в условиях Болонского процесса. Был выполнен ряд требований нормативных документов, регламентирующих учебную работу в новых условиях: введение кредитно-модульной системы организации учебного процесса, создание института кураторства, составление информационных пакетов, разработка критериев оценивания знаний студентов и т.д. Подготовка студентов-гуманитариев в новых условиях не претерпела кардинальных изменений. Осуществляя инновационные процессы, мы стремились сохранить то лучшее, что нам досталось от отечественной системы образования предыдущих лет.

Возможность применения инновационных образовательных технологий в значительной степени зависит от направления подготовки студента. На филологическом факультете ХНУ студенты обучаются по двум направлениям: «Филология» и «Журналистика». Направление «Филология» представлено специальностями «Украинский язык и литература», «Русский язык и литература», «Латинский, древнегреческий язык и античная литература», «Структурная и прикладная лингвистика». При сохранении в учебном процессе значительной части традиционных занятий с каждым годом возрастает доля занятий, проводимых с использованием компьютерной и мультимедийной техники. К

примеру, понятие образа – одно из основоположных и в языкознании, и в литературоведении. Изучение литературного образа преподаватели проводят в сопоставлении с образами музыкальными или живописными, используя мультимедийные установки. Значительно расширяет возможности преподавателя использование компьютеров и мультимедийных комплексов и при изучении языковедческих дисциплин. Нельзя подготовить специалиста по античным языкам и литературе без ознакомления студентов с культурой и архитектурой Древней Греции и Рима. Чтение лекций по истории и культуре античности также сопровождается использованием иллюстративного материала с помощью технических средств обучения.

При сочетании традиционных и инновационных методов обучения проводится подготовка и студентов отделения журналистики. Традиционным вербальным способом студенты-журналисты получают информацию о методах сбора и обработки материала, о методике интервьюирования. Первые навыки газетной журналистики студенты приобретают в газете «Харківський університет». Но достаточно широко используются и технические средства обучения. На факультете функционирует учебная телестудия, в компьютерном классе проходят занятия по верстке и макетированию газеты.

Безусловно, нельзя сводить инновации только к более активному использованию в учебном процессе технических средств. Элементами новизны могут быть новые аспекты исследования, расширение круга научных интересов преподавателей и студентов. Так, у наших студентов большой популярностью пользуются темы, научные семинары и спецкурсы, связанные с изучением прагматики текста, с гендерными особенностями речи, спецификой функционирования языка в тоталитарном и посттоталитарном дискурсах., национальной языковой картиной мира.

Сегодня невозможно представить получение новых знаний без Интернета, особенно при увеличении, согласно нормам европейского образования, времени на самостоятельную работу студента. На сайте нашего факультета есть страницы, информацию с которых можно использовать в учебном процессе. Например, есть персональные страницы преподавателей, где они размещают тексты своих лекций или иные учебные материалы по своим курсам. Это также соответствует требованиям Болонского процесса относительно свободного доступа студентов к информации не только в устной форме во время аудиторных занятий, но и в другой форме и во внеаудиторное время. Также через Интернет студенты имеют доступ к «Виртуальной библиотеке» на сайте факультета, где размещены полные тексты «Вестников филологического факультета», монографий наших преподавателей, их выступлений на конференциях за пределами университета, перечень публикаций. Весь этот материал может быть использован при подготовке к занятиям или при написании квалификационных работ. Студенты-журналисты на сайте факультета создали две газеты, работая над которыми, получают навыки интернет-журналистики.

К инновациям следует отнести и внедрение новых специализаций с перспективой их лицензирования и превращения в специальности, что обусловлено конъюнктурой рынка труда. Так, на украинском отделении введена специализация «украинский язык как иностранный», на отделении русского языка и литературы студенты дополнительно получают навыки корректорской работы, редактирования текстов и издательской деятельности. На отделении латинского, древнегреческого языка и античной литературы студенты получают специализацию преподавателя английского языка и зарубежной литературы.

Однако, не хотелось бы, чтобы создалось впечатление, что процесс реформирования проходит гладко и бесппроблемно. На стыке двух очень не похожих систем, при интегрировании в отечественную систему высшего образования элементов европейской не могут не возникать проблемы системного характера. Возникают трудности при делении на модули лекционных курсов, которые не предполагают практических занятий и, соответственно, написания модульных контрольных работ. Рекомендованная 100-балльная система, где 1 балл равен 1 проценту, хорошо подходит для оценивания тестов. Но трудно

точно, а соответственно и объективно по этой системе оценить ответ в виде связного текста: например, на 75% или 84% процента раскрыты экзистенциальные мотивы в творчестве того или иного автора? На сколько процентов правильно подготовил студент-журналист фоторепортаж? Возникают проблемы при интегрировании элементов Болонской системы в заочную форму образования, достаточно распространенную в Украине. Кредитно-модульная система предполагает постоянную и систематическую работу студента с проведением модульного контроля, а заочное обучение имеет явно выраженный периодичный характер: студент появляется в университете дважды в год на три недели, и в достаточно небольшом количестве аудиторных часов, выделенных для лекций, зачетов и экзаменов, сложно найти время для проведения модульного контроля. Сильно возросла нагрузка на преподавателя при заполнении отчетной документации, когда в ведомость и индивидуальный план студента выставляются модульные баллы, баллы за итоговый контроль, общая сумма баллов, итоговая оценка по национальной и европейской шкале.

Однако, невзирая на все трудности переходного периода, переход на европейские стандарты продолжается. Главное при этом, вводя новые элементы в систему высшего образования, сохранить то лучшее, что было наработано за десятилетия отечественной высшей школой, примером чего может служить внедрение Болонской системы на филологическом факультете Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина.

ПЪРВА СЕКЦИЯ

БОЛОНСКИЯТ ПРОЦЕС КАТО НОВ ФАКТОР ЗА ИНТЕГРИРАНЕ НА ОБРАЗОВАНИЕТО ВЪВ ВИСШЕТО УЧИЛИЩЕ

Маринела Михова
България

ОТ БОЛОНСКИ ПРОЦЕС КЪМ ЕДИННО ПРОСТРАНСТВО ЗА ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ - ДЕТЕРМИНАНТИ, ЕТАПИ, СЪСТОЯНИЕ

Глобализацията и световната конкуренция в областта на образованието изправят Европа пред предизвикателството на реформата в сферата на висшето образование. Тази реформа се отличава с три параметъра. Първо, с широтата на териториалните граници – обхваща 47 страни. Второ, с принципите, на които се базира - институционална автономия, академична свобода, равни възможности, демократизъм и интеграция, Трето с целта си – създаване на Единно пространство за висше образование

Докладът има за цел да представи пътя на висшето образование в Европа от Болонския процес до създаването на Единно пространство за висше образование. Акцентът се поставя върху факторите и причините, които обуславят реформите във висшето образование в европейските страни, пътят на Болонския процес и кратък сравнителен анализ на системите за висше образование в Европа, в контекста на Болонския процес.

1. Факторите

Глобализационни реалности и висше образование

„Глобализацията” се превръща в термин, който описва и с който се свързват характеристиките на днешния ден. Томас Фрийдман (1) я определя като непреодолима интеграция на пазари, национални държави и технологии до степен, невиджана досега, и по

начин, който дава възможност на лица, корпорации и държави да стигат до целия свят по-далече, по-бързо и по-евтино, отколкото когато и да е било.

Едно от проявленията на глобализацията е голямата мобилност на учащи и работещи, както в Европа, така и по света. Хората имат възможност да получават образование и квалификация и да упражняват своите професионални умения там където пожелаят. Към 1999 г. все по-голяма пречка започват да стават различията в квалификациите, които са придобивани чрез образователните системи на отделните страни, включително и тези за висше образование. В началото на 21 в. се създават значителни рискове за трудова и образователна изолация, което противоречи на идеята за демократично и хуманно съвременно общество.

Друго проявление на глобализацията е засилването на конкуренцията между държави. Тази конкуренция се проявява и в системите за висше образование. Отчита се, че системите за висше образование в САЩ, Япония и Австралия са по-привлекателни за студентите извън Европа. С какво? Със следните няколко предимства: с гъвкавата организация на обучението (степенна структура с няколко изходни квалификации); с прилагането на система, която измерва справедливо и прозрачно студентското натоварване (кредитна система), като резултатите, измерени по този начин, лесно могат да се прехвърлят от една система в друга и да съдействат за точно определяне стойността на крайната квалификация; със значителното разнообразие на типовете институции за висше образование, към които обаче се прилага стандартизирана система за оценяване на качеството; със силно подчертаната ориентация на висшето образование към пазарните изисквания и особено към потребностите на учащия, които стават все по-индивидуализирани и включват огромно разнообразие от възрастови характеристики, културни различия, етнически и социални особености (1).

Страните членки на Европейския съюз, осъзнават, че системата на висшето образование в Европа изостава в сравнение с тези на САЩ, Япония и Австралия. Техните системи са ориентирана както към потребителя (студентите), защото са гъвкави и отговарят на разнообразието от потребности в квалификационната сфера, така към работодателите, защото могат ясно да прочетат и съпоставят дипломите и квалификационните степени и да направят добрия професионален подбор.

Отчитайки реалността, Европейския съюз е на ясно, че не може да се противопостави на глобализационните процеси и за да се преодолеят противоречията в сферата на висшето образование, следва да се върви по пътя на уеднаквяването, като разбира се запази разнообразието. Процесът ще доведе и до общи икономически резултати, които са залежали в същността на идеята икономика базирана на знанието, заложена от Лисабонската стратегия (март, 2000).

Информационно общество и висше образование

На срещата на най-високо ниво в Лисабон през 2000г. е декларирано, че Европа необратимо е навлязла в информационното общество. Това е, качествено различен етап на развитие, който засяга функционирането на всички обществени системи. Характеризираме настъпилото изменение като качествено различно, защото фундаментите, които определят своеобразието на изграждащите системи не са променени частично или периферно, а основно, структурно и съдържателно. Икономиката вече не се развива на основата на механичната техника, а на основата на знанието, на изследването, на иновативността в мисленето и производството. Автоматизираната и компютъризираната техника заменя конвейерното производство. Технологиите, които са интелектуален продукт, са в основата на печалбата. Новите процеси в икономическото развитие се отразяват и върху образованието и професионалната квалификация на хората. Умението монотонно, еднообразно, автоматизирано (без влагане на мисловна дейност) да се повтаря едно действие не отговаря на съвременните потребности на производството. Тези потребности могат да бъдат удовлетворени от специалисти, които притежават ценните сега професионални умения, а

именно комбинативност на мисълта, умение да се мисли критично и да се решават проблеми на работното място, уменията да се работи в екип, стремеж за постоянно усъвършенстване.

В резултат на случващото се, се налага качествена промяна в образованието на всички нива, включително и във висшето образование. Това е нивото, на което се подготвят висококвалифицирани специалисти, а учебните заведения - университетите - се превръщат в центрове на знанието. Там то се разпространява, създава и използва.

Друга характеристика на висшето образование на информационното общество е свързана с промяната в ролята на студентите и преподавателите. Развитието на информационните и комуникационните технологии променя не само жизнената и професионалната среда, но и учебната среда и образователната комуникация. То ориентира обучението към нови модели и стратегии на обучение, базирани на конструктивистката философия и основани на екипното изследване на проблем. Такъв вид университетско обучение е различно от традиционното. То не подготвя специалисти, които могат само да възпроизведат, а висококвалифицирани специалисти, които знаят как да учат, да търсят, и да създават. За да се реализират целите на Лисабонската стратегия и за да подобри качеството на живот на европейския гражданин и околната среда до 2010 г., следва да се промени не само формалната, но и съдържателната страна на висшето образование в Европа.

2. Етапи на Болонския процес - от Болоня до Льовен

Идеята за хармонизиране на висшето образование се заражда в края на 90-те години на 20 в., когато през май, 1998 г. в Парижката Сорбона четирима министри на висшето образование от Франция, Великобритания, Германия и Италия подписват декларация, получила известност като Сорбонската декларация. Тя поставя началото на процес за реформиране на висшето образование, към който, само една година по-късно, се присъединяват 29 европейски страни. Така на 19 юни 1999 в Болоня министрите на образованието на Белгия, България, Чехия, Дания, Естония, Финландия, Франция, Германия, Гърция, Унгария, Исландия, Ирландия, Италия, Латвия, Литва, Люксембург, Малта, Холандия, Норвегия, Полша, Португалия, Румъния, Словения, Словакия, Испания, Швеция, Конфедерация Швейцария, Великобритания подписват декларация за създаване на единно пространство за висше образование. Забележителното в това събитие е зарядът, който той съдържа, доказателство, за което е фактът, че Болонският процес не е нито междуправителствен договор, нито нормативен акт на ЕС, и въпреки това за 10 години към него са се присъединили около 46 страни. Тази привлекателност на идеята за транснационално сътрудничество и координация за осигуряване и поддържане на качеството на висшето образование в Европа, е неочаквана дори президента на Европейската асоциация на университетите Жан-Марк Рап, който казва "Голямата изненада беше, че Болонският процес въобще проработи".

Болонската декларация дефинира *ясни и конкретни цели*, които трябва да бъдат постигнати до 2010 г., а именно: разбираема и съпоставима система на висшето образование; възприемане на система, включваща два основни цикъла; въвеждане на система от образователни кредити; засилване на мобилността; засилване на сътрудничеството в областта на оценяването на качеството; засилване на европейските измерения във висшето образование.

Стратегията за изпълнението на тези цели се разработва поэтапно на серия срещи на министрите, ръководещи висшето образование в европейските страни. След 1999 г., те се провеждат на всеки две години и се разглеждат като етапи в развитието на Болонския процес. На основата на приеманите комуникети, ще обобщим всеки един от етапите, които са стъпалата към създаването на единно европейско пространство за висше образование.

Прага (2001) 1. Поставяне на висшето образование в Европа в контекста на ученето през целия живот; 2. Включване на институциите за висше образование и студентите в развитието и изпълнението на реформите; 3. Повишаване на конкурентоспособността и привлекателността на Европейското пространство за висше образование.

Берлин (2003 г.) 1. Осигуряване на качество на институционално, национално и европейско равнище; 2. Внедряване на система от образователни степени с три цикъла; 3. Признаване на образователни степени и срокове (кредити); 4. Европейско приложение към дипломата; 5. Разработване на обща рамка за квалификации за европейското образователно пространство; 6. Подкрепа на връзките между европейското образователно пространство и научно-изследователската работа.

Берген (2005 г.) 1. Разработване на Рамки на националните квалификации, които да бъдат съвместими с типовата структура на Европейската рамка; 2. Внедряване на положенията в доклада „Стандарти и насоки за осигуряване на качество във висшето образование”. Системата за осигуряване на качество да се развива на три паралелни равнища – вътрешна университетска система, национална система, която е независима и се прилага чрез Национална агенция за оценяване и акредитация, и система за регулярно наблюдение на самите външни системи за оценяване и акредитация; 3. Създаване на Европейски регистър на агенциите за осигуряване на качество; 4. Осигуряване на възможности за гъвкави пътища във висшето образование и признаване на предишно обучение; 5. Подкрепа на социалното измерение и премахване на пречките за мобилност.

Лондон (2007г.) 1. Увеличаване на съвместимостта и сравнимостта на системите за висше образование, като в същото време зачитаме тяхното разнообразие; 2. Подкрепяне на мобилността на студенти, преподаватели и изследователи чрез увеличаване на броя на съвместните програми и създаване на гъвкави учебни програми; 3. Разработване на предложения за подобряване на признаването на предишно учене; 4. Развиване на Европейско образователно пространство в глобален контекст; 5. Преминаване от Болонски процес към Европейското пространство за висше образование след 2010; 6. Разработване на идеен проект как ще се развива Европейското пространство за висше образование след 2010 г.

Льовен (2009г.) Прието е комюнике, което очертава втората декада в развитието на Европейското пространство за висше образование до 2020.

1. Разработване на показатели за измерване и наблюдаване на мобилността; 2. Обмисляне на възможност за пропорционална мобилност; 3. Подпомагане разработването на механизми за осигуряване на прозрачност във висшето образование; 4. Създаване на мрежа, чрез оптимално използване на съществуващите структури, за по-добро осведомяване и насърчаване на Болонския процес извън рамките на Единното пространство за висше образование.

След 2009 г. традиционните срещи на министрите на образованието ще се състоят не на две, а на три години, като следващата ще бъде в Букурещ през 2012г.

Представената поэтапна стратегия на Единното пространство за висше образование е обединена около пет основни направления за хармонизиране на висшето образование: структурна реформа, ориентирана към разбираеми и сравними квалификационни степени; организиране на обучението в два цикъла с първа степен, която позволява ясна професионална ориентация на обучаемите; въвеждане на единна европейска система за акумулиране и трансфер на образователни кредити, в това число и в системата за обучение през целия живот; европейско измерение на качеството на образованието, основано на сравними критерии и методи за оценката му; премахване на всички пречки за мобилност на студенти, преподаватели и университетски служители. Тя е изградена на базата на институционалната автономия, академичната свобода, равните възможности и демократичните принципи, които ще улеснят мобилността, ще увеличат пригодността за заетост и ще засилят европейската привлекателност и конкурентоспособност.

3. Висшето образование в Европа в контекста на Болонския процес

За да направим сравнителен анализ на висшето образование в Европа в контекста на Болонския процес ще използваме публикацията на EURYDICE¹ Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process.

А. Система от два цикъла – бакалавър/магистър

Според Болонската декларация, структурната на висшето образование трябва да включва два цикъла – бакалавър и магистър. Няма строго изискване за продължителността им, но се препоръчва първият цикъл да не бъде по малко от три години. Към 2009 г. са се обособили два основни структурни модела.

При първият бакалавърската програма е три години и е на основата на 180 кредита. Тя е характерна за 19 държави: Андора, Австрия, Белгия, Хърватия, Дания, Естония, Финландия, Франция, Ватикана, Исландия, Италия, Лихтенщайн, Люксембург, Черна гора, Полша, Словакия, Швеция и Швейцария.

Вторият структурен модел е с бакалавърска програма, чиято продължителност е четири години, на основата на 240 кредита. Разпространен е в 11 държави: Армения, България, Кипър, Грузия, Гърция, Литва, Молдова, Русия, Испания, Турция, Шотландия.

Относно магистърските програми, най-разпространени са тези, с продължителност 2 години и носещи 120 кредита (за 29 държави). Изключение правят България, Сърбия и Шотландия, където тя е обикновено една или една и половина академични години, съответно с 60 или 90 кредита.

Ако трябва да се обобщи, могат да се очертаят три модела на комбиниране на двете нива- бакалавър и магистър.

I-ви модел – 3+2 академични години (180+120 кредита). Той се прилага в 17 държави – Андора, Хърватия, Дания, Естония, Ватикана, Унгария, Исландия, Италия, Люксембург, Черна гора, Норвегия, Полша, Словакия, Швейцария.

II-ри модел – 4 + 1 академични години (240 + 60). Това е структурният модел на Българското висше образование. Шотландия също влиза в тази група, но с малка разлика в продължителността на магистърската програма, а именно 4 +1,5 академични.

III-ти модел – 4 + 2 академични години (240 + 120). Прилага се в Армения, Хърватия, Литва, Русия, Турция.

В останалите страни от Болонския процес няма един единствен модел. Там се наблюдава сериозно разнообразие, което се дължи на решението на университетите и на научната област, която се изучава.

Б. Прилагане на системата за трансфер и натрупване на кредити

Системата за трансфер на кредити (ECTS) работи в повечето страни, подписали Болонската декларация. Първоначално тя се използва за улесняване мобилността на студентите по програма Еразъм, чрез трансфера на кредити, а в последствие се прилага и за натрупване на кредити. Броят на кредитите за определен период се обвързва с натовареността на студентите, които следва да постигнат определени учебни резултати във формален контекст.

Съществува голямо разнообразие, в начина по който системата е интегрирана в институциите за висше образование. То може да бъде обобщено в следните групи:

I-ва група – Кредитите се определят от учебните резултати и самостоятелната работа на студентите. Към тази група принадлежат Белгия, Босна и Херцеговина, Македония, Хърватия, Исландия, Италия, Лихтенщайн, Молдова, Холандия, Норвегия, Сърбия, Швейцария.

II-ра група - аудиторната натовареност на студентите не е критерий за определяне на кредитите и се заменя със самостоятелна работа на студентите. Тази разновидност е характерна за Австрия, Финландия, Франция, Унгария, Португалия, Малта и Украйна.

¹ Европейска мрежа за образование

III-та група - аудиторната натовареност на студентите и самостоятелната им работа се използват заедно за определяне на кредитите. Към тази група принадлежат Азербайджан, Хърватия, Кипър, Чехия, Ирландия, Черна гора и Полша.

И в трите групи 75 % от институциите за висше образование и програмите прилагат ECTS за трансфер и натрупване на кредити.

В останалите 18 страни, сред които е и България, е необходимо да се продължи работата по пълното прилагане на системата за кредитите. Интересен е фактът, че в 6 страни (три балтийски републики, Швеция, Турция и Великобритания) паралелно с европейската система за трансфер и натрупване на кредити работи и национална система за кредити.

В. Дипломно приложение

Приложението към дипломата за средно образование е разработено от Европейската комисия, Съветът на Европа и Юнеско. То представлява стандартна бланка в която се отбелязва спецификата, нивото, контекста, съдържанието и статуса на учебните дисциплини, които са положени успешно. Целта на приложението е да се разберат по-добре характерът на знанията, уменията и компетенциите, които индивида притежава, което ще улесни неговата мобилност и участие на трудовия пазар.

В повечето страни дипломните приложения са въведени във всички висши училища. Частично те се издават във Великобритания (Шотландия), Франция, Русия, Словакия. Единствено в Украйна, те все още не са въведени.

Национален мониторинг върху дипломните приложения се упражнява във Великобритания, Италия, Норвегия, Албания, Черна гора, Германия, Холандия, Финландия, Словакия, Дания, Русия. Издаването на дипломното приложение е безплатно и се дава с получаването на дипломата. Единствено в Испания то се заплаща, а в Русия и Полша има различни възможности. Езикът, на който се издава дипломното приложение е обикновено на езика на който се преподава и на английски език. Във Франция и Испания дипломното приложение е на повече от един официален за Европейския съюз език, а във Великобритания и Скандинавските страни то е само на английски език.

Г. Национална квалификационна рамка

Националните квалификационни рамки са средство за ясно описание и изясняване на квалификациите във всички цикли и нива на образование. На срещата в Берген през 2005 г. министрите на образованието приемат квалификационна рамка на европейското пространство за висше образование и вземат решение до 2007 г. да се разработят национални квалификационни рамки, а до 2010 г. те да се приложат във всички страни, подписали Болонската декларация. Националните квалификационни рамки трябва да включват описание на учебните резултати, компетенциите и кредитите, които се отнасят до двата цикъла – бакалавър и магистър.

Преди 2004 г. Национални квалификационни рамки, със съответните изисквания, има разработени във Великобритания, Испания, Дания и Естония. Тяхната задача след 2005 г. е да проверят дали те съответстват на европейската квалификационна рамка и дали функционират целенасочено. По-голямата част от страните стартират процеса по разработване на рамката веднага, с изключение на Русия, Украйна, Португалия, Словакия, Сърбия, Македония, които започват процеса със закъснение – 2008-2009 г.

Разработването, одобряването и прилагането на националните квалификационни рамки е труден и дълъг процес. По този показател страните от Болонския процес значително изостават. Доказателство за това е разликата в етапите на разработване, на които се намират отделните страни.

Напълно разработени национални квалификационни рамки към 2009 г. има само в четири страни – Великобритания, Германия, Белгия и Холандия. Почти на финала са Исландия, Франция, Естония и Дания. В Сърбия и Босна формални са приети национални квалификационни рамки и прилагането им предстои. Съвсем в началото са Португалия, Украйна, Австрия, Македония, Кипър. Всички останали държави са на етап създадени

комисии и водене на дискусии и консултации върху разработването на национални квалификационни рамки.

Д. Мобилност на студентите

Много е трудно да се направи сравнителен преглед на мобилността на студентите в рамките на Единното пространство за висше образование. Причината е липсата на актуални статистически данни, както и анализ на факторите, които затрудняват или стимулират тази мобилност.

Независимо от това, може да се очертае картината на студентската мобилност в периода 2008/2009 г. Като цяло данните показват, че процентът на мобилността е много нисък. В 18 страни по-малко от 3 % от студентите са се обучавали в университети в чужбина, в рамките на един семестър. В Русия, Украйна и Великобритания е най-ниската мобилност – само 1 %. Първенци по този показател (10%) са Албания, Андора, Кипър, Македония, Исландия, Ирландия, Лихтенщайн, Люксембург, Малта, Словакия.

Много интересна е зависимостта е студентската мобилност навън и навътре в рамките на една страна. Например за Франция, Германия и Великобритания е характерна мобилност навътре, отколкото навън. Обратна е ситуацията в Хърватия, Македония, Грузия, Молдова, Словакия. Страни с ниска мобилност и навън, и навътре са Полша, Русия, Турция, Украйна. Само четири малки страни - Андора, Кипър, Исландия и Люксембург - отчитат висок процент и на двата вида мобилност. България е в групата на страните с мобилност 6-10 %.

Причините за ниската мобилност на студентите са много и различни за всяка страна. Могат да се посочат следните: проблем с финансирането и недостатъчни средства; незнаене на работния език; липса на подходяща учебна програма; липса на учебна програма, която се води на официален за Европейската общност език; опасение, че кредитите от взетите изпити няма да се признаят; липса на потребност от мобилност.

Сравнението на висшето образование в страните, подписали Болонския процес, очертава няколко тенденции: 1.Идеята за Единно европейско пространство за висше образование е възприета като бъдещето на висшето образование на 21 в., независимо от някои скептични изказвания; 2.Страните, подписали Болонската декларация, много ангажирано работят за изпълнението на всички решения, приемани на редовните срещи на министрите на образованието (изработват се и се приемат съответните нормативни документи); 3. Структурната реформа във висшето образование – с два обособени цикъла- бакалавър и магистър - е факт във всички страни. Те са обвързани с приетата Европейска система за трансфер и натрупване на кредити; 4.Най- голяма изоставане се отбелязва в разработването и прилагането на Националните квалификационни рамки и в студентската мобилност; 5. Основополагащите принципи за академична автономност и демократизъм, запазва разнообразието и идентичността на университетите. 6. Новите предизвикателства във висшето образование вече трябва да бъдат насочени към промяна във функционалната, технологичната и съдържателната страна, за да се превърнат университетите в място, където се твори, създава и разпространява знание.

Ще завърша с оценката, която европейският комисар по въпросите на образованието, обучението, културата и младежта Ян Фигел дава на Болонския процес. Тя е доказателство, че това е бъдещето на висшето образование. „Болонският процес повиши нивото на съвместимост и съпоставимост на системите на висшето образование. Наред с всичко останало, той превърна Европа в по-привлекателна за студентите от другите континенти дестинация.Макар да има още работа за вършене, за да се постигнат целите, заложи през 1999 г., необходимо е постоянно да вървим напред, за да можем да отговорим на новите предизвикателства, особено в условията на настоящата икономическа криза. Висшето образование е необходимо да играе решаваща роля в подкрепа на трайното икономическо съживяване и за насърчаване на нововъведенията. Университетите трябва да се модернизират, а повсеместното признаване на тази необходимост не само от правителствата в Европа, но и от тези в останалата част на света, придава на Болонския процес онази жизнено необходима подкрепа, от която той се нуждае за своя успех.“

Литература:

1. Болонска декларация за създаване на общеевропейско *пространство за висше образование*, Болоня, 19 юни 1999. - www.cie-bg.org/document/Bolonia.pdf
2. Комюнике на конференцията на министрите, отговарящи за висше образование, 19 септември, 2003 - <http://www.cie-bg.org/document/Berlin.pdf>
3. Комюнике от конференцията на европейските министри, отговарящи за висшето образование, Берген, 19-20 май 2005 г. - <http://bologna.hrdc.bg/page.php?7>
4. Комюнике от срещата на европейските министри, отговарящи за висшето образование, Прага, 19 май 2001 г. - bologna.hrdc.bg/public/MINISTERIAL%20CONFERENCES/.../2001_Praga%20Communication.doc
5. Лондонско Комюнике, Към Европейското пространство за висше образование: отговор на предизвикателствата в глобализацията се свят, 18 май 2007 http://bologna.hrdc.bg/public/MINISTERIAL%20CONFERENCES/.../2007_London%20Communication.doc
6. От Болоня до Лондон Пътят на Болонския процес. Центъра за развитие на човешките ресурси, 2008
7. Фрийдман, Т. Светът е плосък: кратка история на XXI век. ИК "Обсидиан", София, 2006.
8. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009 http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf
9. Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process, EURYDICE, 2009.

Мирошниченко Е.А.
Русия

МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА СЛАВЯНСКОГО-НА- КУБАНИ ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА)

В российской печати в последние годы появились исследования, связанные с Болонским процессом, вопросами модернизации и дальнейшего развития современного вузовского образования (Байденов 2004; Болотов 2003; Концепция 2001).

Россия присоединилась к Болонской декларации в сентябре 2003 года. Ее вхождение в Болонский процесс рассматривается российским обществом в контексте наших национальных интересов и развития сотрудничества и интеграции российского образования в европейское образовательное пространство.

На первом этапе реализации Болонской декларации усилия сторон были направлены на сближение разноплановых систем высшего образования стран, подписавших декларацию с учетом уровней бакалавриата, магистерской степени и уровня, предусматривающего получение докторской степени.

Совершенно очевидной стала в этой связи необходимость иметь согласованные критерии оценки качества образования и установление минимальных требований для предусматриваемых образовательных уровней. В перспективе развития Болонского процесса – создание единой системы аккредитации вузовских учреждений в Европе.

Обсуждению вопросов европейского вузовского образования была посвящена состоявшаяся 16-17 июня 2006 г. в Брюсселе конференция участников образовательного проекта Еврокомиссии Tuning Education Structures in Europe (Bolognakg).

От РФ в этом проекте участвуют: ГУ Высшая школа экономики (Москва), Томский государственный университет (Томск), Российский университет дружбы народов (Москва). Участники проекта от РФ представляли предметные группы по направлениям „Математика“ и „Европейские исследования“, а также были представлены экспертами высшего образования, в том числе от Минобрнауки (Н. Розина) и Национального фонда подготовки кадров (И. Аржанова).

Переход на практически не имеющую исторических корней в отечественной истории двухуровневую систему подготовки „бакалавр – магистр“ определяется требованиями Болонского процесса и осмыслен только при условии приведения всего комплекса нормативных документов в соответствие с европейскими требованиями.

С другой стороны, необходимо привести в соответствие стандарты общего среднего и специального образования и бакалавриата.

Представляется целесообразным, что участники этого проекта предлагают не создание единых усредненных для вузов стандартных учебных планов и программ по специальностям, а переносят акцент на согласовании (признании) квалификаций трех циклов: бакалавр, магистр, доктор. Для этого важно и необходимо эти квалификации определить и описать, в частности:

1. обусловить объем знаний, трудоемкость освоения знаний студентами (student workload),
2. описать требования к знаниям (learning outcomes) выпускника каждого цикла образовательной программы, принадлежащей к выделенному профилю (profile),
3. описать компетенции (competences), или способности к действиям выпускника каждого цикла образовательных программ данного профиля.

Главной целью проекта „Тюнинг“ является развитие и завершение Болонского процесса. Проект нацелен на выработку подходящих и сопоставимых учебных планов, обеспечение открытости образовательной системы, признание на европейском уровне, построение доверия между университетами, предлагая им методологию обеспечения гарантии качества учебных программ. Итогом такого проекта должны стать результаты обучения, выраженные в „компетенциях“ и кредитах.

Проект рассматривает не образовательную систему, а ее структуру и содержание. В то время как образовательные системы входят в обязанность государства, то структура и содержание является поприщем университетов и профессоров.

Благодаря Болонской декларации образовательные системы во многих европейских странах начали реформироваться.

Основной задачей проекта является выражение общеакадемических и конкретных для определенной сферы компетенций в кредитах. В первой стадии проекта такая работа была проделана в таких предметах как управление бизнесом, химия, геология, образовательные предметы, история, математика и физика; а на второй – Европейские предметы и Медсестринское дело. Большинство европейских университетов уже начали использовать кредиты в качестве оценки знаний. Весь этот процесс был начат Европейской Комиссией.

Главной целью второй стадии проекта Тюнинг было развитие дальнейших подходов к преподаванию, изучению и оценке; а также в конце проекта должны существовать реальные гарантии качества знания студентов. Методология и первые три подхода, а именно роль общеакадемических и конкретных для определенной сферы компетенций и использование кредит часов, должны быть пересмотрены и уточнены.

В первой стадии в качестве участников были выбраны университеты с большим стажем.

Второй задачей было применение кредитов в двух новых предметах: в междисциплинарной программе, на примере Европейских предметов; в прикладном предмете, на примере предметов медицины.

Помимо этих задач, вторая фаза должна была продолжить начинания в предложении платформы обмена опытом и знаниями между странами и институтами, а также обмена преподавателями для окончания Болонского процесса. Это включало дальнейшее развитие и выработку европейской системы перевода и накопления кредитов на основе компетенций, которые выражают результаты обучения.

Странами-участниками проекта „Тюнинг“ была создана единая методология, ее девиз – настройка структуры образования и учебных программ, учитывая различия и автономию.

Новая методология, предложенная участниками этого проекта, дает возможность лучше понять учебные планы и делает их сравнимыми.

Были выделены пять подходов:

- 1) общеакадемические компетенции
- 2) конкретные компетенции для определенной сферы
- 3) роль европейской системы перевода и накопления кредитов как накопительная система
- 4) подходы к преподаванию, изучению и оценке
- 5) роль улучшения качества в системе образования

Все пять подходов позволяют вузам делать настройки в своих учебных планах, не теряя при этом их автономию и обеспечивая возможности для новшеств.

Полезность проекта „Тюнинг“, на наш взгляд, и в том, что он создал и развил модель обработки, исполнения и передачи учебного плана одного или более институтов. Многие предложения проекта могут быть применимы к филологической специальности.

Как было отмечено, создатели проекта Тюнинг на первом и втором этапах его развития и при разработке системы компетенций сделали упор на следующие предметы: управление бизнесом, химия, геология, математика, физика, медсестринское дело и некоторые другие.

Филологическое вузовское образование не стало одним из приоритных предметов и целью проекта Тюнинг. Вряд ли с этим можно согласиться, так как овладение филологическими специальностями с их гуманитарной составляющей делает людей не просто профессионально образованными, но расширяет горизонты их мировидения, формирует мировоззренческие основы, адекватные ценностные ориентации.

Сегодня это особенно важно, так как во всем мире встает вопрос о том, как нам всем жить и „ужиться“ в нашей планетарной деревне, не воюя и не конфликтуя, не уничтожая друг друга, а общаясь, договариваясь, совместно сотрудничая.

В современном российском вузовском образовании на протяжении многих лет продолжается некая дискуссия. Идет борьба двух мнений о том, каким быть современному вузу. По одному из них вуз должен заимствовать, копировать другие системы и таким способом быстро выйти на передовые рубежи.

Мне близка позиция ректора Московского государственного университета, президента союза ректоров России, академика РАН В.А. Садовниченко. Отвечая на вопросы редакции журнала „Ректор вуза“, он отметил: „Я придерживаюсь позиции, что наша отечественная система образования – выдающаяся. Она доказала свои преимущества, свою жизнестойкость на протяжении столетий, является одной из лучших в мире, и конечно, надо отстаивать наш путь в образовании. МГУ – не просто учебный и научный центр. Это часть нашей отечественной культуры“ [Ректор вуза 2006, №3, с.10].

Эти слова ректора МГУ, безусловно, не исключают поликультурного диалога между университетами Европы и мира, использования самых современных информационных технологий, они в первую очередь обращают внимание на необходимость сохранения и развития достижений отечественной системы образования.

Сегодня многие российские вузы имеют договоры о сотрудничестве с зарубежными университетами, участвуют в совместных программах и проектах в рамках интеграции систем высшего образования.

Крупнейшие российские университеты (МГУ, МПГУ, СпГУ, РГПУ, Нижегородский государственный лингвистический университет и др.) имеют опыт создания и успешной реализации совместных проектов с зарубежными вузами, опыт обучения иностранных студентов, международного межвузовского обмена преподавателями и студентами, сложившийся на протяжении многих десятилетий, задолго до подписания Болонской декларации и этот ценный опыт необходимо активно использовать и развивать.

В настоящее время с развитием инновационных компьютерных и других технологий обучения появляются новые возможности для реализации международного сотрудничества российских и зарубежных вузов.

Учитывая вызовы нового времени, Славянский-на-Кубани государственный педагогический институт (СГПИ) проводит интенсивную работу по вхождению в европейское образовательное пространство. В рамках совместного договора о сотрудничестве между Великотырновским университетом им. Св. Кирилла и Мефодия (ВТУ) и СГПИ на протяжении трех лет осуществляется согласованная работа по различным направлениям. В 2007, 2008 гг. болгарские коллеги из ВТУ приняли очное и заочное участие в IV и V международных конференциях „Традиционная культура славянских народов в современном социокультурном пространстве“, проводимых СГПИ совместно с Департаментом образования Краснодарского края, администрацией г. Славянск-на-Кубани и Славянского района в рамках ежегодного фестиваля славянской культуры. В СГПИ были опубликованы сборники материалов этих конференций, в которые вошли статьи болгарских коллег зав. каф. русского языка доц. Гочева Г.Н., проф. Тютюнджиева И.А., ст.асс. Сивкова С.Л., доц. Борисова, ст.асс. Кыневой В.Г.. Проф. Тютюнджиев и ст.асс. Сивков выступили с докладами в СГПИ и были сопредседателями секций на научной конференции 8-9 августа 2008 г. в г. Славянск-на-Кубани.

На протяжении двух последних лет ученые СГПИ и ВТУ принимают участие в совместных научных проектах – грантах по линии Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ). Так, в 2008 г. СГПИ выиграл грант РГНФ на проведении V Международной конференции „Традиционная культура славянских народов в современном социокультурном пространстве“. Руководитель гранта – ректор СГПИ, проф. Анисимова Т.С., в составе участников гранта – преподаватели СГПИ и зав. каф. русского языка ВТУ доц. д-р Гочев Г.Н. Конференция была успешно проведена 8-9 августа 2008 г. в СГПИ, в г. Славянск-на-Кубани, в ней приняли участие коллеги из ВТУ и представители вузов России, Армении, Украины, Польши, Азербайджана и др., опубликован сборник ее материалов.

В тематику ежегодных научных конференций профессорско-преподавательского состава СГПИ 2007-2009 гг. были включены доклады студентов филологического факультета по российско-болгарским темам. Предметом исследования студентки 4 курса Павловой Е.Ю. стала „Тема рая в лирике русских и болгарских поэтов конца XX – начала XXI века“, тема доклада студентки 2 курса Куцель М.П. – „Метафора в лирике Д. Дебелянова“, студентки 2 курса Рябоконе Н.В. И Рябоконе Л.В. обратились к теме „Земля и вода в лирике болгарских символистов“. Доклады этих студентов получили положительный отклик и были рекомендованы к печати.

Творчество болгарских символистов стало темой курсовой работы студентки 4 курса факультета филологии Колодко Ю.А. Ее курсовая работа была представлена на конкурсе студенческих работ СГПИ и заняла призовое место.

В сборнике материалов V Международной конференции „Традиционная культура славянских народов в современном социокультурном пространстве“ была опубликована статья Мирошниченко Е.А. по российско-болгарской тематике „Поэзия русских и болгарских символистов рубежа IX-XX вв.: основные тенденции развития“.

Ежегодно, на протяжении более 10 лет кафедра русского языка филологического факультета проводит празднование дней славянской письменности и культуры. В последние годы этот праздник вышел за рамки института и стал частью общегородского праздника славянской письменности и культуры, проводимого СГПИ, администрацией г. Славянска-на-Кубани совместно с представителями Свято-Успенского православного храма.

Преподавателями факультета филологии СГПИ для повышения качества образования широко и активно используются различные инновационные технологии, в том числе компьютерные.

Обучение студентов на филологическом факультете СГПИ строится на основе рейтинго-модульной системы. Все учебные дисциплины кафедры русского языка, литературы и методики преподавания обеспечены учебно-методическими комплексами, в состав которых входит учебная программа, планы практических, семинарских и лабораторных занятий, задания для самостоятельной работы студентов и тесты. Все эти учебно-методические комплексы для удобства работы студентов представлены в библиотеке в электронном виде и на бумажных носителях.

В библиотеке студенты могут работать с учебно-методическими комплексами на компьютерах, у них есть возможность распечатать учебные материалы или сделать для себя копию электронной версии учебно-методического комплекса по дисциплине.

Преподавателями факультета филологии сделаны компьютерные презентации к лекциям по многим учебным дисциплинам. По ряду учебных предметов, изучаемых на факультете, созданы электронные учебники. Все это сделало работу студентов по овладению специальностью более эффективной. Мониторинг качества знаний студентов осуществляется и в ходе тестового контроля, являющегося обязательной составной частью рейтинго-модульной системы. Широкое распространение на факультете филологии получило интернет-тестирование, цель которого – контроль и повышение качества знаний студентов.

Созданные преподавателями факультета филологии учебно-методические комплексы, презентации, электронные учебники существенно повышают качество образования и уровень овладения студентами учебными дисциплинами специальности.

Учитывая, что одной из важнейших характеристик гуманитарного идеала, сложившегося в современной философии и культуре является признание самоценности человеческой индивидуальности, в вузовском преподавании мы рассматриваем диалог как единственную возможность самого существования индивидуальности.

Исходя из этого, принцип диалога культур включается нами в реализацию содержания образования, подчеркивая его гуманистическую направленность.

Принципы диалога культур и синтеза искусств заложены в самом содержании ряда учебных дисциплин факультета филологии. Так, при изучении темы „Серебряный век русской поэзии в контексте культуры“ в курсе русской литературы рубежа XIX-XX вв. уместно обращение к многочисленным примерам интеграции русского искусства и культуры в европейское культурное пространство (например, общие тенденции в развитии русского и европейского модернизма, авангардизма, в поэзии, живописи, музыке и др.). Эти примеры диалога культур представлены нами при чтении лекций в виде компьютерных презентаций.

В ходе преподавания курса русской литературы рубежа XIX-XX вв. [5] мы отмечаем, что принципы диалога культур и синтеза искусств являются основополагающими для искусства и культуры серебряного века. В лекции „Серебряный век русской поэзии в контексте культуры“ отмечаем, что эстетическим идеалом серебряного века признавался синтез искусств и диалог культур. Художники той эпохи черпали вдохновение у родственных муз. Подобных примеров множество. Композиторы А.Н. Скрябин, Б.М. Ребиков, А.С. Станчинский обращались к философии, поэзии и прозе. Поэты М.А. Кузмин и Б.Л. Пастернак сочиняли музыку. М.К. Чюрленис был художником и композитором. Представители разных видов искусств, забыв о своей автономности, искали особые средства художественной выразительности. А. Блок писал: „Россия – молодая страна, и ее культура – синтетическая культура... Бесчисленные примеры благодетельного для культуры общения у

нас налицо: так же, как неразлучимы в России живопись, музыка, проза, поэзия, неотлучимы друг от друга философия, религия, общественность... Вместе они образуют единый мощный поток, который несет на себе драгоценную ношу национальной культуры“.

Единство искусства серебряного века – в сочетании старого и нового, уходящего и нарождающегося, во взаимовлиянии разных видов искусства друг на друга, в переплетении традиционного и новаторского.

Творцы искусства серебряного века незримыми нитями связаны с обновленным мироощущением во имя свободы творчества. Развитие общественных коллизий рубежа XIX-XX вв. в России и Европе потребовало переоценки ценностей, смены устоев творчества и средств художественной выразительности. На этом фоне рождались новые художественные стили и направления.

На лекции на конкретных примерах с компьютерными презентациями прослеживаем диалог культур в поэзии русских и болгарских символистов, общие тенденции и специфику русского и итальянского футуризма, развитие русского символизма в поэзии (В. Брюсов, А. Блок, А. Белый и др.), живописи (М. Врубель) и музыки (А. Скрябин) рубежа XIX-XX вв. и др.

Одним из важных выводов лекции является мысль о том, что объединяющим началом новых художественных течений серебряного века являются сверхпроблемы, которые одновременно были выдвинуты в разных видах искусства русскими и европейскими художниками.

Различные возможности обращения в учебном процессе к диалогу культур содействуют более глубокому взаимопониманию между людьми, развитию у молодежи чувства ответственности и солидарности с учетом нашей духовной общности и культурных различий. В процессе преподавания на факультете филологии различных учебных дисциплин и в ходе большой воспитательной работы мы развиваем у студентов коммуникативные умения, воспитываем их на принципах толерантности, уважения к иной культуре. Это особенно актуально, учитывая, что наш регион – Кубань многонационален.

Филологический факультет СГПИ в ближайшее время переходит к подготовке студентов по образовательно-квалификационной степени бакалавр. В разработке учебных планов на факультете учитывался большой положительный общероссийский опыт в подготовке специалистов на протяжении многих предшествующих десятилетий.

Главной целью стало максимально сохранить специальные филологические дисциплины, освоение которых, как показывает опыт прошлых лет, обеспечивало высокий уровень подготовки специалиста-филолога.

Значимым основанием Болонского процесса является расширение мобильности студентов. Вместе с тем ставится вопрос о расширении мобильности преподавательского состава для взаимного обогащения европейским опытом.

Во многих российских вузах действует обмен преподавателями и студентами с зарубежными партнерами на принципах контрактов и договоров о сотрудничестве между вузами.

Существуют и отдельные совместные российско-зарубежные программы, которые позволяют студентам провести в том или ином вузе не только семестр, но год или два. Один из примеров такого сотрудничества – совместная программа РУДН и Института политических наук Университета Бордо. Группа российских студентов год обучалась по скоординированному учебному плану в Бордо, а затем продолжила обучение на втором курсе магистратуры РУДН.

Великотырновский университет им. Св. Кирилла и Мефодия имеет собственный опыт работы по обмену преподавателями и студентами с зарубежными партнерами в соответствии с договорами о сотрудничестве между вузами. Так, на филологическом факультете ВГУ активно действует обмен между преподавателями и студентами с Тверским государственным университетом. ВГУ развивает сотрудничество и с другими российскими вузами.

В соответствии с действующим договором о сотрудничестве между ВТУ и СГПИ я преподавала предмет „Практический курс русского языка“ на филологическом факультете ВТУ с марта по май 2009 года. Пребывание в ВТУ дало мне возможность познакомиться с опытом успешной работы филологического факультета ВТУ в области реализации Болонского соглашения по подготовке бакалавров и магистров по филологии, обсудить вопросы организации учебного процесса с руководством университета, факультета и кафедры русского языка, с коллегами по кафедре.

Знакомство с действующими в ВТУ учебными планами филологического факультета по специальности „Русская филология“ позволяет сделать вывод об их высоком качестве, удачном подходе в подборе учебных дисциплин с учетом образовательных квалификационных степеней „бакалавр“ и „магистр“, умении сохранить специальные филологические дисциплины, а значит сохранить имеющийся успешный опыт реализации специалитета, не снижая планку требований к подготовке филологов.

Как было отмечено, положительным моментом Болонской декларации стало расширение возможностей обучения студентов за пределами страны проживания с учетом языка, на котором осуществляется образование. Этот аспект деятельности вузов требует дальнейшего расширения и развития. Это отражает современную тенденцию постоянно растущей мобильности молодежи и ставит перед системой образования задачу – перейти от биполярного к поликультурному сотрудничеству, воспитывать у молодежи уважение к иным культурным и социальным особенностям, способность понять друг друга, готовность овладеть языком партнера.

Анализ некоторых тенденций развития модернизации российского филологического образования в условиях Болонского процесса позволяют сделать вывод о том, что вузы сегодня выступают в роли основного партнера в области международного сотрудничества.

Для дальнейшей реализации Болонской декларации в области филологии необходимо:

1) Изучать и анализировать мировой и отечественный опыт в развитии филологического образования в свете новых требований, участвовать в совместных международных научных проектах.

2) Создавать и совершенствовать специальные образовательные программы по филологии с международной ориентацией.

3) Активно использовать в преподавании филологических дисциплин современные (в том числе компьютерные) технологии.

4) Разработать и апробировать общие компетенции по филологическим специальностям и единые критерии оценки качества обучения.

5) Шире практиковать международные обмены преподавателями и студентами.

Литература:

1. **Байденко 2004:** Байденко В. И. Болонский процесс: курс лекций. – М.: Логос, 2004.
2. **Болотов 2003:** Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. // Педагогика, 2003, №10
3. **Bolognakhg:** www.bolognakhg.net/dac/Tuning_Objectives_and_Methodology_Tuning2.doc
4. **Концепция 2001:** Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М., 2001
5. **Мирошниченко 2007:** Мирошниченко Е.А. Русская литература рубежа XIX-XX веков. Учебное пособие. Славянск-на-Кубани, 2007

К ПРОБЛЕМЕ ИСТОРИКО-ПОЛИТИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА ИНТЕГРАЦИИ РОССИИ В БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС

Анализируя перспективы интеграции вузовского образования в рамках Болонского процесса, следует, на наш взгляд, прежде всего заметить, что сам означенный процесс по своей идее и сути ориентирован на страны Европы и органически взаимосвязан собственно с европейской интеграцией в рамках Европейского союза. Представляется, что данная почти банальная констатация может послужить своеобразной «нитью Ариадны» в рассмотрении роли и места постсоветской России в Болонском процессе.

В России о Болонском процессе в соответствующих кругах и сферах говорят начиная с времен известной декларации 1999 года. Правда, сколь-нибудь конкретные контуры ориентирования российской системы высшего образования на «евростандарт» можно проследить с 2003-2005 годов (Модель 2006: 14-15). Вместе с тем, «надводные» десять лет структурной реформы высшего образования Европы таят, подобно айсбергу, часть подводную, более хронологически протяженную, и опять-таки взаимосвязанную со спецификой именно европейской (а для того времени точнее — западноевропейской) политической, социальной и культурной жизни. Таким образом, Болонский процесс имеет свою предысторию, причем намного более длительную, чем опыт реформирования России по западным «лекалам».

Так называемый предболонский период, согласно мнению западноевропейских и российских исследователей, можно подразделить на три этапа (Байденко 2004: 17-30), первый из которых начинается в 1971 году. Однако и у предыстории есть ... своя предыстория. Вскоре после создания Совета Европы (1949 г.) проводятся встречи ректоров, на которых обсуждался вопрос: «В чем именно должно заключаться обучение студентов *как европейцев* (выделено нами) в гуманитарных и социальных науках?». Следовательно, определенный европоцентризм был изначально заложен в самых зачатках современной европейской структурной вузовской реформы. И оно совсем не удивительно, так как европоцентризм, порой довольно грубый и эксплуататорский по отношению к остальному миру красной нитью проходит сквозь новую и новейшую историю западноевропейской цивилизации.

Показательно, что в период формирования Общего рынка зарождается идея гражданской ответственности национальных университетов в части их вклада в дело консолидации Европы (Байденко 2004: 17). А значит, и «предболонский» период (1971-1999 гг.), и собственно не заверченный еще по сей день Болонский процесс есть составное звено той европейской интеграции, которая имеет специфические причины, закономерности проявления как внутри- так и внешнеполитического свойства. И первое же бросающееся в глаза положение, поставленное на повестку дня еще в 1971 году — взаимное признание дипломов о высшем образовании - было направлено на строительство «европейского дома». Приведение европейской системы высшего образования к общему Болонскому знаменателю вполне вписывается в данный исторический проект.

Любопытно, что нынешний Европейский союз не является первой попыткой европейской интеграции. Еще в 1930 году министр иностранных дел Франции Бриан выступил с проектом «пан-Европы» (в который, кстати, никоим образом не предполагалось включать Советский Союз). Тогда европейская интеграция оказалась категорически невозможной из-за сохранения (и в самой ближайшей перспективе, обострения) противоречий между европейскими государствами. Во второй половине двадцатого века, по окончании второй мировой войны ситуация стала постепенно, и все более кардинально меняться. Антагонистические противоречия во взаимоотношениях западноевропейских

стран все более уходили в прошлое. Нелишне будет заметить и то, что практически вся Западная Европа оказывается в составе военно-политического блока НАТО. Это, конечно, предполагало элементы американского диктата, ведь за финансовую помощь по плану Маршалла приходилось расплачиваться в политической сфере. Однако в интеграции по преимуществу натовской Западной Европы, на наш взгляд, был и есть элемент противовеса той самой доминирующей роли США, которая и сегодня не всегда приводит в восторг европейских политиков.

Так или иначе, можно констатировать, что в настоящее время в Европейском Союзе хотя и есть проблемы и недоразумения, но нет тех антагонизмов, которые пронизывали европейскую историю из столетия в столетие. К тому же наиболее развитые европейские страны входят в так называемый «золотой миллиард» человечества, которому присущи интересы весьма специфические и очень консолидированные, корпоративные по отношению к остальному человечеству.

Приведенный широкий контекст позволяет утверждать, что Болонский процесс — явление отнюдь не только образовательной сферы, но и сферы политической не в меньшей степени. В данной связи интеграция России в систему высшего образования Европы представляется нам не столь уж безоблачной (как, впрочем и аналогичные перспективы для стран Восточной Европы, находившихся в социалистическом лагере до 90-х годов XX в.). Первое, что бросается в глаза — Россия, и восточноевропейские государства не прошли тот «предболонский» период, без которого не было бы и Болонского процесса. Цели и принципы социалистической интеграции заметно отличались от интеграции капиталистической, в том числе и в области высшего образования, «рыночность» которого при социализме практически не предусматривалась. Стоит, правда, признать, что страны Восточной и Юго-Восточной Европы, чей опыт социалистического строительства насчитывал сорок с небольшим лет, довольно быстро поспешили вернуться в привычное лоно капитализма. Их прежняя европейская, а не евразийская, как у России, принадлежность этому объективно способствовала, равно как и традиционная за менее чем полувековым перерывом, внешнеполитическая ориентация на великие державы Европы, или даже структурированность в эти державы.

Наверное не секрет, что для восточноевропейских стран — членов ЕС включение в Болонский процесс выглядит все же более обусловленным и логичным, чем для России. Ведь у современной России с объединенной Европой есть не только партнерство, но и те противоречия, которые не характерны для взаимоотношений между собственно европейскими странами в настоящее время. Геополитическое наступление НАТО к границам России придает дополнительный колорит контактам России и Европы. Кроме того, рискнем предположить, что в сознании европейских политических элит Россия (все равно какая — царская, советская или постсоветская) никогда не рассматривалась, как составная часть единого европейского целого. И дело здесь не только в присущей Западной Европе определенной русофобии, но и в действительных немалых отличиях России от Европы по целому ряду параметров историко-культурного развития. Не исключение здесь и система высшего образования. Было бы упрощением автоматически выводить из петровской европеизации России идентичность с европейской системой высшего образования. В Российской Империи для данной системы имелись собственные характерные особенности.

Специфика российских вузов сформировалась задолго до Советской власти и схему подготовки абитуриент — специалист можно наблюдать уже на примере Устава российских университетов 1884 г. (Четвертый университетский устав) (Матушанский 2001: 130-133).

Анализ истории подготовки научных и научно-педагогических кадров в высших учебных заведениях дореволюционной России XVIII — первой половины XIX в. показывает, что магистратура как обязательная структурная составляющая вузовской подготовки существовала только в одном университете — Дерптском (немецком по уставу). Реформа образования 1863-1864 гг., скопированная с некоторыми изменениями с немецкой системы, ввела магистратуру в форме института профессорских стипендиатов, однако с 1884 г.

российская основа уровней подготовки абитуриент — специалист сохраняется до настоящего времени (Галкин 2001: 134-136), олицетворяя собой преемственность высокого уровня вузовской подготовки в дореволюционной, советской и постсоветской высшей школе.

К сведению сторонников Болонского процесса, кандидатская степень в российских вузах присуждалась всем, оканчивающим университетский курс с 1803 г. до того же 1884 г., когда были отменены степени действительного студента и кандидата и, что еще более интересно, подготовка преподавателей вузов России в зарубежных университетах (Берлин, Лейпциг, Тюбнген, Париж) проводилась по российской системе, то есть не мы подстраивали свои вузы под Европу, а просто открывали при европейских вузах свои отделения со своими квалификационными уровнями (Матушанский 2000: 48-51). Советская система в первые полтора десятка лет Советской власти попыталась обойтись вообще без ученых степеней и званий, но основу абитуриент — специалист сохранила даже в наиболее трудные для себя 1918-1921 годы, а с 1934 г. еще и вернулась к традиционным степеням кандидата и доктора.

Исследование опыта подготовки научных и научно-педагогических кадров в дореволюционной, советской и постсоветской России показывает, что сложившаяся схема этой подготовки — вовсе не пережиток, доставшийся от Советской власти, от которого в угоду общеевропейскому (Болонскому) интеграционному образовательному процессу непременно необходимо отказаться, а следствие длительного самостоятельного развития системы.

Таким образом, семь с лишним десятилетий советской истории нашей страны еще более отдалили российскую систему высшего образования от европейской, и по ряду позиций наблюдалась преемственность советской вузовской системы с дореволюционной.

Сегодня, пожалуй, в России в пользу скорейшей интеграции в Болонский процесс говорят больше высокопоставленные чиновники и политики, а те специалисты, которые непосредственно работают в системе высшего образования, зная ее изнутри, порой высказываются более осторожно. Ведь даже столь привлекательное взаимное признание дипломов в нынешних российских реалиях может привести к дополнительной «утечке мозгов», которая и без того была катастрофична для России в 90-е годы.

Конечно, в век глобализации (чью самооценку тоже можно подвергнуть сомнению) России трудно не участвовать в интеграционных проектах. Но при этом необходимо твердо осознавать собственный интерес в участии, помимо общих деклараций о партнерстве. На наш взгляд, Болонский процесс – закономерное следствие глубинных, базисных явлений современной европейской действительности. Имеет ли Россия свое собственное, достойное место в данной действительности покажет время.

Литература:

1. **Модель 2006:** Модель интеграции российского образования в мировую образовательную систему. – М., 2006.
2. **Байдено 2004:** Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие/ Документы международных форумов и мнения европейских экспертов. – М., 2002. – С.24; Байдено В.И. Болонский процесс. – М., 2004.
3. **Матушанский 2001:** Матушанский Г. Подготовка научно-педагогических кадров: ретроспективный анализ // Высшее образование в России. - 2001. - №6.
4. **Галкин 2001:** Галкин Ю., Григорьев Ф., Колесников В., Олесюк Е. Третий университетский устав // Высшее образование в России. - 2001. - №6.
5. **Матушанский 2000:** Матушанский Г.У., Соломко Л.И. Становление системы дополнительного профессионального образования преподавателей высшей школы России // Профессиональное образование. Казанский педагогический журнал. - 2000. - № 1.

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: СЛОЖНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ В РОССИИ

Приступая к чтению данной (очередной в серии многих сотен таких же) статьи о Болонском процессе, Вам необходимо отчетливо представлять себе, что в том общем объеме похвалы и критики, а также «объективных» подходов, вряд ли можно рассчитывать на какие-либо откровения в этом вопросе. Вторым, не менее важным моментом является то, что вхождение России в систему общеевропейского вузовского стандарта — уже свершившийся факт и нападки на неизбежный теперь уже процесс равносильны маханию кулаками после драки. Для чего же нужны новые статьи, анализирующие проведение «болоньи» в России? В первую очередь — это исследование внедрения процесса на практике с учетом российских реалий. Особенно остро эта тема заметна на фоне того, что одни исследователи рассматривают, в основном, академическую (научную) составляющую проблемы, в то время как другие — учебный, профессиональный и в какой-то степени экономический (в смысле запросов рынка труда и источников финансирования) элементы вопроса.

Наиболее простой и вместе с тем наиболее сложный вопрос — для чего собственно нужен России Болонский процесс? Простой, так как вопрос интеграции российского образования в международную систему не рассматривается в качестве чего-то фантастически невозможного. Сложный, так как за этим вопросом скрывается серия проблем и возможностей, напрямую связанная с высшим образованием от пресловутого «снижения уровня преподавания» до необходимости с одной стороны получить специалистов современного (европейского) уровня, а с другой - создать условия для конкурентоспособности отечественных специалистов за рубежом. Параллельно с этим преследуется цель повысить привлекательность российских вузов (разумеется, не только за счет более дешевого в сравнении с Западом обучения, но и в первую очередь за счет высокого уровня самих знаний) для иностранных студентов.

На внутригосударственном уровне вопрос стоит еще более категорично: способно ли отечественное высшее образование адекватно обеспечить спрос современного рынка труда? Прежде чем однозначно ответить на этот вопрос, необходимо понять, — а что, собственно собой представляет этот рынок. На настоящий момент — это мешанина из современных с одного полюса спроса и материально и морально устаревших отраслей и направлений. Если первые (электроника, программирование) испытывают очевидный голод в специалистах уже хотя бы потому, что специалисты «старой волны» отсутствуют напрочь — слишком молодые для нашей страны сами отрасли. Другие «старые» (образование, здравоохранение) насыщены работниками не в силу отсутствия потребности в новых специалистах (в них, владеющих новыми технологиями, потребность есть всегда), а в отсталости самих этих систем, насыщенных выпускниками огромной массы «доболонских» вузов. Казалось бы — ничего сложного — внедрите в имеющееся образование и здравоохранение выпускников Болонского уровня. Но тогда возникнет главный вопрос — финансирование. За некоторыми исключениями обе эти сферы финансируются преимущественно государством. Изменения, которые последуют за насыщением этих отраслей специалистами нового образца, неизбежно приведут к необходимости повышения (и значительного) объемов финансирования. Это неизбежно так как: а) увеличится численность самих специалистов; б) увеличится сумма оплаты содержания каждого в отдельности специалиста нового образца, владеющего новыми техникой и технологией и к тому же, что называется знающего себе цену. Пойти на это государство, в условиях худо-бедно функционирующих, а, главное, пока еще дешевых

старых систем (особенно в условиях кризиса), не сможет. Именно поэтому в местах практического применения новых специалистов (в тех же школах) **проводятся процессы прямо противоположные декларируемой «Болонье»**: вводится система единого государственного экзамена, внешне замаскированная под элемент реформы, а фактически консервирующая моноуровневую систему подготовки педагогов и классно-урочную систему, целью преподавателей которой остается механическая подготовка учеников к сдаче ЕГЭ, а также новая система оплаты труда (чем больше учеников у учителя, тем выше зарплата – ясно, что самих учителей при этом иметь желательно меньше), хотя даже теоретически ясно, что насыщенность специалистами при новой системе неизбежно должна стать выше.

Складывается явное противоречие: с одной стороны государство реформирует «под Европу» систему подготовки вузовских специалистов, а с другой – не реформирует под нее систему образования в целом как основную область применения этих специалистов.

Итак, бакалавриат. Институт специалистов уровня бакалавров вполне мог бы прижиться даже в сложных российских условиях, если бы не отсутствие для этих бакалавров рабочих мест. В малой школе бакалавр как специалист пусть и со слабыми теоретическими знаниями, но с широкими возможностями практического внедрения может быть доведен до уровня специалиста практически по любым дисциплинам и тем самым решить, например, проблему дефицита учителей малокомплектных школ. Однако, вся беда в том, что общая тенденция политики в данной сфере направлена на сокращение малых школ в пользу более крупных (по числу учащихся). То, что это именно политика, можно легко проследить по тому, как изменился принцип начисления заработной платы от часовой нагрузки к численности учащихся. Следовательно, политика государства направлена на то, чтобы с одной стороны показать, как мы идем в русле общеевропейской практики внедрения в жизнь этой категории неполного высшего образования (бакалавр), а с другой – в системе отсутствует ниша его практического применения. В некоторых образовательных системах Запада эту функцию отчасти выполняют помощники учителей, перспектива карьерного роста которых до уровня «полноценных» учителей делает возможным применение на практике массы выпускаемых бакалавров. (Лавров 2008: 55) Но в России в основной системе нет помощников учителей и бакалаврам в основной своей массе некуда будет идти, что и направит бакалавров к радости руководства вузов прямой дорогой в магистратуру.

Конечно, этот пессимистический взгляд не отражает ситуации в целом. В новых отраслях, таких, как электроника и программирование имеется значительный спрос даже на бакалавров, где работодатели подчеркивают, что даже в условиях господства старой системы большинство информатиков и математиков третьего курса и так работают. (Байденко 2005: 18-19) Но и здесь должно быть четкое понимание того, что рынок данного направления в условиях (что греха таить) узкого внутреннего рынка в России в недалекой временной перспективе ограничен.

Магистратура. Опыт существования института магистратуры в системе российских вузов начала XXI века, показывает, что это не лишний элемент в научной и учебной структуре университетов, академий и институтов. Общность данного направления с общеевропейским позволяет проводить для магистрантов научные практики и стажировки в зарубежных вузах, а для отечественных вузов — гарантированная подготовка научных и научно-педагогических кадров для своих факультетов и кафедр. (Якимович 2008: 22) Однако, проблема, с которой неизбежно столкнутся (и уже сталкиваются) российские вузы, напрямую связана с изложенными выше проблемами с бакалавриатом. Так как российские школы, в том виде, в котором они существуют сейчас, не нуждаются в наплыве большого числа бакалавров, а сами бакалавры фактически являются для школ студентами-недоучками — это неизбежно приведет к массовому притоку бакалавров в магистратуру (с учетом предстоящей ликвидации уровня специалиста — выпускника вуза), фактически понизив уровень магистратуры как послевузовского образования, при этом, если уровень этого специалиста-выпускника при вузах все же сохранят — **мы получим крайне**

перегруженную рангами и уровнями подготовки систему. (Практически та же проблема возникла при внедрении «Болоньи» в вузы Германии в первые годы XXI века). (Зачесова 2007: 5) Эта перегруженность еще больше проявляется в том, что даже те институты, которые, по их заявлению, полностью перешли на двухуровневую систему европейского обучения, указывают, что «многие магистранты нацелены на то, чтобы после окончания магистратуры продолжить свое обучение в аспирантуре; при работе над магистерской диссертацией их научные руководители уже формулируют темы их будущих кандидатских диссертаций» (Якимович 2008: 22-23) — кандидатская степень так и не была ликвидирована (и российские кандидаты не стали европейскими магистрами — не захотели «снижать планку»), чтобы магистры, как и предусмотрено совещанием в Берлине, могли следующим заходом напрямую готовиться к защите докторской диссертации. Нельзя также упускать из внимания позицию собственно вузов. Чем ближе момент окончательного внедрения Болонского процесса в России, тем ближе масса российских вузов, в основном своем количестве сформировавшихся в 1990-е годы (открытых под детей 1980-х годов рождения, а точнее под желания их родителей, по советской инерции мышления во что бы то ни стало стремившихся дать детям высшее образование) подходит к демографической яме тех же 1990-х годов. Это неизбежно приведет к тому, что главным условием самосохранения вузов станет сохранение в своих стенах студентов в наибольшем количестве — удерживать будут почти всех пришедших (любой, мало-мальски знакомый с работой провинциальных вузов, знает, что уже сейчас отчисляют только студентов с самой низшей успеваемостью — а что будет дальше). С учетом того, что недоучкой-бакалавром не захочет выпускаться большинство студентов, — они массово пойдут в магистратуру и предотвратить этот наплыв руководство институтов не сможет (или, что более вероятно, — не захочет) из того же чувства самосохранения своих учебных заведений. Из этой схемы с неотвратимой неизбежностью следует вывод — **институт магистратуры, создающийся по общеевропейскому образцу с целью повышения уровня послевузовского образования, в российских условиях приведет к реальному снижению этого уровня знаний.**

Проблема еще и в том, что в России сохраняется достаточно жестко регламентированное высшее образование, сохраняется высокая степень унификации государственного стандарта высшего (в том числе педагогического) образования, при этом политика министерства образования не дает основания предполагать, что эта ситуация будет меняться в расчете на будущие вызовы рынка труда. Не надо забывать, что даже активные проводники внедрения Болонского процесса в России отчасти признают, что для болонских специалистов еще нет в основной своей массе рабочих мест, но в связи с развитием рынка труда, потребность в новых специалистах неизбежно появится, то есть **Болонский процесс для России в любом случае — это работа на будущие изменения в системе, которые еще только должны появиться. (!)**

Возвращаясь к нашему вопросу о возможности отечественного высшего образования адекватно обеспечить спрос современного рынка, можно сказать, что данный **рынок труда пока еще в значительной степени формирует само государство**, и, сохраняя на уровне потребителей вузовских выпускников (средние школы, училища и сами вузы) прежние принципы набора специалистов и обучения учащихся, **государство фактически консервирует потребность системы образования именно в специалистах старого образца.** Болонский процесс для России, таким образом, становится не более, чем яркой витриной, за которой пока еще нет отвечающего современным требованиям товара, в то время как министерство образования лишь усложняет и утяжеляет систему вузовской подготовки болонскими наслоениями.

1. **Лавров 2008:** Лавров Н.Н. Современный учитель — специалист или бакалавр? // Инновации в образовании. - 2008. - № 2.

2. **Байденко 2005:** Байденко В.И. Российский университет в европейском пейзаже // Высшее образование сегодня. - 2005. - № 12.

3. **Якимович 2008:** Якимович Б.А. Институт магистратуры: опыт и перспективы // Высшее образование в России. - 2008. - № 2.
4. **Зачесова 2007:** Зачесова Е.В. Вхождение России в Болонский процесс: проблемы и перспективы // Образовательные технологии. - 2007. - № 4.

А.П. Шкляренко, Л.М. Пашкова
Россия

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОБЛЕМЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Перед современной системой высшей школы стоит одна из важнейших задач: создание перспективной системы образования, способной подготовить человека к жизни в новых условиях цивилизации. Появление новых педагогических технологий при модернизации образования в условиях Болонского процесса в странах Европейского союза и России в какой-то степени призвано решать эти задачи.

Инновационная концепция оптимизации учебно-воспитательного процесса в вузе предполагает широкую просветительскую работу среди молодежи, что служит предпосылкой к самовоспитанию и обращению студентов к повседневным нормам здорового образа жизни. Реальное воплощение концепции в практику видится нам в коренном изменении программно-нормативного обеспечения физического воспитания. В связи с этим возникает необходимость в разработке комплексной программы, содержание которой должно отвечать главной идее концепции – формирования устойчивого интереса к физкультурному воспитанию в целях укрепления здоровья, самосовершенствования физической подготовленности, связанной со здоровым образом жизни и предстоящей профессиональной деятельностью.

Анализ доступной научно-практической литературы свидетельствует о серьезной поисковой работе научных и педагогических кадров ВУЗов России в повышении мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом. Разрабатываются различной направленности рабочие программы: оздоровительные, профессионально-прикладные, спортивно-ориентированные и т.д. В основном, они учитывают уровень здоровья, физическую подготовленность студентов. Однако, ни одна проанализированная нами рабочая программа не учитывает возрастные особенности личности – переход из юношеского возраста во взрослый. Мы предполагаем, что психофизиологический аспект возрастного переходного периода – это та основа, на которой должны базироваться мотивационные ценности, стимулы предмета «Физическая культура». В этом направлении мы видим перспективу научных исследований. В теории и практике массовой физической культуры наблюдается активный процесс сбора эмпирического материала по стимулированию населения, особенно подрастающего поколения, к принятию здорового стиля жизни, важным компонентом которого являются физическая культура и спорт. Проблема повышения эффективности учебного процесса по физической культуре реально существует и в практике высшей школы.

Изучение данных физической работоспособности и уровня физической подготовленности студентов СГПИ показал, что общеподготовительное направление в физическом воспитании в настоящее время является малоэффективным, так как не позволяет в полной мере реализовать потенциальные возможности организма студентов. В связи с этим возникает необходимость переориентировать рабочие программы для студентов на преимущественно оздоровительно-тренирующий эффект (развитие двигательных качеств). Реализация поставленной задачи возможна только на основе применения в физическом воспитании физкультурно-оздоровительного направления, которое позволяет использовать

средства и методы спортивной тренировки, что в целом, способствует интенсификации учебного процесса. Следовательно, для повышения качества учебного процесса необходимо тщательно изучить запросы и возможности студентов в сфере физической культуры и спорта и на основе полученной информации проводить корректировку учебных программ, которые, на наш взгляд, должны разрабатываться с учетом постоянного улучшения качества преподавания и за счет использования более современных средств и методов обучения с целью повышения уровня знаний студентов и достижения устойчивой мотивации к занятиям физической культурой и здоровому образу жизни.

Известно, что отличная успеваемость в вузе нередко сочетается с безразличием к совершенствованию своих знаний и умений в сфере физической культуры и спорта. В национальной доктрине образования в Российской Федерации подчеркивается, что первоочередными мерами для реализации концепции развития физической культуры и спорта является создание постоянно действующей информационно-пропагандистской и просветительно-образовательной системы, направленной на вовлечение в активные занятия физической культурой и спортом на всех этапах жизнедеятельности человека. Анкетирование студентов СГПИ показало, что основным источником информации по физической культуре остаются не специальные издания, а массовые газеты, журналы, телевидение (54,2%). В этой связи неудивительно, что только 9,3% респондентов оценивают свои знания на «хорошо» и «отлично» по вопросам физической культуры, гигиеническим нормам и требованиям к режиму дня, питанию и закаливанию. И лишь только 4,2% опрошенных дают такие самооценки относительно влияния физических упражнений на организм занимающихся. Сегодня же средняя школа таких знаний практически не дает: лишь 16,7% опрошенных студентов первого года обучения отметили, что с ними в школе регулярно проводились специальные занятия по теории физической культуры, и еще 31,3% респондентов указали, что такие занятия проводились иногда. Знаний, необходимых для понимания значимости двигательной деятельности в профилактике заболеваемости, не получили 52,0% опрошенных. Таким образом, у студентов недостаточно сформирована мотивация к регулярным занятиям физическими упражнениями, основанная на осознанном отношении к физической культуре. В основе формирования мотивов и установок, связанных с повышением двигательной активности и привлечением студентов к физкультурной деятельности лежат цели: функционально-оздоровительные, коммуникативно-воспитательные, организационно-педагогические, решаемые в разных формах занятий: учебных, самостоятельных, внеучебных, организованных. Выявлено, что во всех формах занятий студенты реализуют ближайшие и перспективные цели. На формирование мотивационно-ценностных отношений в физической культуре влияет образовательное содержание учебной и внеучебной деятельности студентов. Физкультурные знания выступают средством педагогического воздействия на мотивационно-потребностную сферу студентов. Выявлен невысокий уровень знаний и связанных с ними умений и навыков в сфере физической культуры, и как следствие, отмечена низкая и недостаточная двигательная активность студентов. Таким образом, актуальность предпринятого нами исследования была подтверждена эмпирически.

В настоящее время внедрение в практику образовательного процесса высшей школы новых форм и методов обучения возможно лишь при широком использовании технических средств обучения. Общеизвестно, что наиболее эффективными средствами, способствующими повышению заинтересованности в учебном процессе, для современной молодежи являются компьютерные технологии, помогающие выработке умения к поисковой деятельности и повышению интеллектуальных возможностей студентов.

Внедрение инновационных здоровьесберегающих технологий, разработка и применение эффективных критериев оценки здоровья предполагает освоение по сути, нового типа деятельности при формировании здорового образа жизни студентов. И, следовательно, этот новый тип деятельности должен быть оснащен по всем каналам ресурсного

обеспечения: информационному, материально-техническому, кадровому и научно-методическому.

Важнейшим этапом этой работы является методологическое обоснование и методическое обеспечение оздоровительной работы в вузе. Для реализации этого направления нами разработана системная модель развития физкультурно-оздоровительной работы в педагогическом вузе.

Результаты многолетней экспериментальной работы позволили сформировать модель инновационной здоровьесберегающей технологии физического воспитания студентов. Разработанная модель развития физкультурно-оздоровительной работы в вузе базируется на совокупности выделенных принципов (методологическая составляющая модели): личностно-ориентированного характера воспитательной и образовательной деятельности, фундаментализации, индивидуализации, непрерывности и многоуровневости.

Физкультурно-оздоровительная работа предполагает необходимость соединения формирования теоретических знаний студентов с их практическими потребностями, ценностными ориентациями. Система знаний должна постоянно совершенствоваться. Выполнение этих условий обеспечивает возможность осуществления физкультурно-оздоровительной деятельности на основе знаний о здоровом образе жизни. Такая постановка служит залогом реализации принципа непрерывности, особенно после окончания вуза.

Условием реализации принципа фундаментализации является необходимость внедрения инноваций в педагогический процесс. Знания о физическом развитии должны быть достаточно фундаментальны и проверены. Осколочные знания в области здоровьесбережения недопустимы. Условием фундаментализации является и повышение научного потенциала преподавателей кафедры физического воспитания, вуза в целом, широкое привлечение студентов к поиску новых форм, методов и содержания физкультурно-оздоровительной работы. Это возможно при соответствующем повышении методологических знаний в области физической культуры. Саморазвитие личности должно идти на основе четких методологических представлений.

Условием реализации принципа индивидуализации является постановка оптимальных целей, т.е. выдвижение реальных требований, отвечающих предполагаемым результатам, и обнадеживающих перспектив. Эта работа проводится с учетом индивидуальных особенностей студента, личностных условий саморазвития студента: интеллектуальной сферы, через методологическую подготовку, в области физической культуры; волевой и эмоциональной сферы, через систематичность занятий, зачастую и «через силу»; сенсорно-двигательной сферы, в процессе тренировок.

Механизмы реализации (функционально-организационная составляющая предложенной модели) осуществляются через ведущие направления (гигиеническое, оздоровительно-рекреативное, общеподготовительное, спортивное, профессионально-прикладное, лечебное), содержание и формы (учебные занятия, самостоятельные занятия студентов физической культурой, спортом, туризмом; физические упражнения в режиме дня; занятия в физкультурно-спортивных клубах; группы здоровья, общей и специальной физической подготовки; спортивные секции) физкультурно-оздоровительной работы. Эти направления в той или иной степени представленные в работе высшей школы, должны обеспечивать реализацию выделенной выше совокупности принципов физкультурно-оздоровительной работы.

В ходе исследования нами была разработана и апробирована программа охраны здоровья студентов с ослабленным здоровьем, которые занимаются в специальных медицинских группах. Программа включает в себя следующие разделы: теоретический (семинарские занятия), практический (посещение занятий физической культуры по расписанию специализаций), контрольный (сдача контрольных нормативов для студентов специальной медицинской группы в начале семестра и сдача специальных нормативов в конце семестра). Эта программа в значительной степени способствуют развитию

двигательной активности, дыхательной системы и нормализации сердечно-сосудистой деятельности. Социальная эффективность программы направлена на: формирование навыков здорового образа жизни, укрепление здоровья средствами физической культуры; обеспечение доступности занятий физической культурой и спортом.

Результаты многолетних исследований позволили перейти к формированию концептуальных положений, определяющих основные направления процесса здоровьесбережения в процессе физического воспитания студентов. Анализ разработанной концепции позволил отметить следующие важные обстоятельства:

- необходимость реальной модернизации процесса физического воспитания студентов в контексте действенного усиления его здоровьесберегающего и здоровьесформирующего потенциала как решающего фактора преодоления установленного противоречия между новыми требованиями, предъявляемыми в современных условиях к результатам формирования здорового образа жизни у студентов;

- реализация фундаментальных идей в ходе физического воспитания студентов предполагает формирование инновационной модели здоровьесберегающей технологии и эффективной структуры медико-биологического обеспечения данного процесса;

- применения системного и комплексного подходов к модернизации теории и технологии формирования физической культуры у студентов, предполагающих необходимость проведения широкомасштабных мероприятий научно-методического характера, охватывающих все основные составляющие и детерминанты учебно-воспитательного процесса в вузе.

Полученные научные факты и аргументы, а также экспериментально обоснованные рекомендации, безусловно, не исчерпывают полностью проблему повышения качества процесса физического воспитания студентов в контексте здоровьесбережения в процессе обучения в вузе.

Литература:

1. Ашмарин Б.Я. Теория и методика физического воспитания: Учебник для студентов фак. Физической культуры пед. ин-тов. – М.: Просвещение, - 1990.
2. Дембо А.Г. Спортивная медицина и лечебная физическая культура: Учебник для техн. Физ. Культуры. – М. : Физкультура и спорт, 1979.
3. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры: Учебник. В 2 т. Т.1 - М: Советский спорт, 2002.- 448 с.
4. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: Учебник для институтов физической культуры. – М: Физкультура и спорт, 1991.
5. Коваленко Т.Г. Модель здоровья человека в физическом воспитании [Текст]:[монография]/ Т.Г. Коваленко; ВолГУ.- Волгоград: Мзд-во ВолГУ, 2005. -282.
6. Попов С.Н. Физическая реабилитация: учебник для академий и инситутов физической культуры. - Ростов н/Д: Феникс, 1999. - 608 с.
7. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пос. для студ. вузов. - М.: Академия, 2001.- 480 с.

ВТОРА СЕКЦИЯ

КАЧЕСТВОТО НА ОБУЧЕНИЕТО В РУСИЯ И СТРАНИТЕ ОТ ЕВРОПЕЙСКИЯ СЪЮЗ: СИСТЕМА, МОДЕЛИ НА УПРАВЛЕНИЕ, ТЕНДЕНЦИИ НА РАЗВИТИЕ, ИНФОРМАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНЕТО

Юрьева Г.П.
Русия

КОМПЛЕКСНЫЙ МОНИТОРИНГ КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВУЗА

Одно из шести положений Болонской декларации, выполнение которых обязательно для стран, подписавших данный документ, направлено на обеспечение национальными системами высшего образования качества образовательных услуг через «содействие европейскому сотрудничеству в области оценки качества посредством разработки сопоставимых критериев и методологий» (Bologna 1999: 2). Остальные положения Декларации представляют собой не что иное, как механизмы решения задачи повышения качественного уровня образования.

Несмотря на то, что национальные системы оценки качества образования, существующие в настоящее время в различных странах, отличаются по многим параметрам, оценка качества образования в них осуществляется по двум взаимосвязанным контурам: внутренний (самооценка) и внешний. При этом методологический инструментарий мониторинга может существенно отличаться (Сенашенко 2003).

Построение системы качества образования на основе двух контуров позволяет решать важнейшую задачу, стоящую сегодня перед вузами: приведение в соответствие уровня качества образования к требованиям заказчиков и потребителей результатов образовательного процесса, в роли которых выступают как сами обучающиеся, так и учреждения-работодатели, общество и государство в целом. Системный мониторинг качества образования по внешнему и внутреннему контурам позволяет не только получить объективные данные, выявить проблемные «зоны» и «точки роста», сформулировать на основе полученных результатов стратегические и тактические задачи, связанные с совершенствованием системы управления качеством образования, но и создать эффективную систему управления качеством подготовки специалиста, бакалавра, магистра, с учетом специфических особенностей и условий конкретного образовательного учреждения.

Сегодня получение качественного образования во многом определяет востребованность специалиста на рынке труда, его конкурентоспособность в быстро изменяющихся социально-экономических условиях. В конечном счете, качество образования имеет определяющее значение для построения личной профессиональной и в целом жизненной траектории специалиста.

Практика показывает, что образование, полученное даже год назад, нуждается в существенной корректировке. Потребность системного обновления знаний и умений, приобретенных в процессе профессиональной подготовки специалистов в вузе,

формирования у них востребованных компетенций актуализирует развитие системы дополнительного профессионального образования (ДПО) вуза.

В целях реализации непрерывного педагогического образования в Славянском-на-Кубани государственном педагогическом институте (СГПИ) создана мобильная система дополнительного профессионального образования, позволяющая специалисту в короткие сроки повысить свою квалификацию или пройти переподготовку. Основными характеристиками развивающейся системы являются гибкость, динамичность и вариативность.

Выбор деятельности института в системе дополнительного профессионального образования определяется на основе изучения регионального рынка образовательных услуг, рынка труда, требований основных потребителей образовательных услуг. При определении направлений и программ повышения квалификации специалистов учитываются региональные социально-экономические, культурные и другие особенности региона.

В процессе проведения системного мониторинга состояния регионального рынка труда, большое внимание уделяется изучению востребованности разработанных программ повышения квалификации на региональном рынке образовательных услуг. Полученные в процессе исследования данные, позволяют оперативно и предметно реагировать на происходящие изменения, прогнозировать динамику развития отдельных направлений подготовки специалистов и бакалавров, проектировать и планировать дальнейшие преобразования системы ДПО вуза.

В соответствии с изменяющимися требованиями заказчиков и рынка образовательных услуг содержание учебных программ ежегодно обновляется, часть из них подвергается существенным изменениям. Формируемый реестр программ позволяет выстраивать непрерывное образование путем реализации каскадных курсов, представляющих собой отдельные модули программ дополнительного профессионального образования.

Успешная деятельность вуза в области дополнительного профессионального образования в современных социально-экономических условиях невозможна без внедрения и эффективного функционирования системы менеджмента качества. Основными компонентами, характеризующими качество образования в системе дополнительного профессионального образования, являются: качество создаваемой системы; качество образовательного процесса; качество образовательной среды; качество стартовых и потенциальных возможностей контингента слушателей; качество процесса обучения и эффективность управления им.

При разработке вышеназванной системы СГПИ был взят за основу подход отечественных ученых Н.А. Селезневой, В.И. Байденко, Ю.Г. Татур.

Внутреннее качество системы ДПО института диагностируется по двум направлениям:

1) *диагностирование образовательных процессов* (качество образовательных процессов, качество потенциала профессорско-преподавательского состава, качество потенциала слушателей, качество применяемых в учебном процессе образовательных технологий, качество ресурсного обеспечения);

2) *определение уровня качества эффективности управления* (качество поставленных целей, качество организации учебного процесса, качество управления персоналом, качество системы мониторинга ДПО, качество управленческих технологий и ресурсов).

Таким образом, внутренняя система обеспечения качества ДПО охватывает систему факторов, обуславливающих эффективность реализации образовательного процесса, высокий уровень профессионально-педагогической подготовки слушателей, формирование у них готовности к выполнению основных задач профессиональной деятельности в условиях модернизации образования.

Объектами мониторинга является состояние всех процессов и подпроцессов, а также очевидные и латентные связи всех компонентов функционирующей системы.

Анализ результатов системного мониторинга по внутреннему контуру позволяет выявить показатели, требующие улучшения, определить возможности для повышения качества и эффективности процесса обучения, в соответствии с которыми могут быть достигнуты конкретные результаты в области обеспечения качества обучения.

Внешнее качество системы ДПО института выражается как конечный результат эффективности всей системы и выражается в востребованности выпускников вуза на рынке труда, удовлетворенности слушателей и работодателей уровнем, качеством и содержанием курсов повышения квалификации. Важным механизмом управления развивающейся системы является взаимодействие СГПИ с Департаментом образования и науки, Департаментом социальной защиты населения Краснодарского края, органами управления образованием, администрациями районов края, научно-методическими центрами, которые напрямую заинтересованы в управлении качеством повышения квалификации своих работников. Такое взаимодействие института и основных потребителей образовательных услуг позволяет получить объективную внешнюю оценку, на основе которой, определяются приоритетные задачи вуза в сфере дополнительного профессионального образования, направленные на повышение уровня удовлетворенности заказчиков качеством реализации программ, а также совершенствование системы управления качеством.

С целью повышения качества образовательных услуг вузом, в рамках комплексного мониторинга, системно проводится диагностика состояния, тенденций, проблем, прогнозов функционирования и развития создаваемой системы. В ходе мониторинга оценивается педагогическое, психологическое, ресурсное обеспечение системы ДПО на основе показателей удовлетворенности слушателей различными сторонами образовательного процесса.

Состояние комфортности социально-психологического климата социальной среды, созданной в процессе обучения, во многом определяет не только удовлетворенность слушателей образовательной услугой, но и качеством образования. Доброжелательные отношения между слушателями, преподавателями и другими сотрудниками вуза создают положительную мотивацию на получение качественного образования. Напряженная морально-психологическая атмосфера может оказывать негативное влияние на мотивацию учебной деятельности, освоение содержания учебного материала, активность слушателей в процессе обучения, снижения заинтересованности в дальнейшем прохождении повышения квалификации в данном образовательном учреждении.

Следует отметить, что процедура мониторинга внешнего контура значительно сложнее, нежели подобная процедура внутреннего контура системы качества образования. Это связано с тем, что, как правило, заказчики не могут точно определить компетенции, которыми должны обладать их сотрудники и которые как следствие, должны быть сформированы в учебном процессе курсов повышения квалификации специалистов. Такое положение существенно усложняет работу вуза по обеспечению качества образовательных услуг.

Основными компонентами, характеризующими качество образования в системе ДПО, являются: качество подготовки специалиста, качество образовательной среды, качество создаваемой системы. В процессе исследования качества контингента слушателей диагностируются факторы, обуславливающие степень достижения необходимого качества обучения. Среди важных факторов можно назвать возраст слушателей, стаж, место их работы и тип образовательного учреждения, специфические особенности контингента учащихся, трудности, связанные с профессиональной деятельностью, которые испытывают учителя и др.

Определение перечисленных факторов позволяет строить процесс обучения на основе дифференцированного подхода. Например, значительная доля слушателей (73,0%), проходивших курсовую подготовку в СГПИ являются работниками образования сельских

школ. При этом подавляющее большинство, 81,5% слушателей имеют высшее образование. Данный показатель увеличивается в год примерно на 1,8%.

Согласно проведенному опросу большую часть слушателей на протяжении пяти лет составляют педагогические работники в возрасте старше 40 лет (54,3%), несколько ниже данные по возрастной группе старше от 31 года до 40 лет (27,8%) и в возрасте до 30 лет – (17,9%). В сравнении с предыдущими годами увеличился (на 9,1%) и стал основным показателем возрастной категории «старше 40». Показатель категорий «моложе 30 лет» уменьшился на 8,1%.

Кроме того, проведенное исследование показало, что наибольшую долю от общего контингента курсов – 18,5% – составляют специалисты со стажем работы свыше 25 лет, 16,1% – со стажем работы 3 - 5 лет, 15,1% слушателей имеют педагогический стаж от 15 до 20 лет.

Большая часть респондентов (40,4%) повышали квалификацию 5 лет назад. Почти третья часть слушателей (28,2%) обучалась на курсах 3 - 5 лет назад. В два раза меньше (9,1%) количество респондентов, проходивших курсовую подготовку 5-10 лет назад. Несколько ниже показатель (22,3%) тех, кто недавно окончили обучение в вузе или ссузе.

Несомненно, мотивация обучения для трех групп респондентов значительно отличается. Для слушателей до 30 лет и старше наиболее важным является мотив продвижения по службе, получения более высокой квалификации, должности (45,1%). На втором месте – аттестация, улучшение материального положения (26,9%), на третьем месте – образовательно-культурный мотив (28,0%).

Для слушателей среднего возраста отмечают несколько другие образовательные приоритеты. Так, 47,7% от числа опрошенных ответили, что проходят курсы повышения квалификации для того, чтобы познакомиться с технологией разработки и реализации программ развития образовательных учреждений, современными педагогическими технологиями, методиками преподавания учебных предметов, а также освоить ИКТ-технологии. Мотив подтверждения квалификационной категории и аттестации на более высокий разряд указали 52,3% опрошенных. Получение новой должности является актуальным для 12,6% слушателей данной возрастной группы.

Респонденты старше 40 лет также указали мотивы, связанные со статусом (31,2%) и экономическим положением (56,9%). Однако ранжирование их несколько иное. Культурно-образовательный мотив стал причиной повышения квалификации 11,9% слушателей данной возрастной категории.

В структуре образовательных мотивов педагогических работников всех возрастных групп присутствуют мотивы повышения статуса, должности, улучшения экономического положения, подтверждения квалификационного разряда, культурно-просветительский мотив. Вместе с тем, проведенное исследование выявило закономерность между ранжированием перечисленных мотивов и возрастом учителя, что, несомненно, обосновано рядом объективных причин.

Вместе с тем, сопоставительный анализ данных входного и итогового анкетирования показал, что около 23,7% слушателей в процессе обучения меняют мотив «пройти аттестацию» на «повысить уровень самообразования». При этом отмечают, что узнали много нового и интересного, получили практические навыки, которые могут применить в профессиональной деятельности.

Определение перечисленных факторов, характеризующих специфику контингента слушателей позволяет методистам и преподавателям строить процесс обучения на основе дифференцированного подхода.

Проведенное исследование позволило выявить не только специфические особенности контингента слушателей, но и профессиональные трудности, которые они испытывают. При анализе результатов опроса обозначилась необходимость в процессе проектирования содержания учебных программ и планов курсов повышения квалификации кроме пожеланий заказчиков учитывать еще и качественный показатель уровня сформированности у

слушателей профессиональных компетенций. С этой целью необходимо проводить до начала обучения на этапе разработки и проектирования учебной программы курсов вводное анкетирование потребителей образовательных услуг (слушателей, работодателей и т.д.).

При разработке инструментария мониторинга использовался опыт ведущих вузов России (Институт развития дополнительного профессионального образования, МИСИ, РАГС, Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, Российского университета дружбы народов и др.). Содержание анкет и тестов постоянно обновляется, совершенствуется. Пересматриваются, корректируются, при необходимости вводятся новые вопросы для выявления необходимых факторов. Отработка перечня вопросов позволяет получить расширенную информацию о состоянии и качестве контингента, мотивах обучения, области профессиональных интересов слушателей, направленности экспериментальной деятельности педагогов, возможных трудностях, возникающих в практической педагогической деятельности и требующих освещения на занятиях и т.д.

Сопоставительный анализ результатов мониторинга позволяет получить объективные данные состояния всех процессов и компонентов системы ДПО, отслеживать эффективность управления развивающейся системой, своевременно совершенствовать деятельность вуза в области дополнительного профессионального образования с помощью корректирующих и предупреждающих действий. Корректирующие действия предпринимаются с целью устранения причин выявленных несоответствий для предупреждения повторного их возникновения. При этом такие действия должны быть адекватными последствиям выявленных несоответствий.

С точки зрения организации учебного процесса целесообразно оценить степень влияния на его реализацию различных условий и факторов. Для эффективного управления образовательным процессом требуется владение полной, достоверной и своевременной информацией о его состоянии и происходящих изменениях. Необходимо выявлять сложившиеся тенденции, определять специфику складывающихся ситуаций, строить прогнозы и разрабатывать концепцию развития. При этом принимаемые управленческие и педагогические решения должны опираться на конкретный анализ всех аспектов образовательного процесса. С этой целью был использован социологический метод определения качества. Сбор мнений потребителей образовательных услуг системы ДПО производится путем опросов слушателей с помощью анкет-опросников по различным аспектам деятельности вуза, что особенно важно, поскольку позволяет выявить слабые стороны организации, требующие улучшения в первую очередь, и целенаправленно осуществлять меры по устранению недостатков и усовершенствованию организации учебного процесса. Главное достоинство проведения социологических исследований заключается в том, что оно позволяет вовремя обнаружить ухудшение эффективности образовательного процесса, не на конечном этапе его реализации, когда процесс уже завершен и нет возможности что-либо изменить, а в процессе обучения слушателей, когда еще можно вмешаться и скорректировать или устранить нежелательные явления.

Для обеспечения качества образования особую ценность имеют предложения слушателей по совершенствованию организации и содержания курсов повышения квалификации. Анализ предложений респондентов показал, что большая часть из них проявляют желание продолжить обучение по актуальным вопросам образования и как следствие проявляют заинтересованность в дальнейшем сотрудничестве.

Результаты опросов доводятся до сведения респондентов. На собраниях групп работниками отдела дополнительного профессионального образования обозначаются основные проблемы и вопросы, требующие решения, слушатели знакомятся с планом мероприятий по выполнению их пожеланий. Преподаватели, задействованные в учебном процессе, имеют возможность ознакомиться с результатами мониторинга, что позволяет им при необходимости оперативно скорректировать свою деятельность; включить рассмотрение востребованных слушателями вопросов; разработать необходимый учебно-методический материал.

Анализ данных мониторинга, итоги и перспективы работы в области обеспечения качества образования в системе ДПО ежегодно публикуется и докладываются на заседании Ученого совета СГПИ.

Комплексный мониторинг является одним из инструментов получения объективной оценки качества образовательных услуг вуза, степени удовлетворенности слушателей различными аспектами процесса обучения, что является одним из важных показателей деятельности образовательного учреждения в области обеспечения качества образования.

Полученные в ходе исследования данные позволяют отделу дополнительного образования проектировать и планировать работу по совершенствованию системы управления качеством, повышению качества образования в целом и отдельных его компонентов, таких, как учебно-методическое, информационное обеспечение, квалификационный потенциал преподавателей.

На основе полученных данных выявляются определенные зависимости и тенденции, положительные и отрицательные факторы, имеющие место в учебном процессе. На их основе делаются определенные выводы о качестве профессиональной подготовки выпускников СГПИ, степени удовлетворенности учителей предоставляемыми вузом образовательными услугами. Проводимая работа позволяет реализовать учебный процесс на более высоком качественном уровне, управлять качеством образования в системе ДПО вуза.

Литература:

1. **Сенашенко 2003:** Болонский процесс и качество образования. В. Сенашенко, Г. Ткач, ALMA MATER Вестник высшей школы. 2003 №8.
2. **Bologna 1999:** The European Higher Education Area. - Joint Declaration of the Ministers of Education. - Bologna, 1999, 19 June.
3. **Юрьева 2004:** Юрьева Г.П. Мониторинг качества обучения студентов при введении инноваций. / Развитие внутривузовских систем обеспечения качества образования: Сб. материалов межрегиональной конференции. – Армавир: РИЦ АГПУ, 2004, С. 36-43.
4. **Юрьева 2005а:** Юрьева Г.П. Опыт и проблемы совершенствования системы дополнительного профессионального образования в СГПИ. / Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции: В 5 ч. Ч. 4. - Челябинск: Изд-во «Образование», 2005, ISBN 5-98314-088-4, С. 130 – 135.
5. **Юрьева 2005б:** Юрьева Г.П. Применение системы мониторинга для оценки эффективности модели профессиональной подготовки учителя в педагогическом вузе. /Качество образования: менеджмент, достижения, проблемы: Материалы VI Международной научно-методической конференции / под общ. Ред. Н.В. Пустового. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2005, С. 580 – 584.
6. **Юрьева 2006:** Юрьева Г.П. Проблема управления качеством подготовки специалистов в системе дополнительного образования. /Управление качеством образования: проблемы непрерывного образования: сборник научных статей V Международной научно-практической конференции 4-5 апреля 2006 года, Екатеринбург: ГОУ ВПО «УрГПУ», 2006, С. 138 – 143.
7. **Юрьева 2007:** Юрьева Г.П. Управление качеством образовательных услуг в системе дополнительного профессионального образования./Материалы VIII Всероссийской конференции по дополнительному образованию. Роль дополнительного профессионального образования в повышении качества кадрового состава системы образования, Москва, 8-9 ноября 2007, С. 117 – 120.

УПРАВЛЕНИЕ НА СОЦИАЛНОТО ПАРТНЬОРСТВО В СЪВРЕМЕННОТО ОБРАЗОВАТЕЛНО ПРОСТРАНСТВО

Висшите учебни заведения като част от структурата на обществото са социални организации с институционален характер, предназначени да изпълняват образователни и научно-изследователски функции. Като организации те имат свой социален статус, социални свойства, социална среда и формират социални отношения. Към социалните свойства на организацията се отнасят организационните цели и функции, мотивацията, стимулирането и ефективността от резултатите. Социалните свойства на образователните организации формират социалната среда, в която функционират социални групи, норми и отношения.

Образователните институции са отворен тип социални системи, които създават формални и неформални взаимоотношения както вътре в организацията, така и с други партньори в социалното пространство.

В основата на социалното партньорство стои социалното взаимодействие. Понятието “социално взаимодействие” отразява характера и съдържанието на отношенията между хората и социалните групи като постоянни носители на качествено различни видове дейност, т.е. отношения на различаващи се по социална позиция /статус/ и роли /функции/ (Енциклопедия 1998).

Социалното партньорство като процес и ново явление в обществените отношения активно се развива от 50-те и 60-те години на 20 век. То се свързва с новите представи за социална справедливост в условията на пазарна икономика и е един от приоритетите в теорията и практиката на социалното управление. В специализираната литература **социалното партньорство се определя** като:

- Тип обществени отношения между социални групи, слоеве, класи, общности и властови структури.
- Особен тип социално-трудова отношения, присъщи на пазарната икономика, обезпечаващи на основата на равноправно сътрудничество на наемните работници и работодателите оптимален баланс и реализация на техните основни интереси.
- Механизъм на взаимоотношения между държавни органи, представители на трудещите се и на работодателите.
- Форма на взаимодействие на многообразни субекти в социума /държавни институти, корпорации, некомерчески организации, социални групи и др./, позволяваща им свободно да изразяват своите интереси и да намират цивилизовани начини за тяхната реализация.
- Особен социален институт в контекста не само на социално-икономическата, но и на политическата и духовната сфера на обществената дейност.
- Една от формите на социално взаимодействие, изразяваща неговите стабилизиращи, консолидиращи и хармонизиращи функции (Зинченко 2009: 6-11).

Социалното партньорство се характеризира със следните черти:

1. Наличие у взаимодействащите страни на “група интереси”, които преследват не само противоположни, но и съвпадащи цели.
2. Отношенията на взаимодействащите страни се ориентират към постигане на взаимноизгоден “баланс на интересите” по пътя на съгласието /консенсуса/, а не на конфронтацията.
3. Цивилизовано решение на спорните въпроси /конфликти/ при непосредствено и равноправно участие на тези, за които се отнасят.

4. Задължителност и равна отговорност на страните за изпълнение на доброволно приетите решения /съглашения, договори и др./

5. Пълномощия на представителите при водене на преговорите, подписване на съгласия и тяхната реализация.

6. Наличие на правова база за водене на преговори и контрол над изпълнението на приетите съглашения и задължения (Зинченко 2009: 43).

Обществото и неговите структурни компоненти на национално, регионално и местно равнище проявяват загриженост, отговорност и практически действия за подобряването на образователния процес съобразно спецификата на своите пълномощия и възможности. Взаимоотношенията и партньорствата на учебните заведения с другите социални структури се уреждат с обществени съвети, сдружения, центрове, настоятелства, правилници, договори, проекти или други механизми и форми за взаимодействие и интеграция.

Проблемът за взаимодействието между учебните заведения и социалната среда е разработван в теоретически и практически аспект, като се използват различни понятия – интеракция, взаимоотношения, интеграция, взаимодействие, сътрудничество, партньорство и др.

Взаимодействието и сътрудничеството между висшето училище и факторите на социокултурната среда е целенасочен и сложен процес на взаимно влияние, необходимо условие за повишаване на качеството и резултатите от образователната и научно-изследователската дейност. Партньорствата между ръководствата на висшите училища и органите на властта, потребителите на кадри, медиите и други културни институции, неправителствени организации, църквата допринасят за споделяне на отговорността за оптимизиране на висшето образование.

Новите социално-икономически реалности изискват осмисляне и продължаване на добрите традиции, както и обогатяване с нови подходи, модели и механизми на социално партньорство в съвременното образователно пространство.

Новите цели и приоритети пред образователната система изискват както нови направления в съдържанието и нови механизми за управление на интеграцията, така и нови партньори за тяхното осъществяване. В съвременните условия на гражданското общество върху учебния и научно-изследователския процес оказват влияние и нови субекти – Интернет, неправителствените организации, бизнесът, религиозните секти и др.

Съвременните висши учебни заведения са особено сложни, силно отворени системи, с много и разнообразни по характер прави и обратни връзки между отделните елементи. Влиянието на социалната среда върху тях може да бъде както стихийно и неорганизирано, така и организирано и целенасочено.

Важна мисия на образователните институции е да насочват, координират и организират външните влияния. Взаимодействието и партньорството между учебното заведение и социокултурната среда е решаваща предпоставка за създаване на **стимулиращо образователно - възпитателно пространство.**

Разработването на **класификация на факторите** е научна задача с особена важност за изясняване на функциите и **създаване на нови модели на социални партньорства.** Класификацията може да се извършва по различни признаци:

- Правителствени и неправителствени институции.
- Фактори с институционализиран и неинституционализиран характер.
- Управляеми и неуправляеми.
- Държавни и частни.
- Вътре в образователната система и извън образователната система.
- Фактори, действащи непрекъснато, периодично или еднократно.

Фактори вътре в образователната система, между които може да се установи партньорство, са: висши училища, предучилищни заведения, основни и средни училища /общообразователни, професионални, специални/, домове за деца и юноши, социално-педагогически интернати, възпитателни училища-интернати, изънучилищни педагогически

учреждения, центрове за образователни услуги, ресурсни центрове, синдикални организации и др.

Фактори извън образователната система в социалното пространство: организации на родителите, семейни общности и сдружения, бизнес, културни институти, медии, правоохранителни органи, здравни заведения, спортни клубове, бюра по труда, неправителствени организации, синдикати, граждански движения, творчески организации, църквата, съда, полицията.

Всеки от тези фактори има специфични особености и възможности, различно съдържание, насоченост, обем, структура, динамика и потенциал от ресурси /кадри, база, информация, идеи, финанси/. Новото виждане за партньорството предполага стимулиране на инициативата и активността на различни заинтересовани групи от населението, които проявяват отговорност към образованието на младото поколение. Функциите на взаимодействието са: експертна, прогностична, разработваща, интегрираща, диагностицираща, информационна, организираща, координираща.

Децентрализацията на българското образование и стремежът към повишаване на автономността извеждат на преден план компетентностите на ръководствата и целия управленски екип да взаимодействат успешно със социокултурната среда. Целта на социалното партньорство е да се подпомага процесът на модернизация на образованието и синхронизацията му с европейските и световните стандарти. В съвременните социални реалности следва да се създава такава социална среда, която да подпомага процеса на повишаване на качеството на българското образование.

В социалната практика съществуват различни модели на взаимодействие в зависимост от локалните особености на средата, природните и географските условия, приоритетите и възможностите на партньорите, потребностите на учебните заведения. Партньорствата могат да се реализират като субординация, координация, съдружество.

Взаимодействието на висшите училища с факторите на социокултурната среда е целенасочен процес, който се осъществява при **определени условия и изисквания** за пълноценно сътрудничество, които могат да се групират по следния начин:

1. Адаптация на националните изисквания към местните реалности, насърчаване на местната инициатива, развитие на процесите децентрализация и автономия, реализиране на адекватна на потребностите образователна, културна и социална политика.

2. Привличане, концентриране и ефективно използване на нови ресурси – фондове, материална база, кадри, информационно осигуряване.

3. Осъществяване на контакти и диалог, на консенсус и сътрудничество на всички фактори, мотивация за лично активно участие.

4. Научно обосновано планиране, организиране, координиране, контрол и оценка на съвместната дейност.

Проучването на литературата по проблема и анализът на практиката ни дават основание да очертаем следните **съвременни измерения на взаимодействието на висшите образователни институции със социокултурната среда**:

➤ Стимулиране на студентите за участие в нови социални общности, създаване на възможности за самоизява и самореализация в различни сфери на културата и социалния живот.

➤ Формиране на съзнание за активно и отговорно гражданско поведение.

➤ Привличане на нови източници за информация, усложняване и надграждане на знания и умения.

➤ Създаване на възможности за пренос на знания и умения в различни и нови реални жизнени ситуации.

➤ Създаване на нови възможности за самостоятелност и саморегулация, на варианти за избор на решения, на организация за осмисляне на свободното време.

➤ Изграждане на толерантност и умения за живот в мултикултурна среда.

- Повишаване на комуникативната компетентност на студентите, формиране на умения за пълноценно общуване, сътрудничество и работа в екип.
- Изграждане на ценностна система, на нравствени и естетически критерии.
- Формиране на екологична култура и на здравословен начин на живот.
- Мотивиране и стимулиране на преподавателите за нови подходи, за обогатяване на съдържанието и методиката на образователно-възпитателния процес, за привличане на нови съюзници и партньори.

Моделите и типологията на взаимодействие на висшето учебно заведение с факторите от социалната среда зависят от: статуса и характера на взаимоотношенията, локалните особености на средата, приоритетите на различните институции, реалните възможности да бъдат осъществени идеите, особеностите на диалога и партньорството, субективните фактори и др.

Една от типологиите предлага следните **модели**:

1. Модели на взаимодействие съобразно взаимоотношенията между висшето училище и факторите от социокултурната среда – отношения на субординация, на координация и на творческо съдружество.

2. Модели на взаимодействие на висшето училище с факторите от социокултурната среда в зависимост от локалните особености на общината.

3. Модели на социално взаимодействие за развитие на иновационните процеси в обучението.

4. Модели на взаимодействие на висшето училище и потребителите на кадри /държавен и частен бизнес, дарителски фондове, кредитни институции, банки, търговски и акционерни дружества и др./.

5. Модели на взаимодействие на висшето училище с неправителствените организации /фондации, сдружения, творчески съюзи, асоциации, дружества и др./.

6. Модели на взаимодействие на Университета и общинската администрация.

7. Модели на взаимодействие на Университета и семействата на студентите (Костова 2009: 18-19).

В партньорството особено важна е ролята на ръководителя като нов тип лидер и мениджър в образованието, който следва да прилага подходящи стратегии и подходи, да реализира нов тип връзки извън институцията, да привлича партньори и последователи за подобряване на качеството и резултатите от учебния процес.

Процесите на децентрализация и автономия в образованието изискват висок професионализъм от ръководителя за **изграждане и управление на партньорските отношения в социалното пространство, в което водеща е ролята на учебното заведение.**

Основните управленски функции на ръководителя при управлението на партньорските отношения на висшето училище със социалната среда се изразяват в:

- Диагностициране.
- Планиране и прогнозиране.
- Организиране.
- Координиране.
- Управление на персонала.
- Контролиране и оценяване на резултатите.

За да реализира успешно тези важни функции, ръководителят следва да притежава редица педагогически, управленски, икономически, психологически и социални знания и умения, както и интелектуални, организаторски, нравствени и комуникативни качества и способности. Организаторският потенциал и комуникативната компетентност са основни понятия в профила му, които му осигуряват успешното реализиране на отношенията в училищната общност и социалната среда.

За усъвършенстване на взаимодействията и партньорствата на човешките ресурси в съвременното образователно пространство е необходимо съвременният мениджър във висшето образование :

- Да притежава социални умения и компетенции за организиране и управление на партньорството.
- Да трансформира културните и социалните взаимоотношения във висшето училище и извън него като партньорски.
- Да увлича последователи – преподаватели, студенти, администрация, родители, общественост, като предлага нови идеи и ценности.
- Да изгражда екипи, да ги овластява и мотивира да вземат решения и действат в посока на позитивната промяна във висшето образование.

Със своето създаване и развитие **синдикатите са предназначени да защитават интересите на хората, които се трудят**, а именно:

- Правото на труд.
- Осигуряване на добри условия на труд и почивка.
- Осигуряване на разнообразни социални придобивки.
- Справедливо трудово възнаграждение, позволяващо достойно съществуване.

Съвременните синдикати в образователните институции имат основна цел : представителство и защита на основните социални и трудови права и интереси на своите членове, отстояване на престижа им и подпомагане на тяхното професионално-творческо развитие. Синдикатите в сферата на образованието отстояват правата на персонала за:

- Повишаване на жизнения стандарт и икономическия статус.
- Гарантиране на сигурността на всяко работно място.
- Квалификация и кариерно развитие.
- Здравословни и безопасни условия на труд.
- Право на социално осигуряване и подпомагане.
- Зачитане на човешкото достойнство.
- Прилагане на механизми за защита на правата на педагогическия и непедагогическия персонал в учебните и детските заведения.

В своята работа синдикатите използват следните **средства**: контрол; създаване на лоби сред политиците; формиране на ресурси за натиск /фондове, позволяващи издръжливост при акциите/; противопоставяне чрез сила при акциите; участие в преговори; участие в различни органи за управление.

Колективните преговори и колективните трудови договори относно трудовите и осигурителните отношения имат много важно значение както за работодателите, така и за синдикатите, защитаващи икономическите и социалните интереси на персонала в тези институции. Техните резултати се отразяват върху условията на труд, заплащането на персонала и на конкурентноспособността на организацията. Затова всяка участваща страна в преговарянето следва да се подготви добре предварително, като проучи всички условия, фактори и обстоятелства, свързани с условията на труд и заплащане, дефинира своите цели и ги отстоява аргументирано.

Литература:

1. **Зинченко 2009**: Зинченко, Г.П., И.И.Рогов. Социальное партньорство. М., 2009
2. **Костова 2009**: Костова, П. 2009 Управление на партньорските отношения в образователното пространство. В. Търново, 2009
3. **Енциклопедия 1998**: Российская социологическая энциклопедия. 1998

ОБ ОБРАЗОВАНИИ КАК ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПОЗНАНИЯ

Просматривая обсуждение проблемы инноваций в образовании на форуме интернет-журнала «Эйдос», я прочла, с моей точки зрения, показательный текст. Профессор университета из Екатеринбурга делится впечатлениями о том, как он пытался спросить своих детей об изученном ранее: «Запоминаемость — ноль. Да, отдельные фамилии всплывают (какой-то Наполеон когда-то, зачем-то на Москву ходил), но абсолютно нет СВЯЗИ и СМЫСЛА событий. И так по всем предметам, о главном — ни слова! Этому не учили нас, не учат и теперь, не будут учить никогда»... Попытка студентов первого курса на первой лекции по зарубежной литературе средних веков записать слова, связанные в их сознании с понятием «средние века», в результате сводилось к трём-четырёх словам: «рыцари, турниры, дамы...». Ни имён, ни событий, ни тем более каких-то дат. Оно и понятно: история средних веков изучалась ими в шестом классе. И для них она давно закончилась, оставив самые общие и самые бедные ассоциации. Ситуация для нашего школьного и вузовского образования рядовая. Ведь не секрет, что содержание некоторых дисциплин испаряется из памяти студентов вместе с просыхающей в зачётной книжке подписью преподавателя после сдачи экзамена.

Кризис образования в мире признаётся всем учёным сообществом и становится предметом обсуждения целого ряда крупнейших международных симпозиумов и конференций («Философия образования в перспективе XXI века» — Прага, 1990; доклад Международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище», 1997; «Инновации и образование», конференция Санкт-Петербургского философского общества, 2003 и т.д., и т.д.) Рубеж тысячелетий, как представляется, был романтическим периодом усилий и надежд придать российскому образованию гуманистический и демократический импульс. Конгресс «Французской группы нового образования» (ЖФЕН) в Лионе и Сент-Фонсе (май, 1991), сотрудничество педагогов этой группы (Одетт Бассис, Пьер Колен, Сабин Лакшар) с педагогами Москвы и Санкт-Петербурга в начале, а затем поездка с педагогическими мастерскими по российским городам и весям — Псков, Кострома, Ижевск и Нижний Тагил, Великий Устюг. Новая идеология и технология французских педагогов была не инновационной — революционной. Педагоги ЖФЕН бросили вызов традиционной педагогике, воспитывающей индивидуумов, пассивных перед познанием, неспособных устанавливать истинные связи между явлениями. Они ставили и ставят цель оградить сознание и память учащегося от экспансии распухающих от новой информации разнородных дисциплин, никак не связывающихся в единую картину мира, и предлагают иную модель образования, основанную на овладении принципами и операциями познания. Однако идея образования как развития личности не стала общенациональной доктриной, и сегодня мы становимся участниками и свидетелями того, как образовательная деятельность учебных заведений всех уровней всё более и более формализуется во имя единственной цели — удобства мониторинга, применения чётких критериев оценки. В такой ситуации от студента и от школьника требуется только одно: действовать по образцу, шаблону, чтобы результат можно было верифицировать, совмещая его с неким эталоном. Такого рода заданность сразу, изначально, делает обучение абсолютно безразличным к процессу мышления и формирования речи учеников, и больше того — личность самым решительным образом отчуждается от процесса овладения новым знанием. В данном случае о «процессе овладения» говорить нельзя, потому что его нет в истинном смысле этого выражения. Есть процесс передачи и получения информации, которую учащимся необходимо запомнить и воспроизвести. Вопреки господствующей воле к тотальной стандартизации существует сегодня немалый круг педагогов, чья практика работы со студентами и учащимися репрезентирует философские идеи гуманистического

образования человека, где центром и смыслом его становится растущий, формирующийся молодой человек, его способ мыслить о мире и самом себе. Следовательно, чтобы он умел мыслить о мире и самом себе, не растерял способности к тонким, многогранным чувствам, не утратил способности к воображению и творчеству, образовательный процесс необходимо строить на основе психологических законов познания. Как будто нет здесь ничего нового, и открыто с этим никто не спорит. Но и менять знания на человека в качестве цели, ценности и смысла образования никто не собирается, как это видно.

Итак, *связи и смысл* — ключевые слова, в которых нам видится сущность изучения любого предмета. Создать условия для их возникновения в сознании ученика — задача педагога, его место и роль в организации процесса познания.

Как известно, любое знание в границах субъективного познающего «я» есть создание некоего дискурса об объекте. Чтобы создать такой дискурс, преподаватель предварительно прокладывает траекторию движения мыслительных операций от первоначальных представлений об объекте через процедуры фиксации перемен в свойствах объекта к его сущности. С точки зрения теории познания, самосознание человека фиксирует объект в переменах, в движении. Акты референции таких меняющихся состояний фиксируются сознанием субъекта как опыт, образуют концепт. Он является результатом движения, процессом приобретения знаний о сущности объекта. Концепт, таким образом, является не единичным понятием, а циклом, фиксирующим этапы движения, то есть его результат. Сравним, как эта мысль корреспондирует с высказыванием Сабин Лакшар, педагога ЖФЕН: «Мы заинтересованы в том, чтобы дети построили бы себе динамическую концепцию мира, которая более соответствует действительности» (Бассис 1998: 25). Обдумывая такую познавательную траекторию, педагог самое серьёзное значение придаёт самому первому шагу на этом пути: возникновению интереса к предмету познания. Это звучит более чем банально. Как точно заметил ещё Э. Фромм, «интерес — бесцветное и избитое слово», однако в своём корневом смысле оно означает «быть в (или) среди чего-то — *inter esse*». Интерес инспирирует внимание к объекту. Вполне универсальным правилом возбуждения такого интереса является обращение к личному опыту ученика (в терминах ЖФЕН — индуктор). Так, например, индуктором к теме «Мембрана клетки» послужило задание мастера перечислить способы, с помощью которых можно проникнуть за территорию, ограниченную забором; изучение свойств пространства и времени другой мастер начал заданием представить себя двумерными существами и попытаться объяснить, что мы увидим, если перед нами будет крутиться круг с разноцветными секторами. Объектом познания моих учеников и студентов является художественный текст. Прежде чем обратиться к изучению, например, жизни и творчества И.А.Бунина, учащимся (студентам) предлагается рассмотреть ряд фотоснимков (без подписи), на которых запечатлён писатель в разные годы. Пусть они запишут ряд слов-ассоциаций к фотоснимкам, а затем попытаются выстроить судьбу человека с фотографий, разгадать её. Такого рода задания создают личную точку отсчёта, от которой ученик перейдёт к текстам произведений и биографии писателя. Этот переход педагогу необходимо организовать таким образом, чтобы состоялось событие разрыва субъективных представлений с новыми знаниями, предлагаемыми на следующем этапе. Информация должна содержать противоречия. Это принципиально важно, особенно в области гуманитарных наук, по нескольким причинам. Во-первых, исключает ощущение конечности знания и «единственно правильной» точки зрения; во-вторых, предлагая противоречивые сведения, мы тем самым ставим учеников в ситуацию выбора. Остановимся на этом подробнее. Ситуация выбора, согласно Сантаяне, есть случай или событие, обогащающее субъект новым опытом. Сама ситуация выбора является актом трансгрессии (т.е. перемещения) референционных связей в сознании субъекта, поскольку субъект становится перед необходимостью разграничить конфликтующие дискурсы. Сделанный выбор (независимо от избранного варианта) есть результат перемещения имеющихся референционных связей (т.е. старых знаний). Переживание, сопровождающее этот процесс, называет шоком. Субъект намеренно ставится перед необходимостью выявить свою

позицию по отношению к внешним обстоятельствам, поскольку разрушается прежняя система представлений, понятий, словом, прежняя онтология. Прежняя система представлений прошла «пороговую точку» и требует адаптации к новой системе. В сознании субъекта возникает конфликт памяти и разума. В терминах ЖФЕН этот шок именуется «разрывом». Разрыв — обязательный элемент познавательного процесса, без него невозможно самостоятельное строительство новых знаний. «Нужно, чтобы дети научились размышлять <...> И чтобы дети делали умственные и концептуальные скачки, нужно, чтобы устаревшая теория вступила в резкое противоречие с фактами и экспериментами. Новые непререкаемые факты должны их заставить отбросить недейственные гипотезы и построить новые. И, как для учёных, это происходит болезненно», - читаем мы в уже упоминавшейся книге теоретиков и практиков ЖФЕН А.Бассиса и С.Лакшар. Л.С.Выготский, которого педагоги ЖФЕН считают своим учителем, сформулировал в более общем виде то, что французы называют «концептуальным скачком» в мышлении: «Мышление всегда возникает из затруднения. Там, где всё течёт легко и ничем не стесняемо, нет ещё повода для возникновения мысли. Мысль возникает там, где поведение встречает преграду... Между тем необходимо позаботиться именно о создании наибольшего числа затруднений в воспитании ребёнка как оправданных точек его мыслей. Социальная среда и всё поведение ребёнка должно быть организовано таким образом, чтобы каждый день приносил с собой новые и новые комбинации, непредвиденные случаи поведения, на которые бы у ребёнка не находилось в запасе его опыта готовых навыков и ответов, чтобы они требовали от него всякий раз новых комбинаций мыслей. Мышление ведь и означает не что другое, как участие нашего прежнего опыта в разрешении текущей задачи...» (Выготский 1991: 208]. Вот, например, как организован педагогом разрыв между старыми и новыми представлениями на занятии по теме «Метафора» (авт. А.Г.Нелькин) со старшеклассниками (а также со студентами младших и старших курсов, неоднократно проводимыми мной в аудитории). Первое задание, которое получают учащиеся — написать слова-ассоциации к слову «сад». Оно кажется неожиданным, не связанным с темой и слишком простым. Это этап индукции, вызова интереса, обращение к детским воспоминаниям, простому, с психологической точки зрения, опыту подростка. Этот приём создаёт условия для эмоционального восприятия слова и даёт импульс к творческому тексту. Слова-ассоциации, возникшие в сознании, подсознании, строят первоначальную картину сада, знакомого им, сохранившегося в детских воспоминаниях, или сада, являющегося частью их повседневной жизни.

Второе задание — написать слова-ассоциации к словосочетанию «Гефсиманский сад» кажется никоим образом не связанным с первым. После картин и представлений, простых и вполне понятных, ученикам предлагается нечто, выходящее, как правило, за пределы их личного опыта. Как показывает опыт, подавляющее большинство студентов и школьников не знакомо со значением этого выражения («сад, который посадил купец Гефсиман», «сад, похожий на райский» - фантазируют они). Это задание вызывает недоумение и даже недовольство. Но важно, чтобы учащиеся перешагнули через эти чувства и попытались строить догадки, всматриваясь и вслушиваясь в слово «Гефсиманский». Для тех, кто имеет представление, что значит «Гефсиманский сад», расширение ассоциативного ряда не вызывает затруднений. Благодаря этому заданию возникает разрыв, противоречие в восприятии сада: рядом с детским, тёплым, привычным представлением о саде появляется ощущение исторического, полуфантастического пространства. В сознании тех, кто знаком с Евангелием, образ сада приобретает неожиданный драматизм, слова «кровь», «предательство», «страсти Христовы» заступают место идиллической картинке.

Третье задание — создать текст о саде на основе слов из двух ассоциативных рядов. Снова сознание учеников оказывается в затруднении: два противоположных и никак не связанных ряда слов им предлагается связать в одну общую картину. Некоторые школьники и студенты не включают в свой текст ассоциативный ряд к «Гефсиманскому саду». И это хорошо, потому что при чтении вслух написанных текстов у этих учащихся происходит открытие, удивление от того, что у кого-то в письменных высказываниях вдруг родилось

ощущение трагического пространства, другой судьбы, а у них осталось только ощущение личного сада и своей жизни. И тогда возникает информационный запрос более глубокого знания и представления о том, что есть Гефсиманский сад. Этот запрос удовлетворяется педагогом, предлагающим прочесть отрывки из четырёх Евангелий о Гефсиманском саду. Цель этой работы, с одной стороны, дать информацию о евангельских событиях, произошедших в Гефсиманском саду. Матфей, Марк, Лука и Иоанн повествуют об одной и том же событии, о страстях Христовых, и ученики в процессе слушания выписывают практически одни и те же ключевые слова. Повторённые не раз, эти слова запечатлеют в памяти учеников смысл и событийный ряд этой истории. С другой стороны, важно, чтобы на этом этапе возникло переживание «здесь и сейчас» того, что произошло две тысячи лет назад. Создание текста о Гефсиманском саду позволит учащимся синтезировать образ, включив в него самое существенное, что осталось в их сознании от чтения Евангелий.

Следующая часть занятия начинается с осмысления понятия «метафора». Это задание готовит учеников к постижению стихотворения Б.Л.Пастернака «Гефсиманский сад» на теперь уже знакомый им евангельский сюжет. Определение метафоры не вызывает затруднения у студентов и школьников. Однако дальнейшая работа — из звуков слова «метафора» создать новые слова и на их основе дать определение метафоры — ориентирована не на память, а на словотворчество, так как состав слова, его внутренняя форма много могут дать сознанию учеников для мышления и настоящей творческой работы. Ученики дают метафорические определения метафоре («метафора — это форте формы», «арфа Орфея», «амфора Морфея», «фара, освещающая смысл»). Определения метафоры, данные самим учениками, делают само понятие «при-своённым», своим, и это помогает иначе взглянуть на суть метафоры, помимо её тропеического смысла, иначе видеть её в поэтическом тексте. Разрыв переживают ученики и в процессе работы над стихотворением Б.Л.Пастернака «Гефсиманский сад». Во время чтения им кажется, что поэт просто пересказал евангельскую историю в рифмах. Но, поставленные в ситуацию выбора и сопоставления, — выписать слова стихотворения, которые точно повторяют слова Евангелий, и слова, которых нет в Евангелии — они постепенно открывают содержательный пласт, привнесённый поэтом. В стихотворении посредством метафор входит новая истина, рождённая из кровавого пота, предательства, отчаяния и надежды. История Иисуса свершается заново во времена поэта, свершается во все времена как история благородного выбора и шага навстречу гибельной судьбе. Ученики теперь иначе расшифровывают метафорический смысл названия стихотворения. Понятие «Гефсиманский сад», взятое в динамике культуры, даёт возможность ученикам строить смыслы, отказываться от них, перестраивать их и включать в новые смысловые структуры.

На заключительном этапе занятия студентам и старшеклассникам предлагается прочитать в отрывках философское эссе Хосе Ортеги-и-Гассета «Две главные метафоры». Это трудное чтение, но этот текст создаёт условия для того, чтобы каждый смог проверить свои мыслительные способности, совершить интеллектуальное и волевое усилие и понять, что две главные метафоры — зеркала и сна — хранят всю историю человеческой мысли об отношении сознания к бытию. Итоговый текст, которые создают ученики, и является тем самым дискурсом об объекте, который и есть знание. Знание как созданный собственными интеллектуальными усилиями учеников, концепт.

Имеет ли такая модель пути познания отношение к инновациям в области образования или не имеет — вопрос не принципиальный. Сегодня, на мой взгляд, важнее другое. То, что данная модель, при всех вопросах к ней, создаёт альтернативу образованию схоластическому, пассивному — это факт. Другое дело, что идеология и принципы такого образования идут вразрез с господствующей идеологией и принципами нынешнего образования, школьного и вузовского. Прежде всего я говорю об образовании гуманитарном, по природе своей не влезающем в окошки разнообразных тестов. По-настоящему качество гуманитарного образования может быть обеспечено только известной широтой взглядов, накоплением представлений о многообразии известных точек зрения на предмет изучения,

разнообразием способов высказывания и зрительных впечатлений. Поэтому в ответ на вопрос о том, что наши дети или внуки изучали по истории, мы ещё и ещё услышим: «какой-то Наполеон когда-то зачем-то на Москву ходил»...

Литература:

1. **Бассис 1998:** Бассис А., Лашкар С. Исследовать, действовать, изобретать // Педагогические мастерские: Теория и практика. Спб., 1998.
2. **Выготский 1991:** Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
3. **Нелькин 2005:** Нелькин А.Г., Фураева Л.Д. Формы художественного мышления в русской литературе XX века: Методический комментарий к рабочим тетрадам. Спб., 2005.
4. **Сантаяна 2001:** Сантаяна Д. Скептицизм и животная вера. М., 2001
5. **Фромм 1990:** Фромм Э. Иметь или быть? М., 1990.

Шишкина И.Л.
Россия

РАЗВИТИЕ ДИАГНОСТИРОВАНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Одной из задач современной системы образования в России является возрождение идей педагогической антропологии, гуманистических традиций, утверждающих ценность личности независимо от ее общественного положения. На сегодняшний день образовательная политика направлена на обеспечение соответствующего качества образования на основе его индивидуализации и дифференциации. Важным условием реализации обозначенной задачи выступает тщательная диагностика составляющих образовательного процесса специалистами педагогического профиля. Приоритетным направлением педагогической диагностики является исследование особенностей развития ребенка в целях выявления оптимального педагогического действия.

В настоящее время пристальное внимание ученых и педагогов-практиков обращено к феномену диагностики как одному из условий, обеспечивающих оптимизацию учебного процесса. Необходимость разработки педагогической диагностики очевидна, ибо без нее невозможно объяснить многие проблемы образовательной практики, которые обозначились в последние годы. Однако в современной педагогике не разработан общеконцептуальный подход к педагогической диагностике, как процессу, детерминированному спецификой профессиональной деятельности педагога. Кроме того, в реальной образовательной практике наблюдается противоречие между декларируемыми положениями о развитии ребенка на основе его всестороннего изучения и недооценкой такого изучения воспитателями и учителями. В связи с этим, наметилась необходимость в разработке системной психолого-педагогической стратегии диагностики ребенка, связанной с целостным видением профессиональной деятельности педагога в образовательном процессе.

Поскольку теоретико-методологические основы исследовательской деятельности педагога сложились как область комплексных медико-психолого-педагогических знаний, необходима целостная рефлексия этапов их становления. Обращение к истории психолого-педагогической науки, на наш взгляд, оказывается оправданным, поскольку сегодня осознается положение о том, что развитие современного знания невозможно без глубокого и всестороннего осмысления этого наследия.

Основоположником диагностического подхода в педагогических исследованиях можно считать И.Ф. Гербарта, по мнению которого между теоретическим предположением и практической реализацией идеи вклинивается промежуточный элемент, позволяющий оперативно отреагировать на изменение образовательной ситуации (Гербарт 1940). Именно

этот элемент является разновидностью процедуры постановки диагноза, которая характерна не только для сферы образования. Необходимость применения диагностирующих процедур символизирует принципиально новый этап, связанный с достижением методологического уровня развитой научной дисциплины. Все предшественники И.Ф. Гербарта, акцентировавшие внимание на диагностических аспектах педагогических исследований, делали это достаточно эпизодически, не обращая внимания на методологическую функцию диагностики.

Ян Амос Коменский (1592-1670) является основоположником педагогики нового времени. Его труды посвящены раскрытию природы ребенка и его способностей. В этом отношении наряду с «Великой дидактикой» следует особо отметить его труд «О культуре природных дарований». Я.А. Коменский в основном стоит на позициях аристотелевской теории эмпиризма, отрицая врожденность и развивая теорию, так называемой, чистой доски, соответственно своему демократическому мировоззрению считает, что каждый ребенок независимо от расы, сословия и пола способен учиться и стать образованным человеком. Человек рождается не со знанием, а со способностями к знанию, которые необходимо развивать в соответствии с принципом природосообразности, для чего следует изучать внутренний мир человека, его природные дарования, мотивации к деятельности с помощью диагностических процедур (Каменский 1982).

Ж.Ж. Руссо (1712-1778) вслед за Я.А. Коменским ставит изучение воспитанника впереди педагогического воздействия, рассматривая выявление способностей и возможностей личности, важнейшим условием эффективной работы воспитателя. Ж.Ж. Руссо советует своим современникам-гувернерам: «Прежде всего, хорошо изучите ваших воспитанников, ибо вы решительно их не знаете». Судя по имеющимся литературно-историческим источникам, повседневная массовая педагогическая практика не поднималась ни во времена Каменского, ни в последующий период до высот реализации его основных педагогических идей, охотно перенимая, однако, отдельные методические детально разработанные элементы его системы. В русле нашей проблемы это формы и методы контроля знаний, применение которых способствовало преодолению стихийности обучения и через регулярную обратную связь, повышало качество преподавания. Психологизация контроля насквозь пронизывает «Эмиль, или О воспитании», выходя на уровень не столько частных рекомендаций, сколько требований методологического характера. Впервые в истории педагогической науки Ж.Ж. Руссо определяет, хотя бы и в общих чертах, требования к педагогу как диагносту (Каменский 1987).

Просветительские призывы к изучению ребенка, его природы, нашли свое отражение и в работах социалистов-утопистов конца XVIII – начала XIX века. Проблемы диагностики поднимались в основном в связи с задачами профессионального отбора и обучения детей. Наибольший интерес здесь могут представлять идеи Ш. Фурье и Т. Дезами, хотя их системы, равно как и многие другие построения социалистов-утопистов, носили чисто теоретический характер и никогда не внедрялись на практике. Например, Ш. Фурье выявлял из широкого спектра профессиональных предпочтений 24 «побудительные силы выявления призвания» в основном психологического характера, на основе которых дети с раннего детства подключаются к посильным трудовым операциям. Тотальный менторский контроль преследовал цель ранней профориентации и профессионального обучения, предполагая при этом врожденный характер способностей и их стабильное развитие всю последующую жизнь. Особую ценность для нашего исследования представляет идея ранней диагностики способностей детей (Фурье 1954).

Выдающийся швейцарский педагог-гуманист Иоганн Генрих Песталоцци (1746-1827) разрабатывал в конкретно-методическом плане применительно к народной начальной школе идею Ж.Ж. Руссо о необходимости изучения детей в процессе воспитания. В «Памятной записке о семинарии в Кантоне Во» И.Г. Песталоцци требовал от учителей постоянного и систематического наблюдения за детьми, причем наблюдения проводились как на уроках, так и во внеурочное время старшими учителями. В обязанность старшего учителя входило

установление обратной связи с ребенком и со всеми учителями, под руководством которых ребенок работает. Это должно дать ему возможность выявить характер ребенка, знать мотивы его поведения и способствовать построению специального воздействия на него каждого учителя. В системе И.Г. Песталоцци все учителя раз в неделю собирались «исключительно для того, чтобы откровенно поделиться друг с другом своими точными наблюдениями над детьми. На основании этих наблюдений вырабатываются мероприятия по отношению к отдельным детям, обеспечиваются их согласованное поведение в жизнь». Это прообраз не только педагогических советов второй половины XIX в., но и педагогического консилиума 70-80 годов XX в. И.Г. Песталоцци стремится психологизировать учебный процесс, в том числе – за счет типологизации учащихся с точки зрения тенденций разносторонности или односторонности развития, проявляющихся в их личности и определяемых на основе психолого-педагогических наблюдений. Разрабатывая свою классификацию шарлатанства – уродливой всесторонней направленности развития личности, он детально описывает психологические признаки каждого типа шарлатанов, анализирует последствия одностороннего развития, как для личности, так и для общества. Шагом вперед в развитии диагностических идей в системе И.Г. Песталоцци было то, что психолого-педагогическое наблюдение нацеливалось не на отдельные свойства личности, а на комплект ее характерологических качеств, определяющих отношение личности к ведущим видам деятельности, на выявление психологического склада личности, основных тенденций ее развития, в том числе – наиболее существенных отклонений от гармонического идеала. Это помогает своевременно диагностировать (на основе наблюдения и непосредственного общения) и предупреждать возникновение и развитие односторонности, нацеливает на педагогическую профилактику (Каменский 1987).

Попытки типологизации личности учащихся предпринимались различающимися своими социально-политическим позициям последователями И.Г. Песталоцци, такими как И.Ф. Герbart и А. Дистервег. Оба они опирались на современную им психологию. При этом И.Ф. Герbart более склонялся к психологии индивидуальных различий, а А. Дистервег – к психологии личности и той проблематике, которая позднее будет отнесена к общей социальной психологии и к профессиональной психологии.

Всю психическую деятельность Иоганн Фридрих Герbart (1776-1841) интерпретировал как сочетание и взаимодействие представлений. Динамикой представлений объяснялись им все основные проявления психической деятельности. Например, память рассматривалась как способность к воспроизведению рядов представлений и обозначение их известными словами, фантазия как самодеятельность в смене и комбинации представлений, суждение как подведение новых представлений под существующие понятия и обозначение их известными словами и т.д. Представлениями обусловлены также чувствования, желания и воля. Противоборство различных групп представлений порождает желания, доминирующее желание, связанное с представлением о его достижении, есть воля (Герbart 1940).

Психологические взгляды И.Ф. Гербарта вели к основному педагогическому выводу: раз чувства, желания и воля представляют собой своеобразное сочетание и соотношение представлений, значит, целенаправленное обучение развивает не только ум, но и внутренний мир личности, то есть осуществляет целенаправленное воспитание.

Педагогическое сознание И.Ф. Гербарта впитало и переработало многие передовые идеи той эпохи французских мыслителей 18 века, немецкой классической философии, филантропистов, Песталоцци, что и позволило ему подойти к разработке основ научной теории воспитания и обучения. Ученый разносторонней эрудиции, философ, психолог и педагог, он лучше, чем кто-либо из педагогов своего времени, подготовлен к осознанию того, что педагогика мыслима только в научной форме: она должна перестать быть, по его образному сравнению, в положении мяча, случайно перебрасываемого из стороны в сторону.

Педагогика по И.Ф. Герbartу опирается на практическую философию: этику и психологию. С помощью этики намечаются педагогические цели, а с помощью психологии – способы их осуществления (Герbart 1940).

Один из центральных вопросов дидактики И.Ф. Гербарта вопрос о роли интереса в процессе обучения, который ставился еще значительно раньше Коменским, Локком, Руссо, рассматривавшими интерес как необходимое условие обучения. И.Ф. Герbart предложил возможную классификацию видов интереса в их соотношении с характером познавательной деятельности. Он показал, что в интересе концентрируются деятельное начало, внутренняя активность, благодаря чему проявляются познавательная потребность, сосредоточенность и волевая, целенаправленная деятельность личности по усвоению нового.

Функция интереса, по Гербарту, состоит не только и не столько в том, чтобы способствовать усвоению изучаемого, сколько возбуждать желания к дальнейшим занятиям, чтобы приобретаемые знания стимулировали интерес к дальнейшему обучению. Развитие разносторонних интересов, таким образом, само становилось педагогической целью.

В согласовании различных звеньев познавательной деятельности и условий возбуждения интереса И.Ф. Герbart особое значение придавал развитию внимания и различал наиболее простое, произвольное внимание, имеющее пассивный характер, и внимание произвольное, обусловленное сознательной активной волевой деятельностью индивида.

При взаимодействии внимания и интереса в процессе воспитывающего обучения И.Ф. Герbart выделял так называемый опосредованный интерес, основанный на стремлении ученика получить поощрение или избежать наказания, противопоставляя ему непосредственный интерес как подлинный источник духовной активности, возникающий не из каких-либо побочных мотивов, а из существа изучаемых предметов.

И.Ф. Герbart считал нецелесообразным одностороннее обучение, поскольку характер природных дарований ученика определится значительно позже и ни он сам, ни воспитатель не могут с определенностью предвидеть род специальных занятий, который в будущем молодому человеку предстоит выбрать. Поэтому в ранние школьные годы очень важно сформировать разнообразные внутренние интересы и стремления к различным видам деятельности. Тогда по достижении зрелости, при вступлении в жизнь с учетом определившихся склонностей, интересов и в зависимости от обстоятельств молодой человек сможет свободно выбрать наиболее подходящий для себя род профессиональной деятельности.

Альтернативу одностороннему обучению И.Ф. Герbart видел в обучении, основанном на развитии многостороннего интереса как свойства личности, обязательного для реализации необходимых и возможных целей воспитания. Таким образом, индивидуальность и многосторонность выступают в целостном взаимодействии: для индивидуальности «остаётся большой простор показать себя с деловой стороны», благодаря многосторонности человек приходит к осознанию своего внутреннего «я».

По содержанию интересы И.Ф. Герbart делил на две группы, включавшие шесть их разновидностей. Одни из них охватывают интересы, направленные на внешнюю природу, к познанию которой приходят опытным путем. Разновидностями познавательно-опытных интересов являются:

- эмпирический, который как бы отвечает на вопрос, что это такое, и возбуждает интерес ко всему живому, к окружающему миру, стремление к наблюдению;
- умозрительный, который отвечает на вопросы, почему это так, и настаивает на размышлении;
- эстетический, который обеспечивает художественную оценку явлений, возбуждает интерес к прекрасному.

Вторую группу составляют интересы, ориентированные на участие и эмоциональное отношение к человеку, включенному в социальное общение:

- симпатический, направленный на членов своей семьи и ближайший круг знакомых;
- социальный, направленный на более широкий круг людей, на общество, свой народ и все человечество;

□ религиозный интерес, направленный на общение с Богом, с церковью, с высшими духовными силами.

И.Ф. Герbart высоко ценил древние языки и математику, причем математику главным образом как средство развития мышления, «сильную гимнастику духа». Он разработал теорию ступеней обучения, ставшую широко известной среди педагогов всех стран, сделал попытку привести обучение в соответствие с законами психической деятельности ребенка, которую он понимал как механизм деятельности апперцептивного процесса.

Процесс обучения по Герbartу обязательно проходит через углубление в изучаемый материал и осознание учащимся самого себя. В свою очередь эти два момента могут осуществляться либо в состоянии покоя души, либо в состоянии ее движения.

Первая ступень – ясность – это углубление в состоянии покоя. Изучаемое выделяется из всего, с чем оно связано, и углубленно рассматривается. В психологическом отношении здесь требуется мобилизация внимания, а в дидактическом – изложение учителем нового материала, применение наглядности.

Вторая ступень – ассоциация – это углубление в состоянии движения. Новый материал вступает в связь с уже имеющимися у учащегося представлениями, ранее полученными на уроках, при чтении книг, из жизни. Так как учащиеся еще не знают, что получится в результате связывания нового со старым, И.Ф. Герbart считал, что в психологическом отношении здесь имеется ожидание. В дидактическом плане лучше всего проводить беседы, непринужденный разговор учителя с учениками.

Третья ступень – система – это осознание в состоянии покоя. Поиски учащимся под руководством учителя выводов, определений, законов на основе новых знаний, связанных со старыми представлениями. Психически эта ступень соответствует исканию.

Четвертая ступень – метод – это осознание в состоянии движения, применение полученных знаний к новым фактам, явлениям, событиям. Психологически эта ступень требует действия. В области дидактики это своего рода учебные упражнения, требующие от учеников широкого использования полученных знаний, умения логически и творчески мыслить.

Эти ступени определяют последовательность хода обучения. Они являются формальными, потому что не зависят от конкретного содержания учебного материала, возраста учащихся, дидактической задачи урока.

И.Ф. Герbartом определены три универсальных метода обучения:

1. Описательный метод.
2. Аналитический метод.
3. Синтетический метод.

По замыслу И.Ф. Герbartа, это универсальные ступени усвоения программного материала и, соответственно, контроля глубины изучения учащимися знаний различного объема и характера, независимо от их содержательно-предметной направленности. В рамках перечисленных методов И.Ф. Герbart впервые попытался математически описать взаимосвязь и развитость интересов, мотивации учащихся, заложив тем самым ключевую проблематику психолого-педагогических измерений (Михайлычев 2002).

Роль «предтеч» классно-урочной системы Я.А. Коменского сыграли А. Дистервег – в Европе и К.Д. Ушинский – в России. Оба вошли в золотой фонд мировой педагогики и их наследие до конца еще не освоено, в том числе, в области психолого-педагогической диагностики. Оба лидера педагогики из общего потока гуманистических призывов изучать дитя выделяются тем, что они не просто влекут учителя к изучению ученика, а ставят задачи выявления не только отдельных качеств личности, но и уровней ее целостного развития. Ими предпринимаются попытки методологического обоснования необходимости диагностических (в их терминологии – психологических по преимуществу) исследований знаний и умений самого педагога, персоны авторитарной и ранее практически не изучавшейся. И хотя взгляды А. Дистервега и К.Д. Ушинского на проблемы и задачи изучения учащихся и окружающего его социума содержат немало призывов без конкретных

программ, их указания на конкретные качества, подлежащие изучению, уже были шагом вперед.

Попытка выхода на методологические проблемы педагогической диагностики были прогрессом педагогики, равно как и попытки постановки части методологических задач педагогического диагностирования, которые содержали предпосылки дальнейших исследований в педагогике и педагогической психологии, их экспериментальной базы. Так что последовавший в конце века всплеск экспериментальной педагогики и психологии произошел не на пустом месте, а на кургане, возведенном над нереализованными, но потенциально перспективными идеями предшественников.

В истории разработки проблем педагогической диагностики (как и многих других важнейших педагогических проблем) К.Д. Ушинский выступает преимущественно как блестящий методолог, стремящийся обосновать и доказать массовому учителю необходимость систематического изучения учащихся с опорой на знания психологии. При этом исследования в данной области рассматривается им как органический компонент учебно-воспитательного процесса и жизнедеятельности школы как социального организма.

К.Д. Ушинский не ограничивал задачи изучения учащихся одной только школой. Он отмечал, что «... воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своей совестью, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни». Выступая против дилетантизма в педагогике и будучи принципиальным сторонником, научно-обоснованного построения педагогического процесса, К.Д. Ушинский считал, что «... изучение психологических воззрений научным путем – тем же самым путем, которым мы изучаем все другие явления – есть необходимейшее условие для того, чтобы воспитание наше, если возможно, перестало быть или игрушкой случайных обстоятельств, и сделалось, сколь возможно же, делом рациональным и сознательным ...» (Ушинский 1956).

Отмечая необходимость изучения педагогами научной психологии, К.Д. Ушинский писал: «Но не слишком ли многого, однако же, требуем от педагога, по преимуществу человека практического, чтобы он был в то же время и психологом. Но разве на деле не всякий педагог – и без того психолог? Он изучает своего воспитанника, его способности, склонности, достоинства и недостатки, подмечает развитие ума, руководит им, хочет дать направление воле, упражнять рассудок, раскрывать разум, борется с леностью, с упорством, искореняет дурные склонности, формирует вкус, внушает любовь к истине – словом ежеминутно вращает в области психических явлений или заставляет зубрить учеников от точки до точки и наказывает тех, кто не выучил урок или шумит в классе. Высоко оценивая необходимость изучения социальной среды, К.Д. Ушинский требовал: «Каждая школа должна хорошо знать среду, к которой принадлежат дети, воспитываемые в ней, и должна, сколько можно, бороться с вредным влиянием этой среды, давая полный простор влиянием хорошим» (Ушинский 1956).

В соответствии с таким подходом школа должна была выполнять не только учебно-воспитательные функции по отношению к несовершеннолетним членам общества, но и выступать в качестве одного из ведущих факторов морально-воспитательного преобразования, в которое она вплетена. В наше время эта позиция находит свое отражение в идее школы как социокультурного центра и рычага преобразования общества, развиваемой в концепции Московской академии образования начала 90-х годов. Социально-педагогическая диагностика факторов среды, позитивно и негативно воздействующих на учащихся, является и у К.Д. Ушинского в 60-е годы XIX века, и у современных методологов педагогики базисным условием выработки и реализации программы социально-педагогических преобразований.

Анализируя отдельные вопросы, входящие в проблематику педагогической диагностики, К.Д. Ушинский дает ряд интересных замечаний и рекомендаций, которые могли сыграть роль ключей к решению этих вопросов. Так, разбирая критерии оценки результатов работы педагога на уроке, К.Д. Ушинский отмечал, что «... степень внимания учеником

служит ... лучшим термометром достоинства воспитателя и преподавателя, годности метода преподавания и правильности устройства учебного или воспитательного заведения». По сути дела, К.Д. Ушинский выделяет здесь ведущий диагностический критерий, вокруг которого должны строиться остальные критерии.

В конце XIX века возникла возможность создания нового аппаратного диагностического инструментария, способного подготовить ребенка к адаптации в окружающем социуме. В 1897 году Френсис Гальтон предложил использовать психометрические тесты для определения интеллектуальных способностей испытуемых. Несмотря на ошибочное понимание Ф. Гальтоном сущности интеллекта, его лаборатория смогла заложить основы тестовой диагностики. Поскольку в это время в рамках различных научных дисциплин развивались статистические научные методы, была предпринята попытка оценить степень согласованности результатов различных испытаний. Решил эту задачу Карл Пирсон, который создал теорию корреляции (Pearson 1901). Появилась возможность обеспечить высокую точность педагогических измерений, направленных, прежде всего, на повышение качества процесса обучения.

Дальнейшее развитие педагогической диагностики связано с известной работой американского ученого Эдуарда Торндайка «Введение в теорию психологии и социальных измерений», в которой впервые в 1904 году было предложено использовать тесты достижений в образовании. Первым стандартизированным педагогическим тестом, разработанным под руководством Э. Торндайка, был тест Стоуна на решение арифметических задач. В результате в 1918 году в Соединенных штатах была создана серия предметных тестов А. Отиса, а с 1926 года началось профессиональное тестирование учителей (Майоров 2001).

Развитие тестового контроля в России имеет относительно недолгую, но проблемную историю, воплотившую в себе противоречивые взгляды на контрольно оценочную деятельность в образовании. В массовой практике обследования школьников педагогические и психологические тесты начали использоваться педологами-теоретиками и практиками-сторонниками новой комплексной научной дисциплины о развитии детей в 1920-х годах. После состоявшегося в 1928 году в Москве первого Всесоюзного съезда педологов в журнале «Педология» появились первые публикации об использовании тестов в обучении, было положено начало активному развитию тестологии – науке о тестах и тестировании. В числе авторов первых отечественных тестологических изданий можно выделить П.П. Блонского, М.С. Бернштейна, Е.В. Залкинд, М.И. Зарецкого, А.А. Смирнова, А.А. Толчинского, Н.К. Удовиченко и др.

Результаты тестирования имели нередко большое значение для решения судеб детей: кого из них можно оставить в школе нормальных детей, а кого перевести во вспомогательную школу, где проходили обучение дети со всевозможными отклонениями в умственном развитии. Руководившие тестированием педологи использовали либо переводные зарубежные тесты интеллекта, либо созданные по их образцу свои, отечественные. Российские психологи А.М. Шуберт и Н.Н. Соколов перевели и подвергли специальной переработке тесты Альфреда Бине. А.П. Болтуновым на основе серии Бине была создана серия тестов для коллективного применения. Не ставился вопрос, насколько эти тесты подходят нашим детям, многие из которых не справлялись с заданиями тестов. Само тестирование часто проводилось неподготовленными людьми, которые понимали свою задачу совершенно формально: получить количественный показатель выполнения теста и определить по таблице, в каком отношении этот показатель находится в статистической норме.

Говоря о состоянии дел с тестированием в те годы, К.М. Гуревич отмечал, что применение тестов и всевозможных анкет в том виде и в тех условиях, в каких это происходило, нанесло большой вред нашей школе, всему делу обучения и воспитания подрастающего поколения. Общественное значение применения тестов и анкет, их негативное воздействие на школьную практику требовало не только академических оценок.

Практика тестирования зашла в тупик. Любой случай неправильной практики применения тестов идентифицировался с ошибочностью самого тестового метода. В 1936 году вышло постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», в котором осуждалась практика применения тестов. После опубликования этого постановления тесты и анкеты были изъяты из школьной жизни. Теоретические и методические исследования проблем психологической и педагогической диагностики почти полностью прекратились.

Заметим, что появление постановления 1936 года имело также идеологические и политические причины. Результаты педагогического тестирования учащихся школ в 20-х годах показали низкий уровень знаний испытуемых, что противоречило концепции советской школы «как самой передовой в мире». В СССР к началу 30-х годов успела сложиться своя педагогическая система, целью которой было воспитание молодежи в духе преданности определенной идеологии, в результате чего получила развитие традиционная практика обучения, которая исключала развитие объективного контроля знаний. Поэтому появившиеся тесты были запрещены «как буржуазные и вредные».

Таким образом, в классической дидактике представлен широкий спектр идей, приемов и методов диагностического контроля:

- формализации видов испытаний по времени и их четкая регламентация (Я.А. Коменский);

- обучения учащихся самопознанию и объективной личностной самооценке (проблема поднимается Я.А. Коменским и затем практически всеми классиками педагогики);

- введения жесткого государственного контроля качества преподавания и учения;

- математически измерять взаимосвязь и развитие интересов учащихся к учению (И.Ф. Гербарт);

- типологической классификации различного рода отклонений в развитии учащихся и разработка рекомендаций по их устранению и профилактике как прообраз более поздних диагностико-коррекционных программ (И.Г. Песталоцци);

- реформировать пятибалльную систему, приблизив ее к современной зачетной (Н.И. Пирогов);

- обязательной психологической подготовки педагогов как условие эффективного обучения и контроля знаний (требования А. Дистервега и К.Д. Ушинского);

- систематическая экспериментальная работа в области количественного измерения способностей человека и возможностей их развития, применение методов математической статистики для анализа данных (Ф. Гальтон).

Среди внедрявшихся в практическую диагностику методов и приемов можно отметить:

- фиксацию педагогических наблюдений над успехами учащихся в реестрах-дневниках в братских школах, в системе школ Я.А. Коменского как основа педагогического анализа и комплексной оценки;

- использование беглого опроса для быстрой ориентации педагога в подготовленности учебной группы к занятию – начиная от Я.А. Коменского (аналог ныне – групповое устное тестирование);

- систематические наблюдения за психологией, учебной деятельностью и поведением воспитанника при создании «естественных» педагогических ситуаций для проявления индивидуальных черт у Ж.-Ж. Руссо и его последователей (своего рода психолого-педагогические микроэксперименты); регламентированный контроль педагогов за соблюдением благоприятных условий самостоятельной учебной работы учеников дома, в общезнании (В.И. Татищев); тестирование, анкетирование; необходимость строгого контроля условий проведения измерений.

Литература:

1. **Герbart 1940:** Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1940.
2. **Каменский 1982:** Каменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. М.: 1982.
3. **Каменский 1987:** Каменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1987.
4. **Майоров 2001:** Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М.: Интеллект-центр, 2001.
5. **Михайлычев 2002:** Михайлычев Е.А., Карпова Г.Ф., Леонова Е.Е. Педагогическая диагностика: история, теория, современность. Ростов н/Д: Изд-во ЮО РАО, 2002.
6. **Ушинский 1956:** Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. В 9-ти т. М.: Учпедгиз, 1956.
7. **Фурье 1954:** Фурье Ш. Избранные сочинения. В 3-х т. М.-Л.: Соцэкгиз, 1954.
8. **Pearson 1901:** Pearson K. On lines and planes of closest fit to systems of points in space. Philosophical Magazine, Series 6. 1901.

Юрченко Л. Г.
Россия

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Современное полиэтничное российское общество переживает период глубинной трансформации, находящейся под влиянием различных социальных факторов. Один из них – рост миграционной активности миллионов людей. Причиной послужили произошедшие в последние годы социальные, экономические, политические изменения в стране, различного рода негативные социальные явления.

Мигрантов можно охарактеризовать как одну из социально-проблемных групп, для которой затруднен доступ к получению многих социальных услуг, в том числе и образования (Тюрюканова 2005). Уязвимость мигрантов и их детей является результатом действия многих факторов.

Прежде всего, это большой объем новой информации, которую нужно усвоить без промедления, недоверие «местных», а порою и предвзятость, как со стороны детей, так и взрослых. Расовые, национальные, региональные, религиозные различия в совокупности или по отдельности порождают «комплекс чужого» с соответствующими последствиями для него, среди которых следует иметь в виду и стресс-состояние.

Круг научных работ по проблеме миграционных адаптационных проблем постоянно растет. За последние годы появился ряд исследований, посвященных изучению влияния социокультурной среды на процессы адаптации (Лебедева 1999). В социально-психологической литературе рассматриваются такие проблемы как адаптация и аккультурация в условиях новой социокультурной среды, степень сходства культур (Мулдашева 1991), социально-демографические характеристики мигрантов (Михалюк 2003), особенности этнической идентичности (Солдатов 2003) и многие другие.

Краснодарский край Российской Федерации достаточно типичный многонациональный регион. В настоящее время здесь проживает около 126 представителей различных этносов, доля мигрантов в составе населения возросла в последнее десятилетие. Возникли и имеют тенденцию к обострению проблемы взаимодействия мигрантов и местного населения, имеющие характер межэтнической напряженности и конфликтов. И это отношение к мигрантам транслируется в учебные заведения, затрагивая детей мигрантов, что

не может не отражаться на процессе их школьного обучения и на их установки в отношении послешкольного образования.

В литературе по проблемам социологии образования, на наш взгляд, еще недостаточно освещены особенности психологического сопровождения образовательного маршрута детей-мигрантов, численность которых постоянно увеличивается.

Дети мигрантов различной этнокультурной и языковой среды испытывают языковые и психологические трудности в процессе школьного обучения, понижающие затем доступность высшего образования.

Переезд на новое место жительства и, как следствие, смена социальной среды, образа жизни – это события, которые сопровождаются изменениями не только во взглядах, но и в формировании новых личностных смыслов, сознательных установок, особенностей поведения и деятельности. Мигранты оторваны от привычного социального окружения – знакомых, друзей, родных. Они не имеют социальных связей, играющих большую роль в адаптации, в решении актуальных проблем и удовлетворении жизненных потребностей, включая потребность в получении образования.

В связи с этим возникает необходимость исследования психологических особенностей сопровождения образовательного маршрута детей-мигрантов с целью их успешной социализации.

Актуальность проблемы обусловлена также и тем, что до настоящего времени недостаточно изучены учебно-образовательные аспекты адаптации мигрантов, в том числе, интеграция детей-мигрантов в российскую систему образования на всех его ступенях.

Существуют специфические проблемы обучения детей-мигрантов: значительный перерыв в занятиях, слабое знание русского языка, несоответствие требований в школах, и, как следствие – низкая успеваемость.

Многим прибывшим детям присуще чувство подавленности, психической неуравновешенности, неспособность конструктивно вступить в контакт, наладить гибкий диалог со сверстниками и взрослыми, определить свою личностную позицию в социуме, и в частности, в группе, отсутствие элементарных представлений о способах эмоциональной саморегуляции – все это порождает неадекватные защитные реакции школьников мигрантов.

Данная категория детей требует специфических мер в ходе их обучения, коррекции знаний учащихся, диагностики детей-мигрантов готовности к разным ступеням образования, изучения и учета особенностей культуры детей. Требуется рассмотрения вопросы разработки нормативно-правовой базы для общеобразовательных учреждений с многонациональным составом обучающихся, определения статуса таких образовательных учреждений.

Эффективное решение задач психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов требует особого подхода к организации взаимодействия участников образовательного процесса, разработки программы комплексной психолого-педагогической поддержки детей-мигрантов, направленной на повышение социальной зрелости в поликультурной среде. Важная роль в решении данной проблемы принадлежит психологу и педагогам.

Необходима и соответствующая работа с учителями по повышению психолого-педагогической и диагностической компетентности в работе с данной категорией детей, обеспечение их необходимыми методическими материалами.

Программы педагогической адаптации предполагают оказание отдельным учащимся или группам детей содействия, подкрепления и конкретных образовательных услуг для преодоления или смягчения тех жизненных обстоятельств, которые необходимы им для улучшения их социального положения.

Большинство из нас представляют себе систему образования только как институт интеллектуального развития и получения знаний. Но система образования - это, наверное, самый важный институт социализации детей и приобщения культурных ценностей. Образовательный процесс является своеобразной моделью культуры как совокупности базовых ценностей, которые представляют собой не что иное, как «откристаллизованные»

смыслы человеческого бытия в знаковом, текстовом, символическом состоянии, с одной стороны, и «раскристаллизованные» смыслы в их жизненных, реальных, ментальных проявлениях - с другой (Абакумов 2002: 73-74). Образовательный процесс выступает как смысловая реальность, как поле непрерывного «замыкания» и «размыкания» связей субъектного опыта учащихся и объективных ценностей культуры, как источник, питающий личностно-смысловые структуры сознания. Обретаемые в ходе обучения и воспитания смыслы - это «ячейки» сознания, в совокупности образующие матрицу жизненных ориентации учащихся.

С начала 80-х годов XX века в полиэтничных странах подчеркиваются выгоды мультикультурализма и разрабатываются концепции поликультурного образования, которые постепенно завоевывают мировое образовательное пространство. В их основу, в частности, лег тезис, что «ни одна культура не является незванным гостем в истории человечества, и ни один человек не должен рассматриваться как культурный самозванец» (Мулдашева 1991).

Что же тогда понимается сегодня под полиэтничным обществом и, соответственно, что представляют собой концепции поликультурного образования? Идеологи движения в поддержку поликультурного образования признают ошибочными:

- понимание полиэтничного общества как «плавильного котла», ибо человек, с одной стороны, в большинстве случаев устойчиво сохраняет приверженность своей базовой культуре, а с другой - может совмещать в себе принадлежность к нескольким культурам;
- понимание полиэтничного общества как состоящего из «мозаики» различных культур и этносов, поскольку развитие любой культуры не может быть рассмотрено в отрыве от процессов межкультурного взаимодействия;
- рассмотрение проблем поликультурного общества исключительно через оппозицию «большинства - меньшинства» в силу сосуществования многих этнических меньшинств в рамках одного социума и их взаимодействия друг с другом.

Иными словами, трактовка общества как полиэтничного исходит из представления о том, что многие люди в современном мире более не принадлежат жестко к одной этнической группе, а являются членами двух и более общностей, носителями нескольких культур, которые «замыкаются» друг на друга в самых различных комбинациях, находятся в постоянной динамике. Полиэтническое общество есть тем самым общество социального разнообразия, причем разнообразия принципиально изменчивого. Успешная социализация в таком мире должна быть ориентирована на открытие ребенку его сложности и предполагает формирование способности к самостоятельному выбору (вплоть до изменения идентичности), развитие вариативности поведения в разных культурных средах, повышение уровня толерантности к «иным», непохожим.

Психологические исследования поликультурного образования показали, что оно в целом позитивно влияет на межэтнические отношения и имеет положительный эффект в результате: снижения игнорирования других групп; усиления значимости гуманистических ценностей; создания надэтнических групп и пересекающихся идентичностей; организации межгруппового контакта при благоприятных условиях; осознания расхождения между декларируемыми ценностями и поведением; обобщения позитивного опыта взаимодействия с членами других групп.

Программы и модели поликультурного образования необходимо разрабатывать как для полиэтничных школ, где представители различных культур находятся в постоянном непосредственном взаимодействии и которых во всем мире становится все больше, так и для относительно культурно-гомогенных школ.

Психолого-педагогическая работа с детьми-мигрантами обладает рядом специфических признаков. Сущностные ее характеристики базируются на этнических категориях (язык, история, искусство, фольклор, традиции народной педагогики и др.) в сочетании с общенациональными. Ее динамичный воспитательный процесс обладает различной степенью актуализации на всем протяжении развития личности. Содержание такой работы определяет формирование планетарного мировоззрения и базовой культуры

личности. В формировании ее сущности определяющими являются основания личностно-ориентированного взаимодействия, глобализма и регионализации, т. е. учет объективно опосредуемых социальных и педагогических условий; ее функционирование проходит в рамках мультикультурного общества и поликультурного образовательного пространства.

Социально-психологическая работа с детьми-мигрантами - это текущая работа с жизненным кризисом. Следовательно, новым в работе субъектов образовательного процесса является не столько содержание, сколько условия. На первом этапе необходимо определить предмет работы специалистов, осуществляющих социально-психологическое сопровождение. Этим предметом, на наш взгляд, является эмоциональное состояние ребенка, оказавшегося в сложной жизненной ситуации. В жизни детей из семей мигрантов присутствуют страхи, тревожность, подавленность. Длительное переживание этих состояний часто приводит к негативным поведенческим реакциям, которые являются реакцией на стресс и индикатором эмоционального неблагополучия. Ребенок может проявлять агрессивность, вспыльчивость, пассивность, боязливость, что свидетельствует о нарушениях в когнитивно-аффективной сфере личности. В результате наблюдается следующее:

- трудности в определении (идентификации) и описании собственных чувств;
- сложности в различении душевных переживаний и телесных ощущений;
- фокусирование внимания в большей мере на внешних событиях, чем на внутренних переживаниях;
- нарушение коммуникативных навыков;
- снижение способности к символизации, о чем свидетельствует недостаточное развитие фантазии и воображения.

Как бы широко ни понималось межкультурное образование, для школы оно вполне сводимо к некоторому набору приоритетных воспитательных задач:

- личностное развитие каждого ребенка, что предполагает индивидуальный подход к нему;
- развитие этнической и культурной грамотности детей, то есть достижение определенного уровня информированности об особенностях истории и культуры всех представленных в обществе этнических групп - своей и «чужих»;
- формирование межкультурной компетентности детей, то есть не только позитивного отношения к наличию в обществе различных этнокультурных групп, но и умений понимать их представителей и взаимодействовать с партнерами из других культур, как в бытовом, так и учебном контексте;
- осознание детьми взаимовлияния и взаимообогащения культур в современном мире, развития интегративных процессов.

Дети, посещающие школу, проводят большую часть своего дня вдали от родителей. Процесс социализации, начатый с родителями, продолжается в компании сверстников, в игровых ситуациях и школе. Образовательное учреждение формирует в воспитанниках, учениках культурные ценности и вносит вклад не только в интеллектуальное, но и, что более важно, в социальное и эмоциональное развитие ребенка.

Образовательный процесс представляет собой целенаправленное взаимодействие педагогической деятельности взрослых и самоизменения ребенка в результате активной жизнедеятельности при ведущей и направляющей роли воспитателей. Одной из особенностей современной социокультурной среды России является ее полиэтничность. Учитывая данное обстоятельство, мы предполагаем, что успешность организации педагогической деятельности в многонациональном детском коллективе во многом определяется этнокультурной компетентностью педагогов, их этнической толерантностью.

Этнокультурная детерминация профессионально-педагогической деятельности в последнее время актуализирована созданием новой образовательной ситуации, выделением регионального компонента образования, акцентирующего внимание на учете как индивидуально-психологических, так и этнокультурных особенностей субъектов этой деятельности. Этнокультурная компетентность позволит педагогам организовывать образовательный

процесс в соответствии с этнопсихологическими особенностями и культурными традициями этнических групп и общностей.

Однако, как показывают результаты исследований и практика педагогической деятельности, руководители и педагоги образовательных учреждений недостаточно владеют знаниями в области этнопсихологии и умениями эффективного межэтнического общения в образовательном процессе. Проведенное нами исследование этнопсихологических характеристик (этнические авто- и гетеростереотипы, установки на межэтническое общение, этническая идентичность, восприятие социальной дистанции с представителями разных этнических групп и др.) руководителей и педагогов образовательных учреждений Славянского и Крымского районов Краснодарского края (принял участие 91 респондент в возрасте от 30 до 57 лет, из них 91,5% - русские, 8,5% - представители других этносов) показало, что у 27,7% респондентов в этническом самосознании актуализирована этническая принадлежность. Отвечая на вопрос: «Кто Я?», они указывали свою национальность (ее средний ранг равен 2,3). Полученные нами результаты значительно выше описанных в литературе.

Так, например, в исследованиях, проведенных в Башкортостане в 2001 году (это достаточно стабильный в этническом плане регион), выявили актуализацию этнической идентичности у 2% русских, 3% башкир и 6,6% татар (Этническая толерантность в поликультурных регионах, 2002). Результаты, полученные Г. У. Солдатовой при изучении этнической идентичности в Северной Осетии-Алании, где наблюдается напряженность в межэтнических отношениях, выявили выраженность этнической идентичности у 13,9% осетин и 12,8% русских (Солдатова, 1998). В нашем исследовании значимость этнического «Я» существенно выше, полученный показатель практически в 2 раза больше.

Это позволяет говорить о тенденции к гиперболизации этнической идентичности. В свою очередь, значительная выраженность этничности в идентификационных матрицах респондентов является отражением наличия напряженности в межэтнических отношениях в Славянского и Крымского районов Краснодарского края.

Так же было установлено, что большинство опрошенных испытывают положительные чувства, связанные с этничностью. Однако 17% респондентов указали наличие у них негативных эмоций (обида, ущемленности, униженности) относительно своей этнической принадлежности. Проведенный корреляционный анализ выявил наличие положительной взаимосвязи между позитивными чувствами респондентов, связанными с этничностью и их позитивными, этническими гетеростереотипами представителей народов, проживающих на территории Славянского и Крымского районов Краснодарского края ($r=0,36$, $p=0,05$).

Можно сказать, что, чем более позитивно человек относится к своей этнической группе, тем больше в его этнических гетеростереотипах актуализируются положительные характеристики оцениваемых этносов. Данные результаты идентичны описанным в литературе. Так, Н. М. Лебедева, рассматривая проблемы этнической толерантности-интолерантности, указывает, что с толерантным отношением к иным этническим культурам сопряжено позитивное отношение к своей культуре (Лебедева 1993). Нарушение позитивного образа собственной культуры ведет к снижению этнической толерантности. В этой связи возникает необходимость формирования у педагогов и руководителей компетентности в культуре своего народа, этнического самосознания, позитивного отношения к своей этничности.

Исследование также показало, что минимальную социальную дистанцию респонденты имеют с представителями восточнославянских народов, а максимальную - с представителями чеченского и азербайджанского этносов. Это связано с напряженностью в крае, вызванной вооруженными конфликтами, миграционными процессами и др. В ходе корреляционного анализа было установлено, что если респонденты указывали на близкую социальную дистанцию со своим этносом, то более позитивную окраску имели их этнические гетеростереотипы. Таким образом, результаты позволяют заключить, что позитивный образ своего народа, минимальная социальная дистанция с представителями

своего народа взаимосвязаны с позитивным образом представителей других этнических культур, этнической толерантностью.

При изучении этнических авто- и гетеростереотипов респондентов были выявлено, что автостереотип опрашиваемых имеет позитивную окраску. Гетеростереотипы опрашиваемых относительно образа русских, белорусов, немцев, евреев, грузин, украинцев, греков, ногайцев также характеризуются преобладанием позитивных черт, но они менее позитивны, чем автостереотипы. Армянам, дагестанцам, туркменам, азербайджанцам, карачаевцам, татарам и чеченцам респондентами приписывалось больше отрицательных качеств, чем положительных. Вероятно, это связано с имеющейся в крае межэтнической напряженностью, которая актуализирует именно негативные характеристики стереотипов.

Резюмируя сказанное, можно отметить, что работники образовательных учреждений Славянского и Крымского районов Краснодарского края имеют выраженную этническую идентичность, ощущают достаточно большую социальную дистанцию с представителями иных этнических культур. Автостереотипы респондентов имеют более позитивную окраску, чем их гетеростереотипы. Также выявлено, что формирование позитивного образа представителя иной культуры сопряжено с наличием позитивного образа своей этнической культуры, позитивным отношением к своей этничности, ощущением себя близким в социальном плане к представителям своего народа.

Все вышеизложенное явилось основанием для разработки и внедрения программы «**Мы вместе**», направленной на формирование у руководителей и педагогов представления о культурном плюрализме как объективном свойстве социальной действительности, а также на оказание помощи руководителям и педагогам в организации образовательного процесса с учетом особенностей полиэтнической среды региона. Основной задачей нашей работы является:

- повышение психолого-педагогической компетентности педагогов и руководителей по этнопсихологическим проблемам образования в поликультурной среде;
- изучение психологических особенностей социальной адаптации детей-мигрантов в условиях образовательного учреждения;
- оказание помощи в социальной адаптации, развитие уверенности в себе, самостоятельности, ответственности, чувства долга и доброжелательности по отношению друг к другу мигрантов и принимающего населения;
- углубление знаний традиций, культур, обычаев различных народов и народностей, проживающих на данной территории;
- обеспечение педагогического коллектива знаниями, необходимыми для создания образовательной среды, благоприятной для социокультурной адаптации мигрантов.

В основу программы легли принципы гуманизма, комплексности реабилитационно-коррекционных мероприятий и программ, толерантности, этнокультурный подход, учет возрастных и индивидуальных особенностей.

Для оценки эффективности работы с педагогами в рамках программы нами был использован экспресс-опросник «Индекс толерантности». В исследовании приняли участие работники школ – педагоги, психологи и администрация.

Исследование показало, что в группе педагогов, прошедших занятия по программе, отмечен рост всех показателей индекса толерантности. Наибольшие изменения претерпела этническая толерантность (значения по этой шкале в среднем выросли на 11,6 пунктов, что соответствует $p < 0,01$).

Наибольший рост показателей отмечен по шкале «социальная толерантность» (на 6,9 пунктов, $P(t) = 0,0205$, $p < 0,01$). Значимого роста показателей по шкале «толерантность как черта личности» отмечено не было.

Обучающие семинары - эффективная технология содействия адаптации детей из семей мигрантов к образовательным средам через повышение информированности о проблемах миграции и межкультурной коммуникации педагогов.

Для педагогов с низким уровнем толерантности, а также классных руководителей многонациональных классов необходимо проведение тренинга толерантности и межкультурной компетентности, который приводит не только к более значительным, но и к более стойким изменениям толерантности, затрагивая глубокие личностные образования.

Литература:

1. **Бондырева 2004:** Бондырева С.К. Колесов Д.В. Миграция (сущность и явления)// М.: издательство Московского психолого-социального института, Воронеж НПО «МОДЭК», 2004.
2. **Галяпина 2006:** Галяпина В.Н. Этнопсихологические основы педагогической деятельности. – Ставрополь: ООО «Литера», 2006.
3. **Лебедева 1999:** Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросскультурную психологию: Учеб. пособие. М.: Ключ – С, 1999.
4. **Михалюк 2003:** Михалюк О.С. Особенности смысло-жизненных ориентаций у различных групп мигрантов// Психологические проблемы самореализации личности. Вып.7 / Под ред. Л.А.Коростылевой. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003.
5. **Мулдашева 1991:** Мулдашева А.Б. Роль этнопсихологической двойственности в межнациональных отношениях: Автореф. Канд.дис., 1991.
6. **Солдатова 2003:** Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности / Под ред. Г.У.Солдатовой и др. М.: Изд-во МГУ, 2003.
7. **Тюрюканова 2005:** Тюрюканова Е.В., Леденева Л.И. Ориентация детей мигрантов на получение высшего образования // Социологические исследования. 2005 №4.

Аспазия Борисова
България

ИНТЕРНЕТ БАЗИРАНО ОБУЧЕНИЕ ЗА ПОДГОТОВКА ВЪРХУ СТАНДАРТИЗИРАН ТЕСТ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД

Новото пространство на интернет базираното обучение, наречено „виртуален университет“. Приложението на високите компютърни технологии и разпространението на е-обучението (e-learning) допринесе значителна част от уеб-пространството да се заеме от т.нар. виртуално образователно пространство, което наред с основните си функции се явява и своеобразно поле за интеграция на образователните системи на всички страни, обхващати в световната компютърна мрежа.

Проектът Система за дистанционна подготовка върху Стандартизиран тест по български език като чужд в контекста на модерната езикова политика. Езиковата политика на Съвета на Европа (СЕ) е насочена от една страна към защита на езиковите права на малцинствата (Council of Europe 1992), а от друга страна към подпомагане и насърчаване на обучението и изучаването на езиците в страните членки на ЕС. Политиката на СЕ е формулирана в три Препоръки към правителствата: R(69)2, R(82)18 и R(98)6. В преамбюла на R(98)6 Комитетът на министрите (The Committee of Ministers) формулира 37 принципа, които жалонират като цяло насоките на чуждоезиковото обучение в Обединена Европа и в част от които намираме подкрепа и основание за необходимостта от високотехнологични обучаващи продукти, каквато е и настоящата разработка, а именно: (превод авт.)

„Наблягайки на политическата важност в настояще и в бъдеще време да се развиват специфични полета за действие, като например стратегии за разнообразяване и

интензифициране на изучаването на езици за подпомагане на многоезичието в паневропейски контекст, за по-нататъшно развитие на връзки и обмен, за експлоатиране на новите комуникационни и информационни технологии.”

„Насърчавайки обучаващите програми за всички нива, които използват гъвкав подход (вкл. модулни и унифицирани курсове и такива, които са насочени да развиват отделни компетентности) и давайки им съответно признаване в националните квалификационни системи или в отделни публични изпити.”

„Подкрепяйки прилагането на комуникационни и информационни технологии за разпространяване на обучаващи материали за всички европейски национални и регионални езици.”

„Подкрепяйки развитието на връзки и обмен с институции и лица на всички образователни нива в други страни, така че да се предложат всякакви възможности за автентичен опит за чуждия език и култура.”

„Улеснявайки ученето през целия живот чрез предоставянето на подходящи ресурси.”

Уеб-базираната система е разработена, за да спомогне за утвърждаване на идеите на многоезичието в паневропейски контекст, експлоатирайки възможностите на съвременните комуникационни и информационни технологии, с което допринася за допълването на традиционната учебна среда и модернизирването ѝ чрез използването на уеб-пространството за образователни цели – т.нар. „виртуален университет”.

Предназначение и цели и на системата. Системата за дистанционна подготовка (СДП) е уеб-базирана интерактивна система със свободен достъп, предназначена за дистанционна самоподготовка върху Стандантизиран тест по български език като чужд (СТБЕЧ). Уеб-базираната мултимедия е първата обучаваща тестова система върху СТБЕЧ, който е приет в ALTE и е разработен в съответствие с принципите на външна референтна рамка, каквато е Общата европейска езикова рамка (The Common European Framework of References – CEFR).

Системата отговаря на раздели „Администриране и логистика” (т. 8) и „Комуникация с потребителите” (т. 15 и 16) в Минималните стандарти за изграждане на качествени профили в изпитите на ALTE, както и на Препоръки C1, C2 и C3 в ALTE Code of Practice for Test Construction, а именно: а) осигурява прозрачност на изпитната процедура, като предоставя на разположение на кандидатите помощ за успешно полагане на изпит чрез безплатен достъп по интернет до информацията относно изискванията и обхвата на изпита по български език, типа тестови задачи, рубриците и инструкциите; б) предоставя нужните познания за стандартите на СТБЕЧ и процедурите на изпита; в) насърчава тренирането на всички нива на комуникативна компетентност според CEFR и мотивира кандидатите с помалък езиков опит да разширяват знанията и уменията си да общуват; г) използва гъвкав подход за развиване на необходимите умения и компетентности за говорене, слушане, четене и писане за успешно полагане на СТБЕЧ; д) чрез използването на подходящи мултимедийни ресурси (човешки и материални) улеснява подготовката на кандидатите, подпомага опресняването на езиковите знания и комуникативните компетентности, независимо от местоположението на кандидата, както и от времето и системата, по която се е обучавал; е) подпомага обучаваните да затвърждават и развиват знанията и способностите си да използват български език за целите на социалната, професионалната и академичната комуникация.

Потребители на СДП. Като дава информация за изискванията, критериите и процедурите в СТБЕЧ, СДП е адресирана към двете страни в процеса на обучение – обучавани и обучаващи. Улеснява и подпомага обучаваните при подготовката им за реален изпит и дава насоки на обучаващите за целенасочена подготовка на обучаваните.

Когато СДП се използва за **самооценка**, дава на кандидатите реалистична представа за нивото на комуникативната им компетентност; мотивира ги и оправдава техните усилия да разширяват и обогатяват изучаването на езика; подпомага ги за адекватен избор на заявеното ниво за реален изпит; подпомага ги при попълване на лични документи в съответствие с

международните изисквания (напр. EUROPASS), когато заявяват нивото на квалификацията си по български език.

СДП и методиката на чуждоезиковото обучение (ЧЕО). СДП е тренировъчна и оценяваща мултимедия, която благодарение на основната си характеристика – **интерактивността** – подпомага и обучаващите, и обучаваните в много рутинни дейности, предоставяйки възможност за моделиране на междуличностни взаимодействия и възпроизвеждане на естествен обмен на информация (Борисова 2001). Най-общо казано, чрез приложението на високите технологии в обучението СДП обогатява и модернизира прилаганите традиционни методи в ЧЕО, намалява усилията на обучаващите, времето и разходите.

Базирайки се на комуникационните и информационните технологии, СДП подпомага развиването на различни комуникативни способности, свързвайки независимото самостоятелно изучаване на езика и институционализираното обучение чрез обратна връзка и информация (feedback).

Описание на СДП. Като съдържание СДП обхваща инструкции и тренировъчни тестове за успешно полагане на СТБЕЧ. Рецептивните, репродуктивните и продуктивните езикови умения се тренират в съответствие с изискванията и очакванията за всяко тествано ниво на комуникативна компетентност. Като софтуерна реализация СДП е мултимедия, изградена от интерактивни модули, опериращи със статични и динамични данни, покриващи всички аспекти на реалния изпит, конфигурирани като съдържание и по трудност в съответствие с нивото, за което са предназначени. Като тип тестовете в СДП се обособяват в зависимост от начина, по който тестваният дава своя отговор: задачи със структуриран изборен отговор (закрит тип); задачи с алтернативен ДА/НЕ отговор, изискващи съотнасяне, преобразуване, редактиране, анализ и умозаключение; задачи със свободен отговор – открит тип с ограничена и неограничена свобода на отговора. (Перспективите за развитие на СДП са свързани с включване на още тестови разновидности, като например т.нар. задачи от предметен тип – закрити и открити – с използване на рисунки, картини, схеми, илюстрации, видео.) Като подбор на текстовете и комуникативните ситуации СДП е съобразена с външния контекст на употреба на езика, предложен в *Общата европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване* (Трим 2006: 64-65).

Модули за слушане. Включват субтестове със задачи от закрит и отворен тип: слушане на носители на езика (фрази, изречения, реплики, кратки или по-дълги диалози, нарративни текстове); избор на правилни отговори от предложени алтернативи (дву-, три-, четириформатни задачи от закрит тип); възможност за слушане и водене на записки.

Модулите тренират и оценяват рецептивните и перцептивните умения на кандидата при слушане на носители на езика, а именно: а) ритмо-интонационно и графично идентифициране на думи, фрази и по-дълги езикови единици чрез свързване на чуто с неговото графично представяне (акустичен – графичен образ) или интерпретиране на изреченска интонация; б) спонтанна комуникативна реакция; в) перифразиране на прослушани кратки текстове или части от тях; г) разпознаване на модални значения, предавани чрез граматически или лексикални средства; д) извличане на информация – глобална и детайлна – от кратки или по-дълги текстове от диалогичен и наративен тип; е) разбиране и перифразиране на значението на идиоматични и фразеологични изрази.

Дискурсът за слушане в реален изпит е съобразен с тренираното ниво и съответно може да включва адаптирани, частично адаптирани и неадаптирани автентични текстове, а именно: изречения, съдържащи фрази за разпознаване (напр. бройни числа, близки по звучене, но различни по значение фрази, графологично еднакви, но интонационно различни изрази; изречения реплики от диалог, изискващи адекватен спонтанен отговор; кратки диалози, чието съдържание може да се предаде чрез перифраза; изречения, предаващи модални значения, подлежащи на перифразиране; ситуационни диалози; нарративни фактологични информативни текстове за хора, обекти, събития; фразеологични изрази и техни перифрази.

Модули за четене. Включват субтестове със задачи за устен коментар; задачи от закрит тип за разбиране при четене и попълване на празни места в кратки диалози или наративни текстове; перифразиране на изречения, кратки диалози или модални изрази; ориентиране в обстоятелствата по провеждане на ситуационен диалог (място, време, герои, факти, взаимоотношения, причини и др.); съдържание и фактология на наративен текст.

Тренировъчните модули за четене развиват и оценяват уменията за: а) възстановяване целостта на текст; б) перифразиране на значението; в) извличане на подробна информация и ориентиране в съдържанието на диалог; г) извличане на основна информация от текстове на тематика от ежедневието – социално и професионално обкръжение; д) съпоставяне на собственото разбиране на наративен текст с вярно или невярно формулирани твърдения относно съдържанието; е) ориентиране в темата, регистъра, съдържанието и фактологията на наративни текстове.

Дискурсът за четене в реален изпит, подобно на тестовете за слушане, включва съответстващи на тренировъчното ниво адаптирани, частично адаптирани и неадаптирани автентични текстове, а именно: изречения и микродиалози; кратки текстове, в чиято тематична рамка могат да функционират фиксиран и дори краен брой лексикални единици; изречения, модални и фразеологични изрази за перифразиране; ситуационни диалози; информативни, описателни, фактологични, аргументативни наративни текстове от различен регистър (разговорен, публицистичен, научно-популярен, художествен).

Модули за писане. Модулите за писане предоставят възможност за взаимодействие (интеракция) между потребителя и квалифициран преподавател, оказващ on-line помощ на пишещия. Взаимодействието между обучаваните и преподавателя се организира чрез Common Gateway Interface и e-mail. Всяка писмена задача е представена в специална cgi-форма, чрез която се дава инструкция и описание на задачата и се предоставя възможност на обучавания да напише и да изпрати автоматично отговора си на специално регистриран адрес на ДЕО-ИЧС. Броят на опитите е неограничен. Обучаваните имат възможност да разширят своята езикова практика или да подобрят своето представяне, докато постигнат удовлетворяващи ги резултати. Всички изпратени отговори се проверяват от квалифициран преподавател и резултатите се изпращат обратно на обучавания с всички необходими поправки, обяснения и препоръки с цел подобряване на комуникативните умения.

Писмените умения се упражняват и оценяват чрез задачи за композиране на: кратки текстове от различен регистър по зададени комуникативни ситуации; съставяне на диалог; продължение на разказ по зададена сюжетна линия; описателен текст (места, обекти, лица, събития, преживявания); есе (описателен, аналитичен, полемичен, аргументативен тип текст).

Тренировъчните модули за писане подпомагат обучаваните да подобрят своята писмена компетентност за композиране на текстове, както и своята стратегия за удачен подпор на теми от предложените списъци и спазване на инструкциите и изискванията за задължителен обем на писмения продукт.

Модули за говорене. СДП подпомага обучаваните да генерират, усъвършенстват и запаметяват адекватни образци и реакции на реални комуникативни стимули, изискващи говорене. Голям брой примерни теми на комуникативни ситуации са представени за всяко ниво чрез специални cgi-форми, които позволяват на обучавания да напише свой вариант на отговор и да го изпрати за проверка и коментар, след което да го тренира и запамети като опорен модел. Броят на опитите е неограничен, което предоставя на обучаваните възможност да подобрят, развият и усъвършенстват своите говорни умения. Всички изпратени отговори, които по същество са примерни образци на говорене в конкретна комуникативна ситуация, се проверяват от квалифициран екзаминатор и резултатите се изпращат обратно на обучавания с всички необходими корекции, обяснения и препоръки.

Задачите за говорене са обособени в три групи: интервю (5-10 въпроса за личностна идентификация); ситуационен диалог върху избрана тема от предложен списък; монолог върху избрана от списък тема.

СДП подпомага обучаваните да използват разнообразни говорни образци: да представят себе си или други хора; да изказват мнение, предположение, съгласие и пр.; да описват, дискутират и подкрепят своите изказвания с аргументи; да поддържат добър контрол по време на разговор до изчерпване на темата.

Други методи за подготовка, развиване и оценяване на уменията говорене.

Алтернативните методи за обучение по говорене зависят от вида и техническите характеристики на наличната компютърна екипировка на обучавания и обучаващия. След като се регистрират в ICQ, Skype, BookFace, MySpace, Netlog, интернет форум или e-mail, обучаваният и обучаващият си уговарят сесии за провеждане на обучение в реално време: сесии в чата; конферентни сесии (микрофон слушалки, тонколонки); видео сесии (веб-камера); сесии чрез постове във форум или писма по e-mail.

Граматика, структури, лексика. Подборът на граматиката, структурите и лексиката за всяко ниво се основава на публикувани резултати от психометрични изследвания върху граматическия минимум в съвременния български език (Куртева 1987), както и на граматическата и лексикалната прогресия, застъпена в основните учебници и курикулума по български език като чужд. Предложени са и специално обособени модули, представени чрез multiple-choice айтеми и предназначени за трениране и оценка на компетентностите по граматика, сруктури и лексика. Независимо че в тестовете за реален изпит няма специално обособен раздел върху граматиката, структурите и лексиката в българския език, в СДП се предлагат такива модули както за обучение, така и за ориентиране на кандидатите относно изискуемия граматически минимум за всяко ниво, а също и за да се обърне внимание върху необходимостта да се използва нормативно правилен език. Например **на ниво А2** се оценява компетентността върху семантично хомогенни лексикални групи; род и число на съществителните; съгласуване на прилагателните по род и число; прилагателни имена (лични, въпросителни, показателни, относителни, кратки притежателни); времена с проста ориентация (сегашно, минало свършено, бъдеще); синтаксис на съобщителните и въпросителните изречения; подчинени изречения за време, причина и цел; наречия за време и начин. **На ниво В2** се оценява компетентността върху речника (синоними и антоними); членуване на съществителни имена; членуване на редни числителни; прилагателни – членуване и степени за сравнение; глаголи – вид, повелително наклонение, страдателен залог, времена (минало несвършено, минало неопределено, минало предварително, бъдеще в миналото); всички местоимения; предлози и наречия; синтаксис – въпросителни изречения, подчинени изречения за време, условни изречения, синонимни изрази, трансформация на пряка в непряка реч. **На ниво С1** граматиката и речникът се оценяват чрез широк обхват от езикови функции. Предоставен е тест, съобразен с дескрипторите Can-do statements C1 level на ALTE. Тестът включва задачи от закрит тип върху разнообразни езикови функции като: при срещи с хора представяне, поздрав и пожелания; описание на хора; изразяване на адмирации, съболезнования; отправяне/приемане/отказване/отклоняване на покана; изказване на много настойчива молба, защита, пристрастие, учтиво искане, учтива молба или отказ, благодарност, признателност, причина, условие, позволение, убеденост, колебание, желание, хипотеза, предложение, съжаление, нереалистичност или неизпълнимост на действие, одобрение, съгласие, преценка, отличие.

Използване на системата. Въвежда се адресът <<http://www.deo.uni-sofia.bg>> в прозореца на браузера и се щраква върху линка на СДП. Появява се началната страница и се избира съответното ниво на езикова компетентност. Следващият екран предоставя обяснение на избраното ниво и линк към първия тренировъчен модул. Работата с всички модули за съответно ниво се управлява чрез подходящ интерфейс.

Графически потребителски интерфейс. В зависимост от индивидуалните потребности на потребителя програмата позволява да се прави избор – прекъсване, повторение, изменение на последователността на операциите и настройката на взаимодействието, изпращане на попълнени форми на задачите за писане и получаване на отговорен коментар. Всичко това е възможно благодарение на семпъл и достъпен графически

потребителски интерфейс, който съдържа определен набор от елементи: **Прозорци**, в които се появяват текущи съобщения: „Опитайте отново!”, „Текущ резултат в проценти”, „Краен резултат”, „Да”или „Не” за правилността на отговора. **Курсор** – използва се за избор и въвеждане на отговори. **Меню** – списък с алтернативни отговори, дадени на екрана във вид на фиксирано меню. **Бутони** – чувствителни области на екрана, реагиращи на въздействие – бутони за начало и връщане към началото, за активиране на аудиоклип към задачите за слушане, за избор и въвеждане на отговор, за преход. **Текстови компоненти** – написани на естествен български език, със зададен подходящ формат и записани във файл, съхраняващ съдържанието, структурата и външния им вид. На дисплея се появяват няколко вида текст: заглавия на тестовете, инструкции, въпроси, стимули, наименования на бутоните, съобщения в работните екрани, езиков материал на тестовите задачи, дистрактори.

В модулите за писане всички форми имат еднаква структура: инструкции как да се попълни и изпрати отговорът, текст на задачата, поле на отговора, детайли за контакти, които са задължителни за обратна връзка (име, имейл адрес). Формата се изпраща автоматично на e-mail адрес <bulang@abv.bg>. Не е необходим локален e-mail агент (напр. Outlook Express®). Формата може също да се разпечата, попълни и изпрати по факс.

Оценяване. Всеки multiple-choice модул (субтест) се оценява **индивидуално** в проценти, т.е. няма общ краен резултат нито за серията от модули, нито за цялото ниво. Максималната оценка за всеки модул е 100%, а минималният успешен резултат е 51%. За да се получи теглото на всяка задача, максималната оценка (100 %) е разделена на равни части на броя на айтемите. За калкулиране на реален резултат на всеки айтем неговото тегло се редуцира с корекционен фактор (correction factor) $\{1 - W/(N - 1)\}$,

където

W е броят на избраните грешни отговори измежду **N** въведени/предоставени.

Сумата от процентите на всеки айтем дава текущ резултат на всяка стъпка, както и крайната оценка на субтеста.

Писмените форми се преглеждат, оценяват и коментират от обслужващия сайта квалифициран екзаминатор, който изпраща резултата на кандидата чрез e-mail.

Технически характеристики. СДП може да се ползва на всеки компютър с инсталиран Windows®. Модулите са написани като web-страници и за коректна работа на системата трябва да се използва браузер, поддържащ Frames и Java script. За прослушване на аудио клиповете е необходим RealPlayer® за реализиране на rm audio формат. За въвеждане на текстове на кирилица е необходим Cyrillic Keyboard Manager.

Лицензионни права. Базата данни (съдържанието), аудио клиповете и формите за писане са предмет на **запазени права** на авторите на сайта [А. Борисова, М. Андонян, М. Балджев, 2005]. Multiple-choice модулите са разработени въз основа на Hot Potatoes™ educational software, създаден от Half-Baked Software Inc с условието, че продуктът е напълно достъпен за всички чрез WWW. Продуктът СДП е разработен с идеална, образователна цел и не носи никаква лична изгода.

Заклучение. Използването на съвременните комуникационни и информационни технологии за образователни цели, внедряването на принципите и практиката на АЛТЕ и CEFR в езковите изпити, оценяването и самооценяването, допринася за постигане на европейско измерение и качество в езиковото тестиране.

Програмните модули са универсални, което позволява в перспектива допълнителни сфери на приложението им за създаване на мрежови ресурси за обучение и тестиране по всеки европейски чужд език.

Приложение 1. Илюстрации. Примери на екрани

Модули за слушане към ниво В2


Примерен екран: Изречения, които изискват спонтанен отговор

Резултат до тук 40%

Спонтанна комуникация (5 задачи)

Предишна задача 2/5 Следваща задача

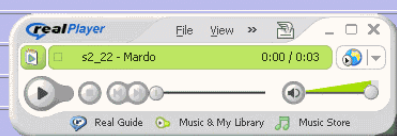
2

Натиснете бутона и слушайте 

Как майката ще даде разрешение на детето да излезе? Посочете вярната реплика:

Натиснете бутон А, В, С или D.

<input type="checkbox"/>	A	Ти обичаш да излизаш навън.
<input type="checkbox"/>	B	Добре, излез!
<input type="checkbox"/>	C	Ти излизаш след един час.
<input type="checkbox"/>	D	Ти молиш да излезеш.



Предишен тест Съдържание Следващ тест

0

Инструкция,
бутон за слушане,
въпрос,
отговори,
бутони за отговори,
RealPlayer^R

Модули за четене към ниво В2

Примерен екран: Научно-популярен текст и въпроси

ТЕСТ ЗА НИВО В2. РАЗБИРАНЕ ПРИ ЧЕТЕНЕ

Четене на текст (3 задачи)

Предишна задача 1/3 Следваща задача

1 Прочетете текста и отговорете на въпрос №1:

Черно море е вътрешно море. То има соленост 18 на хиляда, която е два пъти по-малка от солеността в океаните и повечето морета. Поради голямото количество соли във водата, тя замръзва при температури, по-ниски от 0 градуса по Целзий. Това има голямо значение за морските животни.

Вертикално водите на Черно море са разделени на две части - горна, до дълбочина 200 метра, съдържаща кислород, и долна - под дълбочина 200 метра, в която няма кислород, а сероводород.

В резултат на замърсяването на морето през последните години горната част е намалала на някои места до 80 м. Около 1000 вида растения и около 2000 вида животни живеят в богатата на кислород горна част на водите.

В долната част на морето - под 200 метра - има само бактерии, които живеят и дишат без кислород.

Въпрос №1: Каква е солеността на Черно море в сравнение с другите морета и океани?

Натиснете бутон А, В, С или D.

<input type="checkbox"/>	A	Черно море е два пъти по-малко солено.
<input type="checkbox"/>	B	Черно море е 18 хиляди пъти по-солено.
<input type="checkbox"/>	C	Черно море е два пъти по-солено.
<input type="checkbox"/>	D	Черно море е най-соленото море.

Предишен тест Съдържание Следващ тест

Текст, въпрос,
инструкции,
алтернативни
отговори,
бутони за
отговор и за
преход

Модули за писане към ниво С1

Примерен екран: Ситуационно маркирани текстове

Ситуации, въпроси, полета за въвеждане на отговори, данни за обучавания, бутони за изпращане и изчистване

Ситуация 4:

На всяка Нова година семейството Ви се събира при родителите Ви. Цялата подготовка на празника е задължение на майка Ви. Тя пазарува, готви, чисти, слага празничната маса. Накрая вечерта е много уморена и не ѝ се празнува. << situation

Как ще предложите на семейството си на тази Нова година да отидете на ресторант? Обяснете им защо трябва да приемат предложението Ви. << question

Напишете отговора на български език тук: << answer

Ситуация 5:

Представете си, че сте лекар. При Вас идва пациент. << situation

Каква диагноза ще му поставите? Какво ще го посъветвате? << question

Напишете отговора на български език тук: << answer

Фамилия: << mailing details
Име: << mailing details
E-mail: << mailing details

Изпрати Изчисти << submit

37

Литература:

1. **Антонова, Кирякова, Накова, 1997:** Ю. Антонова, Е. Кирякова, Т. Накова. Български език, България и българите. Книга за студента. Четвърто издание. ИЧС, София, 1997.
2. **Балыхина 2000:** Т. М. Балыхина. Словарь терминов и понятий тестологии. Издательство МГУП, Москва, 2000.
3. **Балыхина 2003:** Т. М. Балыхина. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). Издательство МГУП, Москва, 2003.
4. **Борисова 2001а:** А. Борисова, М. Андонян, П. Пенкова. Мултимедията в обучението по чужд език. В сб. доклади на Международна научна конференция „Обучение без граници. Език и култура. Чуждоезиковото обучение в контекста на XXI век”, СУ, ДЕО-ИЧС, София, 15-17.XI.2001, (на CD, с. 285-290, ISBN 954-91173-1-6).
5. **Борисова 2003а:** А. Борисова, М. Григорова, Д. Фингарова. Български език за чужденци. Тестове за ниво. Книга за самостоятелни упражнения. Д-р Иван Богоров, София, 2003, ISBN 954-8166-66-6.
6. **Борисоваа 2003б:** А. Борисова, Сн. Владимирова-Къосева. Български език за чужденци. Прагови тестове. Книга за самостоятелни упражнения. Д-р Ив. Богоров, София, 2003, ISBN 954-8166-67-4.
7. **Борисоваа 2005:** А. Борисова, М. Андонян, М. Балджев. System for Distance Preparation for Standard Test of Bulgarian as a Foreign Language. Доклад на Втора международна конференция на ALTE. Берлин, 19-21.05.2005. Публикувано резюме на сайта на берлинската конференция.
8. **Герганов 1976:** Е. Герганов. Психометрични методи за проверка и оценка на знанията по български език. София, Народна просвета, 1976.
9. **Граматика 1982:** Граматика на съвременния български книжовен език. Фонетика. Т. I. Под ред. на Д. Тилков, Ст. Стоянов, К. Попов, БАН, 1982.
10. **Граматика 1983а:** Граматика на съвременния български книжовен език. Т. II Морфология, БАН, София, 1983.
11. **Граматика 1983б:** Граматика на съвременния български книжовен език. Том III. Синтаксис. БАН, София, 1983.

12. **Дамянова 1996:** Т. Дамянова. Мултимедия. Съвременни технологии за създаване и използване на компютърни програми. Информа, 1996.
13. **Куртева 1987:** Е. Куртева, П. Цанкова. Психометрични критерии за граматически минимум. Годишник на Института за чуждестранни студенти „Г. А. Насър”, т. 4, София, 1987.
14. **Кодекс:** Кодексът за практика на ALTE <code_practice_bg[1].pdf (SECURED) – Adobe Reader>.
15. **Стандарти:** Минимални стандарти за изграждане на качествени профили в изпитите на ALTE <minimum_standards_bg[1].pdf (SECURED) – Adobe Reader>.
16. **Стоименова 2000:** Е. Стоименова. . Измерителни качества на тестовете. С., НБУ, 2000.
17. **Association:** Association of Language Testers in Europe <<http://www.alte.org>>.
18. **Трим 2006:** Джон Трим, Брайън Норт, Даниел Кост, Джоузеф Шийлс. Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване. РЕЛАКСА ООД, Варна, 2006.
19. **Trim 2001:** J. L. M. Trim. The Common European Framework <<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr19/TrimEng.pdf>>

Diana Miteva
Bulgaria

USING AND ABUSING THE WEB: PRESENTATION SKILLS DEVELOPMENT FOR THE NET GENERERS

1. Objective

The objective of this paper is to analyze one form of Web-based student project work – powerpoint presentations, in the context of a changed learning situation, characterized by autonomous learning shift, technology enhancement, tendency towards ‘groupshare’ and collaboration, as well as interculturality. In these presentations on business and management topics, students use various sources, including web sources, provide comprehensive webliography and expect feedback after their oral presentation in class. The presentations are uploaded on a student webpage for a follow-up evaluation and further reference for peers. Another issue to consider is the “copy-paste” issue as one of the potential hazards of Internet abuse in student project work of this type and how to effectively counteract such practices. Finally, the paper discusses development of presentation skills, interactional and intercultural skills as part of building lifelong learning skills.

2. The changed profile of our students, learning/business context and format.

The profile of our students has changed substantially over the last decade. Many terms have been used to refer to these new developments. “Millennials”, “facebookers”, “Y generation” are some of the labels used by educationalists, parents and employers alike to reflect some of the perceived ‘new’ features of our students. As early as 1999 Don Tapscott introduced the term ‘Net geners’ in his book *‘Growing Up Digital, The Rise of the Net Generation’*,² and ten years later it was reevaluated when the Net Geners “have come of age” in *‘Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World’*³. ‘Managing the facebookers’ is the indicative headline of an article in the Economist⁴, providing the employers’ perspective.

‘What is of interest to us as educationalists is that our students require challenging tasks, encouragement and immediate feedback...Many educationalists firmly believe that social networking is a key issue with the millennials and are incorporating new interactive features and

² Don Tapscott, *‘Growing Up Digital, The Rise of the Net Generation’*, McGraw-Hill, 1999

³ Don Tapscott, *‘Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World’*, McGraw-Hill, 2009

⁴ The Economist.com, 30 Dec 2008

facebook educational equivalents, drawing on millennials' desire for social networking, self-expression and publicity.⁵

Not only our students' profile has changed but learning context and resources as well. Discussing presentation skills in the context of educational, business and format changes, it is clear that more and more our students are presenting to a multicultural audience. Business has been further internationalized and hence our students need to develop professional skills such as working in a multinational project team and interacting effectively across a variety of business cultures. Moreover, 'there has been a shift towards self-directed, autonomous learning, experiential learning, cooperative learning. Furthermore, the gap between formal and informal learning has been bridged by the model of blended learning where classroom sessions are complemented by virtual learning environment. And it seems that the ratio between informal and formal learning is moving towards informal and self-directed one.'⁶

3. Presentation skills development and Internet tools.

Student powerpoint presentations have been regular Business English course and Tourism classes requirement for the last 10 years in my university practice. At some point a Webliography guide was compiled⁷ as a starting point for individual Internet surfing of students at Varna University of Economics in the fields of Cultural studies, Tourist destinations, Business studies. Furthermore, powerpoint presentation requirements and tips for effective delivery were included.

Then in the following years students were asked to annotate assigned websites with view of pre-set criteria (usefulness, comprehensiveness, reliability, user-friendliness etc.). These annotations were to provide informed guidance for other students. In the next few years the number of annual powerpoint presentations was so overwhelming that in 2008/2009 I decided to multiply the effect of individual contribution by making them available not only to the whole group, but to all students of mine by uploading them on a website.⁸

While in the first half of the discussed ten-year period the emphasis was on presentation skills (preparation through web search, webliography compiling and presentation delivery), in the later period a few new moments were added: intercultural competence development mainly through the topic choice, focus on target audience, prioritization and time management, questions handling and detailed feedback. Finally, by developing a webpage for storing, evaluating and using peer powerpoint presentations there was a shift from individual presentation to individual contribution and 'groupshare'. For two consecutive years student presentations topics have been classified into categories, providing a variety of subcategories, such as managerial skills, multicultural team building, culture dimensions, nonverbal communication; soft skills, business etiquette, crosscultural country-specific differences in doing business, etc.

This enhances individual customized learning since students are able to choose their own business and management-related topic. Students are required to deliver a powerpoint presentation and to send both the powerpoint presentation and the script of their presentation in e-format. This encourages them to differentiate between text meant to be read silently and text meant to be spoken in front of an audience. Thus they are aware that their text is to be spoken to a specific target audience and they become more aware of the chosen presentation style, the ratio between text and visuals, cohesive devices, stages of their preparation and presentation delivery. Moreover, all presenters are provided with a detailed feedback by their group audience and tutor.

The rationale for this 'groupshare' shift is learning from others, making cross-curriculum connections, combining individual performance evaluation with group/peers experience. Furthermore, group interest patterns are clearly outlined through classification of individually chosen topics that are stored for usage and evaluation.

⁵Diana Miteva, 'Facebook vs textbook: e-forum as a tool of empowerment and crosscultural dialogue in Business English courses', Proceedings of Round table, Varna, June 2009

⁶Ibid.

⁷bizcult.hit.bg, 2002

⁸bizcult.info, 2008

To sum it up, students' project work involves autonomous learning, research and presentation of a chosen topic. The thematic web-based arrangement of a variety of topics encourages them to read the texts and see the powerpoint presentations of their colleagues from other majors and this enhances studies across the curriculum, e.g. students studying International Relations will get familiar with the Tourist destinations presentations of their peers, majoring in Tourism, and vice versa. Thus the webpage collection of materials is kind of a groupshare, making it possible to access and use other student sources and products regardless of group and year of studies.

Finally, since students' presentations together with the script are uploaded on a webpage, this will hopefully make them more self-critical as well as less likely to resort to plagiarism.

4. Abuse of the Net.

While students seem to be using the Web in their assignments and personal tracking for re/search, retrieval of information, music and movies, formal and informal learning in line with the education concept, social networking (Facebook, Twitter, My Space, Skype etc.), self-expression (blogs, forums, wiki), they also tend to abuse the Net for a number of different purposes.

Discussing some of the potential pitfalls of using and abusing the Internet, the copy-and-paste practice is a major issue since students in secondary and tertiary level education in Bulgaria rarely receive explicit training how to differentiate between primary and secondary sources, how to summarize texts, referring to sources, etc. This practice or rather malpractice has been recognized as an issue by some Western European universities which have started organizing seminars, especially designed for Eastern European students to make them realize that 'copyright' is essentially different from 'the right to copy'. Furthermore, some universities use anti-plagiarism software.

Finally, in this year project work, a feedback feature will be built on the webpage, i.e. any web visitor will be able to provide comments and hopefully such an arrangement will serve as an antiplagiarism mechanism as well.

5. Development of presentation skills in an intercultural context. Developing intercultural competence among other things through presentation skills. Presentation skills and intercultural competence development. Intercultural elements in presentations skills enhancement.

In our courses the intercultural aspects of presenting is emphasized in a number of different ways: through the content of some the selected topics for student presentations (e.g. crosscultural differences, different business practices, barriers to intercultural communication), through explicit comparison and contrast between presentation styles in high- and low- context cultures, monochronic and polychronic cultures, affective and neutral cultures. Explicit crosscultural or rather intercultural element of business skills development, in structured business situations as meetings, presentations, negotiations, teamwork is an integral part of many currently popular Business English courses⁹.

Thus with high context cultures, there are no detailed explanations in presentations since a shared code is expected while with low context cultures presentations tend to be with no such assumptions and details are extensively provided instead. Furthermore, low-context presentations rely on clear verbal or visual communication with emphasis on what is said, whereas high context presentations rely heavily on non-verbal clues and on how things are said.

In monochronic cultures presenters plan carefully each stage of their presentations, since audience might be critical of overrun, whereas in polychronic cultures presenters are more likely to adapt their plan to the situation or the audience and tend to take more time to build a relationship with the audience. Comparing presentation style delivery in affective and respectively neutral cultures, predictably different type of language will be used. Thus presenters in affective cultures will use more emotive language, will speak more loudly and in an animated way. As a whole, presentations will be lively whereas in neutral cultures preferences will go for calmer delivery, more moderate language and less expressive tone. Furthermore, in terms of organization, structure

⁹ Christine Johnson, Irene Barrall, Intelligent Business, Skillsbook, Upper intermediate, 2006

and coherence, a topic-centered presentation will focus on a single topic and the small number of subtopics will be closely linked, while a topic-associated presentation might provide a less immediately obvious linking between loosely related topics. In a more explicit topic-centered presentation the events are usually chronologically described and the speaker provides background information to help the listener understand the main points while in a topic-associated presentation events might not be described in the order they happened and the presenter, assuming shared knowledge, might not provide additional background details.¹⁰

Assignments include observation of foreign visiting lecturers' and Erasmus foreign students' presentation style. This is connected with awareness raising rather than exercise in stereotypical expectations.

Students who have been on Erasmus programs to different EU countries tend to choose for their presentations topics connected with the country of their visit and present to their peers not only what they have read about but also what they have experienced and critically reflected on. Students who have had some work experience abroad also choose a culture they have lived in (the USA, the UK). They demonstrate high level of intercultural business communication competence, making the most of the opportunity to meet new people with different cultural make-up, different background and experience, observing and critically reflecting on past and present cultural encounters, observing their own interaction patterns. Adapting to different cultural settings, drawing on their emotional intelligence and creativity, they have proved not only receptive to new ideas and differences but have improved their own cultural knowledge and self-knowledge.¹¹ This is in line with some recent shift of emphasis from past understanding of other cultures to stronger focus on understanding oneself in a multicultural setting and as the focus of multicultural discourses.¹²

Conclusions:

Hopefully systematic development of intercultural, interactional and presentation skills as part of lifelong learning toolbox, will make our students interculturally fluent presenters, technologically-enhanced, sensitive to situation and target audience. Switching easily among different language-and-culture business contexts, they will be more successful business people and communicators.

¹⁰ The analysis is largely based on ideas from 8.

¹¹ Diana Miteva, 'Intercultural Education in Business English Classes' in Fifth International Conference, The Language – A Phenomenon Without Frontiers', Varna, 2008

¹² Ibid. p.

ТРЕТА СЕКЦИЯ

ИНОВАЦИОННИ МЕТОДИ НА ПРЕПОДАВАНЕ В СФЕРАТА НА ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ. РОЛЯТА НА МЕЖДУНАРОДНОТО СЪТРУДНИЧЕСТВО В РАЗВИТИЕТО И РАЗПРОСТРАНЕНИЕТО ИМ

Силвия Минева
България

ХУМАНИТАРНО ОБРАЗОВАНИЕ ЧРЕЗ ИНТЕРАКТИВНИ ФОРМИ И МЕТОДИ

Всепризнато и безспорно днес е изключителното влияние на феномена масова комуникация върху начина на живот, мислене и поведение на съвременните хора. Тази комуникация става все повече парадигмална за общуването, както в плана на междуличностните отношения, така и на формалното ниво на различни професионални и служебни контакти. С особена сила това важи за съвременното състояние и развитие на образованието, в частност на неговите академични форми и методи, всеки от които предполага един или друг вид информационен „обмен“.

Днес спецификата на този обмен е обвързана непосредствено с виртуалното му осъществяване и споделяне благодарение на новите възможности за информация, комуникация и общуване, предоставяни от съвременните комуникационни технологии и практики, на глобалната комуникационна мрежа Интернет. Тези възможности все повече се превръщат в реална, популярна практика и в доминираното от образователни интереси интернет-пространство. Тенденцията към разширяване и разпространение на тази практика е разпознаваема както в нарастващия брой на блогове, специализирани сайтове, форуми и електронни издания - речници, енциклопедии и библиотеки, така и в активното ѝ прилагане в областта на академичното образование, включително и в хуманитарни области.

Все повече университети, особено в икономически силно развитите страни, използват тази възможност за интензифициране на учебния процес. Въвеждането и използването на нови технологии на свой ред предоставя от една страна, нови възможности и предимства за разпространението и развитието на хуманитарно образование. От друга страна, използването на такива технологии за целите на хуманитарното образование, представлява и едно ново поле за хуманизиране и демократизиране на самото образование чрез включването и присъствието във виртуалното пространство на специализирани информационни продукти, осигуряващи широк достъп до образователни програми и проекти на много и различни потребители и потребителски групи.

В това отношение, по редица причини, българското висше образование изглежда като че ли изостава. Един преглед на уеб-страниците на нашите университети показва оскъдно присъствие на виртуални форми на обучение, особено в хуманитаристиката. Тяхната липса или недостиг поражда определени трудности, които понастоящем са пречка за повишаване качеството на обучението, особено в магистърската степен, като недостатъчния достъп до съвременна научна литература и нередовното посещаване на учебните занятия от студенти, които работят и следват едновременно. Възможността да се използват дистанционни форми на комуникация, както в бакалавърски, така и в магистърски програми, би компенсирала в определена степен подобни дефицити.

Отчитайки тези затруднения и недостатъци на хуманитарното ни образование, през 2001 г. група преподаватели от ФФ на СУ се заеха с концептуализирането и организирането на магистърска програма, която да предоставя квалификация, съчетаваща в интердисциплинарен дух преимуществата на двете “култури” – концептуалната широта на хуманитария профил с комуникативната ефективност на информационните технологии.

Главната цел на този нов подход беше чрез обединяване постиженията на хуманитарни, социални науки и информационни технологии, да се търси своеобразен синергетичен ефект - въвеждането на млади хора с бакалавърска или магистърска степен по хуманитарни и социални специалности в професионалните умения на компютърните технологии. Така беше създадена магистърска програма „Виртуална култура”. С първия си випуск от 16 магистранти, завършили бакалавърски специалности – както от СУ, така и извън него, тя стана академичен факт и образователна реалност. Не липсваха и трудности -учебният процес се водеше в различни сгради, програмата не разполагаше със своя техника, това усложняваше нейното ръководене и координиране. Но постоянният интерес към нея и усилията на създателите и участниците ѝ не останаха безрезултатни. За осемте години на своето функциониране до днес “Виртуална култура” претърпя редица положителни промени. През 2005 г., благодарение на дарение от Хюлет Пакард тя беше оборудвана със съвременна компютърна зала в бл. 1 на Кампус – Изток на университета. Оттогава тя има “свой дом”. Това позволи обновяване на учебния план чрез увеличаване относителната тежест на дисциплините от областта на информатиката и мултимедийните технологии. Същевременно, заложеното в основата на програмата “Концептуалистко” начало остана добре представено в лицето на няколко философски курса, които ѝ придават уникален облик.

По замисъл и реализация програмата представлява иновационен образователен проект за интегриране на хуманитаристика и информационни технологии чрез интерпретиране на виртуалността според различните ѝ аспекти на културна реалия, синтез от идеи, технология, различни средства за осъществяване и развитие на комуникации и човешко общуване посредством представянето и ползването на виртуалността като пространство за творене и развитие на култура, в което имат своето равностойно място двете основни измерения на културността – технологично и хуманитарно. В съответствие с този замисъл беше формулирана и главната цел на програмата, а именно - да запознае студентите от широк кръг специалности със спецификата на виртуалната култура, с нейните технологични и ценностни основания.

За целта Интернет се разглежда и изучава в най-широк план: не само като комуникативна технология , но и като феномен на постмодерната култура в епохата на глобализиране на човешкото съществуване, като среда за (нови) социални общности и икономически фактор с нарастващо значение. Тематичните области се представят като наблюдавани от хоризонта на теориите на модерната и постмодерната философия, етика и естетика, а конкретното програмно съдържание засяга основни аспекти на виртуалността: новите технологии, новата икономика и съвременната защита на човешките права, в частност на авторското право, както и социалните и психологически измерения на новата медия.

Запознавайки се по този начин с езика и конструктите, чрез които феномените на виртуалността могат да бъдат осмислени в контекста и логиката на човешкото познание, студентите се мотивират да развиват умения в граничните области на хуманитарно - социалното образование и информационните технологии, да бъдат концептуални теоретици в развитието на виртуалната култура, да развият и усъвършенстват уменията си за работа с персонални компютри, Интернет и други средства за виртуалност при създаване и представяне на хуманитарно съдържание, да бъдат преподаватели в курсове по виртуално образование и презентации.

Същевременно програмата предлага уникални възможности за експериментално изследване на начините за осъществяване на хуманитарно академично обучение във виртуална форма и общуване във виртуална среда. За целта в преподавателския ѝ състав бяха привлечени специалисти от областта на информационните технологии, които в екипно взаимодействие със своите колеги от хуманитарните и социално-научните дисциплини да разработват и тестват разнообразни форми на виртуално академично обучение. Така програмата се превърна постепенно в интердисциплинарен образователен проект, разполагайки с едно забележително представителство от специалисти в различни сфери –

философия, психология, социология, медийно право, журналистика, модерно изкуство, икономика, уеб-дизайн, компютърна комуникация и др.

През 2008 г. с оглед практическите нужди на програмата към нея беше създаден професионален, динамичен уеб-сайт, реализиран във връзка с изследователски проект на тема „Философски аспекти и проблеми на виртуалната култура и образованието чрез интерактивни форми и методи”, одобрен с решения на комисиите по научно-изследователска дейност към ФФ и на СУ „Св.Кл.Охридски”. В рамките на проекта беше изработена детайлна концепция за хуманизация на образованието чрез философски дискурс на виртуалната култура и интерактивните форми за преподаване и обучение, а също и работещ модел на специализирана, професионална, динамична уеб страница на магистърска програма Виртуална култура. Страницата осигурява постоянен достъп и актуална информация за курсовете на програмата, нейните ресурсни банки и преподаватели, както и за различни събития от академичния живот на специалност Философия при ФФ на СУ. Като допълнителни резултати от реализацията на проекта бяха отчетени възможностите за осигуряване и анализ на статистически данни от наблюдение на интереса към виртуално представени магистърски програми от интердисциплинарен вид. Данните сочат постоянно висок и непрекъснато растящ интерес към подобни програми.

Не закъсняха и първите положителни резултати от това усилие. Още с публикуването на уеб-страницата *virtualna-kultura* през август 2008 г. в Интернет към нея беше проявен изключително висок интерес на множество потребители, както от страната, така и от чужбина. Показателно в това отношение е, че за периода от август до края на 2008 г. сайтът е посетен от 4911 потребители, а от началото на настоящата година към момента потребителските сесии са над 2000 от общо 92 града в света, 39 от които са български. Съответно и броят на желаещите да се включат в програмата и обучавани към момента в нея студенти нарасна.

Понастоящем екипът на програмата проектира нейното усъвършенстване и развитие в посока на разширяване информационното пространство и виртуалната достъпност на Виртуална култура. За целта в момента е в ход реализацията на проект на първото българско електронно списание за виртуална култура и образование. То ще осигурява публичност на всички авторски, популярни, изследователски и коментарни текстове, анализи, съобщения, образователни и изследователски програми и проекти, както и на дискусии върху културните явления, измерения и влияния, образователни тенденции и перспективи на виртуалността. Сред основните активни участници се предвижда и очаква да бъдат студентите (бивши и настоящи) на магистърската програма, чиито текущи мултимедийни досиета ще бъдат попълвани през годината, в хода на тяхната нова квалификация, а върховете им постижения - публикувани на страниците на списанието.

В момента се работи по първия пилотен брой на списанието, в който редом с информацията за виртуални новости, академични вести и събития, ще бъдат публикувани и мултимедийни досиета на студентите от програмата, попълвани през годината, в хода на тяхната нова квалификация и представящи техните постижения. Предвижда се също така към списанието активно да заработи и форум Виртуална култура, в който студенти, преподаватели и изследователи ще могат да споделят мнения и да обменят информация по вълнуващите ги актуални въпроси и теми от областта на виртуалната култура и свързаната с нея образованост.

Историята, развитието и текущото състояние на програмата „Виртуална култура” към ФФ на СУ, сочат, че в течение на сравнително краткия, осемгодишен период на своето съществуване тя се оформи и утвърди като една добре работеща виртуална платформа за магистърска програма с хуманитарна ориентация, постоянно открита за развитие и иновации, така че да служи успешно като модел и за други магистърски програми.

Източници:

<http://www.virtualna-kultura.com/>

<http://www.phls.uni-sofia.bg/downloads/2009m/fl1.pdf>

<http://btourism.com/read.php?id=230>

Татяна Чалъкова

България

ФОРМИРАНЕ НА ИНДИВИДУАЛНИ ТРАЕКТОРИИ ПРИ ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ

Новите обществени и политически условия изискват подготовка на конкурентноспособни и мобилни специалисти, готови да се изправят пред предизвикателствата на променящо се общество. Затова са актуални образователните програми, които са насочени към задоволяване на динамичния пазар на труда. В тази светлина е важна индивидуализация и възможностите на проектиране на обучение чрез изграждане на индивидуални образователни траектории на обучаваните. Мобилните образователни програми и системата «обучение през целия живот» изискват алтернативи, възможност за избор, за гъвкавост в зависимост от изискванията на пазара на труда и собствените жизнени планове на студентите. Тези възможности могат да бъдат реализирани както в рамките на всяка една дисциплина, така и на образователния процес като цяло.

Създаването на образователни програми, които осигуряват оптимални условия за реализацията на обучението през целия живот придобива особена актуалност при чуждоезиковото обучение и филологиите като цяло. Мониторингът на реализацията на студентите, завършилите специалността „Турска филология” в Шуменския университет показва, че тези студенти, които получават като първо висшето си образование по направление „Филологии”, се стремят да получат още едно висше образование. Завършилите се реализират обикновено освен като учители и преводачи в сферата на бизнеса и туризма, в електронни и други средства за масова информация и като служители в кметства и читалища в районите със смесено етническо население. Всичко това предизвиква преразглеждането на учебните планове на филологическите специалности с оглед на включване на нови модули от теоретичните дисциплини и а също така реструктурирането и включването на езикова подготовка в новите сфери на професионалното общуване на чужд език, свързани с тяхната бъдеща реализация.

Няколкогодишният ни опит показва, че е целесъобразно в системата на обучение (учебния план) в специалността „Турска филология” да бъдат включени модули, които от една страна разширяват професионалната филологическа компетентност, а от друга – да служат за база, за обучението в следващото образователно ниво, или обучението по друга специалност в същата образователна степен (второ висше образование). Подобни образователни програми в квалификационно-образователна степен „бакалавър” съответстват както на динамичните промени в обществото, така и за самоактуализацията на личността на професионално ниво и адаптацията на завършилите към променящите се условия на труда. По такъв начин от една страна интердисциплинарният подход осигурява стабилна филологическа подготовка на кадрите, а от друга – солидна база за прогнозираното в резултат на мониторинга продължаващо обучение.

Интердисциплинарният подход при структурирането на учебния план се състои в това, че един от модулите включва дисциплини на сродни науки, които позволяват под друг ракурс да се осмислят традиционните филологически модули. Модулната интердисциплинарна система формира ефективни когнитивни стратегии на обучаваните,

като например модулът от парадигмата на когнитивни и антропологични науки (етнопсихология, лингвокултурология, етнопсихолингвистика, етнология и етнокултура) е ориентиран към изграждането на професионалната филологическа, лингвистична и културологична компетентност. Тези дисциплини са изключително важни за пълноценното филологическо образование, тъй като позволяват езиковите и речевите явления да бъдат анализирани под нов ракурс, чрез тях да се формира представата за културната картина на света и в частност за универсалните и културно-специфичните концепти, стереотипите и други единици на менталния лексикон. Тази професионална компетентност е изключително важна за чуждоезиковото обучение, тъй като пълноценното овладяване на всеки чужд език може да бъде осъществено не само на базата на лексиката и граматиката на даден език, но и един цялостен рефрейминг, формиране на нова културна (и езикова) картина на света, за което са необходими знанията, заложи в изброените дисциплини. Подобен подход позволява формирането на по-цялостната представа за езика като съкровищница, като културна памет и като основата на националната и етническата менталност и затова се оказва изключително полезен от една страна за обогатяване на филологическата компетентност на обучаваните, а от друга за подготовка на студентите за продължаващото обучение в специалностите, които са свързани с науките за човека и обществото (антропологични и социални науки) като: „Психология”, „Социални дейности” и „Социална работа”, „Връзки с обществеността”, „Туризм”, „Педагогика”, „Социална педагогика”; магистърските програми: „Гражданско и интеркултурно образование”, „Педагогически модели на познавателното, социалното и физическото развитие”, „Лингвистика и масови комуникации” и редица други.

Формирането на когнитивните стратегии от самите обучаваните може да се разглежда като разработване и развитие на индивидуални траектории в обучението. Това разработване и развитие на индивидуалните траектории започва от изграждане на системите за разширяване на информационното ядро чрез модули от избираеми дисциплини, предлагане на разнообразни факултативни дисциплини и възможност за подходящи по форма и съдържание самостоятелни разработки и тренинги на студентите. По такъв начин всеки от задължителните модули в учебния план или система на образованието в ОКС “бакалавър” на специалността „Турска филология” в Шуменския университет представлява информационно ядро, което предстои да бъде разширявано чрез избираемите дисциплини, индивидуалната и самостоятелната работа на студентите, като в крайна сметка формира тяхната индивидуална траектория в обучението. На студентите се предлагат дисциплини, които разширяват културологичната и лингвокултурната компетентност („Културната картина на света и менталността на националната култура”, „Ритъм и време – етнопсихолингвистични аспекти”, „Езикова личност” и др.), избираеми дисциплини с педагогическата насоченост („Превентивни дейности в мултиетническа среда”, „Общуване и невербални комуникации”, „Психология на човека и човешкото общуване” и др.). Подобен подход превръща учебният план на специалността „Турска филология” в гъвкава отворена система, която е насочена едновременно към мултикултурното образование от една страна и продължаващото обучение в установените в резултат на мониторинга най-вероятните насоки за реализацията на завършващи специалността – от друга.

Формите на индивидуална работа със студентите като продължение на индивидуалните траектории в обучението реализират индивидуален, личностно-ориентиран подход, съобразен с индивидуалните интереси и индивидуалните особености на студентите. Разнообразните форми на индивидуална работа (работа в екип по определен проект с презентация и защита на получените резултати, подготовка на реферати, на доклади, работа по научна тема и т.н) със студентите се предвиждат по всички без изключение дисциплини.

Системният подход към структурирането на учебния материал предполага координация на учебните програми от гледна точка на дозиране на учебния материал, установяването на връзки между дисциплините като цяло, а също така от гледна точка на преимствеността между дисциплините и начини за разширяване на информационното ядро.

Изключително важна част от системната подготовка на преподавател по чужд език е формиране на неговата дейностна комуникативна компетенция. При структуриране на учебната програма по чужд език се вземат предвид няколко фактора – контингентът на студентите, обусловен от езиковата ситуация в дадена страна, реалното състояние на езиковата подготовка и необходимото ниво на дейностната комуникативната компетенция на старта (преди започване и в края на обучението. Поради тези особености учебните програми по практически език се структурират в зависимост от нивото на езиковата и речевата компетенция „на входа” и необходимата дейностна комуникативна компетенция за най-вероятните професионални реализации след завършването.

Гъвкавостта на учебната програма по чужд език и възможността за избиране на индивидуални траектории се постига чрез поэтапно обучение. Методическото осигуряване на учебния процес се изгражда съобразно с европейската система от равнища на владеене на чужд език, представена в документ на Съвета на Европа „Общоевропейските компетенции за владеене по чужд език: „Изучаване, преподаване, оценка” - "Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment". Индивидуалните траектории в обучението се моделират от самите студенти: след положените тестове по задължителните модули (I и II ниво) те могат да изберат един или няколко модула по професионален език. На този етап в специалността «Турска филология» в Шуменски университет се предлагат модулите: «Език на бизнеса», «Език на туризма».

Литература:

1. **Бермус 2008:** А. Г. Бермус. Модернизация образования: философия, политика, культура: Научная монография. М., „Канон”, РООИ „Реабилитация”, 2008.
2. **Бадарч, Сазонов 2007:** Д. Бадарч, Б. А. Сазонов. Актуальные вопросы интернациональной гармонизации образовательных систем: Монография. М.: Бюро ЮНЕСКО в Москве; ТЕИС, 2007.
3. **Курочкина А. Ю.** Курочкина. Практика использования модульного подхода к отдельным учебным дисциплинам. // <http://ejournal.fines.ru/images/moto.gif>
4. **Байденко 2006:** В. И. Байденко. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. М. 2006.

Ирина Иванова
България

BRIDGING THE GAP BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN LANGUAGE TEACHING BY HELPING TRAINEE-TEACHERS MAKE THE MOST OF RECEIVED KNOWLEDGE (A MODEL FOR UNDERSTANDING AND TEACHING TAG QUESTIONS)*

Having observed a vast number of trainee-teachers as part of my 9-year work as a teacher-trainer at the university, I can argue that there exists a huge gap between the theoretical knowledge, university students receive in the course of their education and the practices they employ when teaching a foreign language at school. Paradoxically enough, the observer is more likely to come across practices, theories and behaviours directly borrowed by trainees from their own experience as school students, rather than something they have learned from the theoretical courses in linguistics and language teaching. The observer is left with the impression that the years of

theoretical instruction have left no trace on trainee-students' knowledge of the subject matter, and the only source of information they resort to is the course book used by the respective class they happen to teach for their school-based practice. The common excuse for not making use of what they have studied and, supposedly, learnt at the university is that the knowledge, received from the theoretical courses is too abstract and much above the level of the school students they have to teach. One result of this widely-spread perception is that very few students, if any at all, actually refer to any theoretical sources, even when they don't quite understand the item of language they have to teach. If such problems occur, they usually consult the teacher's guide or the mentor they work with for helping them cope with the tricky issues in English grammar or vocabulary.

The aim of the present article is to propose a model for bridging the gap between theory and practice and encourage trainee-students to reflect on their received knowledge. This, in turn, will make them more competent and confident in their teaching, and will respectively increase the quality and the efficiency of their work as teachers. The model is based on raising students' awareness of theoretical knowledge in linguistics and its application when teaching grammar, and tag questions in particular, to school students. A model like this can show trainees a practical approach to making use of theoretical knowledge through careful selection and structuring of the relevant material to make it applicable to their needs of language teaching practitioners.

My choice of this element of English grammar is based on the fact that tag questions are a very conspicuous phenomenon of spoken language, hence their understanding and use being an important prerequisite for successful communication. Not only do tag questions -account for approximately a quarter of all questions in conversation (Biber at all 1999:211), but their function in discourse is predominantly pragmatic, with only a very small percent of them being genuine requests for information. Observing the way they are taught at school, though, I am left with the impression that the trainee teachers demonstrate somewhat superficial and patchy knowledge of the structure in question, probably due to failure to retrieve and make use of the information, received in the course of their theoretical instruction. The teacher's guide they use as a resource, only gives them part of the information that has to be taught to the students, taking for granted their background knowledge as part of teacher's professional "knowledge of the subject". The information and the teaching tips in the teacher's guide are originally meant to highlight and explain only this piece of the information on the given subject, which is to be presented as part of the gradual and staged teaching of a language item. This fact necessitates a careful mapping of any particular piece of information against the background of trainee's received knowledge, thus resulting in better understanding of the structure for the teacher himself and for the students alike. The best way, in my opinion, to achieve this, is through reflection on the information received about tag questions in some of the theoretical linguistics courses, taught prior to the teaching practice.

The reflective model of professional education/development consists of two main stages: the pre-training stage, (in our case the pre-service stage), and the stage of professional education or development. (Wallace 1991:48). Within the reflective model the so-called generators of received knowledge (academic researchers, staff, tutors, methodologists, etc.) have a minor contribution to informed decision making processes directly related to teaching. It is the trainees themselves who have to decide what of the received knowledge they would like to employ and adapt for their teaching. This decision making process is by all means strongly influenced by trainees' previous personal experience as language learners both in school and the university. As I have observed, it very often happens that the years of exposure to particular teaching practices have a stronger influence on the trainees and their teaching preferences and approaches than the academic instruction at the university.

The stage of professional education/development has two key elements: received knowledge and experiential knowledge. Received knowledge is defined as the facts, data, theories, etc., which are either by necessity or by convention associated with the study of a particular profession. There is a reciprocal relationship between the received and the experiential knowledge, which means that the first should directly inform the latter, and in turn be directly informed by it. It is this second aspect of the relationship which is usually left without further consequences, once trainees' teaching

practice is over. The common practice at most Bulgarian universities could be defined as the so-called extreme “applied science” approach (Wallace 1991:55), with teaching the subjects in their own right and then expecting the trainees to apply the findings of these areas of knowledge to their teaching situation.

Most of the subjects within so-called theoretical linguistics, including general linguistics, phonology, morphology, syntax, semantics, textlinguistics, etc., are taught purely as academic disciplines and as separate aspects of received knowledge. As it is evident for me from the teaching observed during the teaching practice, leaving it up to the students to decide on how to apply this knowledge to practice is not necessarily the best way to help them.

Acknowledging the existing gap between theory and practice or, in other words, between received and experiential knowledge in our case, I have decided first to try and look into some of the reasons lying at the root of this discrepancy. I have devised a questionnaire for the trainees aimed at throwing some light on how much they know about different aspects of tag questions. My aim was to identify any problematic aspects and propose some remedy by means of structured looks back into the relevant received knowledge, concerning tag questions. A structured “brush-up” of the studied matter, complemented by some new elements, was to help trainee-teachers bring their knowledge of the subject matter up-to-date and, in perspective teach them skills to help them cope with any similar difficulties in their future professional practice.

The questionnaire focused on the main aspects of tag questions which trainees are supposed to be aware of prior to their teaching practice. It was intended to be a combination of questions and tasks aimed at assessing both theoretical knowledge and practical ability to produce and interpret the structure in context. The tasks include the following:

1. Providing a general concise definition of tag questions;
2. Describing the way they are formed;
3. Adding tags to given main parts (anchors or stems) of various types of tag questions;
4. Giving some specific rules for tag formation based the completed samples in the previous task;
5. Providing answers to some of the completed structures;
6. Asking if trainees consider same polarity and invariant tags correct examples of tag questions;
7. Checking students knowledge about the relevance of intonation for the interpretation of tag questions;
8. Deciding on the meaning of certain samples with rising or falling intonation;
9. Matching examples of tag question to their pragmatic meaning;
10. Asking trainees to provide bulgarian equivalents of the structure (out of context);
11. Asking trainees to translate samples of tag questions (in context) into bulgarian in as many possible ways as they can;
12. Asking if (and why) trainees consider tag question easy or difficult part of English grammar;
13. Asking trainees to define the structure’s functions in discourse in general;
- 14 asking if it is easy or difficult for trainees to understand and use tag question is discourse;
15. Outlining potential difficulties in understanding and using tag questions for school students;
16. Asking trainees what makes teaching tag questions difficult for them personally;
17. Asking at what level of language proficiency tag questions are taught to school students (by choosing between levels from elementary to proficiency).

As it is natural to expect from this quite lengthy questionnaire (aimed to be as comprehensive as possible), it was not easy to come up with a precise clear-cut list of problems. The analysis of some 50 questionnaires, filled by trainees in their 4th and 3rd year of study, showed that the problems vary from complete lack of any relevant information about the structure, some erroneous perceptions, patchy and superficial knowledge, to errors in producing the structure and

interpreting its meaning in context. Some trainees demonstrated complete unawareness of the variety of Bulgarian translation equivalents (apart from the end-of-the-sentence particle *нали*).

One of the possible reasons why this is so, is the fact that tag questions have never been a separate item of discussion or teaching in the theoretical subjects studied at the university. They have probably been only scarcely mentioned in the course in theoretical syntax as a specific type of question. The trainees themselves claim that the only time they have ever studied the structure was in school, but they find it difficult to specify at what level of proficiency or in which grade or grades it was. The results of the questionnaire indicate that most trainees not only have difficulties in producing the correct structure, but they also have only a vague idea of the role of the intonation and the wide scope of pragmatic meanings tag questions have in discourse. All these findings can make one think that we can not really talk about received knowledge related directly to the structure in question, and that if there is such knowledge, it was received not at the university, but dates back to trainees' school education.

The next step in my investigation was to look into various English language course books, both English and Bulgarian, which have been in use for some time and most probably served as a source for the trainees' knowledge regarding tag questions. The systems I have looked into offer different interpretation of the structure, with some of them quite comprehensive and staged in their approach, and other only touching upon the structure, and offering mainly manipulation of its syntactic form. Overall, the scope of levels in which tag questions are discussed varies from pre-intermediate to advanced, with some courses discussing tag questions as part of grammar, and others, usually at upper-intermediate and advanced levels – as speech or discourse feature.

Taking into consideration the provisional nature and amount of trainees' background knowledge preceding their university tuition and the theoretical courses they study at the university, I have decided to introduce the model for understanding and teaching tag questions in trainees' third year, in the seminars in ELT methodology, which at our university are in the same semester as the pre-teaching observation. The model itself comprises six worksheets dealing with different aspects of learning and teaching tag questions. The worksheets, supplemented by a list of checking questions and practical tasks would not only serve as a learning resource, but would also show trainees how to tackle similar problems in their future teaching practice. It would increase their expertise and teach them some research skills, necessary for their future profession. Moreover, a detailed look into a single part of grammar with its multifaceted nature and various dimensions, would sensitise trainee-teachers to and show them in practice the three main approaches to grammar teaching – as a product, as a process and as a skill (Batstone 1994). Putting the trainee-teachers into the shoes of the language learners immediately before their teaching practice, which is in the last two semesters, is very useful, as it intensifies the process of reflection and helps them predict critical moments in their teaching. It also makes them more responsive to the needs of school students. The skill of reflecting on learning and the received knowledge immediately before the teaching practice would naturally prepare and enhance reflection on trainees' own teaching choices and practices. With this presumption in mind, I have devised the worksheets and the accompanying tests as a gradual progression from learning the subject matter (tag questions) to teaching it.

The next part of my presentation focuses in more detail on the worksheets and the supplementing tasks.

The first worksheet aims at giving trainees a broader perspective of the issue, and deals with **the place of tag questions in the system of English interrogatives**. The idea of the asymmetrical relation between the question form and its function in discourse is introduced right from the beginning, with the levels of formal representation, meaning and use being discussed so as to show the trainees that these features are interrelated and there are no strict boundaries between them. Another aim is to remind the trainees of the variety of terminology, existing in the field and to check if they can find their way in it. In the tasks the trainees have to do the following:

- 1.state what the formal features of an interrogative sentence are;
- 2.explain the difference between the terms question and interrogative;
- 3.define the question as a speech act;

4. define the discourse functions of the four main types of sentences: statements, questions, directives, exclamations, and to give examples of each type;
5. define and give examples of the three main types of questions depending on the type of reply they expect;
6. give examples of exclamatory, rhetorical and echo questions;
7. give examples of polar, non-polar and alternative questions;
8. discuss 10 sentences in terms of their syntax, semantics and pragmatics; e.g.: He told you the truth? Is syntactically a statement, but semantically a question.

The last task is aimed to find out if trainees understand the relation between illocutionary acts and the corresponding semantic and syntactic classes of sentences, or, in other words, if they can understand indirect speech acts.

The second worksheet elaborates on the **syntactic form of tag questions and the formation rules** governing it. It also discusses some of the **invariant tags** and their distribution. Tag questions with declarative and imperative stems or anchors are discussed separately, with their respective formation rules, and the rules for specifying the tag subject, predicate and the subject-operator concord, as well as the rules for polarity in the tags with the two resulting types of checking tags and copy tags. Copy or same polarity tags are discussed as invariant, alongside with different subject tags, one-word invariant tags, elliptical tags and other specific cases. The tasks focus on the following aspects:

1. defining tag questions in terms of their syntactic structure;
2. stating some general formation rules for tag questions with regard to their subject, operator, polarity and nuclear tone;
3. completing a number of stems with a tag;
4. giving examples of same and different polarity tags;
5. completing tags with invariant stems;
6. giving examples of different subject tags, one-word invariant and elliptical tags.

The third worksheet focuses on two aspects of particular relevance in tag questions – **intonation** and **responses**. The tasks are devised so as to check trainees' understanding of the significance of intonation, and their practical ability to respond to tag questions in and out of context.

The first task looks into intonation and is a gap filling activity, in which trainees have to demonstrate their understanding of such phenomena as assumption /expressed by the anchor/ and expectation /expressed in the tag/ and the interrelation between polarity and intonation in the four intonation-related patterns of tag questions. Whereas assumption can only be positive or negative, the expectation can be positive, negative /marked by respective polarity and falling intonation/, or neutral /marked by rising intonation/. Trainees have to be able to match the rising tone in the tag with expected verification, and the falling tone – with confirmation of the statement. They have to decide on the conduciveness and the strength of the bias expressed by the tag, by associating strong bias with falling tone on the tag, and rising tone with weak bias respectively.

The second task deals with the types or responses tag questions expect. Having in mind their conduciveness, the expected response is a confirmatory one, though the other possibilities are given as well, including rejection or inability of the hearer to confirm or reject the expressed proposition. Trainees have to respond to sample tag questions, following Andersen's classification of responses (Andersen: 1998). They have to give examples of: minimal response, repetition of entire proposition, elliptical repetition of proposition, repetition of a propositional element, near-synonymous expression, implicature, and a response expressing reduced commitment or uncertainty.

The third task is aimed at some difficulties in answering tag questions, arising from the fact that in some languages (including Bulgarian), an opposite system of answering is used. The general rule about answering tag questions is that the answer should reflect the real facts, not necessarily the question, i.e. it is the main statement we respond to, not so much the tag. However, sentences

containing negation pose potential problems to Bulgarian learners, resulting from the ways of expressing agreement, as it is evident from the following examples:

1. Snow isn't white, is it? - **Yes, it is!** – In English there is a special emphasis on the answer to indicate the fact, that the hearer disagrees with the statement. In Bulgarian, though, the negative answer is the appropriate one, to express hearer's disagreement: Снегът не е бял, нали? – Не, бял е.

2. Snow isn't black, is it? - No (it isn't). In this case, to express agreement, in Bulgarian we can use both negative and positive answers, where the first one confirms the proposition by partial repetition, and the latter expresses agreement with the whole utterance: Снегът не е черен, нали? – Не, не е ./Да, не е.

In the task the trainees have to first fill gaps in the rule for answering tag questions, and then to supply the answers to some sample questions illustrating the rule.

The fourth task is a gapped dialogue, which trainees have to fill by providing the tags to the questions first, and then fill the first part of the correct expected answers. It is aimed at testing both trainees knowledge of the structure of tag questions, and the correct answers expected in the given context.

The fourth worksheet deals with the functions of tags in discourse and also tackles some gender and social aspects.

The first and the second task ask trainees to decide if the given samples express politeness or uncertainty respectively, and which of them express commitment/lack of such towards the proposition, or the desire of the speaker to bring the hearer into the discourse.

The third task is a gap filling activity aimed at checking trainees' knowledge of gender issues related to using tags, based on the findings of Lakoff (1975), Coates(1996), Cameron (1989), Holmes (1982), etc.

The fourth task asks trainees to explain the difference between the theories of dominance and difference and their relevance to the use of tags by both sexes. Tasks five and six are formulated as open questions as well, asking trainees to explain man and women's orientation towards two main functions of language – referential and affective, and to answer how speaker's age affects the use of tag questions.

In the seventh task trainees have to illustrate the main discourse function of tag questions: informational, confirmatory, facilitating, attitudinal, peremptory and aggressive /based on Tottie and Hoffmann 2006/, with their own contextualised examples. They should also indicate the intonation on the tag.

The eight optional task invites the trainees to think of other discourse functions, which they can illustrate with examples.

The fifth worksheet deals with the Bulgarian equivalents of the English tag questions. It discusses a number of possible equivalents and their relevance and appropriateness in specific contexts. Trainees are given information about the specificity, and the semantic and pragmatic differences between a number of Bulgarian equivalents, excerpted from Bulgarian translations of samples of contemporary British and American fiction. The aim is to refute the wide-spread view that the English tag can only be translated with a sentence-final particle “nali”, following the well-known term, which has been in use in most of the Bulgarian grammars of English - „въпроси с нали”. Trainees are exposed to a number of equivalents including: *не + verb + ли*, the particles *ли, да, да не, да не би, а*, the combination of *май...+ а, как не, ама, ама нали, дали, нима*, combinations *нали така, нали разбирате, така ли, тъй ли*, lexemes *изглежда, обаче, естествено, значи, навярно*, as well as the expressions *ако не се лъжа, доколкото си спомням*. The tag is sometimes translated as a separate sentence, but there are also cases where no formal correspondence is found, i.e. there is no specific part in the Bulgarian sentence which the tag corresponds to.

The task for the trainees is to translate 30 samples of various tag questions into Bulgarian, using the appropriate, in their opinion, Bulgarian equivalents.

The last sixth worksheet is concerned with the acquisition of tag questions and their teaching to school students. It is complemented by 10 tasks. In them the trainees have to:

1. briefly explain what they understand by acquisition and learning and their interrelation;
2. decide on the level of difficulty of tag questions, choosing between transfer, coalescence, underdifferentiation, reinterpretation, overdifferentiation and split (based on Stockwell, Bowen and Martin's hierarchy: 1965)
3. decide on the place of tag questions in Pienemann and Johnston's Developmental sequence for question formation in ESL (Pienemann and Johnston 1987) and arrange some sample questions to illustrate it;
4. arrange certain linguistic operations /choosing a pronoun, adding or deleting negation, choosing an operator, inversion of pronoun and operator/ with regard to the difficulty they pose in terms of acquisition to native and non-native speakers;
5. decide on the level of language proficiency at which tag questions are introduced to learners and on the types of questions they have to study prior to tag questions;
6. decide on what aspects of tag questions' form, meaning and use have to be introduced to beginners;
7. decide on the intonation pattern to be introduced first and its meaning;

In tasks 8,9 and 10 trainees have to explain what types of exercises are appropriate for intermediate, upper-intermediate and advanced levels respectively, and how they differ in terms of level of difficulty and introduction of specificities of form, meaning and use.

In conclusion, it is important to mention that the model is yet another attempt at "undermining the dichotomy between theory and practice, which is an unfortunate but typical consequence of the applied science model" (Wallace 1991:56). My aim is not so ambitious as to expect that all trainees will go into such depths and details in tackling each aspect of the language they have to teach, but rather to show them a way to improve their professional competence. I see it mainly as a way of empowerment through active reflection on received knowledge, through restructuring and revision, and critical selection of what is relevant to their needs and the needs of their students. Another important point is to encourage trainees to constantly look for new information through both academic and action research and to show them at least one of the ways for future development and improvement.

References

1. **Andersen 1998:** Andersen G. Are tag questions questions? Evidence from spoken data.
2. **Batstone 1994:** Batstone, R. Grammar. Oxford University Press.
3. **Biber at all 1999:** Biber, D., S. Johansson, G. Leech, S. Conrad, and E. Finegan. Longman grammar of Spoken and Written English. White Plains, NY.
4. **Cameron at all 1989:** Cameron D., F. McAlinden & K. O'Leary. Lakoff in context: the social and linguistic function of tag questions, in Coates J. & D. Cameron (eds.) *Women in their speech communities*. London, Longman, 74 – 93
5. **Coates 1996:** Coates J. Women Talk. Cambridge, MA: Blackwell
6. **Holmes 1982:** Holmes, J. The functions of tag questions, *English Language Research Journal*, 3; 40 – 65
7. **Lakoff 1975:** Language and woman's place. NY: Harper and Row
8. **Pienemann and Johnston 1987:** Pienemann M. and M. Johnston. Factors Influencing the Development of Language Proficiency . In D. Nunan (Ed.), *Applying Second Language Acquisition Research* (pp. 45-141) Adelaide: national Curriculum Research Centre
9. **Stockwell, Bowen and Martin 1965:** Stockwell R., J.Bowen and J.Martin. The Grammatical Structure of English and Spanish. University of Chicago Press.
10. **Tottie and Hoffmann 2006:** Tottie G. and S. Hoffmann. Tag Questions in British and American English. *Journal of English Linguistics*. <http://eng.sagepub.com/cgi/content/abstract/34/4/283>.
11. **Wallace 1991:** Wallace M. Training Foreign Language Teachers. CUP

SOME INDICATORS OF INTERACTION DURING THE TEACHING PROCESS

Improvement of the quality of learning process requires the creation of interactive capabilities, making the student active in exploring the knowledge and in their implementation. To create a situation interaction teachers should take into account individual student characteristics, motives, interests, values and abilities.

“The interactive teaching should be understood as an act of collaboration, dynamic, flexible, open to the teacher and the student, and at the same time among the pupils, where everyone has the right to make decisions and to point out the roles that are adoptable to them”.¹³

The creation of the opportunities of interactive learning process by the teacher, is not a simple division of the pupils in groups or a determination of works that should be done. The teacher needs to determine the lesson objectives, to select carefully the groups of pupils, to plan the activities of interacting learning, and to check the pupils' progress.

During the interactive teaching, the pupils are exercised in activities where they learn together, discuss in groups, and work with each-other in a climate of collaborative and interactive environment. In this way, the learning process happens naturally and brings satisfactions.

The structure of the interactive learning, according to Johnson and Holubec (1990), is based on five basic elements¹⁴:

1. *Interactive dependence*: common objectives, common compensations, materials and information exchange, determined roles (selective, participation motivator, guider).
2. *Interaction face to face*: oral résumé, giving and taking explanations, working.
3. *Individual responsibility*: the group support in individual work, individual test for every pupil.
4. *Interactive expressions in groups*: communication, guidance, faith, decision taking and solutions to the conflicts and misinterpretations.
5. *Working in groups*: procedures to analyze the effectively and the good of group functioning and of the social expressions.

The aims to merge the interaction in the lesson need the development of new model as in the process of teaching, as in the process of learning by raising the quality of the interactive activities in the school. Today there is a new point of view between teaching and learning. This point of view considers this relation as organic that functions in a maximum level in a pedagogical interaction. In this pedagogical interaction we understand the requirement that the educating process, should have in its basis interaction as a philosophy and as a practice. Included in this interaction the pupil feels good, motivated continuously and learns based on necessities, abilities, his/her interests, in a harmonic compatibility with the requirements that are found in the scholar curricula.

The interaction is found in different ways such as:

- Direct interaction between the teacher and the student. In this interaction the teacher does not have the role of the lecturer but at the same time as a partner in teaching.
- Indirect interaction of the teacher and the student. This interaction is appeared when the teacher is in the role of the organizer and director in the process of teaching by giving to the pupils the opportunities of interaction.
- Direct interaction of pupils in lesson content when the pupils interact with their knowledge.

¹³ Gjokutaj, M.(2005); Mësimdhënia me në qendër nxënësin; Greet; Tiranë; pp.10

¹⁴ Musai, B.(2005); Ndërveprimi në klasë; Për zhvillimin profesional; ISP. Nënë Tereza; Tiranë; pp.30

- Indirect interaction of the pupils with the lesson content that is realized from the teacher through the knowledge that are adopted pedagogically.
- Active interaction of the pupils with each-other like equal partners in the lesson process.

During interactive learning, encouraged students to the new interactive relationship as:

- the active interacting participation in the teaching process,
- the argued dialogue (discussions, debates),
- the common decision-taking associated by argumentations,
- the exchange of ideas and taking decisions together,
- the determination in collaboration of the different points of view,
- initiatives and the exchange of experience through individuals and groups,
- division, role play and their rotation in common activities,
- competition and the rivalry between groups.

The essential thing of the interactive and student-centered teaching is the given activities from the pupils. Taking in consideration this the greatest attention should be based on the methods and techniques that make the realization of the interactive activities.

In primary school, there are put into practice a great number of techniques of interactive and student-centered teaching. By observing other activities, we describe some of the indicators interaction during the teaching process.

The indicators will be described separated so that the analysis of teaching won't be that difficult, because in reality they are connected between them. Analysis of learning for the degree of participation of every pupil in the interactive activities should be based on the following indicators:

- *Communication.* During the interaction the communication offers the possibilities that the pupils learn through the process of speaking, listening, reading and writing. There are offered opportunities that the pupils discuss with one another, to understand each-other well, to work with each-other, to give and take thoughts, to help and to urge the success of one another.

- *The exchange of ideas.* The question and answer format during the lesson and during different activities in the class, is a form of demonstrating the exchange of ideas. By making questions, there comes a good possibility for the pupils to answer by approving or contradicting by modifying the answers of the other pupils. The exchange of ideas is a positive marker of the pupils' participation and interaction.

- *Initiative.* This is manifested in different ways and in different stages of the learning process. The attention falls on the students behavior that expresses this initiative in the intentions for the organization of group works, the division of duties among the group, the necessity of help from the teacher or from the friends, in the material selection that will be used, in the presentation of the individual or group work.

- *Collaboration.* This is a process that helps the pupils to profit from one another because they exchange ideas, develop discussions, help one another, they are actively included in the lesson process.

- *Decision-taking.* The decision taking in group is a worthy marker of interaction, because by deciding what they are going to do, how they are going to do, where they are going to start from, and how they are going to conclude the activity, this is taught to the pupils such as the tolerance consensus and collective responsibility.

- *The emotional atmosphere.* The emotional reactions are markers of the relation between personal experience and the activity that is developed during the teaching process. They demonstrate the personal attitude such as likeness, dislike ness, interest, worthiness etc. The interactive pupils are friendly, accept and give help, keep the delicacy of behavior and show respect towards the others.

- *Reflection.* When the students reflect, they see the things in a new light, think deeply and create an exact understanding about themselves and the world. The interactive pupils evaluate the knowledge in order to reach balanced judgments.

▪ *Evaluation.* The evaluation and the self-assessment of the pupils during the lesson process, makes possible to discuss, cause they have reached objectives, to identify the necessities to learn more and to define the actions that will help then to reach more success.

The process of interactive teaching is characterized from the interaction of both teaching and learning. In interactive teaching is put a reflective relation from the teacher towards knowledge. The teacher is a knowledge transmitter and an interactive partner with the pupils. During interactive learning encouraged students to new collaborative relationships. Included in this interaction the child feels well, he is continuously motivated and learns based on necessities, abilities, and his interests according to the requirements of the scholar curricula in a harmonic way.

REFERENCES

Draper, S.W. & Brown, M.I. (2004) "*Increasing interactivity in lectures using an electronic voting system*" *Journal of Computer Assisted Learning* vol.20 pp.81-94

Gjoci P. (2008); *The interactive teaching and student-centered teaching*; Pedagogy and Knowledge society. Volume 1; Zagreb, 2008; pp 119-129.

Gjokutaj M, Shahini, L. and Markja, A.(2005); *Mësimdhënia me në qendër nxënësin*; Greet; Tiranë; 2005; pp 7-37.

Musai, B. (2005); *Mësimdhënia dhe të nxënit ndërveprues*; Tiranë; Pegi; pp.76-80.

Н.Б. Акоева, Н.И. Заева
Россия

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Экономическое и социальное развитие России в значительной мере определяется качеством высшего образования, т.е. ее интеллектуальным потенциалом. Российская система образования традиционно отличалась своей фундаментальностью, и государственные высшие учебные заведения строили свою деятельность, основываясь на данном приоритете.

В 2003 году Россия вошла в европейское образовательное сообщество, подписав Болонскую декларацию, определяющую основные цели, задачи и принципы гармонизации национальных образовательных систем высшего образования в странах Европы. Начало этому процессу было положено в итальянском городе Болонье в 1999 году 29 европейскими странами. В настоящее время Болонскую декларацию подписали 40 стран.

В литературе можно встретить довольно разные оценки Болонского процесса, перспектив общеевропейской системы высшего образования, основанной на общности фундаментальных принципов функционирования. Эти вопросы рассматривали Г.А. Лукичев, В.И. Байденко, Н.С. Ладыжец, зарубежные авторы А. Келлер, Э. Фромент, П. Ньюборг и другие[1].

«Болонский процесс – это не просто процесс движения вперед к поставленной цели: это динамическая система», — указывает П. Ньюборг[2].

С. Райхерт и К. Таух отмечают, что Болонские реформы нацеливают вузы и национальные системы на глобальную конкуренцию через прозрачные структуры и сотрудничество с европейскими партнерами, чтобы выстоять или даже победить в напряженном состязании за финансы, студентов и исследователей.

В.И. Байденко пишет: «Четко заявлено, что Болонский процесс — это процесс:

- добровольный;
- полисубъектный;
- основывающийся на ценностях европейского образования;
- не нивелирующий национального своеобразия страновых образовательных систем;
- многовариантный;
- гибкий;
- открытый;
- постепенный.

Процесс, как могли мы видеть, неравномерный и противоречивый»[3].

Чтобы достойно войти в Болонский процесс, российское образование должно позаботиться о своем качестве.

В Законе Российской Федерации «Об образовании» качество образования рассматривается с правовых позиций. Образовательная организация несет ответственность за качество образования своих выпускников в соответствии со ст. 3 и 32, осуществляя образовательную деятельность на основе государственных стандартов (п. 17, ст. 33). Согласно ст. 38 государство осуществляет контроль за качеством образования в аккредитованных образовательных учреждениях[4].

Под качеством образования понимается определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания[5].

С социальных позиций дают определение качества образования С.Е. Шишова и В.А. Кальней: «Качества образования: это социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности»[6].

Качество образования в любой стране обеспечивает целая система образовательных учреждений, которые в настоящее время вынуждены действовать в условиях достаточно серьезной конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг как внутри конкретных стран, так и на общеевропейском пространстве. Особенно сильно это сказывается на деятельности высших учебных заведений.

Поэтому в рамках создания общеевропейского пространства высшего образования, качество рассматривается как краеугольный камень. В этой связи странами-участницами Болонского процесса принято обязательство поддерживать дальнейшее развитие систем обеспечения качества образования на уровне вузов, национальном и европейском уровне. В соответствии с принципами университетской автономии ответственность за обеспечение качества высшего образования в первую очередь возлагается на сами учебные заведения, и таким образом создается база для реальной ответственности академической системы в целом в рамках каждого государства[7].

Главной задачей российской образовательной политики сегодня является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, что нашло отражение в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». Цель модернизации состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования на основе:

- обеспечения государственных гарантий доступности качественного образования;
 - создания условий для повышения качества общего и профессионального образования;
 - формирования эффективных экономических отношений в образовании;
- обеспечения системы образования высококвалифицированными кадрами, их поддержка государством и обществом[8].

«Концепция» требует изменения всей системы деятельности образовательного учреждения. Сделать это достаточно трудно, т.к. педагогическая деятельность характеризуется высокой степенью консервативности и стремлением преподавателя сохранять привычную позицию. Тем не менее, требования времени заставляют не только выбирать в конкретных условиях соответствующие методы и методики обучения, но и создавать свои собственные. Сейчас появляются преподаватели, имеющие большой инновационный потенциал, творческие люди, создающие ситуацию, в которой и студентам необходимо выбрать движение к новой деятельности[9].

Общие и специфические особенности инновационной педагогической деятельности исследовались в трудах Н.В. Кузьминой, В.И. Загвязинского, М.М. Фридмана и др. Сейчас этой проблемой занимаются Н.Ф. Вишнякова, М.В. Кларин, М.М. Поташник, С.Д. Поляков, В.И. Журавлев. В зарубежной педагогике проблемы планирования инноваций и управления инновационными процессами изучают Р. Адам, Е. Роджерс, А. Кинг, Б. Шнайдер, Л. Андерсон, Л. Бригс, Х. Барнет и другие.

Инновационное образование ориентировано не столько на передачу знаний, которые постоянно устаревают, сколько на овладение базовыми компетенциями, позволяющими затем – по мере необходимости – приобретать знания самостоятельно.

Вуз, работающий в инновационном режиме должен изменить формы и методы обучения. Приоритетными должны стать проектные разработки, исследования фундаментального и прикладного характера, непрерывные практики, работа в научно-исследовательских организациях.

В российской высшей школе наиболее распространенными являются следующие инновационные модели: контекстное, имитационное, проблемное, модульное, проектное, дистанционное обучение[10].

Модульное обучение основано на овладении компетентностями. Модуль - это объединенная логической связью, завершенная совокупность знаний, умений и навыков, соответствующая фрагменту (блоку, функциональному узлу) образовательной программы учебного курса [11].

Сущность модульного обучения рассматривается как метод, способ, тип обучения, а также как система и технология обучения. Модульное обучение, и в этом одна из его особенностей, ориентировано на студентов с разной степенью мотивации и уровнем допрофессиональных знаний. Каждый модуль и дидактическое сопровождение к нему построены на принципах непрерывности, поэтапности обучения: от более простого к сложному.

При модульном обучении обучающийся - это активный субъект обучения, полноправный участник учебного процесса. Он влияет на все элементы педагогической системы, обеспечивая их максимальное приспособление к своим потребностям и возможностям усвоения учебного материала.

Поскольку при модульном обучении большое значение приобретают такие процессы, как самообучение, можно сделать вывод о том, что обучающийся имеет возможность влиять на дидактические процессы, в частности, на процесс учения. Модульная программа ориентирована именно на развитие познавательной деятельности студента[12].

Внедряемый в высших учебных заведениях России «метод проектов» имеет принципиальные отличия от существующих традиционных методик обучения. Он направлен на самореализацию студента как личности, сохранение и формирование самостоятельности от идеи до воплощения проектов в реальность с учетом потребностей, традиций, возможностей.

В новой системе цель обучения состоит в развитии личности, готовой к жизнедеятельности в условиях технологического общества. Под этим мы понимаем подготовку человека к самообразованию, созиданию, самоконтролю в условиях внедрения методов проектов в процессе обучения.

Например, при изучении в курсе истории зарубежных стран в средние века темы «Географические открытия» целесообразно организовать проект, объединяющий историю, географию, литературу, иностранный язык, изобразительное искусство. Задача профессорско-преподавательского коллектива — создать систему проектной деятельности. Это даст возможность не столько учить, сколько помогать студенту учиться, направлять его познавательную деятельность, находить личностный смысл в этой деятельности, ставить цель, планировать и организовывать свои действия по ее достижению, приобретая в ходе всего этого и новые знания, и жизненно важные компетенции.

Такие проекты интегрируют несколько учебных дисциплин при доминировании отдельных предметов. Как правило, они включают владение компьютерными технологиями и в большей или меньшей степени иностранным языком.

Инновационный подход в образовании определяется не через использование какой-то одной модели, а через способность проектировать и моделировать нужный вузу учебный процесс с использованием различных моделей (схем) - на основе знания их потенциальных возможностей и «сильных сторон».

Так поиск путей совершенствования качества подготовки специалистов, заставляет пересматривать содержательную и технологическую стороны образовательного процесса. Это сказывается на уровне подготовки выпускников, которые создают имидж своему вузу, повышая его конкурентоспособность на рынке образования.

Выпускник, закончивший инновационный вуз, обладает совокупностью важнейших ключевых компетенций: профессиональных, социальных, межкультурных, информационных, интеллектуальных. [13].

Подготовленный таким образом специалист, бакалавр или магистр способен вписаться в мировой образовательный процесс.

В наиболее общем понимании Болонский процесс представляет собой проявление процесса общеевропейской интеграции в сфере высшего образования и науки с целью объединения национальных систем в пространство с едиными требованиями, критериями и стандартами. Течение Болонского процесса выявило в нем определенные противоречия, столкновения интересов, конфликт интерпретаций. Присоединение к Болонскому процессу новых государств, активное включение в него новых социальных субъектов придает процессу новую динамику, модифицируя его развитие.

Литература:

1. Лукичев Г.А. Болонский процесс: история, развитие, перспективы // Вестник Российского общественного совета по развитию образования. — Вып. 8.: <http://www.rosro.ru/text/events>, Ладыжец Н.С. Философия и практика университетского образования: Ижевск, 1995.

2. Келлер А. От Болоньи к Берлину. Перспективы Европейского пространства высшего образования. // Болонский процесс: середина пути. М., 2005, Фромент Э. Европейское пространство высшего образования: новые рамки развития // Высшее образование в Европе. 2003. № 1. <http://logosbook.ru/hee>, Барблан А. Академическое сотрудничество и свобода передвижения в Европе: что было и что будет? // Высшее образование в Европе. 2002. № 1–2. <http://logosbook.ru/hee>, Ньюборг П. Болонский процесс // Болонский процесс: середина пути. М., 2005, Райхерт С., Таух К. Тенденции в учебных структурах высшего образования Европы III. Болонья – четыре года спустя: шаги по устойчивому реформированию высшего образования в Европе // Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции. М., 2004.

3. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М., 2002.

4. Закон РФ «Об образовании». М., 2001.

5. Полонский В.М. Словарь понятий и терминов по законодательству Российской Федерации об образовании. М., 1995. С. 20.
6. Шишов С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. М., 2000. С. 68.
7. Модернизация системы обучения в СПбГУЭФ. Выпуск 4. Разработка системы менеджмента качества образовательной деятельности вуза. / Е.А. Горбашко, Н.А. Бонюшко, А.Ю. Курочкина, Н.А. Соколова; Под ред. Е.А. Горбашко. СПб., 2004. С. 24-25.
8. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М., 2001.
9. Буров В.Г., Иванцовская Н.Г. Модель управления инновационным процессом на кафедре// Университетское управление: практика и анализ. 2004, №1.
10. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. М., 2002, Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М., 1998, Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: Пособие к спецкурсу. М., 1994.
11. Галочкин А.И., Базарнова Н.Г., Маркин В.И., Касько Н.С. Проблемно-модульная технология обучения // Социология и образование на пороге третьего тысячелетия. Мат-лы докл. и выступлений секции XI. Барнаул, 1996. С. 31.
12. Соколова С.В. Организационно-дидактическая модель модульного обучения // Проффессионал. 2005. С. 7-10.
13. Шоган В.В. Теоретические основы модульной технологии личностно-ориентированного образования: Автореф. дисс... д-ра пед. наук. Ростов-н/Д., 2000.

Суняйкина Т. В.
Россия

КНИГА КАК ФАКТОР ГУМАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Сохранить культуру – воспитать читателя.

О. Мандельштам

Тысячи лет книга является не только важнейшим каналом передачи социального опыта поколений, но фактором гуманизации процесса формирования всесторонне развитой личности. Ее уникальные просветительские, нравственно-эстетические функции в образовании и воспитании юного поколения отмечали В.Г. Белинский, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Ж.-Ж. Руссо, Г. Гессен, И. Вазов и другие выдающиеся российские и зарубежные деятели.

И сегодня, в условиях бурного развития электронных информационно-коммуникационных технологий, молодежь переполняет залы библиотек. Книга, особенно художественная, хотя и теряет былое монопольное положение среди источников информации, но занимает в их ряду лидирующее положение, остается просветителем ума и сердца.

Вместе с тем в условиях трансформации российской действительности появились опасные тенденции, связанные с утратой частью общества традиционных аксиологических подходов к книге, с усилением утилитарных подходов к ней, когда многогранные функции художественной литературы для детей и подростков сводятся лишь к информационным и развлекательным.

На содержание современного читательского репертуара подрастающего поколения влияют такие институты, как школа, библиотеки, семья, книготорговля, СМИ, просветительские общественные организации. Ныне в этом перечне доминирующую роль

обретает книгоиздание, ориентированное не на педагогические функции, а на цели извлечения коммерческой выгоды. Это приводит к опасным преобразованиям количественных и качественных характеристик книгоиздательского репертуара для детей и подростков, а, следовательно, и книготоргового ассортимента, состава общественных и семейных библиотек, что влечет изменение круга чтения юного поколения. Как изменяется их чтение, что при этом теряют, а что приобретают российские подростки?

Проведенный нами анализ издательского репертуара подростковой художественной книги на рубеже веков (1995-2005 гг.) позволил выявить взаимодействие двух тенденций. Положительная заключается в развитии многообразия репертуара и увеличении количества наименований издаваемых книг. Отрицательная связана с беспрецедентным падением тиражей подростковых художественных книг в 1999 г. в 16 раз по сравнению с 1991 г., что привело к резкому нарушению баланса обеспеченности ими подростков (однако в последние годы наблюдается интенсивный годовой прирост тиража художественных книг в адрес указанной категории), что отражено на рисунке № 1.

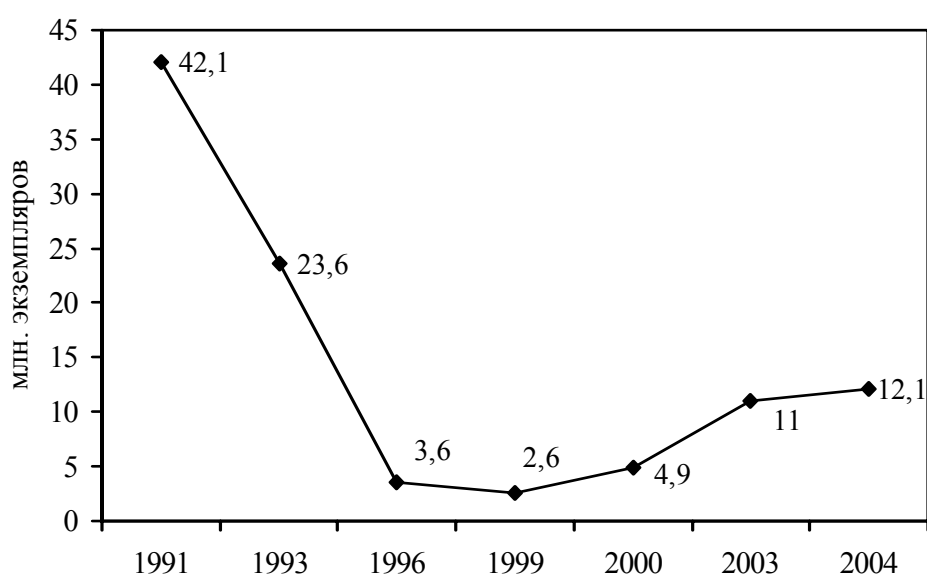


Рис. 1 Выпуск художественных книг для подростков (число экземпляров)

Развитие национальной структуры репертуара в этот период отличалось дисбалансом пропорций отечественной и зарубежной литературы, зачастую в пользу последней. Если в 1980-х гг. книг российских авторов для подростков издавалось около 88% - по названиям и 85% по тиражам, то, например, в 1993 г. каждая вторая книга по названию (55%) и три четверти по тиражам (73%) были переводными; в 1996 г. они составили соответственно 40% и 67% при сокращении издания отечественной литературы. Однако ни о каком включении детей в мировую культуру это не говорит, так как в основном печатаются не классика и не произведения ведущих современных писателей Запада (П. Райтсон, У. Олев, А. Чамберс, У. Старк и др.), а идет фронтальное наступление «массовой литературы». Издания книг писателей славянских народов исчисляется вовсе единицами названий.

Резкие колебания конъюнктуры рынка привели к значительной трансформации не только количественных, но и содержательных жанрово-тематических характеристик репертуара литературно-художественных изданий для подростков. Впервые в XX-м столетии в России лидером изданий для детей стала «массовая литература» (детские детективы, триллеры, боевики, комиксы), составляющая каждое четвертое издание (26% выпуска по тиражам). Это произошло на фоне и за счет снижения удельного веса объективно необходимых и любимых подростками книг: приключений, сказок, фантастики, о сверстниках и т.д. (5).

Беспрецедентным фактом стало то, что в репертуаре изданных для подростков книг, занимая его шестую часть, лидируют детские детективы, в основном создаваемые «поточным» методом и отличающиеся невысоким качеством. Книг о сверстниках, то есть реальных проблемах самих юных читателей, выпущено почти вдвое меньше, чем детективов. Триллеры по показателям издания почти в 4 раза опережают выпуск книг исторической тематики и в полтора раза - выпуск фантастики.

Таким образом, трансформация издаваемого репертуара происходит за счет расширения сегмента произведений «массовой литературы» и сокращения выпуска наиболее адекватных психолого-возрастным особенностям и важных для становления юной личности жанров и тематики книг (например, исторической, приключенческой, о реальных проблемах сверстников, о природе и т. п.), что представлено на рисунке 2.

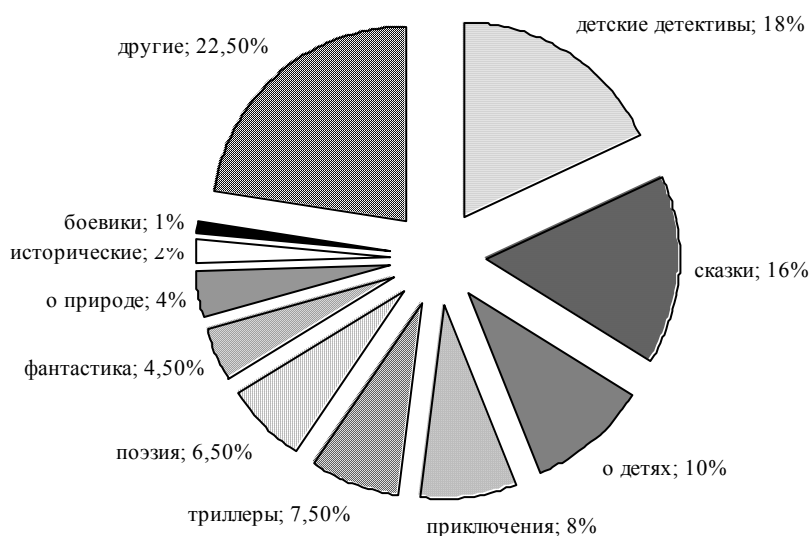


Рис. 2. Жанрово-тематическая структура издательского репертуара художественных книг для подростков в период 1998-2002 гг. (в % %)

Нередко эти тенденции входят в противоречие не только с традиционно сложившейся структурой выпуска книг, но и с логикой и психологией детского возраста, устоявшимися литературными интересами. Такая издательская политика детерминирует стереотипизацию сознания юных читателей, что противоречит принципам гуманизма, ориентирующим на развитие индивидуальности каждой личности.

В связи с тем, что о воспитательной направленности репертуара можно судить по перечню наиболее издаваемых авторов и произведений, их современный отбор также нередко свидетельствует о преобладании конъюнктурно-рыночных подходов над гуманно-педагогическими. Например, за указанный период каждое 6-е литературно-художественное произведение, изданное в адрес подростков, – это коммерчески выгодные книги Дж. Роулинг; каждое 11-я вышедшая книга - «страшилки» Р.Л. Стайна; детские детективы А. Иванова и А. Устиновой изданы 110 раз в количестве более 1,2 млн. экз. и т.д. В то же время тиражи изданий книг классиков российской детской литературы Р. Фраермана «Дикая собака динго...» составил за эти годы всего 40 тыс. экз., произведений А. Лиханова – 68 тыс. экз., автора историко-художественных книг о России С. Алексеева – только 31 тыс. экз., то есть 1,5-4% от изданий «страшилок» Р.Л. Стайна и т.д. Ни разу не выпущены книги, любимые многими поколениями: Э.Л. Войнич, Р. Джованьоли, произведения отечественных авторов

Н. Островского, А. Фадеева, Р. Погодина, Б. Васильева, Л. Симоновой, Ю. Яковлева и многих других писателей, талантливо освещающих проблемы подросткового возраста.

Однако книжная культура поколения характеризуется не только издаваемым, но и читаемым, а еще более предпочитаемым репертуаром – списком любимых книг. Что же помещают современные подростки на свою «золотую полку»?

Ответ на этот и многие другие вопросы, касающиеся книжной культуры юного поколения начала XXI-го века, предоставляют результаты проведенного нами в 2003-2005 гг. крупномасштабного исследования чтения 1,5 тысяч подростков Краснодарского края и некоторых других регионов России.

При этом оказалось, что для подростков в отличие от издателей, характерен «здоровый» консерватизм. Круг их чтения в значительной мере остается традиционным: любимыми жанрами названы приключения, сказки, книги о сверстниках, фантастика, издание которых значительно отстает от реальной потребности в них растущего поколения.

Парадоксально, например, что, несмотря на самые высокие тиражи выпусков детских детективов, сами подростки проявляют к ним в два раза меньше интереса, чем издатели. В то же время каждый пятый респондент назвал в качестве любимых приключенческие книги, которых выпущено в 2,5 раза меньше по сравнению с их реальной востребованностью. Тиражи изданий сказок и книг о сверстниках примерно в 1,5 раза ниже их фактического предпочтения подростками.

Сравнение того, что издается с тем, что предпочитают подростки, позволяет делать вывод о том, что радикальные изменения издательского репертуара в значительной мере не подтверждаются соответствующими изменением реального круга любимых произведений юных читателей, который во многом остается традиционным, что прослеживается на рисунке № 3.

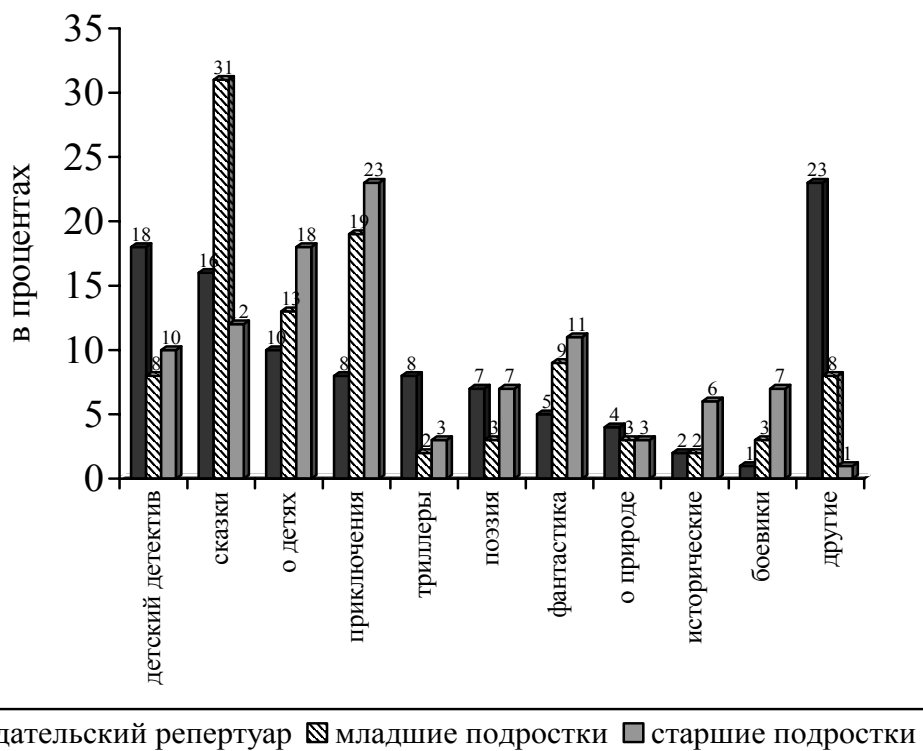


Рис. 4. Соотношение издательского репертуара художественных книг для подростков за 1998-2002 гг. с кругом чтения (любимыми книгами) младших и старших подростков (жанрово-тематический аспект, в %%)

Тенденции чтения позволяет определить рейтинг конкретных любимых произведений, где безусловным фаворитом подростков является серия книг английской писательницы Дж. Роулинг о Гарри Поттере, затем включенные в школьную программу

произведения Д. Дефо «Приключения Робинзона Крузо» и М. Твена «Приключения Тома Сойера» (названные каждым 10-м респондентом), В. Шекспира «Ромео и Джульетта», А.С. Пушкина «Капитанская дочка» и «Евгений Онегин», В. Г. Короленко «Слепой музыкант», М.Ю. Лермонтова «Мцыри» и др.

Следующие 30 названий – классика детской литературы, десятилетиями входящая в круг чтения подростков. Младшими подростками в качестве любимых названы книги А. Волкова «Волшебник Изумрудного города», Е. Велтистова «Приключения Электроника», Э. Успенского «Дядя Федор, пес и кот», серия книг об Алисе К. Булычева, Ж. Верна «Таинственный остров», Н. Носова «Приключения Незнайки», А. Беляева «Человек-амфибия», Р.Э. Распэ «Барон Мюнхгаузен». Старшие подростки отдают предпочтение произведениям А. Грина «Алые паруса», М. Рида «Всадник без головы», А. Беляева «Голова профессора Доуэля», Дюма А. «Три мушкетера», Р.Л. Стивенсона «Остров сокровищ», Б. Васильева «А зори здесь тихие...» и др. Исключение составляют новые жанры: фэнтези Дж.Р.Р. Толкиена «Властелин колец», боевики «Черепашки ниндзя», детские детективы Дм. Емеца о Тане Гроттер.

Критерии отбора любимых книг современными подростками, как можно заметить, носят альтернативный характер: выбирают либо произведения высокого содержательного и художественного уровня, либо высокотиражные и активно рекламируемые издания.

Вместе с тем, проведенное нами исследование подтверждает возрастающее монопольное влияние книгоиздательского репертуара на формирование круга чтения, предпочтений и интересов подростков в мире книг. Созидание книжной культуры будущих поколений, его гуманистическая направленность несовместимы с конъюнктурно-рыночными подходами и монополией в этой сфере одного социального института – книгоиздания.

Это - задача всего общества. Поэтому в ее решение должны включиться, руководствуясь аксиологическими подходами к книге, педагогическими целями, духовно-эстетическими идеалами, объединяя усилия и координируя действия, все институты, воздействующие на ребенка средствами книги: семья и школа, книжный рынок и средства массовой информации, творцы детской литературы и библиотекари, общественные объединения просветительской и художественно-творческой направленности.

Литература

1. Бутенко, И.А. Юные читатели в век информатизации [Текст] / И.А. Бутенко // Детское чтение на рубеже веков: Проблемы, Исследования. Прогнозы: Сб. науч. тр. В 2 ч. / Составители Е.И. Голубева, В.П. Чудинова; Науч. ред. И.А. Бутенко. Ч. 1. – М., 2002. – С. 29– 42.
2. Голубева, Е.И. Детское чтение в России: Реальность, опасения, прогнозы... [Текст] / Е.И. Голубева, В.П. Чудинова // Юный читатель и книжная культура России: Материалы исследования: Сб. статей / Сост. Е.И. Голубева, В.П. Чудинова. – М.: РГДБ, 2003. – 112 с. – С. 9-10.
3. Дулатова, А.Н. Феномен библиографии детской литературы: теоретико-методологический аспект [Текст] : Монография / А.Н. Дулатова – Краснодар, 2000. – 221 с.
4. Есенькин, Б.С. Книжный рынок России: 1990 – 2000. Динамика. Экономика. Организация [Текст] / Б.С. Есенькин, Ю.Ф. Майсурадзе; Моск. гос. ун-т печати. – М.: МГПУ, 2001. – 191 с. – (Книжный бизнес. Отечественный опыт).
5. Художественная литература для детей [Текст] // Книги Российской Федерации. Ежегодник. 1998: Гос. библиогр. указатель /Т. 5; 1999, т. 5; 2000, т. 6; 2001, т. 7; 2002, т. 9; 224, т.10; 2005, т.11.

ЧЕТВЪРТА СЕКЦИЯ

МЕЖДУКУЛТУРНИЯТ ДИАЛОГ В НАУЧНАТА И ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СФЕРА НА СЪВРЕМЕННАТА ХУМАНИТАРИСТИКА

Елена Стоянова
България

ЛИНГВОКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНЦИЯ ПРИ ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ

Обучението по чужд език е тясно свързано с приобщаването на учащите се към чуждата култура. Това спомага за по-дълбокото им разбиране на родната си култура, а също така и за по-бързата им адаптация в чужда културна среда. Проблемът за международното взаимно разбиране става все по-значим в съвременния свят. В този аспект особена важност придобива диалогът на културите като средство за хармонизация на взаимоотношенията между хората от различни националности и взаимното признаване на натрупаните ценности и духовно богатство. Целта на този процес е формиране на лингвокултурната компетенция на учащите се. Запознанството с чуждата лингвокултура се осъществява чрез прилагане на страноведческият и лингвокултурния подход. Страноведческият подход означава задължително изучаване на спецификата на чуждата култура и запознанство с културните особености на дадената страна. Той се утвърждава в методическата литература като един от основните принципи на чуждоезиковото обучение.

Лингвокултурната компетенция при чуждоезиковото обучение се придобива не само чрез изучаване на странознание, но и чрез ексцерпиране на културния компонент от езиковите факти. Това спомага за постигане на чуждата култура и спецификата на речевото поведение, а също така и за разбиране на манталитета на носителите на дадения език. С помощта на езика се осъществява усвояване на културни знания, тъй като езикът е форма на социалната и историкокултурната памет на народа, е отражение на националната култура на дадения народ и манталитета му. Затова е толкова важно методически последователно да се акцентира внимание върху културния компонент в практическия курс по чужд език в стремежа към реализация на усвояването на основните съставки на етнокултурата, като традиции, обичаи, символи, стереотипи и т.п. Тук става дума за лингвокултурния подход при чуждоезиковото обучение, който се базира върху единството и взаимодействието на езика и културата.

Основните принципи на лингвокултурното обучение са свързани тясно с конститутивните принципи на преподаването на чужд език (вж. Костомаров 1984). Те могат да се формулират по следния начин:

1) Практическата насоченост на лингвокултурното обучение предполага да се формира културен минимум, необходим за адекватно възприятие на чуждата картина на света.

2) Функционалният подход към подбора и представянето на лингвокултурния материал се реализира чрез полева методика на презентация на лингвокултурните единици (вж. Воробьев 1997) и отчитането на съответната лингвокултурна ситуация (вж. Шаклеин 1997).

3) Ситуативнотематичното представяне на учебния лингвокултурен материал се осъществява чрез определяне на националната социокултурна специфика в ситуациите на общуване, а също така и чрез формиране на текстови минимум за съвременната сфера на общуване.

4) Синтактичната основа на лингвокултурното обучение се базира върху прецедентни текстове/изказвания. Изучаваната група лингвокултурими включва фразеологизми, паремии, крилати фрази, афоризми, образи, символи и др.

5) Познавателните задачи се решават въз основа на концентричното представяне на учебния материал при ономасиологичния подход.

6) На преден план се поставя принципът за базиране върху родния език и преди всичко върху родната култура, която се крие зад езиковите факти.

Всеки език бързо реагира на промените в живота на етноса, запазвайки културните му основи и традициите. Културата се отразява в езика (в номинативните му единици) в съответствие с четирите основни начина: чрез културни семи (единици или признаци), културен фон, културни концепти и културни конотации.

Задължителното запознанство с **културните семи** трябва да бъде постоянно, последователно планирано и представено в учебните материали по чужд език. Въвеждането на основните културни семи започва с момента на изучаването на езика, тъй като те представят реални факти на чуждата култура, които са отразени в езикова форма. За реалиите е характерно присъствието на времеви компонент – реалиите са свързани с точно определен период от историята и културата на етноса като носител на изучавания език. Лексиката е най-подвижната част на езика, която бързо фиксира промените в обществения живот. Затова всички реални са свързани с конкретно време (времеви период) на тяхната поява в живота на определен народ и навлизането им в езика. Например, руската реалия *дом отдыха* (учреждение за почивка на здрави хора с определен здравен и културен режим) се появява през 1920 година, *субботник* (мероприятие за почитване на определен обект/територия) - 1919 г., *ударник* (работник в СССР, изпълняващ норматива и даващ пример за работа) - 1929 г., *целинник* (работещ по усвояване на нови и досега необработваеми земи) - 1955 г., *афганец*, *воин-интернационалист* (участващ във военни действия в Афганистан през периода 1979-1986 г.) – 1979 г., *челноки* (представители на малък бизнес, занимаващи се с търговия) – 1985 г., *ваучер* (сертификат за участие в приватизация) – 1992 г. и др.

Културните семи отразяват националния колорит на определена „епоха“ в живота на даден народ. Така например, кризата в жилищното строителство в Русия, настъпила след социалистическата революция от 1917 година, поражда специфичната реалия – *коммуналка*. С тази дума се обозначават големи многостайни апартаменти, в които са живеели различни хора или няколко семейства, при това кухнята, банята и тоалетната са били общи за всички живеещи в апартамента. Такъв тип апартаменти в 50-те години на ХХ в. постепенно отстъпва мястото си на така наречени *хрущевки* – малки, тесни апартаменти за едно семейство в пететажни стандартни блокове, построени в периода на управлението на Н.С.Хрущов.

Културните семи отразяват държавното устройство, икономическото, политическото и културното развитие на определена държава и представят предмети и признаци, характерни за живота на един народ. В съответствие с това може да се говори за няколко типа реални: географски, общественореполитически, етнографски и др. Например, руска географска реалия е *Дальний восток* – територия, разположена в крайната източна част на Русия. Етнографски реални са *лапти* – селски обувки, плетени от кора на широколистни дървета, предимно от липа; *самовар* – съд за преваряване на вода за чай; *щи* – супа от зеле и др. Общественореполитическите реални описват държавното строителство и обществения живот на страната, например, *субъект (Федерации)* – териториално-национална единица в състава на съвременна Русия, *Государственная Дума* – руският парламент, *аттестат зрелости* – диплома за средно образование и др.

Културният фон е характеристика на номинативните единици, обозначаващи явления от социалния живот и исторически събития. Например: *пропал (погиб) как швед под Полтавой* – ‘загинал, умрял’, изразът напомня за Полтавската битка от 1709 година, когато руските войски под командването на Петър I побеждават шведската армия; *коломенская верста* – ‘за прекалено висок човек, дългуч’, изразът е свързан с периода на царстването на

Алексей Михайлович (XVII в.), заповядал да се издигнат високи стълбове по пътя от Москва до лятната му резиденция – село Коломенское. Разстоянието между тях се равнява на една верста (верста е стара руска мярка за дължина, равна приблизително на 1 км.); *адмиралтейский час* – ‘обедна почивка’, изразът е свързан с обичая на Петър I да се прави почивка за обяд по време на работа; *процесс пошел* (буквално процесът е започнал) – изразът често се повтаря в речите на М.Горбачов (80-те години на XX век, процес на перестройка в Русия) и е свидетелство за начало на нови неща и др. Разбирането на тези изрази е невъзможно без знания, свързани с културното минало на Русия. Това са така наречени фонове знания. Те присъстват скрито в семантиката на думите, тези представи формират националната картина на света.

Понятието *фонове знания* формулират руските учени Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров, които аргументират обемната същност на семантиката на езиковите единици, абсорбиращи културната специфика в развитието на етноса (Верещагин 1980). Фоновите знания са един от най-важните критерии за успеха на комуникацията, тъй като обезпечават необходимото разбиране на комуникантите.

Много от представите във вид на фонове знания могат да се повтарят в различни лексеми и фразеологизми. Руските лингвисти, описвайки тези мотиви, ги определят като специфични за руската езикова картина на света.

Културните концепти са ключови думи на определена култура. Концепт (от лат. *понятие*), според определението на Ю.С.Степанов, е “сгусток культуры в сознании человека; то в виде чего культура входит в ментальный мир человека и, с другой стороны, это то, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее” (Степанов 2001: 43). Културната информация в тях се отнася към понятийното ядро на семантиката им. А.Я.Гуревич разделя всички видове концепти на две групи: универсални категории (*време, пространство, причина, движение* и др.) и социални или културни категории (*свобода, право, справедливост, труд, богатство, собственост* и др.). В.А.Маслова предлага да се въведе още една група концепти – категории на националната култура. За руската култура това са *воля, доля, интеллигентность, соборность* и др. (вж. Гуревич 1990; Маслова 2001).

Концептуалният анализ (вж. Н.Д.Арутюнова 1999) се основава на този факт, че всяко абстрактно име предизвиква представи не само за един конкретен предмет, а за цял ред предмети и едновременно притежава свойствата им. Например, в руския език съществуват съчетания *тоска гложет, тоска заела, тоска напала* (означава буквално тъгата гложе, яде, напада). Въз основа на тях може да се направи извода за понятието *тъга*, което изниква и се мисли като някакво *хищно зверче*. Също така и *съвестта* е представена като малък гризач, тъй като в езика са фиксирани изрази *совесть грызет, кусает, царапает, вонзает зубы; угрызения совести* (буквално съвестта гризе, хапи, дращи, впива зъби). В описаните контексти съвестта се намира вътре, в човешкото тяло, а действието ѝ причинява неприятни усещания за човека. Съчетанията *чистая/нечистая совесть, пятно на совести* (буквално чиста/нечиста съвест, петно върху съвестта) се базират върху друг образ, който представя още едно свойство на съвестта. Чрез образа на нечистото се репрезентира злото – да постъпваш добре означава да си с чиста съвест. Но съвестта не само управлява постъпките на човека, а и ръководи неговите мисли: *совесть говорит, велит, увещевает, дремлет, пробуждается; голос совести* и др. (буквално съвестта говори, заповядва, дреме, пробужда се, гласът на съвестта).

Културната конотация е показател на образномотивираните номинативни единици (фразеологизми, метафори), в които културната информация се локализира в асоциативнообразно основание и се регулира с помощта на мотивиращата роля на вътрешната им форма. Терминът е предложен от В.Н.Телия като обозначение на интерпретацията на образното основание (именно там се концентрира културната информация) в знаковото националнокултурно пространство (Телия 1996: 214 – 215). Културната конотация се явява не само връзка на езикови и културни знаци, но и инструмент

за тяхното изучаване. Знанието ѝ съставя лингвокултурната компетенция на учащия се и е необходимо в процеса на интерпретация на езиковите знаци в културни знаци, а също така и за системата на косвената номинация.

Например, соматичната метафора или изобразяването на човека чрез алюзия, използването на названия на човешки части/органи се характеризира с определена специфика в представите на етноса, които се кодират в образа. Българите възприемат *очите* като център на емоционалното състояние: *окото ми се изпълва / се изпълни* - радост; *напълват / напълнят ми се очите*; *насища / насити окото ми някой, нещо* - възторг; *изплаквам / изплакна, оплакна си очите* – наслада и др., в същото време руснаците локализируют емоциите предимно в *сърцето*, което е вместилището на *душата* (емоциите се локализируют в гръдния кош): *сердце (душа) наполнилась чем-либо, переполняется сердце* и др. Сърцето се възприема като център на емоционалното състояние при албанците: *më ha zëmra* (букв. яде ме, безпокои сърцето) ‘душата не е на мястото си’, *s`më bëh zëmra* ‘не ми се иска’ и др., при италианците емоциите се концентрират в *черния дроб*, а при французите - в *далака* и др.

Културната конотация възниква като резултат от интерпретиране на асоциативнообразното основание на фразеологизма/фразеологичната единица (по-нататък ФЕ) или на метафората чрез съотнасяне с националнокултурни **еталони, символи и стереотипи**.

Символите са продукти на човешкото съзнание, затова Ю.М.Лотман ги нарича „своеобразна памет на културата.” Започвайки от най-древния период човекът кодира културното пространство с помощта на символ и осъществява транслиране на културната информация. Езиковите символи са свързани с архетипи и обединяват различни планове реалност в процеса на семантичната дейност в определена култура (вж. Маслова 2001: 97, 99). Например, в следните ФЕ кръвта е символ на човешките сили за живот: *пить кровь, до последней капли крови* (букв. пия кръв, до последната капка кръв); кръвта е символ на роднински връзки: *родная кровь, кровь от крови*; кръвта е символ на здраве: *кровь с молоком* (букв. кръв и мляко – така се говори за много здрав човек с червени като кръв бузи); кръвта е символ на силни емоции: *кровь бросилась в голову, кровь стынет* (букв. кръвта се стече в главата, кръвта изстива – това става като следствие на някакви силни чувства: възбуда, страх и др.).

Символиката е свързана с конотативната зона на езика, с асоциации, които са утвърдени в националната култура. Всеки тип култура изработва собствен език на символите. Изучаването му е много важно и дава възможност да реагира правилно в различни ситуации. Например, названията на животни предизвикват у различни народи различни асоциации: при германците *плъхът* е символ на работа с увлечение, затова сравнението на човека с плъх предизвиква положителни реакции, одобрение и т.н. При руснаците същата реакция се появява при думите *муравей, пчела, вол, лошадь* (мравка, пчела, вол, кон), а думата *крыса* (плъх) съдържа негативни асоциации на предателство и неприятни чувства.

В понятието културна конотация се включват също така и емотивни характеристики, които се определят от националнокултурния фактор. Например, при руснаците и повечето европейски народи еталонът на красотата е *сини очи (голубые глаза)*, в същото време киргизите ги смятат за уродливи, а самият израз се използва при тях като ненормативен в конфликтни ситуации. Като красиви се възприемат *очите на кравата* – съчетанието се базира върху денотативната оценка, значението на това животно (крава) в културното пространство на дадения народ.

Схематичните, стандартни образи или представи за социално явление или обект, които се утвърждават в определена култура, се наричат стереотипи. Например, етнокултурните стереотипи са типични черти, които характеризират целия народ: германският педантизъм/акуратност, руският фатализъм (*авось*), мудността на естонците и др. Стереотипните представи за националните черти и характери са отразени в

международни анекдоти. В тях обикновено участват различни национални представители, които реагират по различен начин на една и съща ситуация. Реакциите им се регулират от стереотипи, приети в дадена култура.

Стереотипите са детерминирани от определена култура и са свързани с митове и ритуали. Съществуват различни типове стереотипи. Един от тях е стереотипът на поведението. Т.З.Черданцева отбелязва, че в основата на ФЕ с компонент „неделима част от тялото” (напр. *глаза - очи*) се намират често жестове, мимика, телодвижение, които са свързани с ответни реакции на човека на поведението на другите и на околния свят (Черданцева 1996: 61). Съществува традиция, при която в разговора задължително трябва да гледаш събеседника си в очите (по този начин се изразяват чистите намерения на говориящия и правдивостта на неговите думи). За това свидетелстват следните езикови средства: *глаз не отвести; с глазу на глаз, между четырех глаз; смотреть (глядеть) (прямо) в глаза; глаз на глаз (устар.), между (меж) четырех глаз (устар.)* (ср. болг. *очи в (на, с) очи; очи срещу очи; между (на) четири очи; говоря (казвам / кажа) право в очите; не се показвам / не мога да се покажа пред очите на някого; гледам право в очите някого, нещо; чета по очите на някого*) и др. Недоверие при общуването между българи демонстрират изразите: *я ми виж окоето, погледни ме в очите* ‘не ме лъжи’. Ако по време на разговора човекът си крие очите, събеседникът започва да се съмнява в искреността на говориящия. Вж. руските ФЕ *отводить / отвести глаза* ‘отвличам внимание, лъжа’; *для отвода глаз* ‘за да излъжа или да отвлека вниманието от нещо’ (ср. болг. *за очи*).

И така, езикът и културата съществуват и се развиват в диалог помежду си. Тяхното единство определя взаимното им разбиране и взаимодействие. Затова запознанството с чуждата култура и формирането на лингвокултурната компетентност на учащите се трябва да бъде задължително при изучаването на чужд език.

Литература

Арутюнова 1999: Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М.: Языки русской культуры, 1999.

Бирих 1998: Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии. СПб.: Фолио-пресс, 1998.

Верещагин 1980: Верещагин Е.М. Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Рус. яз., 1980.

Воробьев 1997: Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы): монография. М.: Изд-во РУДН, 1997.

Гуревич 1990: Гуревич А.Я. Человек и культура: Индивидуальность в истории культуры.- М., 1990.

Костомаров 1984: Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: Русский язык, 1984.

Речник на национални реалии.... 1999: Лингвострановедческий словарь национальных реалий России (словник базового уровня). М., 1999.

Лотман 1992: Лотман Ю.М. Избранные статьи: В 3 т. Таллинн, 1992.

Маслова 2001: Маслова В.А. Лингвокультурология: Учебное пособие. М.: Издательский центр “Академия”, 2001.

Степанов 2001: Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Академический проект, 2001.

Телия 1996: Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический, лингвокультурный аспекты. М.: “Языки русской культуры”, 1996.

Томахин 1981: Томахин Г.Д. Реалии в культуре и языке. // Иностранные языки в школе № 1, 1981.

Томахин 1996: Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностраннные языки в школе № 6, 1996.

Тресиддер 1999: Тресиддер Дж. Словарь символов / Пер. с англ. С.Палько. М., 1999.

Черданцева 1996: Черданцева Т.З. Идиоматика и культура (постановка проблемы) // ВЯ. М., 1996, № 1.

Шаклеин 1997: Шаклеин В.М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста. М., 1997.

Хашим Акиф
България

СЪПОСТАВИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ФОНЕТИЧНИТЕ СИСТЕМИ ЗА ЦЕЛИТЕ НА ЧУЖДООЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ В МУЛТИЕТНИЧЕСКА АУДИТОРИЯ

В резултат на съпоставителния фонетичен анализ на турската и българската фонетични системи бе установено, че важният аспект на практическата фонетика и аудирането представлява обучението на интегративния речев ритъм. Обучението трябва да започне от елементарните единици на речевия ритъм: ударението в думата, акцентните и ритмико-интонационните единици от различен ранг - фонетичната дума (ритмическата структура), словосъчетанието, синтагмата, фразата) до постепенно отработване на интегративния ритъм, характерен за всеки конкретен език в микротекстове: текст-повествование, текст-разсъждение, апелативен текст, текст-описание. Този вид работа трябва да се планира за предтекстова работа при аудиране и четене (рецептивни видове речева дейност) и следтекстова – при говорене и писане (продуктивни видове речева дейност).

Втората перцептивна база при билингви оказва влияние върху формирането на произносителните навици: двигателните стереотипи, характерни за българската артикулационна база, се пренасят в редица случаи при четене на турски текстове. При имитация грешките намаляват. Това означава, че при обучението по практическа фонетика е необходимо да се формират слухово-произносителни навици успоредно с изясняване съотношението на фонетичните единици (като се започне от звук и сричка и се стигне до по-крупни звукови структури) с оптичския им образ - графичното изображение на звукотиповете и техните съчетания.

Произносителните грешки при носителите на турските говори (билингви) в областта на вокализма и ритмиката се наблюдават в отделни случаи, част от които се дължат на влиянието на българския език, а друга – на “възстановяване на хармонията” при струпване на съгласни. В областта на неударения вокализъм и на ритмиката се наблюдават различия в акцентуационното оформяне на отделните думи, по-изразено е, отколкото в литературния език, стесняване на широките гласни и тенденция към разширяване на тесните, по-често изпадане на срички и редуция на дългите гласни в резултат на “изпадане” на [ǰ].

Основните произносителни грешки, които се наблюдават в турската реч при носителите на българския език, са свързани предимно с отъждествяване на гласните /a/, /ъ/ и /l/, предните лабиализирани турски гласни и съчетанията /йо/, /йу/, българската гласна /e/ и двата алофона на турската гласна /e/. Тези грешки, които се дължат предимно на различия в артикулационните бази, в значителна степен се коригират при имитация. Необходимо е да се отдели специално внимание на съотношението звук – буква в турския език и върху различията в артикулационната динамика, различната мускулна активност при артикулацията на българските и турските гласни и срички.

Слуховият, акустичен и артикулационен анализ позволяват също така да бъдат очертани и други характерните белези на турската артикулационна база като преглотализация и фарингализация на гласните. Важна черта на турската артикулационна

база представлява артикулационният признак „напрегнатост~ненапрегнатост”, която в значителна степен определя разликата между звучни и беззвучни съгласни и шумни и сонанти. Звучните съгласни в сравнение със съответните беззвучни са ненапрегнати, а сонантите могат да бъдат характеризирани като свръхслаби съгласни. Като свръхслаба съгласна се реализира и задноезичната преградна беззвучна /k/ в интервокална позиция – между две задноезични гласни.

Сред водещите особености на турската артикулационна база е разпределянето на произносителната енергия (ударението) във фонетичната дума (в изолирано произнесената дума), което е аналогично на фразовото ударение и представлява модел за разпределение на произносителната енергия в речевата емисия като цяло. Ударението в многосричните думи в турския литературен език е двуполусно, като последната сричка в думата най-често се маркира с динамично ударение, а първата – предимно съдържа тонален елемент. Двуполусният начин на разпределяне на произносителната енергия може да определя фонетични процеси, като: редукция на гласни и цели срички в средата на думата, особености в реализацията на звучните и беззвучните съгласни в началото, средата и края на думата.

Важна особеност на турската фонетична система е съществуването на словесно ударение и синхармонизъм. Това довежда до едновременна тенденция на разнородни процеси – от една страна словесното ударение предизвиква различно разпределяне на произносителната енергия в думата, а от друга – в палаталните и непалаталните серии чрез повдигането или смъкването на гръкляна поддържа известен стабилитет в сегментите, които се състоят от две и повече срички и по този начин определят серии от две и повече срички като палатални или бемолни. Това може да означава, че идеята за хармонията на гласните като прозодичен признак има артикулационни основания.

Важен белег на артикулационната база на турския литературен език е наличието на „*yumuşak g*” (фарингално-ларингалния сонант [ɣ]). Експерименталната проверка за установяването на реалността на звукотипа [ɣ] в перцептивното пространство на носителите на литературния език показва, че тя се идентифицира от носителите на езика единствено във фонетичен контекст (Акиф 2007). Този факт демонстрира, че реализацията на този сонант променя тембралната окраска на съседните гласни, но притежава незначителна собствена звукова стойност. Намалването на силата на артикулацията, характерна за небрежната реч и устната форма на усвояване на езика, довежда до нейната редукция или замяната ѝ с друг сонант - /y/, а в част от случаите става контаминация и уподобяване на съседните гласни. Липсата на аналогични фонемни в редица турски говори в България може да се дължи на факта, че съответната артикулация не се поддържа от правописа. А устната форма на усвояване на езика следва образци, типични за спонтанната реч, за която е характерно отсъствието на щателна артикулация - качество на пълния стил на произнасяне. В този план турските говори в България се сближават с некодифицираната узуална норма, характерна за устната спонтанна реч на носителите на говорната норма, в която случаите на „изпадане” на [ɣ] (ğ) са често явление. При обучение по аудирание е много важно да бъдат отработени структури, които съдържат тази тембрална особеност в съпоставка с нейната липса в зависимост от стила на изговаряне, принадлежността на говорещия към определена социална или териториална група.

Общността на артикулационната база на носителите на турския литературен език и носителите на турските говори в България определя частичната общност на основните фонетични процеси в живата реч на носителите на турския литературен език и на турските говори.

Изследванията на звучащата жива реч на съвременния турски литературен език, в това число и спонтанната реч са изключително важни за обучението в речева дейност в частност на такива нейни аспекти като **аудирание и говорене**.

Литература:

Акиф 2007: Х. Акиф. Фонетични процеси в живата реч (върху анкалския вариант на говорната норма и говора на с. Щерна, Кърджалийско). Университетско издателство „ЕП. КV Преславски“. 2006 г.

Акиф, Салим, Кърджалъ, Чалъкова 2007: Х. Акиф, М. Салим, Б. Кърджалъ, Т. Чалъкова. Интерференция на фонетичните системи при типологично различни езици. Университетско издателство „ЕП. КV Преславски“. 2006 г.

Веска Кирилова
България

REFLEXION SUR L'ELISION DES SEGMENTS CONSONANTIQUES [T-D-N], [T-D-H] DANS LA LANGUE SPONTANEE FRANÇAISE ET BULGARE

Le style parlé est un des sous-systèmes linguistiques, représenté par l'ensemble des moyens d'expression qu'il utilise. On opère un choix de moyens linguistiques déterminés – phonétiques, lexicaux et syntaxiques, selon l'objectif visé par le locuteur et la situation où a lieu la communication. Quand on parle on choisit aussi la forme de la communication linguistique, monologue ou dialogue.

Le choix de moyens linguistiques, dans le domaine de la phonétique, consiste dans le choix de variantes, dans le système linguistique. On opère son choix au niveau segmental (emploi de variantes non déterminées par la position), mais aussi au niveau suprasegmental (changement du contour mélodique, allongement de voyelles et de consonnes qui traduisent l'émotion, l'appréciation, etc.). La composante mélodique, les pauses, l'intensité, le débit utilisé par le locuteur, sont des facteurs importants qui déterminent l'intonation d'un style.

La langue parlée, utilisée dans la communication quotidienne, se réalise le plus souvent sous la forme de dialogue spontané. Les locuteurs ne surveillent pas leur prononciation et plusieurs écarts de la norme apparaissent à tous les niveaux linguistiques. Voilà pourquoi la langue parlée est considérée comme fautive, non normative. Celle qui est favorisée c'est la langue écrite qui enregistre ce qui doit être conservé : lois, contrats, inventaires de biens, textes culturels et qui est valorisée socialement. En réalité, c'est dans la langue parlée spontanée qu'apparaissent le plus grand nombre d'écarts phonétiques. L'élision de certains segments phonétiques (vocaliques ou consonantiques) est l'une des manifestations de ces écarts. Ce phénomène est motivé par le fonctionnement de la loi du moindre effort articulatoire et on s'en sert souvent sans même se rendre compte. Plus le débit du locuteur est rapide, plus la réalisation des élisions est fréquente. Les élisions de segments phonétiques se réalisent tout à fait dans la logique de la langue puisque le développement de la langue est régi par la loi de l'économie.

L'élision d'un ou de plusieurs segments consonantiques mène à des simplifications de groupes consonantiques complexes, en général.

En français ce phénomène est motivé surtout par le fonctionnement du schéma canonique CVCV, où la consonne tend à être une consonne unique. Mais dans la langue bulgare on ne peut pas parler de schéma canonique. L'élision du segment phonétique dans les deux langues dépend, dans une grande mesure, de la position du segment et de sa nature. « Une simplification a d'autant plus de chances d'intervenir que les consonnes en cause sont d'articulation plus fermée (occlusives et fricatives). Certaines simplifications sont populaires, d'autres sont partagées par les usages familiers. » (Gadet 1992 : 41) Donc d'après Gadet, la simplification d'un groupe consonantique est déterminée surtout par le degré d'aperture articulatoire d'une consonne. Mais est-ce que c'est le seul trait, parmi les traits linguistiquement pertinents d'une consonne, à motiver l'élision d'un

segment consonantique, et si ce n'est pas le cas quels sont les autres traits pertinents d'une consonne qui motivent la préférence de la langue française ou bulgare pour l'élision de tel ou tel segment phonétique et à quelle condition.

Le plus grand nombre d'élisions, en français familier, donc spontané, interviennent lorsqu'un groupe de consonnes, naturel ou créé par la chute d'un e muet, comporte deux consonnes ou plus et il est considéré comme trop chargé. Plus le débit est rapide, plus la prononciation devient moins soignée, plus grand est le nombre des élisions qui se manifestent.

Dans la langue bulgare, comme dans la langue française, le noyau de la syllabe est formé par la voyelle. En général, dans la langue bulgare, un groupe consonantique formé de trois et, parfois même quatre consonnes, n'est pas considéré comme trop chargé et un groupe pareil peut entrer dans la constitution d'une syllabe. Il s'agit des structures syllabiques : CCCV, ex. *спри, спли-там, миро-твор-ство*; VCCC, ex. *общ*; CCCVC, ex. *смад, ствол*; CVCCC, ex. *пункт, текст*, etc. On le voit bien, dans la langue bulgare, il y a beaucoup de mots où l'accumulation de 3 ou 4 consonnes est un phénomène tout à fait naturel. Un groupe constitué de trois ou quatre consonnes peut apparaître dans toutes les positions, mais cela arrive surtout à l'intérieur du mot, à la limite de deux morphèmes, où même un groupe consonantique formé de cinq consonnes est aussi possible, ex. *декадентство*. Rares sont les cas où ce groupe apparaît dans le radical comme dans *искра, сестра, жертва*. Le modèle d'un groupe consonantique constitué de 3 consonnes qui apparaît le plus souvent, c'est celui représenté par le modèle *consrictive + occlusive + sonante*, où les préfixes *без-, из-, въз-, раз-* se combinent avec un groupe de deux consonnes (*occlusive + sonante*) au début du radical, ex. *безкраен, изключен, възклицание, разкривам, безграничен, разгневен, безплоден*, etc. Mais un groupe consonantique formé selon le modèle *occlusive + occlusive + sonante* est aussi possible, si le préfixe se termine par une occlusive, tels que *над-, от-, под-, пред-*, etc., ex. *открытие, надпревара, отглеждам, предприемам*. Dans la langue bulgare, il existe aussi, bien que rarement, des groupes consonantiques formés de quatre consonnes. Dans ce cas-là le préfixe, qui se termine par une consonne, est suivi d'un radical qui commence par trois consonnes, ex. *безскрупулен, отстранявам, обстрелвам*. Donc l'accumulation de trois et même quatre consonnes dans un groupe n'est pas un phénomène rare dans la langue bulgare. Pourtant dans la langue spontanée bulgare, comme dans la langue spontanée française, agit la loi du moindre effort articulatoire qui, au niveau segmental, entraîne des réductions, des élisions de plusieurs segments aussi bien consonantiques que vocaliques. Plusieurs groupes constitués de 4, 3 et même de 2 segments consonantiques sont sujets à des élisions. Il arrive également qu'un segment consonantique entouré de voyelles ou au début du mot soit aussi éliminé.

Dans le présent rapport, nous analysons les cas d'élision des segments consonantiques [t-d-n ; т, д, н], dans la langue spontanée française et bulgare, en tâchant d'expliquer les facteurs qui y agissent et qui déterminent la préférence de la langue pour l'élision de tel ou tel segment consonantique. Nous tenons compte de la nature des consonnes, à savoir de leurs traits linguistiquement pertinents déterminés par la présence ou l'absence de sonorité, par le mode d'articulation (occlusion/constriction), par le degré d'aperture, par le lieu d'articulation. Nous tenons également compte de la réalisation du segment consonantique comme implusif ou explosif, ainsi que de la place du segment : sa place dans la syllabe par rapport à la voyelle qui forme le noyau syllabique, sa place par rapport à l'accent, sa place dans le groupe consonantique. Nous analysons aussi l'influence des segments voisins sur la consonne éliminée.

Parmi les traits articulatoires des consonnes l'un des traits les plus importants pour la manifestation de l'élision est le degré d'aperture. Dans notre étude nous nous servons de l'échelle des apertures des consonnes françaises. Pourtant il y a un point discutable qui concerne la classification des consonnes d'après leur degré d'aperture. Il s'agit plus précisément du degré d'aperture articulatoire des consonnes nasales. L'échelle des apertures, établie pour les consonnes françaises par Grammont, cité par M. Nikov (Nikov 1992 : 230) est la suivante : degré zéro – les occlusives [p], [b], [t], [d], [k], [g] ; degré 1 – les constrictives [f], [v], [s], [z], [ʃ], [ʒ] ; degré 2 – les nasales [m], [n], [ŋ] ; degré 3 – les liquides [l], [ʎ] ; degrés 4 – les semi-consonnes [j], [w]. Dans son livre "Le français ordinaire", Françoise Gadet précise au sujet de la coupe syllabique :

« La hiérarchie des degrés d'aperture est la suivante : le degré le plus fermé comporte les occlusives ([p], [b], [t], [d], [k], [g]) ; puis les nasales ([m], [n] et [ŋ]), puis les fricatives ([f], [v], [s], [z], [ʃ], [ʒ]) ; puis les liquides ([l] et [ʎ]), puis les semi-voyelles ([j], [w] et [ɥ]). » (Gadet 1989 : 63) Alors les nasales ont-elles le premier ou le deuxième degré d'aperture ? La classification de Gadet, qui met les nasales après les occlusives et qui leur attribue par conséquent le degré 1, nous semble plus logique puisque les nasales sont des occlusives et leur articulation est liée à une barrière, une occlusion complète à franchir. C'est la raison pour laquelle nous tiendrons compte de cette remarque faite au sujet des consonnes par Gadet et nous établirons l'échelle des apertures suivante pour les consonnes françaises : degré 0 – les occlusives [p], [b], [t], [d], [k], [g] ; degré 1 – les nasales [m], [n], [ŋ] ; degré 2 – les constrictives [f], [v], [s], [z], [ʃ], [ʒ] ; degré 3 – les liquides [l], [ʎ] ; degrés 4 – les semi-consonnes [j], [ɥ], [w]. Nous appliquerons cette échelle des apertures aux consonnes bulgares et nous y ajouterons premièrement, la consonne constrictive vélaire [x] qui possède le degré d'aperture 2, et deuxièmement, les consonnes affriquées bulgares [tʃ], [dʒ], [tʃ] et [dʒ] qui devraient être situées, d'après nous, entre les occlusives et les constrictives car les affriquées sont réalisées articulatoirement après une occlusion suivie d'une constriction. La consonne bulgare [ɣ] correspond articulatoirement à peu près à la semi-consonne française [j]. Les semi-consonnes [ɥ] et [w] n'existent pas dans le système consonantique bulgare. L'échelle des apertures des consonnes bulgares serait donc représentée par : degré 0 - les occlusives [п], [б], [т], [д], [к], [г] ; degré 1 – les nasales [м], [н] ; degré 1,5 - les affriquées [tʃ], [dʒ], [tʃ], [dʒ] ; degré 2 - les constrictives [ф], [в], [с], [з], [ш], [ж], [х] ; degré 3 – les liquides [л], [р] ; degré 4 – la consonne [ɣ].

I. Elision des segments consonantiques alvéodentaux [t], [d] et [n] dans la langue spontanée française

I. 1. Elision des segments alvéodentaux oraux [t] et [d] dans la langue française

En français, l'élision de [t] se manifeste en **position finale** du mot. Elle suit la tendance générale à la chute de la dernière consonne, constatée en français familier et populaire, ex. *artiste - artis(te)*, *elle reste sur son lit - elle res(te) sur son lit*, *tout était infect - tout était infec(t)*. Le segment [t] fait donc partie du groupe consonantique : *consonne* (quelle que soit sa nature) + [t]. Dans la chaîne parlée le groupe *consonne + [t]* peut être suivi d'un troisième ou quatrième segment consonantique : *tu restes quelques jours* prononcé *tu res' quelques jours*, *il reste plusieurs jours - il res' plusieurs jours*. Il en résulte une accumulation de 3 ou 4 consonnes parmi lesquelles c'est [t] qui s'élide. La consonne « t », en tant qu'occlusive, possède le degré d'aperture articuloiratoire 0. Dans le groupe *consonne + [t]*, si la consonne est une constrictive, la chute de [t], en tant qu'occlusive et donc possédant un degré d'aperture inférieur à celui de la constrictive, est logique. Mais s'il s'agit d'une occlusive dans le groupe consonantique *consonne + « t »*, comme c'est le cas du mot *infec(t)*, le degré d'aperture des deux segments est le même. Pourtant c'est « t » qui s'élide de nouveau. L'élision de « t » ici ne pourrait pas être motivée par son degré d'aperture articuloiratoire. Donc il y a d'autres facteurs qui agissent. Cela nous fait penser que [t] s'élide d'abord à cause de sa réalisation comme implosif (il se trouve à la fin de la syllabe où l'énergie expiratoire diminue considérablement et en plus, à la fin d'une séquence implosive) et puis à cause de sa position par rapport à la voyelle. Dans le groupe *consonne + [t]* celle des deux consonnes qui est acoustiquement mieux identifiable c'est celle qui se trouve en contact avec la voyelle car « si les voyelles sont identifiées principalement par perception de leur structure formantuelle, cette structure (moins claire chez certaines consonnes et totalement absente chez d'autres) joue un rôle plus restreint ou même nul dans la perception du timbre consonantique. » (Nikov 1992 : 177). Donc la consonne est identifiée acoustiquement et perçue auditivement d'une part grâce à la production de bruit (d'explosion ou d'écoulement) et d'autre part grâce aux phénomènes transitoires qui ont lieu à la limite des consonnes et des voyelles. Dans les groupes de consonnes en question l'élision du segment consonantique [t] semble doublement motivée, d'une part par sa réalisation comme implosif et d'autre part par le manque de contact avec la voyelle. Dans l'exemple, *elle res(te) sur*

son lit, la chute de [t] mène à la formation de la géminée [ss]. Dans la langue parlée, à cause du débit rapide, la géminée [ss] est simplifiée en un seul [s] doté d'un allongement qui remplace le segment consonantique réduit.

Nous n'avons pas constaté d'élision de « d » dans la langue spontanée française mais la loi du moindre effort articulatoire trouve sa manifestation dans l'assimilation consonantique traduite par l'assourdissement régressif. Cela arrive le plus souvent lorsque la préposition « de » se voit réduite à « d » après la chute de « e » muet et qu'elle soit suivie d'un mot qui commence par une consonne sourde : *Essaie d'trouver c'qu'il te faut* [DsDttruve'skiltBfo]. A l'intérieur du groupe rythmique, dans l'exemple cité, après la chute de « e » muet, on se trouve en présence de la géminée [tt] qui, prononcée à un débit rapide, est simplifiée en [t] allongé.

I. 2. Elision du segment alvéodental nasal [n] dans la langue française

En général, le segment consonantique [n] s'élide rarement. Pourtant sa chute accompagnée de la chute de « e » muet dans la première partie de la négation verbale « ne...pas » se fait systématiquement. Rappelons que la négation verbale standard se réalise en deux termes « l'un étant le pivot de la négation (*ne*) que l'on appelle quelquefois le discordantiel et l'autre étant l'auxiliaire de la négation (*pas*), le plus souvent aujourd'hui, mais aussi *plus, aucun, nul, jamais, personne, rien*). Au terme de « auxiliaire » Gadet préfère le terme de « forclusif ». Le tout constitue une négation conjointe. » (Molinié 1991 : 66) L'évolution de la négation conjointe va dans le sens de la suppression du premier terme *ne* dans la langue française d'aujourd'hui et elle n'est pas sentie comme dépréciative même par les lettrés.

La simplification de la négation verbale se fait en passant par deux étapes : 1) chute de « e » muet, dans la première partie de la négation verbale : *je n(e) pense pas, je n(e) regarde pas*, 2) chute de la première partie de la négation conjointe *ne* où l'élision du segment consonantique [n] va de pair avec « e » muet : *je pense pas, je crois pas*. On entend cette forme de la négation dans les films, dans les émissions à la télé, cette forme est employée aussi par les présentateurs des infos parfois. La suppression de *ne* de la négation conjointe est si courante qu'on la sent presque comme normative. « On notera que le phénomène atteint un degré fort avancé. Selon son tempérament et son milieu, on peut se demander laquelle de ces deux phrases est aujourd'hui marquée : *Il n'est pas arrivé ! – Il est pas arrivé !* : la première est sans doute prononcée [ilnDpazaYive], et la seconde [ilDpaaYive]. On a ainsi des raisons matérielles de juger que l'on se trouve en présence d'une évolution en train d'avoir lieu, pour certains déjà même effectuée, qui entraîne une transformation importante dans la réalisation du français d'aujourd'hui. » (Molinié 1991 : 67) Gadet en donne les raisons : des raisons sémantiques (*ne* est senti comme redondant par rapport au deuxième élément de la négation, le forclusif, qui est sémantiquement plus précis), des raisons phonétiques (devant voyelle *ne* est réduit à *n'*, ce qui le rend parfois impossible à percevoir car on prononce de la même façon les formes *on entend pas* [TnStSpa], à cause de la liaison, et *on n'entend pas* [TnStSpA]), des raisons syntaxiques (*ne* est un obstacle à la fusion du clitique sujet et du verbe, une tendance forte du français actuel). Donc selon Gadet les facteurs de variation liés à l'emploi de la première partie de la négation conjointe sont de trois ordres : linguistique (phonétique et syntaxique), stylistique et social. (Gadet 1989, p.128-131). Dans le registre populaire, on a attesté la chute de [n] dans certains mots d'usage fréquent tels que l'adverbe *naturellement*. Mais cette chute affecte toute la syllabe à laquelle est attachée [n], c.-à-d. la syllabe initiale. La forme tronquée est prononcée *turement*.

Donc le segment consonantique [n], étant une sonante ne se prête pas facilement à l'élision, malgré la présence de quelques formes tronquées.

II. Elision des segments consonantiques alvéodentaux [ɾ], [ɽ] et [ɲ] dans la langue spontanée bulgare

II. 1. Elision des segments alvéodentaux oraux « ɾ » et « ɽ »

Dans la langue bulgare, l'élision des segments consonantiques [т] et [д] affecte certains groupes de consonnes, considérés probablement par la langue comme chargés, pour les rendre plus faciles à prononcer. L'élision des consonnes bulgares dépend du type du groupe consonantique (nombre et caractère des consonnes qui constituent le groupe - souvent le groupe est formé de trois et même plus de trois consonnes) et de la place du groupe dans le mot. L'élision de [т] et [д] se fait aussi bien dans un groupe consonantique (à l'intérieur ou à la fin du mot) qu'en position intervocalique.

II. 1. 1. Elision des segments alvéodentaires oraux « т » et « д » à l'intérieur du mot

II. 1. 1. 1. Les segments « т » et « д » se trouvent dans un groupe consonantique

□ le groupe consonantique est constitué de trois ou plus de trois consonnes

* Les consonnes bulgares [т, д] s'élident dans le cas où elles sont précédées d'une constrictive chuintante [ш, ж], d'une constrictive sifflante [с, з] ou d'une liquide [л, р] et lorsqu'elles sont suivies d'une troisième consonne dont la nature est sans importance pour la réalisation de l'élision. Les groupes consonantiques suivants se présentent :

[стн] - *известно* [извесно], *кръстник* [кръсник], *вестник* [весник], *честно* [чесно], *участник* [учасник], *сладострастно* [сладострасно], *уместно* [умесно], *местно* [месно], *безпристрастно* [безпристрасно], *безмилостно* [безмилосно], *повърхностно* [повърхносно] ;

[стц] - *червенокръстци* [червенокръсци] ;

[стк] - *виолончелистка* [виолончелиска], *правистка* [прависка] ;

[стл] - *щастлив* [штаклив], *накостлив* [накослив], *завистлив* [завислив] ;

[стт] - *пошлостта* [пошлоста], *старостта* [староста] ;

[стч] - *храстче* [храсче], *пръстче* [пръсче] ;

[ств] - *семејство* [семејсво], *царство* [царсво], *учителство* [учителсво], *кавалерство* [кавалерсво], *разраствам се* [разрасвам се], *изкуство* [изкусво], *тържествен* [тържесвен].

Si le groupe [ств] est précédé de [т], comme dans le mot *приветствам*, *детство*, les segments consonantiques qui représentent le groupe sont au nombre de quatre [тств]. Dans ce cas-là c'est le premier [т] qui s'élide [*привествам*], [*дество*] étant en position implosive, malgré son contact avec la voyelle [e] qui assure sa perception auditive. Si dans le groupe [ств], [т] joue un rôle distinctif il se maintient : *размествам* – *размесвам*.

[стм] – *пластмасов* [пласмасов], *шестмодулен* [шесмодулен] ;

[здн] - *бездна* [безна], *звездна* [звезна] ;

[ждн] - *безнадеждно* [безнадежно] ; ;

[штк] - *овошка* (от *овощка*) ; *прошка* (от *прощавам*) ;

[штн] - *помощно* [помошно], *мощно* [мошно], *нощно* [ношно] ;

[лтф] - *фелдфебел* [фелтфебел- фелфебел] ; *фелдшер* [фелтшер- фелшер] ;

[ртц] - *сърце* (от *сърдце* – *съртце*).

[ндн] – *контрабандно* [контрабанно]

Partout les groupes consonantiques, cités plus haut, constitués de trois segments dont le deuxième est [т] ou [д], se simplifient en groupes de deux consonnes et le segment consonantique qui s'élide c'est [т] ou [д]. D'abord à cause de leur réalisation comme implosifs à la fin d'une séquence implosive : *пласт-ма-са*, *храст-че*, *на-дежд-но*, puis à cause de leur degré d'aperture (degré 0). Dans les groupes susmentionnés [т] et [д] sont précédés de consonnes dont le degré d'aperture articulaire est supérieur au degré d'aperture de [т] et [д] : [с], [з], [ш], [ж] – degré 2, [н] – degré 1, [л] et [р] – degré 3. Les segments consonantiques [т] et [д], étant des occlusives, sont le résultat d'un bruit d'explosion. Lorsqu'ils sont entourés de consonnes ils sont difficilement identifiables alors que les autres segments consonantiques du groupe, qui sont en contact avec une voyelle, profitent des processus transitoires pour leur identification acoustique. La présence de

sonorité, dans le cas du segment [д], rend l'occlusive sonore [д] plus facile à identifier mais sous l'influence de l'entourage segmental, elle est parfois assourdie.

Dans notre corpus d'exemples, nous avons attesté plusieurs cas où l'élision d'un segment consonantique se fait à la limite de deux morphèmes. Les segments consonantique [т] et [д] font partie d'un groupe consonantique constitué de trois consonnes et ils occupent la première position dans le groupe (les groupes –тст, - дст).

* Le groupe –тст – le groupe représente le modèle *occlusive + constrictive + occlusive*. Ce groupe apparaît surtout à la limite du préfixe *от-* et le radical qui commence par *ст-* : *от-стъпвам* est prononcé [остъпвам], *преот-стъпвам* [преостъпвам], *от-стоявам* [остоявам]. Le segment consonantique [т] du préfixe se réalise en position implosive, et malgré son contact avec une voyelle, il s'élide. En plus il n'appartient pas à la syllabe accentuée. Et c'est peut-être sa place par rapport à l'accent qui joue aussi lors du choix de la langue pour la réalisation de cette élision.

* Le groupe –дст – il apparaît à la limite d'un préfixe tel que *пред-*, *под-*, *след-* et d'un radical qui commence par un groupe consonantique. C'est le segment [д] qui s'élide. Nous avons donc le même type de groupe, comme dans le cas de [т], constitué de 3 consonnes, *occlusive + constrictive + occlusive* : *представа* [престава], *представление* [преставление], *предстоя* [престоя], *представителност* [преставителност], *подставено лице* [поставено], et parfois même, un groupe de 4 consonnes est formé, en général *occlusive + constrictive + occlusive + constrictive*, par exemple, *подстрекавам* [пострекавам], *подстригвам* [постригвам], *следствие* [слествие]. Le groupe consonantique « -дст » peut apparaître parfois à l'intérieur du mot où la même élision opère malgré l'appartenance de « д » à la syllabe accentuée : *блудствам* [блуствам], *наследство* [наслество], *родство* [роство]. Comme dans le cas du groupe consonantique « -тст », dans le groupe « -дст » c'est la réalisation de [д] comme implosif qui détermine sa chute. Ni le contact de [д] avec une voyelle, qui facilite son identification acoustique, ni son caractère sonore peut le maintenir car en fin de compte le segment [д] est assourdi par le segment [с] qui le suit et le groupe « -дтс » est prononcé « -тст ».

Dans les groupes consonantiques « -дст » et « -тст » ce qui a de l'importance aussi pour l'élision de [т] et [д], nous semble-t-il, ce n'est pas seulement la réalisation des segments élidés comme implosifs mais aussi le caractère sourd des segments qui les suivent. Dans le groupe consonantique bulgare *occlusive* (« т » ou « д ») + *constrictive* ou *occlusive + sonante*, si les segments qui suivent [т] et [д] sont des consonnes sonores, [т] et [д] se maintiennent en général, ex. *отброявам*, *отбрана*, *подбран*, *подвластен*, *предприемам*, *надпревара*, etc. Peut-être que l'élision de [т] et [д], dans les groupes consonantiques [-тст] et [-дст], dépend aussi du lieu d'articulation des segments consonantiques qui composent les groupes. Les groupes sont constitués de 3 consonnes qui ont à peu près le même lieu d'articulation: 1) [т] et [д] sont alvéodentaux, 2) le segment « с » qui suit est alvéolaire et se réalise articulatoirement tout près du lieu d'articulation de [т] et [д]. Donc pour la réalisation du groupe consonantique, les organes articulatoires doivent effectuer trois fois de suite des mouvements articulatoires au presque même endroit, ce qui rend l'articulation des groupes [-тст] et [-дст] difficile et il en résulte une tendance à leur réduction.

□ le groupe consonantique est constitué de deux consonnes

L'élision de [т] n'affecte pas que des groupes chargés. Dans la langue très familière et populaire, la loi du moindre effort articulatoire agit même sur des groupes constitués de deux consonnes: -тч-, -тт-, -тд-, -ст-, шт-. Dans la plupart des cas les groupes affectés se trouvent à la limite de deux morphèmes : soit le préfixe et le radical, soit le radical et le suffixe.

* *тч* – le groupe « -тч » apparaît dans un mot composé du préfixe *от-* et d'un radical qui commence par « ч » : *отчасти* [очасти], *отчайвам* [очайвам], *отче* [оче], *отчет* [очет], *отчетлив* [очетлив], *отчислявам* [очислявам], *отчуждавам* [очуждавам], *отчупвам* [очупвам], ou à la limite d'un radical qui se termine en « т » et un suffixe qui commence par « ч » : *занаятчия* [занаячия], *инатчия* [иначия], etc. En fait la consonne «ч» est une affriquée et son articulation passe par deux étapes: 1) les organes articulatoires occupent la position nécessaire à

l'articulation de [т] et ensuite celle nécessaire à l'articulation de [ш]. Donc le groupe тч- est constitué des sons [тш]. Les segments [тт] ont le même point d'articulation, ils sont sourds et cette géminée est réduite à un seul [т] au profit de celui qui fait partie de la consonne « ч », alors que le segment [т], réalisé comme implosif, s'élide.

* *тт* - ce groupe apparaît à la limite du préfixe « от- » et d'un radical qui commence par « т » et c'est le premier segment « т » qui chute car il se trouve en position implosive et en plus inaccentuée : *оттук* [отук], *оттам* [отам], *оттатък* [отатък], *оттогава* [отогава], *оттенък* [отенък], *оттичам* [отичам], *оттеглям* [отеглям], *оттулвам* [отулвам]. Le segment consonantique « т » du radical peut être suivi d'une autre consonne : *оттласквам* [отласквам]. Le groupe « тт » apparaît aussi à la limite d'un radical et d'un suffixe. Ce dernier marque la catégorie grammaticale de l'article défini « - та, - те » : *пролетта* [пролета], *младостта* [младоста], *петте* [пете], etc. Le « т » qui chute c'est celui qui se trouve en position implosive. Bien souvent le [т] final du radical peut être précédé d'une consonne. Dans ce cas-là, à la limite des deux morphèmes, le groupe *consonne + тт* est formé. Celui des segments consonantiques qui s'élide c'est le premier « т ». Il est implosif et il est entouré de consonnes, donc privé des processus transitoires qui faciliteraient sa perception auditive : *опасност-та* [опасноста], *околност-та* [околноста], *вест-та* [веста], *вероятност-та* [вероятноста], *готовност-та* [готовноста], *смърт-та* [смърта], etc.

* *тд* - ce groupe apparaît à la limite du préfixe « от » et d'un radical qui commence par « д ». L'élision de « т » est précédée de l'assimilation régressive qui mène à la sonorisation de « т » en [д]. Dans la géminée [дд], c'est le segment en position implosive qui s'élide : *отдавам* [одавам], *отдавна* [одавна], *отдалеко* [одалеко], *отдалечавам* [одалечавам], *отделен* [оделен], *отдръпвам* [одръпвам], *отдушиник* [одушиник], *отдето* [одето], *отдих* [одих], *отдолу* [одолю], *отдясно* [одясно]. Ce même groupe apparaît aussi à la limite de deux radicaux dans des mots composés comme : *петдесет* [педесет], *шестдесет* [шесдесет], *деветдесет* [деведесет] et leur dérivés *петдесет и едно*, *петдесет и две*, etc.

* Le segment consonantique [т], qui fait partie de la diphtongue « щ » [шт], s'élide à la limite de deux morphèmes : le radical qui se termine en « щ » et un suffixe qui commence par une consonne, par ex., le suffixe « -та » qui marque la catégorie de l'article défini ou les suffixes « -на, -но » qui forment l'adjectif ou l'adverbe, etc. : *нощта* [ношта], *нощно*, а [ношно/а], *безпомощно*, а [безпомощно/а], *безпомощност* [безпомощност]. Le segment qui s'élide, dans la diphtongue [шт], c'est [т]. Il se réalise comme implosif, à la fin de la séquence implosive, et qui est plus fermé que [ш].

L'élision de [д] affecte, comme dans le cas de [т], des groupes qui ne sont pas chargés et on peut le voir chuter dans des groupes consonantiques constitués de deux consonnes. L'élision de [д], dans un groupe de deux consonnes concerne les groupes consonantiques suivants :

* *дн* - : l'adjectif et le pronom *едно*, *една*, *едни* sont prononcés *е'но*, *е'на*, *е'ни* : *Е'на жена ми го каза*. D'après nous, dans les formes des adjectifs et des pronoms en question où [д] s'élide, deux facteurs se joignent pour permettre son élision : la réalisation de « д » comme implosif (ед-на, ед-но, ед-ни) et le degré d'aperture articuloire des segments consonantiques : « д », qui est une occlusive, possède le degré d'aperture 0, alors que le segment consonantique « н », qui se maintient, possède le degré d'aperture 1. Il en est de même dans les adjectifs *е(д)накъв*, *е(д)наква*, *е(д)накво*, *е(д)накви*, dans les mots *изве(д)нъж*, *ве(д)нъж*, *ве(д)нага*, *зае(д)но*, а, и, *после(д)но*, а, и, *усър(д)но*, а, и, etc. Mais la forme du masculin *един* n'est pas affectée par l'élision peut-être à cause de la réalisation de [д] comme explosif.

* *дт* - ce groupe apparaît souvent à la limite de deux morphèmes : soit à la limite d'un préfixe qui se termine en « д » comme *над-*, *под-*, *пред-*, etc., et un radical qui commence par « т », ex., *надтичам* [натичвам], *подтиквам* [потиквам], *подтискам* [потискам], *подтичвам* [потичвам], *подточка* [поточка], *подтик* [потик], soit à la limite d'un radical et d'un suffixe qui marque la catégorie de l'article, par exemple, *заповед* – *заповедта* [заповета]. Dans les deux cas « д » est sujet à l'assimilation consonantique et s'assourdit en « т » - [заповетта],

[наттичвам], etc. La géminée [тт], dont les segments ont le même lieu d'articulation, est réduite en [т] après l'élision du premier segment consonantique [т], réalisé comme implosif.

* *дч* - Dans le groupe – *дч*, qui est prononcé [дтш], [д] est assourdi par [т] et le groupe [тш] est formé qui, après simplification de la géminée, est réduit au groupe [тш]: *предчувствие* [п^речувствие], *подчинявам* [п^рочинявам], *подчертавам* [п^рочертавам].

* *дж* – ce groupe de segments consonantiques, considéré dans la langue bulgare comme une affriquée, est réduit au segment consonantique [ж]. Le groupe [дж] se distribue au début et à l'intérieur des mots, par exemple, *джоб* [жоб], *джолан* [жолан], *джунгла* [жунгла], *дамаджана* [дамажана], *будкаджия* [будкажия], *бояджия* [бояжия], *фитилджия* [фитилжия], *суджук* [сужук], *манджа* [манжа], *дамаджана* [дамажана], *синджир* [синжир], *тенджеря* [тенжеря], *кавгаджия* [кавгажия]. Dans le groupe - *дж*, c'est le segment “д” qui s'élide peut-être à cause du facteur degré : « д » est plus fermé (degré d'aperture articuloire 0) que “ж” (degré d'aperture 2). Ni la réalisation du segment consonantique [д] comme explosif ni son appartenance à la syllabe accentuée peut empêcher son élision.

II. 1. 1. 2. Les segments « т » et « д » se trouvent en position intervocalique

L'élision de [т] en position intervocalique n'est pas très typique de la langue bulgare. Peu sont les exemples que nous avons pu relever. Dans des émissions de « Les comiques », sur BTV, nous avons relevé la phrase : *Бра'о, к'во и'каж' да тръгваме* où une élision de [т] intervocalique a opéré dans le mot « брато », mais il s'agit là d'une langue argotique et non pas familière. Par contre, dans des parlers de la région de Sliven, nous avons attesté l'élision de [т] intervocalique dans la prononciation de certains noms au pluriel marqués par l'article défini, ex., *момче(т)ата* [момчeтaтa], *момиче(т)ата*, *копче(т)ата*, *апаратче(т)ата*, *филмче(т)ата*, etc.

L'élision de [д] intervocalique se fait de façon systématique dans certaines formes verbales :

* le verbe *гледам*: dans toutes ses formes, à toutes les personnes : au présent : *гледам* [глеам], *гледаш* [глеаш], *гле'а*, *гле'аме*, *гле'ате*, *гле'ат*, au futur : *ще гледам* [глеам], *ще гле'аш*, *ще гле'а*, *ще гле'аме*, *ще гле'ате*, *ще гле'ат*, dans des temps du passé, etc. : *гледах* [глеах], *гледаше* [глеаше], *бях гледал* [бях глеал], *беше гле'ал*, *цях да гледам* [глеам], à l'impératif: *гледай* [глеай], *гле'айте*. La même élision opère dans les formes des dérivés du verbe *гледам*, partout où [д] s'avère en position intervocalique, ex., *проглеждам* --- *ще прогледам* [ште проглеам], *заглеждам* --- *бях загледал* [бях заглеал], *преглеждам* --- *ще прегледаме*[ште преглеаме], etc.

* le verbe *идвам* – dans les formes du verbe à tous les temps et à toutes les personnes où [д] se réalise en position intervocalique. La chute de [д] est accompagnée de la chute du segment consonantique [й]: *ще дойда* [ше доа], *ще до'еш*, *ще до'е*, *ще до'ем*, *ще до'ете*, *ще до'ат*, *до'ох*, *до'е*, *до'охме*, *до'охте*, *до'оха*. La simplification de ces formes passe par les étapes suivantes : 1) élision de [д] intervocalique *ще дой'а*, 2) élision de la consonne « й » - *ще до'а*, déplacement du point articuloire de “а” vers “ъ” dans les parlers de l'Est de la Bulgarie – *ще до'ъ утре*. La réduction de *ще* à [ш] mène à la sonorisation de [ш] par [д] d'où la forme plutôt populaire [ждоа] ou [ждоъ] : *кога ще дойдете* – *кога ш'дой'ете* – *кога ш' до'ете* - *кога ш' до'ите* (dans la dernière forme “ е ” déplace son point d'articulation vers celui de “и” ; *вече дойдоха* - *вече дой'оха* - *вече до'оха* - *вече до'уха*, avec déplacement, dans la dernière forme, du point d'articulation de “о” vers celui de “у”, dans les parlers de l'Est de la Bulgarie.

* le verbe *отивам*, dans ses formes verbales à tous les temps et à toutes les personnes où [д] apparaît en position intervocalique : *отидох* [отиох], *оти'е*, *оти'охме*, *оти'охте*, *оти'оха*, *и(е) оти'а*, *и(е) оти'еш*, *и(е) оти'е*, *и(е) оти'ем*, *и(е) оти'ете*, *и(е) оти'ат*

* le verbe *ходя*, dans toutes ses formes verbales à tous les temps: *ходя* [хойа], *хо'иш*, *хо'и*, *хо'им*, *хо'ите*, *хо'ят*, *и(е) хо'я*, *и(е) хо'иш*, etc., *ходих* [хойх], *хо'и*, etc., *бях ходил* [бях хойл], *беше хо'ил*, *хо'и си гле'ай работата!*

* dans les noms des chiffres où [д] est en position intervocalique: *единадесет, дванадесет, тринадесет, четиринадесет, петнадесет, шестнадесет, седемнадесет, осемнадесет, деветнадесет, двадесет, тридесет, четиридесет*, et leurs dérivés *двадесет и едно, четиридесет и девет*, etc. Lors de la chute de [д], dans les noms des chiffres, des groupes de voyelles sont formés. Ils subissent à leur tour des simplifications, si l'on parle vite et que l'on surveille mal sa prononciation : [e] dans les groupes en question se consonantise en [й] : le groupe [ae] est prononcé [ай], [ие] – [ий], par exemple, *единадесет - единайсет*, *тридесет - трийсет*, etc. Ces formes sont acceptées par la norme orale mais la chute de [т] final, comme dans *единайсе', трийсе'*, etc., formes typiques de la langue familière et spontanée, n'est plus normative. Dans le chiffre composé *шестдесет* nous attestons la chute de tout le groupe consonantique [стд] dont « д » fait partie – *ше'есет – шейсет* (forme acceptée par la norme orale) – *шейсе'* (forme non acceptée par la norme orale). Le groupe consonantique qui se réalise en position implosive s'élide et dans le nouveau groupe formé [ee], le second segment [e] se consonantise en [й], [ee] – [ей], et le chiffre en question est prononcé *шейсе(т)*. Les chiffres, étant des mots d'un usage très fréquent, subissent en général beaucoup d'élisions dans la langue spontanée. Dans le mot *петдесет* et ses dérivés, le groupe consonantique [тд], qui se trouve à l'intérieur, s'élide. Cette chute nous donne la forme *пе'есе(т)* qui est prononcée *пе'йсе* dans la langue familière. La forme du mot *седемдесет* et les formes de ses dérivés sont aussi réduites. Leur simplification est liée à la chute de « д » accompagnée de la chute du segment vocalique [e] qui le suit. Le groupe phonétique [де] apparaît deux fois dans le mot *седемдесет* et à deux reprises il est réduit pour donner la forme *се'м'се(т)*. La simplification du mot *осемдесет* et ses dérivés se fait aussi par la chute du groupe phonétique [де]. Il en résulte la forme *осем'се(т)*. L'élision dans la forme du chiffre *деветдесет* est liée à la chute du segment consonantique [т] à l'intérieur et à la fin du mot *деве'десе(т)*. Les mêmes changements apparaissent dans les formes de leurs dérivés.

* Nous avons attesté la chute de [д] intervocalique dans certains substantifs et adjectifs comme *сградата, последен*, ex. *(В)се после(д)ен иде*.

Donc les segments consonantiques [т] et [д] qui se trouvent en position intervocalique et se réalisent comme explosifs. La question qui se pose c'est quelle est la raison de leur disparition, quels sont les facteurs qui font agir la loi du moindre effort articulatoire. Les deux segments consonantiques « т » et « д », qui sont des consonnes occlusives, possèdent le degré d'aperture zéro, les segments qui les entourent sont des voyelles, ou parfois le segment consonantique « й » qui est plus ouvert que « д ». La loi du moindre effort articulatoire élimine les sons à moindre degré d'aperture au profit de ceux qui sont plus ouverts. Donc la chute des segments « т » et « д » paraît logique lorsqu'ils se trouvent en contact avec « й » mais cette raison ne motive pas l'élision des segments consonantiques lorsqu'ils se trouvent entre deux voyelles. On pourra en trouver d'autres raisons peut-être en tenant compte de la nature des segments vocaliques qui entourent les consonnes en question et plus précisément en tenant compte de leur degré d'aperture articulatoire. En analysant les exemples cités, on se rend compte que « т » et « д » s'élide en général au cas où la voyelle qui les précède est plus fermée que la voyelle qui les suit ou à la rigueur, à le même degré d'aperture : *момче(т)ата, гле(д)ай, после(д)ен* – la voyelle [e] est plus fermée que [a]. Des élisions se manifestent aussi dans le cas où la voyelle qui précède est plus ouverte que celle qui suit comme dans *едина(д)есет, дванадесет, тринадесет*, etc. Dans ce dernier cas, la chute du segment consonantique [д] entraîne le changement phonétique du segment vocalique qui le suit (le segment vocalique postposé [e], qui est plus fermé que le segment préposé [a], se consonantise en « й »). L'apparition du nouveau groupe est typique de la langue bulgare.

II. 1. 2. Elision des segments alvéodentaires oraux « т » et « д » en position initiale ou finale du mot

Les cas d'élision des segments alvéodentaires oraux « т » et « д » au début ou à la fin du mot sont beaucoup moins nombreux que ceux réalisés à l'intérieur. Nous avons constaté la chute de [т] et [д] dans les cas suivants :

* En position initiale, le segment consonantique [ɾ] fait partie de la diphthongue « ш » et s'élide systématiquement dans la particule du futur « ще » où il est explosif, et se réalise phonétiquement de façon différente selon le dialecte : « ше », « ши », « шъ », etc. : *Ш'е/ Ш'и/ Ш'ъ хо(д)им ли на кино* ou même « ш' », après l'élision de la voyelle « е », « и » ou « ъ », dans les formes *ш'е, ш'и* ou *ш'ъ*. Cela arrive dans certains parlers dialectaux, lorsque la particule se trouve en général en position prévocorique. Pourtant l'élision de [ɾ] préconsonantique se fait aussi, ex., *Ш'тръгвайш ли вече*. La particule « ще » est monosyllabique et atone, d'une grande fréquence d'emploi, et elle est donc susceptible d'être simplifiée. Dans le groupe consonantique [шт], la consonne qui a le privilège de se maintenir et d'assurer sémantiquement la particule du futur « ще » c'est [ш]. Pourquoi justement le segment [ш] et non pas [ɾ] dont l'identification auditive est assurée par la voyelle [e] qui le suit ? Il est vrai que du point de vue articulatoire le degré d'aperture de [ɾ] est plus petit que celui de [ш] mais ce facteur n'est pas suffisant pour motiver la chute de [ш]. D'après nous, cette élision est motivée plutôt par des raisons sémantiques que par des raisons phonétiques. Si c'était [ш] qui chutait dans la particule « ще », sa forme réduite serait [тe] qui coïnciderait avec le pronom personnel du pluriel « те » et avec le pronom c.o.d. « те ».

* *ст* ou *шт* [шт] en position finale - le segment consonantique [ɾ] s'élide en position finale absolue lorsqu'il est précédé d'une chuintante ou d'une sifflante : *небрежност [небрежнос], компетентност [компетентнос], постеливост [пестеливос], приказливост [приказливос], артист [артис], спортист [спортис], материалист [материалис], моц [мош] помощ [помош]*, etc. Le [ɾ] se réalise comme implosif dans un groupe de consonnes finales où il fait partie d'une séquence implosive.

* En position finale, le segment [ɾ] s'élide systématiquement dans les noms des chiffres utilisés à l'oral : *единайсет [единайсе], дванайсет [дванайсе], тринайсет [тринайсе], четиринайсе', петнайсе', шестнайсе', седемнайсе', осемнайсе', деветнайсе', двајсе', трийсе', четирийсе', педесе', шейсе', седемдесе', осемдесе', деве(т)десе'* et leurs dérivés *двајсе' и едно, четирийсе' и девет*, etc.

* Une élision fréquente de [д] initial se réalise dans la particule « да » qui introduit la forme de l'infinitif. Elle a une grande fréquence d'emploi, et étant atone, est sujette à une réduction. Le segment [д] s'élide en position postvocalique : *как ня(м)а (д)а разбере, тря(бв)а (д)а видя, ако мисли (д)а върши глупости*. Cet usage est répandu dans le langage très familier de tous les milieux sociaux.

* L'élision de [д] se manifeste aussi en position finale absolue, lorsque le segment [д] est précédé d'une chuintante ou d'une sifflante, ex. *дъжд [дъш], грозд [грос], дрозд [дрос]*, etc.

* L'élision de [д] affecte l'affriquée *дж*, en position initiale du mot. Le segment consonantique [д] occupe la première position où il se réalise comme explosif et pourtant il s'élide, ex. *(д)жи ес ем, (д)жоб, (д)жит, (д)жу(д)же, (д)жолан, (д)жунгла, (д)жувка, (д)жука, (д)жинси, (д)жибри, (д)жанка, (д)жечия, (д)жо(д)жен*. La raison d'être de sa chute est peut-être articulatoire, [д] est plus fermé que [ж], mais aussi acoustique/auditive – privé du contact direct avec la voyelle de la syllabe dont il fait partie, il est plus difficile de le percevoir.

II. 2. Elision du segment alvéodental nasal [н] dans la langue bulgare

L'élision du segment consonantique [н] se fait surtout dans des groupes consonantiques chargés où [н] se réalise en position implosive. Nous avons attesté sa chute dans le groupe consonantique « -нств- » : *войнство [войство], войнствен [войствен], достойнство [достойство]*, etc. La chute de [н] dans ce groupe de 4 consonnes est facilitée par le proche point d'articulation des segments qui le constituent : [н] est alvéodental, [с] est alvéolaire et [т] – alvéodental.

La chute de [н], à la limite de deux morphèmes (le radical et le suffixe), se fait souvent et concerne tous les adjectifs au masculin qui se terminent en « -нен ». Dans les formes de ces adjectifs, au féminin et au neutre, au sg. et au pl., ainsi que dans les formes de leurs adverbes et de leurs substantifs, la géminée « нн » est formée, ex. *странна, странно, странни, странност*,

невинна, невинно, невинни, невинност, законна, законно, законни, именна, о, и, шестстепенна, о, и, ценна, о, и. Dans la langue parlée, la géminé [нн] est simplifiée en un seul [н] qui parfois est doté d'un léger allongement, si le débit utilisé lors de la production orale n'est pas rapide. C'est d'ailleurs pour cette raison que plusieurs usagers bulgares se trompent sur l'orthographe des mots en question en les écrivant comme ils les entendent, avec un « н ».

Pour conclure nous dirons que les segments consonantiques alvéodentaux bulgares [т-д] sont sujets à l'élision beaucoup plus que les segments correspondants français. Le segment nasal français [n] et le segment nasal bulgare [н] dans les deux langues, peut-être à cause de leur nasalité, se maintiennent mieux que les segments consonantiques alvéodentaux oraux. Nous avons trouvé des raisons d'être de l'élision des segments consonantiques alvéodentaux [t-d-n], [т-д-н] dans les deux langues, française et bulgare, dans plusieurs facteurs qui agissent de façon plus ou moins unie :

- la position des segments consonantiques dans la syllabe et leur réalisation comme implatifs (ce facteur concerne surtout les segments qui font partie d'un groupe de consonnes) ;
- l'environnement segmental – selon que le segment fait partie d'un groupe consonantique ou qu'il soit entouré de voyelles, différents facteurs phonétiques motivent son élision. Par exemple, les segments consonantiques bulgares [т] et [д], dans les groupes consonantiques [стн], [стк], [стт], [штк], [стц], [стл], [стч], [ств], [стм], [ртц], [здн], [ждн], [лтф], se trouvent au milieu entourés de consonnes. Éloignés du noyau de la syllabe, les segments [т] et [д] sont privés des processus transitoires grâce auxquels ils sont identifiés acoustiquement/auditivement et ils se prêtent facilement à l'élision. En position intervocalique, [т] et [д] sont parfaitement identifiables et ce n'est plus le degré d'aperture articuloires des segments consonantiques [т] et [д] qui joue mais ce qui s'avère déterminant c'est le degré d'aperture articuloire des segments vocaliques qui les entourent.
- le degré d'aperture des segments [t-d-n], [т-д-н] - [t-d], [т-д] possèdent une aperture minimale, degré zéro, ce qui facilite leur élision ; [n], [н] est plus ouvert, degré 1, et a tendance à se maintenir même dans des mots d'un usage fréquent;
- le lieu d'articulation – ce facteur est d'une grande importance surtout si le segment consonantique se trouve dans un groupe de consonnes dont le lieu d'articulation est proche ;
- la place du segment par rapport à l'accent – dans la plupart des cas, si le segment ne fait pas partie de la syllabe accentuée il est susceptible de s'élider. Par exemple, *е(д)на, ще*, etc.

Pour finir nous dirons que la manifestation de la loi du moindre effort articuloire, étudiée à travers la chute des segments consonantiques alvéodentaux français et bulgares [t-d-n], [т-д-н], n'est pas déterminée que par des facteurs phonétiques et phonologiques. Rappelons-le, bien que ce ne soit pas l'objet de notre rapport, un grand rôle incombe au style, au débit utilisé par le locuteur lors de sa communication, au milieu social auquel appartient le locuteur.

Bibliographie :

1. Martinet 1993 : Martinet, A. *Eléments de linguistique générale*, Armand Collin, Paris
3. Gadet 1989 : Gadet, F. *Le français ordinaire*, Armand Collin, Paris
4. Gadet 1992 : Gadet, F. *Le français populaire*, PUF, Paris
5. Molinié 1991 : Molinié, G. *Le français moderne*, PUF, Paris
7. Nikov 1992 : Nikov, M. *Phonétique générale et française*, Presses Universitaires « St. Kliment Ohridski », Sofia
10. Wioland 1991 : Wioland, F. *Prononcer les mots du français*, Hachette, Paris
11. Nikolov 1989 : Nikolov, B. *Manuel de phonétique française*, Presses Universitaires Kliment Ohridski, Sofia
12. Дъо Сосюр 1992 : Дъо Сосюр, Ф. *Курс по обща лингвистика*, Наука и изкуство, София

13. Riegel 1994 : Riegel, M., J.-Ch. Pellat, R. Rioul. Grammaire méthodique du français, PUF, Paris
14. Mitterand 1992 : Mitterand, H. Les mots français, PUF, Paris
15. Бояджиев 1998 : Бояджиев, Т., Е. Георгиева, Й. Пенчев, В. Станков, Д. Тилков. Граматика на съвременния български книжовен език, том 1, Фонетика, Абагар, София
16. Граматика на съвременния български книжовен език, том 2, Морфология, Издателство на БАН, Сф, 1983
17. Caradec 1988: Caradec, F. N'ayons pas peur des mots, Larousse, Paris
18. Arrivé 1986: Arrivé, M., F. Gadet, M. Galmiche. La grammaire d'aujourd'hui, Flammarion, Paris

Рудыкина Е.С., Тимачев П.В.
Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Необходимость использования фольклорных и художественных текстов в лингводидактических целях на занятиях по русскому языку как иностранному подчеркивается в современных исследованиях многих ученых-методистов, при этом обращается внимание на актуальные проблемы формирования коммуникативных навыков в процессе обучения чтению, затрагиваются критерии выбора текста, излагаются эффективные формы работы с текстом при изучении русского языка иностранными стажерами в России, за рубежом, в условиях диаспоры (см. исследования: Бочани 2007: 201–204; Гаврилина, Филина 2007: 234–241; Кулибина 2007: 332–339; Сырица 2007: 207–214 и др.).

В процессе обучения иностранных стажеров (будущих переводчиков) на краткосрочных курсах русского языка и культуры в Волгоградском государственном университете используются различные тексты, аудиоматериалы, видеозаписи, отражающие специфические языковые особенности региона, что позволяет повысить уровень общего владения иностранным языком, способствует более быстрой адаптации студентов в инокультурной среде (см. Rudykina 2006).

Формирование лингвострановедческой компетенции, постижение иностранцем русской языковой картины мира, загадочного русского характера, русской души начинается со знакомства с устным народным творчеством. Особый интерес на занятиях по развитию речи вызывает чтение текстов казачьих сказок, легенд и преданий, песен, прослушивание магнитофонных записей устной речи жителей Волгоградской области, просмотр видеозаписей о донских казаках, самобытные традиции которых являются неотъемлемой частью национальной культуры России (см. об этом: Рудыкина, Дмитриева 2007: 1048–1054.). Анализ содержания и языка такого рода материалов дает возможность получить представление о быте, духовных и материальных ценностях казачества.

Несмотря на то, что подобный материал применяется на занятиях по русскому языку со студентами-иностранцами продвинутого уровня обучения, возникает необходимость использования языка-посредника для объяснения семантики вводимых художественных и фольклорных текстов, которым становится английский язык как язык международного общения. В тоже время использование языка-посредника для передачи смысла названных текстов, содержащих большой массив фоновой и безэквивалентной лексики, сопряжено с проблемой адекватности перевода и неоднозначной интерпретацией языковых явлений на различных уровнях языка (фонетическом, лексическом, грамматическом).

В качестве текста для комментированного чтения студентам может быть предложена песня «Что пониже было города Саратова, а повыше было города Царицына...», записанная

в г. Новочеркасске и входящая в цикл песен о Степане Разине, известных с XVIII в (Народное творчество 1952: 63–64). Для сопоставления привлекается перевод этой песни на английский язык «It happened below the city of Saratov» (Kireevskij, VII, p.149, См. Приложение).

Как показывает опыт работы в иностранной аудитории, перед чтением текста должна быть проведена предтекстовая работа: преподавателю необходимо дать комментарий, касающийся географических сведений (где располагались города Саратов, Царицын, Астрахань, протекает река Камышинка), исторических лиц (чем интересна личность Степана Разина), а также обратить внимание студентов на специфику жанра фольклорного произведения. Использование в качестве предтекстовой работы переводов на язык-посредник русских художественных текстов является полезным, так как при внимательном чтении и последующем сопоставлении текстов, студенты обнаруживают допущенные переводчиком неточности в переводе, потерю информации. Так, например, «удалые молодцы», «донские казаки», «разинцы-донцы» при переводе становятся «brave young men», «young men of the Volga» и «barge haulers», в данных вариантах, как видим, потеряно указание на принадлежность казаков к Дону и поддержку ими атамана Степана Разина. В данном случае лингвокультуроведческие комментарии преподавателя являются эффективными.

Студентам будет интересно узнать о песенной культуре казаков. Песни окружали казаков с детства: с песней рождались, шли воевать, песнями мерили расстояния, по песням учились воинской науке. Казаки среди веселья, в домашних беседах и на улицах до сих пор любят петь дружным хором свои богатырские песни. Одинокая, холодная, воинственная жизнь старинных Донцов нашла отражение в этих песнях; они сами слагали их о широких степях, бесконечных дорогах, батюшке–Доне и землях далеких, о добром коне, войне, счастье (Статистическое описание: 113). Преподавателю необходимо рассказать, что на Дону, во всех станицах, особенно низовых, всегда были казаки, искусные петь богатырские песни, сопровождали они свое пение игрой на рыле; многие из них даже были сами составителями песен. Таких казаков называли *песничаями–рылешиниками*. Большая часть казачьих песен – песни военно-исторические, из которых можно легко составить обширную эпическую поэму о казаках. Песни сложены про морские подвиги, про Петра Великого и про войсковых атаманов: Фрола Минаева, Краснощечекова, Ефремова, Платова и других (Картины: 419–423).

Основные события, описанные в избранной для анализа песне, проходят во время плаванья донских казаков по реке Камышинке (в устье реки Камышинки находился город Дмитриевск (ныне город Камышин Волгоградской области), которая играла важную роль в жизни Поволжья. Казаки перетаскивали в Камышинку свои лодки из притока Дона – Иловли и по ней спускались на Волгу. Необходимо заметить, что, несмотря на то, что еще в 1634 году вольный Тихий Дон как центр казачества присягнул на верность московскому правительству и обещал не нарушать порядка своими разбоями и нападениями на соседей, волнения продолжались. Дело в том, что во всем казачьем воинстве постоянно существовало две силы: сторонники верховной московской власти – служивые и домовитые казаки и воровские казаки – разбойники, которые в песне называются «удалые молодцы» (Малюта). Свою вольницу они считали независимой и самоуправной и подчиняться кому бы то ни было они никак не желали. Казачество придерживалось незыблемого принципа: "С Дону выдачи нету!". В основе сюжета были положены реальные исторические события, здесь, по-видимому, сохранилась народная память о столкновении разинского отряда с войском астраханского воеводы князя С. П. Львова 15 сентября 1608 года (Келдыш).

В системе работы с использованием фольклорных текстов, понимание которых предполагает наличие сформированной у иностранных студентов лингвистической, лингвокультурологической и коммуникативной компетенций, важно дать толкование ключевых слов, фоновой и безэквивалентной лексики, передающей особенности казачьего устного народного творчества и явления традиционного быта. При этом возможен

комплексный комментарий для семантизации тематических групп лексики с привлечением данных лингвострановедческих словарей, сопоставления лексического понятия и лексического фона языковых единиц.

В процессе комментированного чтения иностранному студенту, в первую очередь, интересна содержательно-фактуальная информация, он знакомится с хронотопом и действующими лицами. Задача преподавателя состоит не только в том, чтобы облегчить восприятие незнакомого текста, но и в том, чтобы обратить внимание на представленность различных пластов лексики русского языка, семантику языковых единиц, специфику их использования, стилистическую характеристику и эмоциональную окраску. В ходе анализа языковые единицы характеризуются комплексно с учетом особенностей их функционирования в избранных текстах, что способствует усвоению специфики системно-парадигматических и синтагматических связей элементов разных уровней, взаимодействующих на семантической основе (Тупикова 2000: 178–179).

Сложность в иностранной аудитории вызывает безэквивалентная лексика, с национально-культурным компонентом значения (Рудыкина 2005: 217–223). В рассматриваемых нами вариантах песни наибольшую трудность вызывают предметы одежды казаков и украшения стругов, информация о последних: «*Хорошо были стружки приукрашены, Они копьями, знаменами будто лесом поросли*» в переводе на английский язык просто опущена. Так, читая текст песни, студенты могут познакомиться со словами, отражающими специфику народного костюма казаков, на которых, согласно песне, были надеты *шапочки собольи; кафтаны; кушаки полушелковые; сапожки, высокие каблуки; и с зачесами чулки*. Студенты легко смогут определить лексическое значение слов *шапочка, сапожки, каблуки, чулки*, известных в русском литературном языке. Обращение к словарям современного русского литературного языка позволит уточнить семантику имен существительных *кафтан* – «старинная мужская долгополая верхняя одежда» (Ожегов 1997: 270), *кушак* – «пояс, обычно широкий, матерчатый» (Ожегов 1997: 317). В тоже время переводчик для передачи названий предметов одежды использует прилагательные *damask*, *Могоссап* отталкиваясь от тех культур, из которых данные предметы гардероба пришли в русскую культуру и нашли отражение в ее языке.

Большой интерес в иностранной аудитории вызывает употребление собственно диалектных слов, зафиксированных в песне и свидетельствующих о традициях живой, народной речи. Так, в рассматриваемом тексте студенты встретятся со словами *струга, стружка*, что означает «речное деревянное судно, ладья, лодка» (Толковый словарь IV: 566). Словарная работа в процессе анализа этой лексики предполагает обращение как к диалектным словарям, так и к словарям современного русского литературного языка, в которых данные лексемы имеют помету «областное».

Отдельную группу составляют слова, отличающие казачью песню как музыкально-поэтический жанр фольклора (*буйна голова, удалые молодцы* и др.). В словарях современного русского литературного языка такие лексемы, как правило, даются с пометой «народнопоэтическое». После прочтения текста целесообразно на доске выписать эти языковые единицы и подобрать к ним нейтральные синонимы (например: *удалой* – бравый, смелый). Ряд имен существительных в избранном фольклорном тексте образуется с помощью суффиксов субъективной оценки уменьшительно-ласкательного значения, отражающих национальную специфику русского словообразования (*бережочки, головушка, островочку*). Следует обратить внимание студентов на формулы, характерные для казачьих песен, одно из слов, в составе которых, уточняет семантику другого слова: *ждали-ждали, бил-губил, строг-жесток* и другие.

Важным носителем страноведческой информации является также ономастическая лексика. Природные условия, близость к водным артериям способствовали тому, что при описании основных событий песни – встрече с Астраханским губернатором – отмечены гидронимы, например: *Протекала-пролегла мать Камышинка-река; А и бросили голову в Волгу матушку-реку*. Соотнесенность имени собственного *Волга* с обозначением

гидронимического объекта является имплицитной: фоновые знания способствуют восприятию этого названия как наименования русской реки, национального символа России [см. об этом: Ильин 2004: 293]. Кроме того, студенты с интересом могут познакомиться на занятии с историей наименований города Волгограда, который при основании назывался Царицыном, а в контексте мировой истории известен как Сталинград.

Особый интерес у иностранных студентов вызывает работа с аудиозаписями современных казачьих песен. Так, в песне, записанной руководителем фольклорной группы «Донские родники» Г.Н. Кадейкиной, повествуется о казачке Маше, которую хочет увезти за море молодой казачок (Рудыкина, Дмитриева 2005: 113). Такой фольклорный текст может использоваться на занятии при введении новой лексики по теме «Цвет». Интерес у студентов вызывает слово *подласый* в контексте: *У меня есть три коня в конюшне: Один серый, другой белый, а третий подласый*. Обращение к словарю живого великорусского языка В.И. Даля позволит определить студентам семантику имени прилагательного *подласый* (*подвласый*), которое обозначает рыжеватый, желтый цвет (Даль II, 305; III: 194).

Как свидетельствует опыт проведения занятий по комментированному чтению казачьих песен, лексический анализ языковых единиц позволяет показать иностранным студентам продвинутого этапа обучения взаимодействие литературного языка и различных пластов диалектной речи, сформировать представление о богатстве и выразительности русского языка, его стилистических ресурсах, прикоснуться уважением к народной речевой культуре и истории донского казачества.

В качестве возможных путей облегчения восприятия фольклорных текстов и, следовательно, оптимизации учебного процесса может стать подготовка специальных глоссариев и тематических словарей, отражающих потенциальные области возникновения трудностей.

Литература:

1. **Бочани 2007:** Бочани Д. Обращение к художественному тексту в изучении и преподавании русского языка как иностранного в контексте целей изучения языков в новой Европе // Мир русского слова и русское слово в мире. Материалы IX Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Варна, 17–23 сентября 2007 г. София, 2007.
2. **Гаврилина, Филина 2007:** Гаврилина М., Филина О. Диалог с текстом на занятиях по русскому языку и литературе в условиях диаспоры // Мир русского слова и русское слово в мире. Материалы IX Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Варна, 17–23 сентября 2007 г. София, 2007.
3. **Даль:** Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. I – IV. М., 1989–1991.
4. **Ильин 2004:** Ильин Д.Ю. Топонимическая лексика как часть языковой картины региона // Наука, искусство, образование в III тысячелетии. Волгоград, 2004.
5. **Картины:** Картины былого Тихаго Дона. Краткій очеркъ исторіи Войска Донского для чтенія въ семьѣхъ, школахъ и войсковыхъ частяхъ. СПб., 1909.
6. **Келдыш:** Келдыш Ю.В. Стилистика песенного творчества XVII века // <http://old.gogol.ru/enciklopediya-russkoi-kultury/muzyka/yu-v-keldysh-istoriya-russkoi-muzyki-t.1/vek-pereloma/stilistika-pesennogo-tvorchestva-xvii-veka>.
7. **Кулибина 2007:** Кулибина Н.В. Язык и литература: один учебный предмет или два? // Мир русского слова и русское слово в мире. Материалы IX Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Варна, 17–23 сентября 2007 г. София, 2007.

8. **Малюта:** Малюта В.А. Восточное подбрюшье // Русский дом: <http://www.russdom.ru/2002/200207i/20020726.html>.
9. **Народное творчество 1952:** Народное творчество Дона. Книга 1. Ростов-на-Дону, 1952.
10. **Ожегов 1997:** Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., дополненное. М., 1997.
11. **Рудыкина 2005:** Рудыкина Е.С. Роль лексики с национально-культурным компонентом значения в процессе преподавания русского языка как иностранного // *Studia Rossica Poznaniensia*. Vol. XXXII: 2005. Adam Mickiewicz University Press, Poznań, 2005. Pp. 217–223.
12. **Рудыкина, Дмитриева 2005:** Рудыкина Е.С., Дмитриева Е.Г. Речь жителей казачьего края [Текст]: учеб.-метод. пособие к спецкурсу. Волгоград, 2005.
13. **Рудыкина, Дмитриева 2007:** Рудыкина Е.С., Дмитриева Е.Г. Обучающий потенциал фольклорного текста на занятии по русскому языку как иностранному // *Материалы Международной научно-практической конференции специалистов-филологов и преподавателей-русистов по проблемам функционирования, преподавания и продвижения русского языка за рубежом*. М., 2007.
14. **Rudykina 2006:** Rudykina E. Functioning of Regional Component in the Russian Language Teaching Process // <http://www.fiplv.org/WC06/documentation/English/Rudykina.pdf>.
15. **Статистическое описание:** Статистическое описание земли Донских казаков, составленное в 1822 – 32 годах. Новочеркасск, 1891.
16. **Сырица 2007:** Сырица Г. Проблемы понимания инокультурного текста: лингвокультурологические лакуны // *Research papers. International Nordic-Baltic conference of the World Federation of Language Teacher Associations. «Innovations in Language Teaching and Learning in the Multicultural Context»*. Riga, Latvia. 15 – 16 June, 2007.
17. **Толковый словарь:** Толковый словарь русского языка, в 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. М., 1996.
18. **Тупикова 2000:** Тупикова Н.А. Функционально-семантический подход к изучению грамматических единиц в иностранной аудитории // *Проблемы обучения иностранных граждан на современном этапе: лингвистические и методические*. Волгоград, 2000.

Приложение

<p>Что пониже было города Саратова, А повыше было города Царицына, Протекала-пролегала мать Камышинка-река. Как собой она вела .круты красны 'бережочки и зеленые луга, Она устьицем впадала в Волгу матушку-реку, Что по той ли быстрине, по Камышинке-реке, Как плывут там выплывают два снарядные стружка. Хорошо были стружки приукрашены, Они копиями, знаменами будто лесом поросли. На стругах сидят гребцы, удалые молодцы, Удалые молодцы, все донские казаки. На них шапочки собольи, верхи бархатные, А кафтаны смурные кумачом подложены, Астраханские кушаки полушёлковые, Что зелен сафьян сапожки, высокие каблуки, И с зачесами чулки, да все гарусные. Они веслами гребут, сами песенки поют. К островочку среди Волги становилися,</p>	<p>It happened below the city of Saratov, It happened above the city of Caricyn, The river Mother Kamysenka flowed by, And behind it ran steep shores, Steep-beautiful shores, green meadows, At its mouth it fell into the Mother Volga. Along that river Mother Kamysenka Sail the Cossack captain's boats, On these boats sit the oarsmen, All are barge haulers, all are young men of the Volga. All the brave young men were dressed up: They wore caps of sable, tops of velvet; They wore damask odnorjadka* kaftans; Hemp quilted jackets stitched in thread, Silken shirts edged with gold lace, All the young men wore boots of Moroccan leather. With their oars they rowed and sang songs. Near an island in the midst of the Volga they stopped:</p>
--	---

<p>Губернатора они ждали-ждали, Того ли губернатора Астраханского. Говорили тут разинцы-донцы, удалые молодцы: «Еще что-то на воде да у. нас белеется? Как и белеются тут флаги губернаторские: А и кого ждали-ждали, тот сам идет». Астраханский губернатор догадался тут, Как возговорит губернатор казакам-донцам тут: «Ой же вы, казаки-донцы, люди вольные! Вы берите золотой казны сколько надобно, Вы берите платье парчевое-золототканное, Вы берите все диковинки заморские». Как возговорят казаки-донцы, люди вольные: «Нам не дорога твоя золотая казна, Нам не дорого твое платье парчевое-золототканное, Нам не дороги диковинки заморские — Дорога нам губернатора головушка». Как срубили тут буйну голову с губернатора, А и бросили голову в Волгу матушку-реку, Как тут разинцы-донцы, удалые молодцы, возговорили: «Ты ведь, губернатор, строг-жесток к нам был, Ты ведь, бил-губил нас, в ссылку ссылавал, На воротах жен, детей наших вешал». Г. Новочеркасск.</p>	<p>They waited and waited for the governor, For the Astrakhan governor they waited. And the brave barge haulers speak: "Isn't that something white nearby on the water? The white flags of the governor: Whoever we were waiting for will get it." The Astrakhan governor was suspicious: "Oh, you're barge haulers, free people! Take all the golden treasure you need, Take the governor's colored gown, Take all the foreign wonders, Take all the Astrakhan knick-knacks!" Then the brave, free men replied: "But we don't value your golden treasure, We don't value your governor's gown, We don't value foreign wonders, We don't value Astrakhan knick-knacks— What we value is your wild head." They cut off the governor's wild head. They threw the head into the Mother Volga, The young men laughed at him: "You well know, governor, you have been harsh toward us, You beat us, you destroyed us, sent us into exile, Shot our wives and children at the gates!"</p>
---	---

Ивета Рашева
България

РЕАЛНИЯТ МЕЖДУКУЛТУРЕН ДИАЛОГ В ЕДНО СЛАВЯНСКО ВЛАДЕТЕЛСКО ЖИТИЕ ОТ XIV ВЕК

Ортодоксалното средновековие “ражда” интеркултурни литературни образци. Настоящият доклад има за цел да докаже това твърдение, като използва за нагледен пример едно владетелско житие, а именно “Житие на свети крал Стефан Дечански” от Григорий Цамблак, битувало в Сърбия, България и Русия и обслужвало последователно религиозните и политическите интереси на три държави.

“Житие на свети крал Стефан Дечански” датира от края на XIV век. Неговият автор е Григорий Цамблак - българин, представител на Търновската книжовна школа, игумен на Дечанския манастир, по-късно презвитер на Молдова и Влахия; Киевски митрополит от 1413 до 1420 г. Появата на това произведение е свързана с историческия момент на утвърждаването на светителския култ към крал Стефан Урош III в Сърбия.

Григорий Цамблак е исихаст, наследник на традициите на старобългарската книжнина, високо ерудиран творец с афинитет към витиеватост на словото, продължител на Евтимий Търновски и, естествено, познава всички домашни творби. Погледнато от жанрова

гледна точка обаче, той няма определен български модел за владетелско житие. В йерархията на старобългарската жанрова система водещо място заема богослужебната литература. Българските владетели, по модел на византийските императори, не се стремят към канонизацията си, те обожествяват властта си, а не самите себе си. В Първия Симеонов сборник от 1073 година има похвала за Симеон Велики, Йоан Екзарх също го споменава в бележките си в превода на “Шестоднев”; битува хипотезата, че е съществувало житие на княз Борис, вероятно написано през XI век; от XIII век датира служба за цар Петър; цар Иван Александър е споменат от преводача на Хрониката на Константин Манасий, но де факто запазена владетелска агиография липсва. Със сигурност обаче Григорий Цамблак познава преведеното още в края на IX век в България “Изложение на поучителни глави към император Юстиниан” от дякон Агапит – това е един от най-ранните образци на разпространените във византийската литература “владетелски огледала” – своеобразни трактати по въпросите на етиката на властта, които, под формата на съвети, рисуват образа на идеалния християнски император. Освен това може да подражава на битуващата в българската средновековна книжнина култова идеализация на първоучителите свети Кирил и свети Методий. През XIII – XIV в. народностната гордост на българите се изразява в култа към столицата Търновград – там са мощите на света Петка, на света Филотея Темнишка, на Михаил Воин, на Иларион Мъгленски, на Иван Поливотски. Така в България се развиват множество светителски култове, а авторите от Търновската книжовна школа им посвещават различни по жанр произведения, които също могат да бъдат ползвани като еталон. Липсват запазени мощи на българските канонизирани владетели. В църквата “Свети 40 мъченици” обаче е пренесена колоната на езическия хан Омуртаг, тя стои редом с надписа за победната битка на християнския цар Иван Асен II при Клокотница. Там е погребан и най-младият Асеневец – цар Калоян.

А през XIII в. Сърбия се превръща в централизирана държава. Владетелите ѝ се борят за признаване на самостоятелна църква. Тогава (за да се заздравя единството между църковната и държавната власт) се създават много манастири, повечето от които по-късно стават книжовни средища. По принцип в средновековните произведения се разказва за откриване и пренасяне на светителски мощи, положени в последствие в манастир или църква, за да направят велики и богохраними градовете, в които се намират. През XIII век те вече обслужват локалните светителски култове и полагат основите за самостоятелно канонизиране на домашни светци. Сръбската църква канонизира за свои първосветци монасите от тази владетелска династия Неманичи - великия жупан Стефан Неман и първия архиепископ Сава. Мощите на наследниците им Урош II Милутин и Урош III Стефан се полагат в техните “задужбини” (в Сърбия манастирите-задужбини са предназначени за гробница на владетеля, те стават родово-владетелски мавзолеи, в които се развиват съответните кралски или архиепископски култове). Крал Стефан III Урош е погребан в Дечанския манастир – той е негов ктитор.

Сръбските автори на владетелска агиография обикновено са личности, чийто живот е обвързан с църковния или политическия живот на държавата. Те оценяват делата на владетеля непосредствено след смъртта му - държавнически и морално. Сръбският житиен модел се кодифицира в първите владетелски грамоти за манастира Хилендар, съдържащи в текста си житиеобразни елементи на владетелска идеализация, доразвива се в монашеско-ктиторското житие и стига до същинските владетелски жития за типа преподобен светец и за типа замонашил се владетел.

Григорий Цамблак явно познава тези жития и, използвайки донякъде матрицата им, създава нов тип владетелско житие от типа владетел-мъченик. То е напълно издържано в новия, наложен от Търновската книжовна школа “висок стил”. В същото време в него се наблюдава подчертан историзъм, напомнящ необходимостта от здрава връзка между духовната и светската власт.

Крал Стефан Урош III е безусловно идеализиран по агиографския закон на черно – бялата поляризация. Той е мъченик, ослепен от баща си по подбуда на Дявола. По-късно,

благодарение на голямата си вяра в Бога, възвръща зрението си с помощта на свети Николай Мирликийски; управлява благочестиво; огражда се с милосърдие и молитва; бори се против ересите; грижи за прокажените и им дарява болница, строи манастир, в който е погребан след смъртта си. Мощите му извършват чудеса – лекуват болни и наказват всеки, дръзнал да навреди на обителта му. Поради трудния за южните славяни исторически момент на османски завоевания (XIV – XV в.), култът към Стефан Дечански (възприеман вече като култ към праведния и силен владетел изобщо), става еманация на вярата в Бога и държавата.

Така осмислен, той преминава в Русия (чрез посоченото житие) и се контаминира в руски автори или съставителски текстове. Негови варианти влизат частично в посланията на известния игумен Йосиф Волоцки (например в “Послание до И. И. Третьяков”), а по-късно проникват в Руския хронограф от 1512 година, в Никоновския летописен свод и в Илюстрирания летописен свод.

По принцип Хронографът от 1512 година е първият свод, в който руската история и историята на южните славяни се разглеждат като част от световната история. В него Русия вече се възприема като единствена опора на православния свят срещу османската експанзия, като “Трети Рим”. Тази концепция съответства на руските държавни и църковни възгледи от първата половина на XVI век, но е много по-стара – на нея отговаря месианистичният акцент в “Пространно житие на митрополит Петър” от Киприан Цамблак, което датира още от края на XIV век – там митрополит Петър обещава на княз Иван Данилович славата на Москва да пребъде през вековете: ”... и ще прославиш синовете и внуците си занапред, и този град ще стане славен сред руските градове... и ще се прослави в него Бог..., а и моите кости ще бъдат положени в него...”. Неслучайно киевският и всеруски митрополит Киприан взема решението за написване на тази творба на гроба на светеца Петър, както е визирано в началото на творбата – от света на мъртвите Петър е застъпник за Москва. А в отправената молитва към светеца в края на житието се говори за благослов, получен от него не само за русите, а за всички православни.

Цялостната “лексикална статистика” на глави 197 и 198 от Хронографа от 1512 година показва, че около 83 % от хронографския текст е контаминиран от “Житие на свети крал Стефан Дечански” от Григорий Цамблак. Съставителят на Хронографа (вероятно Доситей Топорков) подбира фрагменти от изворовата творба, подчинени на неговата основна цел – собственото му компилативно съчинение да обслужва руските държавни интереси в началото на XVI век. В съответствие с летописния жанр, контаминираният епизод са “изчистени” от подробности и подчинени на стегната фабула. В тях са направени стилистични жанрови промени – събитията се маркират, но не винаги се анализират. Интерполираните текстуални цялости са подредени като низ от нравствени постъпки на управляващия владетел и неговите пряко подчинени помощници. Те поддържат и санкционират винаги авторитета на владетеля. В тях всички събития имат скрит, метатекстов смисъл, защото над всичко е Божията воля, затова и Бог е този, който в крайна сметка наказва закононарушителите, а от отвъдния свят владетелите-светци продължават да изпълняват функциите си строго и справедливо. От добавките в заемките става явна съставителската отрицателна позиция към воюващите – особено когато войната е братоубийствена или се води между християнски владетели – тогава героите получават допълнителни остри щрихи. В контекста на тази логика се вадят поуки за историческото настояще. При подбора на текстовия материал, авторът се ръководи от историографската си концепция за **Трети Рим – Москва**. Тя е особено отчетливо подчертана в заключението на Хронографа, където се казва, че Руската държава расте, младее и се въздига (съставителят използва като изворов материал за труда си превода на “Хроника” на Константин Манасий и интерполира финала си именно оттам). Дванадесет години по-късно старецът Филотей формулира още веднъж идеята Трети Рим – Москва в своето “Послание до звездобройците”, адресирано до дяк Мунехин. В него се твърди, че Първият Рим и Вторият Рим са паднали заради ересите, а Москва е обявена за духовен център на целия християнски свят.

Тази унаследена от Византия, България и Сърбия месианистична теория преминава в Никоновския летописен свод от 20 - те години на XVI век, който акцентира върху унаследяването на руските императорски регалии (легендата за даровете на Мономах трайно свързва руските царе с Византия; с кръста, който е донесен от Цариград от цар Константин Мономах, цар Василий III благославя своя син Иван).

В него сръбската история от края на XII до средата на XV век е поместена в четири глави (Сръбско царство, Стефаново сръбско царство, Българско царство и Смъртта на Стефан), в хронологичен ред, под година 6836 (според новия византийски календар - 1328 г.). Съставителят митрополит Даниил използва “като канава” резюмирания и творчески предаден в Хронографа от 1512 г. текст на “Житие на свети крал Стефан Дечански” от Григорий Цамблак, но разполага и с препис на оригиналната творба, което му позволява да се прояви като редактор, сравняващ и подбиращ стриктно и взискателно онази фактологическа информация, която му е необходима. Той не прибавя свои бележки, а “подрежда” интерполирани текстуални епизоди от двата си източника, които “улавят” в наративен вид политическо-исторически идеи, полезни за Русия през XVI век. Образът на владетеля е като цяло образ на пастир – тази библейска метафоричност е много важна за актуалния момент на борба с ересите в Русия. Митрополитът включва и всички съществуващи в Цамблаковия текст антиеретически епизоди в своя труд, макар че вероятно знае, че в по-голямата си част те са недостоверни, но всеки пример за отпор срещу еретиците му е необходим като урок за настоящето. Той представя владетеля и патриарха винаги заедно – и в добро, и в зло, т. е. непрекъснато набляга на силната връзка между светската и църковната власт в държавата.

В Илюстрирания летописен свод от 70 – те години на XVI век месианистичната идея за избора на Москва като Трети Рим задължава книжовниците да подчертаят изконното национално, религиозно и държавно единство на руските земи – затова се правят непрекъснати паралели със Стария завет, историята на Рим, Византия, България и Сърбия – те трябва да докажат връзката на руската история със световната, приемствеността между великите (православни) царства. Образът на Стефан Дечански, като гонител на варлаамити и манастирски ктитор, е също особено актуален, защото тогава в Русия се води борба с ереста на жидовстващите и се полемизира въпросът за манастирското земевладение. Вероятно по тази причина в Остермановия том са включени 31 цветни миниатюри, експлициращи “Житие на свети крал Стефан Дечански” от Григорий Цамблак. Те са всъщност последният, зримият руски прочит на познатата вече почти осем десетилетия в страната Цамблакова творба. Кратките текстови обяснения под миниатюрите са буквално преписани от редакцията на житието, направена от митрополит Даниил в Никоновската летопис.

Следователно, бихме могли да направим няколко важни извода:

1. ”Житие на свети крал Стефан Дечански” изгражда образа на владетел-мъченик по ортодоксалните канони. Григорий Цамблак е българин, който пише след Чирменската битка от 1371 г. и след битката при Косово поле от 1389 г. - страшни удари върху южните славяни от страна на Османската империя и след 1393 г., когато Търново вече е паднало под османска власт. По това време Сърбия все още е свободна (до 1459 г.) - ето защо, въпреки безспорно българския си произход, възвеличава сръбския династически престиж. Той пренася в Сърбия т.н. *идея за Третия Рим*, която е особено актуална през седемдесетте години на XIV век. относно Търново, което се превъзнася като идеен център на истинското православие. Четвърт век по-късно Цамблак вижда вече не България, а Сърбия в ролята на обединител на православните християни срещу надвисналата обща мюсюлманска заплаха. Подобни са възгледите на Киприан (негов чичо, възпитаник на Търновската книжовна школа и всеруски митрополит през 90-те години на века) относно ролята на Русия в религиозен и политически аспект след руската победа в Куликовската битка срещу татарите. А окончателното руско утвърждаване на тази концепция става в началото на XVI век;

2. Универсализираният образ на владетелят-мъченик се променя - в съответствие с новото историческо време и политическите интереси на Сърбия и Русия;

3. Разгледаната творба, която носи характеристиките средновековна, ортодоксална и историческа, може да битува едновременно в няколко държави, т.е. не може да бъде определяна като национална. Тя е доказателство за реалния междукултурен диалог в славянска Европа през XIV век.

Илиана Димитрова
България

ИНТЕРКУЛТУРНА КОМУНИКАЦИЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНЕТО НА БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК КАТО ВТОРИ

Модернизацията на хуманитарното образование е изключително важен процес, важащ с особена сила за България и българското образование. “В продължение на десетилетия България се е развивала в условията на тоталитарен режим и образователната ѝ система е била отражение на това развитие” (проф. Йорданка Кузманова). Хуманитарните науки са “науки за културата, творчеството и историята на човека (езикознание, литература, етнография, история и др.)” (Български тълковен речник 2007: 1048) и именно те в най-голяма степен трябва да подлежат на гъвкавост що се отнася до методиката на преподаването им, до начина им на представяне не само пред български, но и пред чуждестранни студенти. “Висшето образование следва непрекъснато да се адаптира към променящите се изисквания, обществените нужди и напредъка в областта на науката” (Извадка от Болонска декларация 1999г., проф. Й. Кузманова). Една от двадесет и деветте подписали Болонската декларация държави (1999г.) е България и в този смисъл тя категорично заявява, че ще работи за изпълнението на целите, поставени в Болонската декларация, а именно:

- **“Засилване на сътрудничеството в областта на оценяването на качеството,** по пътя на разработването на съпоставими критерии и методологии.
- **Засилване на европейските измерения във висшето образование** и по-специално при разработването на учебни програми, междуинституционално сътрудничество, схеми за мобилност и интегрирани програми за обучение и подготовка.(...) Това предполага усилено привличане на чуждестранни студенти и задържане на европейските студенти в Европа. (...)

Мястото на участието на студентите от Лисабонската стратегия от 2000 година – ориентиране на образованието изцяло към потребностите на потребителите.

- **Засилване на конкурентноспособността** на българското, оттам и на европейското висше образование. (...)

Конкурентност на образователните услуги означава максимална близост до очакванията на студентите” (проф. Йорданка Кузманова), а тъкмо младите европейски граждани са хората, чиито очаквания са възможно най-адекватно да се справят с предизвикателствата, породени от културните различия в обединена Европа.

“Днес все повече се говори не само за икономическа, но и за политическа и културна интеграция в стария континент. Последното означава някаква форма на преодоляване на културните различия. Това не е никак лесно” (Минков 2007: 7). Именно поради тази причина европейският студент се нуждае и все повече изисква качествени познания по чужд език, а отгук и качествени познания за чуждата култура. Самото европейско самосъзнание предполага уважение към чуждите културни ценности. И тъй като България и българският език са част от общоевропейското културно наследство, предмет на настоящия доклад е именно българският език, преподаван като втори, българският език, който в този смисъл носи знания за идентичността, уникалността на културата на един народ. Целта на доклада е да разгледа предизвикателства свързани с интеркултурната и социкултурната

компетентност при преподаване на българския език като втори, да засегне въпроси за популяризирането на българския език зад граница, да представи гледната точка на взискателния чуждестранен студент към процеса на „представяне” на българския език, да се опита да даде известна яснота по въпросите: достатъчно привлекателен ли е езикът ни за чужденците; отговаряме ли адекватно на нуждите на обучаващия се студент по български език; кое е най-важното в обучението и какви знания биха удовлетворили студент, изучаващ български език; успяваме ли достойно да се “конкурираме” с езиците на останалите членове на голямото Европейско семейство; има ли нещо, което ни пречи в процеса на популяризиране и предлагане на висококачествено обучение по български; и не на последно място: кое/какво би направило изучаването на българския език едно от най-привлекателните, интересни и качествени чуждоезикови обучения.

След приемането ни за пълноправен член на Европейския съюз (2007), страната ни е изправена пред нелеката задача да популяризира първия официален език на Европейския съюз, ползващ кирилската азбука. Този процес налага нов поглед върху цялостната методика на преподаване на българския език като втори, фокусиране върху проблемите на българистиката зад граница и насочване усилията към една стратегия, която да популяризира българския език и култура и да мотивира и провокира хора от цяла Европа (а защо не и от целия свят) да изучават езика, културата ни. Илюстрация на тази теза е текстът от концепцията за българската национална доктрина “България през 21 век”: “Националните интереси на България са насочени (...) към разширяване на своето пространство (балканско, европейско, световно), не непременно като територия, а като духовно пространство – културно излъчване, комуникации, (...), език и др.” (Чавдарова-Костова 2001: 196). Да “разширим” “духовното си пространство” – “културното излъчване” и ”език” означава първо да открием единственото, неповторимото, уникалното, идентичното у самите себе си и след това да го предадем, ”представим” на Европа и света по най-впечатляващия начин. Един от тези начини е висококачествено обучение по български език за чужденци.

Както всяко едно чуждоезиково обучение и обучението по български език носи не само определени езикови знания, но и знания за културата на един народ. Аудиторията, пред която се преподава български език като втори, е езиково и културно многообразна, което превръща самия процес на преподаване в предизвикателство. Преподавателят по български език трябва да е не само високоезиково, но и интеркултурно образован, за да може наред с качественото чуждоезиково обучение да осъществи и адекватен межкултурен диалог с обучаващите се. Основните предизвикателства, пред които той е изправен са: 1. качествено и интересно преподаване по български език чрез интерактивни методи на обучение; 2. пълноценна комуникация с различните култури посредством нашата, българска. “Интелектуалното предизвикателство е да се разбере същността на националната култура (...). Емоционалното предизвикателство е човек да е способен да се постави на мястото на някой от “чужда” страна” (Хофстеде 2003; 5). Тоест, ако преподавателят успее да представи националната ни култура така, че обучаващите да могат да се поставят на наше място, то това означава, че е протекъл един безценен учебен процес с висококачествена езикова и интеркултурна комуникация. Именно такъв учебен процес е в състояние да удовлетвори личните чуждоезикови потребности и на най-взискателния чуждестранен студент.

“Приносът на **интеркултурната комуникация** – една нова научна област, посветена на изследването на правилата и рамките “на интерпретация и възприемане на света, на културните системи и общуването между хората” (самата тя има “интердисциплинарна основа”, тъй като “съдържа теории и методи от областта на културната антропология, психологията, междуличостната комуникация, приложната лингвистика и социологията”), се състои в силната ѝ ориентация “към актуална, социална, политическа и икономическа среда”, към обяснението “какво всъщност се случва при директните интеркултурни контакти и какво да се направи за подбръвяването им”, как теорията може да бъде приложена “в процеса на различни култури и етнически групи”. (Чавдарова-Костова 2001: 63) (...) “Затова „универсалността на принципа на ”**взаимно признаване**” се явява ”минимално условие за

практическата осъществимост на идеята за интеркултурността”. (Чавдарова-Костова 2001: 20) (...) “Неслучайно ”интеркултурността се схваща като **норма** на съществуването на съвременното човечество”, с което “с понятието ”интеркултурност” не просто се регистрира фактът на межкултурните взаимодействия, но и се нормира техният характер” на ”взаимодействия, при които различните култури не бива да губят своите специфики, а би трябвало взаимно да се обогатяват, допълват и подпомагат в своето развитие” (Чавдарова-Костова 2001: 35). “Всъщност понятията **различие, разнообразие, многообразие са основни понятия в контекста на интеркултурното възпитание**” (Чавдарова-Костова 2001: 36). Тъкмо голямото езиково и културно многообразие на стария континент са безценните компоненти на общоевропейското културно наследство. “Едно явление в една култура става интересно, когато се разбере, че в друга култура не присъства или се проявява различно” (Минков 2002: 8). “Българският език е нашата идентичност” (БАН 2004: 53), той е онова (или по-скоро едно от нещата), което ни прави различни и уникални за другите и ако съ-умеем чрез него да отворим собствената си култура за света, ще се обогатим не само ние, но ще спечелим и уважението на останалите култури към българските културни ценности. Всичко това изисква качествена интеркултурна комуникация / възпитание, която може да бъде осъществена в процеса на преподаване на българския език като втори.

Чрез чуждоезиковото обучение се развива т.нар. „комуникативна възможност” (Чавдарова-Костова 2001: 120). “Според Ян Ван Ек тя „се изразява чрез единството на пет основни компонента, които не би трябвало да се разглеждат като самостоятелни елементи, а по-скоро като „различни аспекти на една и съща концепция”, като непрекъснато застъпващи се различни части на едно цяло, всяка една от тях изключително важна за целите на чуждоезиковото обучение”. Този модел „включва следните речевни умения и навици, които трябва да бъдат изградени у обучаваните в процеса на преподаването и усвояването на чуждия език”: „**лингвистична компетентност**”, чиято значимост се извежда от факта, че „вербалната комуникация на изучавания език не би била възможна без познаването на речниковите елементи и владенето на граматикоструктурните правила на този език, чрез които отделните речникови елементи се превръщат в значещи изрази; „**социolingвистична компетентност**”, свързана „с изграждането у обучавания на способност не само да може да образува правилно значещи изрази на изучавания език и да разпознава значението на подобни изрази, употребявани от другите, но в процеса на комуникативния акт да се отчита уместността на един или друг израз или форма, съобразени със събеседника, темата на разговора, обстановката, мястото, където се провежда разговорът”; „**дискурсна компетентност**”, изразяваща се в способността за проследяване и поддържане на кохерентността на разговора, на писмения текст, „когато се възприемат или възпроизвеждат последователно подредени свързани изречения”; „**стратегическа компетентност**”, включваща „употребата на вербални и невербални комуникативни стратегии като компенсация на празнините в езиковите познания на комуниканта”, проявяваща се например тогава, когато липсва знание за дадена дума от речника на изучавания език, когато не се познава добре „речевия етикет” на този език; „**социокултурна компетентност**”, означаваща познаване на „националнокултурната специфика на езика, който се изучава като чужд, тъй като всеки езиков акт има и социокултурен контекст”, на „националното своеобразие на съотношението на вербални и невербални компоненти на комуникацията” (Чавдарова-Костова 2001: 120). Всички тези компоненти би следвало да се имат предвид в учебния процес и в създаването на учебници и учебни помагала по български език за чужденци.

Освен единството на тези пет основни компонента, чуждоезиковото обучение и по-специално преподаването на български език на чужденци, изисква един свършено нов и актуален поглед към методиката на преподаване, съобразен с културната ни идентичност и с индивидуалните изисквания и очаквания на студентите. В един от разговорите ми с Мариела Дакова, PhD, преподавател по български език в Boston College, САЩ, тя споделя, че рядко студенти-езиковеди избират да изучават български език, по-скоро това са студенти, които се интересуват от политология и история. Тоест, интересът към езика и страната ни минава през

други науки, специалности и интереси на студентите. В този смисъл преподаването на българския език трябва да е достатъчно методически гъвкаво, нагледно към чужденците и изцяло ориентирано към потребностите на обучаващите се. М. Дакова споделя още, че не е лесна „борбата“ с конкуренцията на останалите славянски езици, които Boston College предлага за изучаване от студентите. „Спечелването“ на необходимия минимален брой студенти, желаещи да изучават български език, не е плод на атрактивни, интересни учебни материали, свързани с преподаването на български език като втори, нито на допълнително получени средства – нови книги, речници, филми, мултимедия..., с които американските студенти да се запознаят географски, исторически и културно със страната ни, а по-скоро е плод на личните и професионални усилия и успехи, любов и хъс да „влюби“ американските студенти в българския език и култура. Същата ситуация споделя и доц. Живка Колева-Златева, доскорошен преподавател по български език в университета в Дебрецен, Унгария. Картината на българистиката извън граница (факултативните курсове по български език, предлагани в университетите и специалността „Българска филология“ в чуждестранните университети) изглежда жалка, а подобни преподаватели-„борци“ са достойни за почит не само в деня на народните будители.

Онова, което ни пречи в процеса на популяризиране и предлагане на висококачествено обучение по български език, е отсъствието на адекватна политика на страната за разпространение на българския език и изключително недостатъчният брой висококвалифицирани преподаватели (езиково и интеркултурно образовани), специализирани в преподаването на български език/култура за чужденци.

В Русия отдавна съществува отделна специалност в университетите „Руски език за чужденци“, в САЩ и Великобритания студентите се подготвят по специалности като Teaching English as a second language, Second language acquisition, а в Португалия е в сила активна политика на страната за разпространението на португалски език, „насочена в три направления:

- по отношение на португалски език като роден;
- по отношение на португалски език като втори език (...);
- по отношение на португалски език като чужд език.

Стратегията, която се следва за постигане на набелязаните цели, е:

а) създаване на съответните структури за провеждане на учебни занятия и на изследователска дейност в различните райони на влияние: в бившите колонии, в страните, където има португалски емигранти и в страните, където има интерес към този език;

б) обезпечаване на човешки ресурси: засилване на първоначалната и по-нататъшна подготовка на преподавателите по португалски език като втори или като чужд език” (Чобанова 2006: 46)

В същата статия се посочват и шест институции, които провеждат езиковата политика на страната и по различен начин подпомагат и обезпечават разпространението на португалски език в чужбина.

В България студентите специалност „Българска филология“ нямат дори факултативно изучаване на дисциплина от типа: „Преподаване на български език като втори“, а такава дисциплина би трябвало да бъде задължителна част от обучението им. Именно тези студенти и студентите специалност „Български и история“, „Славянски филологии“ завършват университета с професионална квалификация „учител по български език“ и те са потенциалните млади специалисти, които трябва да могат да преподават езика ни не само в масовото българско училище, а и в една мултикултурна среда, за която университетът не им дава никакви знания и подготовка. Тази мултикултурна среда „налага „хетерогенността на класа да се признава и да се оценява положително“, подтиквайки учителите към творчество за адаптиране на педагогическата им дейност спрямо особеностите на учениците” (Чавдарова-Костова 2001: 70). Студентите – „учители по български език“, не са запознати с понятия като „интеркултурно образование“, – „(...) образование, осъществяващо се диалогично в името на **диалога** между културите,,

(Чавдарова-Костова 2001: 73); „интеркултурна педагогика,, – привличаща „вниманието към „културните различия,, (Чавдарова-Костова 2001: 69) и изискваща диференциран подход към тях; „транскултурна педагогика” – „съдържанието ѝ се извежда от „общите културни елементи, които могат да се определят като универсални за цялото човечество”, оценявани като „мост за взаимно разбиране” между хората” (Чавдарова-Костова 2001: 70). Студентите са лишени и от възможността да се поучат от безценния опит на други преподаватели по български език за чужденци: „Опитът ми в областта на преподаването на чужд език (както български за чужденци, така и немски за българи) ми е показал, че експлицирането на различията между езиците значително улеснява усвояването им, но и че **положителното** отношение към различията, към другостта, репрезентирана от чуждия език, е също така важна гаранция за успех” (Иванова 2006: 745). „Положителното отношение към другостта”, знанията и уменията за взаимодействие с различните култури, знанията за собствената ни култура, уменията за предаването ѝ чрез българския език, поддържането на позитивна и творческа атмосфера в часовете по български език за чужденци, интеркултурната комуникация и индивидуалното отношение на преподавателя към всеки един студент, стремежът за удовлетворяване и на най-взискателните езикови нужди на обучаващите се, непрекъснатото желание не само да удовлетворим, но и да надминем очакванията на студентите – всичко това би превърнало обучението по български език в едно от най-привлекателните, интересни и висококачествени чуждоезикови обучения. Ще успеем да поставим българския език/култура във фокуса на националната ни езикова/културна политика, а чуждестранния студент в центъра на обучението му по български език едва тогава, когато не просто регистрираме проблемите: че в България все още няма университетска дисциплина „Методика на обучението по български език за чужденци” и че страната ни не подготвя специалисти – преподаватели по български език за чужденци, а когато „Български език за чужденци” стане реално съществуваща специалност в университетите ни. (Пишейки този доклад с радост разбирам, че от тази година Великотърновският университет предлага следдипломно обучение по магистърска програма: „Българският език като втори език (преподаване на български език в чуждоезикова среда и сред малцинствени общности)”. Искрено се надявам тази магистърска програма да не дава само теоретични знания за преподаването на езика ни в чуждестранните университети и на деца билингви, а да обогати студентите със знания и най-вече с практически умения за технологията на урока по български език за чужденци, за методиката на преподаването на езика ни като втори, за интеркултурната комуникация и социокултурната компетентност, за интерактивността в учебния процес по български език за чужденци...)

“В Германия учените директно формулират идеята, че обучението по чужд език задължително трябва да се свързва с изучаване живота на съответния народ. Това става важен пункт от методиката на чуждоезиковото обучение” (Виденев 2003: 206). „Животът на съответния народ” всъщност е културната самобитност на този народ и именно тя представлява интерес за този, който е решил да изучава чуждия език. Хофстеде, „човекът, поставил съвременните межкултурни изследвания на научна основа” (Минков 2002: ix) говори за два вида култура, които нарича „култура едно” и „култура две” (Хофстеде 2001: 5). „Култура едно” е „резултат” от „цивилизация”-та, от „рафинирането на ума” – „образование, изкуство и литература” (пак там). „Култура две” “е далеч по-широко понятие, това е културата като умствен софтуер. (...) В „култура две” се включват не само дейности, за които се предполага, че усъвършават ума, но и обикновените неща от ежедневието – поздравяването, храненето, показването или прикриването на чувства, поддържането на определено физическо разстояние спрямо околните, правенето на любов или поддържането на телесната хигиена.(...)”Култура две” се занимава с много по-основни човешки процеси от „култура едно” – тя се занимава с болезнените въпроси.

Културата (две) винаги е колективно явление, защото тя е поне отчасти споделена с хората, които живеят или са живели в социалната среда, в която тази култура е била усвоена.

Тя е колективното програмиране на ума, което различава членовете на една група или категория хора от друга.

Културата се придобива тя не се наследява. Тя произтича от социалната среда на индивида, а не от гените му” (Хофстеде 2001: 6). В този смисъл социолингвистичната и социокултурната компетентност са от изключителна важност в чуждоезиковото обучение и по-специално в преподаването на български език като втори. Целта на чуждестранните студентите, изучаващи езика ни, е да могат адекватно да общуват в тази културно различна социална среда, да приложат усвоените знания на практика. Това налага присъствието на социокултурна информация в учебниците и учебните помагала по български език за чужденци. Общоевропейската езикова рамка подробно разглежда въпроса за комуникативната компетентност и изграждащите я социокултурни знания. Така например преподаването на български език трябва да дава информация на чуждестранните студенти не само за традиционните храни и напитки в България, а и за: **1.** отношенията между хората в нашата култура – за чужденците не е ясно защо хората предават “много поздрави” или “специални поздрави на някого (обикновено при сбогуване); или защо пожелаваме толкова много неща на празниците (имен или рожден ден) като: здраве, любов, късмет, успех, сбъднати мечти и т.н. За англичаните и американците, например е достатъчно: Happy birthday to you! Или Have a lovely birthday!; **2.** информация за самите български празници и за това как и защо се празнуват, като 1-ви март, 24-ти май, религиозни празници (не само Коледа и Великден) : Трифоновден, Лазаровден, Гергьовден и т.н. За хората с различна култура от нашата е непонятно, защо човекът, който празнува рождения си или имен ден черпи другите, вместо те да черпят него. В западните култури приятелите и семейството са тези, които организират “парти” за рожденика без да е необходимо той да харчи пари за това, по-скоро задачата му е само да се наслаждава на организираното тържество; **3.** информация за невербалния език на българите: цъкането с език; жестове с ръка от типа на въртене на пръстите и ръката на ляво и дясно близо до главата, за да се покаже, че някой е “луд”, показването на дланта (с прибрани пръсти), която предупреждава за шамар; или добре познатото ни “обратно” въртене на главата у българите, което е отговор за “да” или “не”; **4.** информация за поведението по време на някои събития като сватба, раждане на дете, погребение и т.н. – за английската и американската култура е напълно естествено бащата да присъства по време на раждане, а ако не го направи, това се смята за незаинтересованост и неуважение към бъдещия член на семейството и към самата майка. В България жената е свикнала сама да се оправя с тези “женски неща”. Самата аз, водена от подобна “самостоятелност” се опитах да лиша приятеля си (уелсец) от медицинските прегледи по време на бременността си. Но след разговор с него разбрах, че за него е от изключителна важност не само да присъства на раждането, но и на всеки мой преглед при лекар, на всяко мое изследване – за него това е начин да сподели общата радост и отговорност, да съпреживее заедно с мен всяка нова информация за състоянието на бебето и мен самата. Факт е, че при всички наши посещения в “Майчин дом” и в кабинета на “Женска консултация” нямаше нито един друг мъж (българин), който да влиза при лекаря заедно с бременната.

С тези бегли примери бих искала да илюстрирам значимостта на социокултурната информация за чужденец, изучаващ езика и културата ни. Текстовете в учебниците и учебните помагала по български език за чужденци трябва да бъдат внимателно подбрани с оглед на нивото на комуникативната компетентност на обучаемия и съобразени с културната ни идентичност. Социолингвистичните знания, които обучаемият получава, е необходимо да са актуални, за да могат бързо да се превърнат в придобити умения за една адекватна комуникация в реална ситуация. И не на последно място – информацията за България и българите, която учебниците и преподавателите представят пред чуждестранния студент не трябва да бъде емоционално натоварена. Нека се отнасяме с уважение към мнението на тези, които се докосват до езика на прадедите ни и ги оставим сами да решат какво харесват или не харесват у нас.

Това, което ние, българите, можем да направим, е да се грижим за уникалното, за единственото, за онова, което ни прави горди, че сме българи и само по този начин бихме могли да запазим културната си самобитност в обединяваща се Европа, точно така, както са записани в закона и три от основните принципа на националната ни културна политика, а именно:

1. “опазване и обогатяване на културно-историческото наследство, съхраняване на българския книжовен език, традиции, обичаи;
2. закрила на националната културна идентичност и културата на българските общности в чужбина;
3. насърчаване на културното многообразие при съхраняване единството на националната култура” (ЗЗРК, чл.2).

Ако, подписвайки Болонската декларация, България недвусмислено заявява, че ще работи за качество и конкурентноспособност в образователните услуги, за максимална близост на образованието до потребностите на потребителя, то преподаването на българския език като втори трябва да е приоритет в тази “модернизация на хуманитарното образование”. Въпреки че забелязват мръсотията и недовършените строежи от преди 5 години (тогава, когато някои от чужденците, изучаващи български език идват за първи път в страната ни), на въпроса ми “Защо инвестирате времето и парите си в изучаването на български език? Какво харесвате в България всъщност?, те отговарят: “...не знам..., България сама по себе си..., има нещо в страната ви, което ме кара всеки път да се връщам тук....” Тези отговори заслужават цялото ни внимание и признателност. Точно заради тях сме длъжни да се възползваме от възможността на “отворените граници” като заработим здраво за едно качествено разпространение, популяризиране и преподаване на българския език в чуждоезиковата среда. И макар да знам, че е присъщо на културите с вътрешна причинност (по-подробно вж. М.Минков, 2002), мисля, че е време страната ни да промени философията си и да повярва, че именно от нашите, собствени, усилия зависи благоденствието на културата и езика на България.

Литература:

1. **БАН 2004:** Авторски колектив. Закони на/за езика. С., 2004;
2. **Български тълковен речник 2007:** изд. “Наука и изкуство”. С., 2007;
3. **Виденев 2003:** М. Виденов. Българска езикова политика. С., 2003;
4. **Иванова 2006:** Л. Иванова. Това, което езиците “премълчават” // Езикова политика на Европейския съюз и европейското университетско пространство. Втори том. В. Търново, 2006;
5. **Минков 2007:** М. Минков. “Европейци сме ний, ама...” България върху културната карта на света. С., 2007;
6. **Минков 2002:** М.Минков. Защо сме различни. Межкултурни различия в семейството, обществото и бизнеса. С., 2002;
7. **Хофстеде 2001:** Х. Хофстеде. Култура и организации. Софтуер на ума. С., 2001;
8. **Хофстеде 2003:** Х. Хофстеде, П. Б. Пидърсън, Х. Хофстеде. Изследване на културата. С., 2003;
9. **Чавдарова-Костова 2001:** С. Чавдарова-Костова. Интеркултурно възпитание. С., 2001;
10. **Чобанова 2006:** Й. Чобанова. Политиката на Португалия за разпространението на португалския език // Езикова политика на Европейския съюз и европейското университетско пространство. Първи том. В. Търново, 2006;
11. Проф. Йорданка Кузманова. Болонският процес в България // http://atomsolutions.net/projects/hrdc_sokrat/pdf/b05s/BProcess.ppt ;

Т.В.Деньгина, Л.В.Чернова
Россия

ВОСКЛИЦАТЕЛЬНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ КАК ИНТЕГРАЦИОННАЯ ЕДИНИЦА СИНТАКСИСА В УСЛОВИЯХ РЕЧЕВОЙ СИТУАЦИИ

Процесс интеграции российского образования в мировое образовательное пространство содействует поддержанию высокого статуса отечественного образования и науки, повышению их конкурентоспособности и соответствия современным мировым стандартам. Присоединение России к Болонскому процессу отвечает задачам модернизации отечественного образования, интеграции его в мировое образовательное пространство. В стратегии реформирования российской системы образования Россия исходит из рекомендаций ЮНЕСКО относительно общей платформы реформирования профессионального образования во всемирном масштабе — соответствия требованиям современности, качества и интернационализации образования. Одним из аспектов процесса модернизации является повышение качества образования, в том числе и по гуманитарному направлению. Глубина исследования теоретических вопросов лингвистики и внедрение результатов в процесс обучения студентов будет, несомненно, способствовать повышению образовательного уровня.

Вопрос о разграничении языка и речи, а также тесная взаимосвязь между ними не вызывает сомнений. При этом "...под речью понимаются все конкретные проявления использования языка, а язык рассматривается как отложившаяся, осознанная говорящим на данном языке всеобщая система, впитавшая из многочисленных явлений речи лишь те, которые отражают существенные ее признаки" (55: с.6). Разграничение языка и речи предполагает их противопоставление по разным основаниям: система средств общения - реализация этой системы, система лингвистических единиц - их последовательное использование в акте общения, статическое явление - динамическое: совокупность элементов в парадигматическом плане - их совокупность в синтагматическом плане, сущность - явление, общее - отдельное, устойчивое - переменное. Проводя последовательное разграничение языка и речи, лингвисты называют единицы языка и речи: фонема - конкретный звук, морфема - слог, лексема - слово, словосочетание - синтагма.

Каково же место предложения в этой дихотомии? Стефана Димитрова пишет, что современные лингвистические видения сводятся к мнению об отнесенности предложения к факту речи, а в языке имеются ситуативно не привязанные псевдопредложения.

В качестве аргументов, доказывающих этот тезис, можно привести следующее: во-первых, предложения возникают в условиях речи, создаются говорящим каждый раз заново; во-вторых, одним из важных и обязательных признаков предложения является интонация, определяемая как ритмико-мелодическая сторона речи, служащая в предложении средством выражения синтаксических значений и эмоционально-экспрессивной окраски. В восклицательных предложениях роль интонации особенно значительна, т.к. именно мелодика речи является наиболее ярким средством выражения эмоций. Значительно возрастает роль мелодики в высказываниях, где эмоциональная оценка противоречит лексическому значению слова. Предложение *Ну и умница!*, сказанное с возмущением и иронией, передает отрицательную эмоциональную оценку. Семантику предложений типа *Вот это певец! Что за город!* нельзя определить без помощи речевой мелодики, где она становится максимально выразительной.

О принадлежности предложений к фактам языка говорит то, что эти единицы строятся по определенным моделям, которые устанавливаются путем абстракции от реальных объектов, понимаются как общая минимальная структура, отвлеченная от конкретных предложений, функционирующих в речи. Кроме того, предложение как грамматическая единица характеризуется модальностью, синтаксическим временем, предикативностью. Таким образом, восклицательные предложения находятся в той зоне синтаксиса, где грани между языком и речью стираются, язык и речь становятся явлениями взаимодополняющими и взаимосвязанными. И в этом смысле восклицательное предложение – синкретичная, т.е. интеграционная единица.

Относясь к фактам речи, восклицательное предложение обладает иллокутивной силой высказывания, ядро которой представлено понятием коммуникативная цель, т.е. намерение, установка говорящего или коммуникативно-целевая семантика. Английский логик Дж.Остин, американский логик Дж.Серль, английский логик П.Ф.Стросон внесли значительный вклад в выделение и изучение аспектов коммуникативно-целевой семантики: иллокутивная сила, типология иллокутивных сил, иллокутивные акты, социальные аспекты общения, процесс вербализации коммуникативного намерения, процесс понимания высказывания с учетом распознавания его коммуникативной цели, формальные показатели коммуникативной цели, связи иллокутивных сил с другими понятиями логической и лингвистической семантики.

Автор термина "иллокутивный" Дж.Остин не дает его определения, а лишь приводит примеры иллокутивных актов: "Чтобы определить, какой именно иллокутивный акт при этом осуществляется, мы должны установить, каким образом мы используем данную локуцию: спрашивая или отвечая на вопрос; информируя, уверяя или предупреждая; объявляя решение или намерения; объявляя приговор; назначая, взывая или критикуя; отождествляя или описывая".

Иллокутивная цель - фундаментальное понятие иллокутивной логики. Цель - замысел, внутренне присущий данному иллокутивному акту. Существует 5 иллокутивных целей:

1. *Ассертивная цель*, которая состоит в том, чтобы показать, как обстоят дела. Иллокутивные силы, которые имеют эту цель, называются ассертивными, а глаголы, выражающие ассертивные силы, - ассертивами.

2. *Комиссивная цель* состоит в том, чтобы обязать говорящего сделать нечто. В произнесениях, имеющих комиссивную цель, говорящий принимает на себя обязательство реализовать линию действий, репрезентированную пропозиционным содержанием.

3. *Директивная цель* состоит в том, чтобы попытаться заставить кого-то другого сделать нечто: в произнесениях, имеющих директивную цель, говорящий пытается побудить слушающего реализовать линию действий, репрезентируемую пропозиционным содержанием, и говорящий добивается успеха в том случае, если он реализует в мире произнесения положение дел пропозиции.

4. *Декларативная цель* состоит в том, чтобы изменить внешний мир посредством данного произнесения. В произнесениях такого плана говорящий каузирует положение дел.

5. *Экспрессивная цель* состоит в выражении чувства или установки. В таких произнесениях говорящий выражает психологическую установку относительно положения дел, репрезентированных содержанием пропозиции. Говорящий достигает указанной цели в том случае, если он выражает свои чувства относительно положения дел, репрезентированных пропозицией.

Проведенный нами анализ изучаемых единиц с учетом речевого намерения показал, что в чистом виде предложения, выполняющие эмотивную функцию, могут относиться только к **экспрессивам**. Остальные типы речевых актов являются реализацией экспрессивной и ассертивной целей; экспрессивной и комиссивной; экспрессивной и директивной; экспрессивной и декларативной целей.

В высказываниях, содержащих экспрессивные иллокутивные цели, говорящий выражает свои чувства относительно положения дел, репрезентированных в пропозиции.

Прежде всего, это может быть чувство глубокой удовлетворенности, которое вызывает положительные эмоции по поводу собственного положения дел или собственного поведения.

Много у меня в год-то народу перебивает, вы то поймите: недоплачу я им по какой-нибудь копеечке на человеке, а у меня уж от этого тысячи составляются, так оно мне и хорошо! (Островский.). *Он сегодня или завтра придет в усадьбу. Вот радость-то!* (Островский.). *Как мы рады видеть вас!* (Бондарев). Следует заметить, что восклицательные предложения, приведенные в данных примерах, являются лишь составной частью речевого акта, поэтому рассматриваются эти единицы на фоне всего речевого акта.

Восклицательные предложения отличаются небольшим количеством семантических единиц при сохранении экспрессивного фокуса высказывания. Это объясняется тем, что из предыдущих высказываний слушатель знает о сложившейся обстановке, ему передан предыдущий опыт. Для достижения поставленной цели говорящий использует: 1) лексическую наполняемость слов; 2) специальную эмфатическую интонацию; 3) частицы, роль которых заключается в актуализации, то есть выделении наиболее существенной цели, с которой произносится данное предложение.

Собственное поведение говорящего или его положение дел могут вызвать неудовлетворенность, что приводит к признанию собственных ошибок и приношению извинений или высказыванию раскаяния.

Речевой акт может состоять из серии восклицательных предложений, средства выражения восклицательности могут усиливать другие, чаще всего, последующие звенья этой цепи.

Как я мелок, ничтожен! - говорил в раздумье Александр, - *нет у меня сердца!* (Гончаров). Лексическое значение слов **мелок**, **ничтожен**, употребление слова **как**, указывающего на высшую меру степени проявления состояния, употребление только семантических элементов, несущих значительную эмоциональную нагрузку, говорит об энергичности иллокутивной цели. Языковые (лексические и формальные) средства первого восклицательного предложения усиливают эмоциональный накал второй части.

В сложном предложении энергичность иллокутивной цели может быть передана описательным путем, когда в главной части подчеркиваются трудности, которые необходимо было преодолеть для достижения иллокутивной цели, то есть необходимости извиниться. *За сто шестьдесят верст прискакала, чтоб сказать прости!* (Гончаров). Меньшая энергичность иллокутивной силы связана с менее серьезными причинами нарушения социальных норм поведения, а, следовательно, с незначительной степенью вины говорящего. *Ой, простите, заговорила!* (Горький). *Это мне нужно просить прощение за то, что я тут распоряжаюсь!* (Горький). Говорящий - Сашенька, которая хлопотала на кухне, слушающий - Ниловна, с большим уважением относившаяся к Сашеньке. Языковые средства в таких высказываниях сводятся к использованию экспрессивов, то есть глаголов, реализующих экспрессивную цель, интонации, употребления междометия, подчеркивающего чувство сожаления, огорчения.

Речевой акт, целью которого является выражение раскаяния, вины может состоять из нескольких предложений, не включающих слова, семантика которых способствовала бы раскрытию данной цели (слушающему известно положение дел, поэтому некоторую часть высказывания можно опустить). Языковыми средствами выражения эмоции в таком предложении является интонация, междометия, синтаксические средства. *Боже мой, что я сделал! Долли! Ради бога!* (Толстой). Фокус эмоциональной напряженности совпадает с повышением тона высказывания, но интонационный рисунок помогает в достижении иллокутивной цели в том случае, когда он адекватно воспринимается слушающим. Удлинение восклицательной интонации затруднительно, так как слушающему сложно воспринимать интонационный рисунок в целом. С этим и связано небольшая распространенность восклицательных предложений, целью которых является доведение до слушающего эмоционального состояния говорящего. Этим, собственно говоря, и определяется прагматическая ценность восклицательных предложений. Поэтому в речевой

практике и сложилась наиболее оптимальная зависимость между интонационным рисунком и длиной восклицательных предложений.

Речевые акты могут раскрывать чувства говорящего в оценке поведения и положения дел объекта. Эти психологические чувства могут определяться положительными эмоциями, которые реализуются в поздравлениях: а) *я тебя поздравляю с ворохом свежих утренних новостей!* (Смирнов). *Солдаты! Поздравляю с походом!* (Шишков). Средством реализации поставленной цели служит лексическое наполнение глаголов.

Следует отметить, что использование глагола *поздравляю* с иронией приводит к выражению сочувствия, сожаления. *Поздравляю вас с таким приятелем - подлец!* (Гончаров), б) в выражении комплиментов: (Чацкий) *Как Софья Павловна у вас похорошела!* (Грибоедов). *Ах, как вы были хороши тогда!* (Гончаров); в) в похвале: *И барышня, - ах, какая умница!* (Горький); г) в выражении восхищения: *Как хорошо расположились эти четыре фигуры!* (Лажечников); *Как тепла эта семейная картина!* (Лажечников). *А потом ведь это была необыкновенная девушка. Какой душевной ясности! Какой широты взглядов!* - с увлечением говорил Ваня. (Фадеев). Этим речевым актам присуща иллокутивная сила высокой энергичности, что находит отражение в наборе языковых средств, используемых на всех уровнях языка: особая интонация; лексическое значение слов **хорошо, прелесть, тепло, душевная ясность, широта взглядов**; использование частиц, актуализирующих семантику предложения; препозиция слов, несущих эмоциональную нагрузку, повтор параллельных синтаксических конструкций. Речевой акт этого типа может быть представлен несколькими предложениями, где чувство восхищения выражается путем сравнения *Вот пел! Никто уж так не поет теперь* (Горький); д) благодарность: *Этот поступок так тронул старуху, что она не вытерпела и сказала: -Ну, вот за это спасибо!* (Салтыков-Щедрин); *Вот спасибо ему!* (Островский); *Спасибо на добром слове!* - улыбнулась она ему (Горький).

Иллокутивная экспрессивная цель достигается за счет использования эмотива **благодарю** и слова **спасибо**, использованием специфической интонации, употреблением частицы **вот**, которая акцентирует выраженную эмоцию. Экспрессивная иллокутивная сила большей энергичности находит выражение не только в использовании эмотивов, интонации, но и в других средствах языка: повторении языковых единиц, что придает речи большую смысловую и эмоциональную выразительность; обращений, которые являются средством выражения эмотивности. *Товарищ, дорогой мой, милый, благодарю, благодарю всем сердцем...!* (Горький); *Вот благодарю, вот уж покорно благодарю!* (Островский). Положение дел в окружающей действительности, чье-либо поведение могут вызвать и отрицательные эмоции, которые выражаются в сожалении, возмущении, негодовании, огорчении, обиде, разочаровании с большей или меньшей энергичностью иллокутивной силы. *Бедный наш парк!* (Фадеев); *Но как огорчит мой отъезд матушку!* (Гончаров); *Как грубо вы поступили со мною!* (Достоевский). Языковыми средствами выражения иллокутивной цели являются: лексическое наполнение слов **бедный, огорчит, грубо**; слово **как**, обозначающее высшую меру или степень проявления действия, состояния. *Продажная тварь! За пол-литра прованского!* (Фадеев); *Дрянная девчонка! - прошишел он. - Умеешь к молодым дураками на свидание ходить, так умей и ответ держать!* (Тургенев). В данных примерах иллокутивная сила выражается с большей энергичностью, чему способствует лексическое значение слов: **продажная** — за деньги, за подкуп готовая на бесчестные поступки; **подлый** - недостойный, негодный человек; **дрянной** - плохой, никуда не годный; использование сниженной лексики, разговорных и просторечных слов, которые содержат сему оценки и употребляются в состоянии психологического накала.

Речевые акты, содержащие экспрессивную иллокутивную цель, могут выражать как добрые, так и недобрые пожелания. Пожелания могут быть адресованы одному человеку в знак одобрения его поведения или доброго отношения к нему, в знак благодарности. *Мать вздохнула и тепло пожелала ему: - Дал бы вам бог счастья, Андрюша!* (Горький); *Я сама занималась воспитанием и, не хвастаясь, скажу: Дай бог всякому такую дочь!* (Гончаров);

Дай бы вам бог здоровья, Антон Иванович, что не забываешь нас! (Гончаров). С течением времени элемент **дай бог** редуцировался и пожелания стали употребляться в такой форме: *удачи вам, здоровья вам!* Пожелания могут быть адресованы группе людей: *Да благословят бесчисленные боги ваше начинание!* (Горький).

Недобрые пожелания могут стать результатом неодобрения чьего-либо поведения, результатом отрицательного отношения к кому-либо. Появляются такие пожелания в состоянии глубокого раздражения, негодования. *Так носи же это в себе! И пусть теперь это жжет тебя!* (Сартаков). *Пусть содрогнутся сердца врагов от нашей мести!* (Фадеев); *Да ну тебя в болото!* - *закричал Евдоким, злобно замотал башкой.* (Толстой). Форма недоброго пожелания может использоваться и в адрес неодушевленного предмета. Такое высказывание не может быть истинным, так как говорящий, понимая это, имеет лишь одну цель - выплеснуть накопившиеся негативные эмоции. Такой речевой акт представляет собой экспрессив в чистом виде: *и пусть эти поленья, чтобы черт их побрал, летят во все стороны!* (Фадеев). Экспрессивы, выражающие недобрые пожелания, проклятия, занимают промежуточное положение между директивами и актами, целью которых являются выражение чувства. Подобные конструкции склонны к -фразеологизации, они становятся устойчивыми: *чтоб тебе пусто было, а чтоб тебе* и т.д.

В речевых актах выражаются недобрые пожелания говорящего в свой адрес *да разрази меня на этом месте господь, лопни мои глаза!* (Гончаров). Действие воспринимается как негативное, но негативность погашается за счет ирреальности, так как говорящий желает себе недоброго в случае неисполнения каких-то обещаний, заранее зная о неистинности данного высказывания. Недобрые пожелания с энергичной иллокутивной силой являются проклятиями: *Белячка, будь ты проклята!* - *доносились до Людмилы отдельные слова.* (Сартаков). *Да он растлил меня, будь он проклят!* (Толстой).

Другие типы речевых актов, выраженных восклицательными предложениями, не встречаются в чистом виде, так как к любой другой цели будет присоединяться и выражение чувства говорящего.

Директивы. Цель данного речевого акта состоит в том, чтобы добиться от слушающего какого-либо действия. Предложения, содержащие директивную иллокутивную цель, соотносятся с побудительными предложениями, а анализируемые языковые единицы будут соотноситься с побудительно-восклицательными предложениями. Необходимо отметить, что директивы различаются интенсивностью и категоричностью побуждения. На этом основании предложения-директивы можно расположить в следующем порядке по мере убывания категоричности побуждения: *приказы, требования, призывы, советы, предостережения, просьбы, мольба.* Иллокутивные силы с наибольшей интенсивностью выражены в приказах, требованиях и предложениях, содержащих мольбу. Приказы могут быть официальные - отдаваемые начальством для подчиненных, и неофициальные, когда речевой акт совершается между людьми, не находящимися в социальном положении на одном уровне. Директор фабрики рабочим: *Я приказываю всем немедленно встать на работу!* (Горький). Жандармский офицер подчиненным: *Выведите вон этого скота!* (Горький). В первом примере речевой акт реализуется с помощью глагола **приказываю**, а интенсивность подчеркивается словом **немедленно**. Во втором случае для достижения иллокутивной цели используется повелительная форма глагола, а интенсивность достигается с помощью слова **вон** в значении **уйди прочь**.

Приказы, отдаваемые в неофициальной обстановке, могут относиться к одному человеку или группе людей. *Клавка, собирайся, матери помоги!* - *взревел Ковалев, тыльной стороной грязной потной ладони смахивая пот со лба под задранной козырьком кепки.* (Фадеев). *Расходись, сволочь!* - *глухо говорил он, Михаил Власов, соседям, которые боялись его из-за силы...* (Горький). *Зови врача или нас веди!* - *сказал .Сережка, помрачнев* (Фадеев). Интенсивность иллокутивной силы подчеркивается обращениями, повторами и эмфатической интонацией. Повышается интенсивность иллокутивной силы может повышаться за счет введения междометия **ну**, выражающего призыв или побуждение к

действию, усилительной частицы **да**, употребляемой в начале предложения. *А ну, расходись на работу, лодыри!* (Шолохов). *А ну, дай сюда вилы!* - Демка Угиаков вырвал из рук улыбающегося парня вилы и, крикнул, попер на весу целую копну. *Да не кричи ты! Да ты не отставай!* (Шолохов). *Пошел, говорю тебе, пошел!* - закричал Александр, почти плача, - ты измучил меня. (Гончаров. Обыкновенная история).

Снижения интенсивности иллокутивной силы приказа можно добиться путем употребления частицы **-ка-**, находящейся в постпозиции по отношению к глаголу, обращения в вежливой форме, использования формы условного наклонения глагола в значении повелительного наклонения. *Вы бы перестали балакать, господин!* - сказал он, угрюмо остановив на лице Павла свои выпуклые глаза. (Горький).

Требование как выражение директивы, как правило, вербализуется с помощью лексического наполнения глагола или конструкции с пропуском глагольной формы. В этом случае требование является выражением руководящей идеи в краткой форме. В этом случае в зависимости от контекста подобная конструкция может квалифицироваться и как призыв, и как приказ. *В ряды, товарищи!* (Горький).

Совет дается с целью руководства действием слушающего в интересах последнего. Если в иллокутивном акте вместе с советом содержатся указания на негативные последствия для слушающего, то говорящий ставит перед собой цель предостеречь адресата от нежелательных последствий. *Не предавайся вину - ох, оно первый враг человека! Да еще берегись женщин! На мужних жен не зарься, - спешила она досказать, - это великий грех! Если же там какая-нибудь станет до свадьбы добираться -боже сохрани! Не моги и думать! Они готовы подцепить, как увидят, что с денежками, да хорошенький!* (Гончаров).

Совершенным отсутствием категоричности, но высокой интенсивностью иллокутивной силы характеризуется мольба. Этот речевой акт характерен для человека, попавшего в экстремальную ситуацию. Языковыми средствами выражения являются глаголы, лексическим наполнением которых становится мольба о помощи, призывы к сочувствию; кроме того, в таких предложениях часто содержатся языковые единицы, раскрывающие психологическое состояние говорящего, который сам не может изменить или исправить положение дел в реальной действительности. *Спасите меня, умираю!* - послышался из другой комнаты ужасный голос госпожи Эренштейн. (Лажечников). *Не оставьте вы меня, горемычную, Антон Иваныч!* - сказала Анна Павловна (Гончаров).

Комиссивы. Целью речевых актов, содержащих комиссивную цель, является возложение на говорящего обязательства следовать какой-то определенной линии поведения или совершить определенное действие в будущем. Исследуемые восклицательные предложения совмещают ко-миссивную цель и выражение эмоций. Цель иллокуции - привести в соответствие реальный мир со сказанными словами. Предложения данного речевого акта включают глаголы в форме первого лица единственного числа настоящего времени изъявительного наклонения действительного залога, что является показателем ведущей комиссивной цели. Давая обещания, говорящий берет на себя обязательства действовать не в ущерб кому-либо. *А я в получку новые куплю!* - засмеялся он и вдруг положил ей руку на плечо. *А вот я вам сейчас самоварчик согрею!* - заторопилась мать, уходя в кухню (Горький). Обещания могут быть выражены в имплицитной форме. *Когда понадобятся служба, занятия или деньги, обратись ко мне!* - говаривали вы (Гончаровтория). По форме глагола, употребленного в повелительном наклонении, можно судить о том, что данное предложение относится к директивам, но, рассмотрев мир произнесения, выявляем, что говорящий является действительным статским советником, директором канцелярии, а слушающий, его племянник, - бедный провинциал. Если говорящий добивается от слушающего выполнения действия, названного глаголом **обратись**, то это должно происходить в чьих-то интересах. В данном случае мир произнесения помогает нам определить, что говорящий может действовать в интересах слушающего, а это условие акта обещания. Связь между тем, что мы имеем в виду, когда говорим, и тем, что означает предложение в языке, на котором мы говорим, отнюдь не

случайна. В нашем анализе иллокутивных актов мы должны уловить как интенциональный, так и конвенциональный аспект, и в особенности соотношение между ними. Совершая иллокутивный акт, говорящий намерен получить определенный результат, заставив слушающего опознать свое намерение получить этот результат, и далее, если он употребляет слова в буквальном смысле, он хочет, чтобы это опознание было осуществлено благодаря тому факту, что правило употребления произносимых им выражений связывают эти выражения с получением данного результата.

Обещания с высокой степенью интенсивности иллокутивной силы, категоричностью находит выражение в клятвах. Интенсивность иллокутивной цели подчеркивается включением элемента, обозначающего **чем** или **кем** клянется говорящий. *Клянусь матерью своею, что до последнего дыхания я не сверну с этого пути!* - говорила Оля, глядя на Анатолия своими черными глазами (Фадеев. Молодая гвардия). К данному иллокутивному акту относятся пророчества, которые даются говорящим на основании анализа сложившейся ситуации, знания особенностей человеческого характера. Пророчества могут быть добрыми и недобрыми, что выражается с помощью лексического наполнения слов, а интенсивность иллокутивной силы выражается средствами использования частиц, повторов, употребления фразеологизмов. *Нет, Наденька, нет, мы будем счастливы!* - продолжал он вслух. *Как весело пройдем мы рука об руку! Как будем горды, велики взаимной любовью!* (Гончаров. Обыкновенная история). *Уж не доведет тебя эта езда до добра!* (Гончаров. Обыкновенная история).

Репрезентативы. Цель данного типа речевого акта - зафиксировать положение дел. Довольно часто среди репрезентативов-экспрессивов встречаются сообщения и утверждения. При отсутствии перформативного глагола разграничить иллокутивную цель в этих типах речевых актов довольно сложно. Сообщение предполагает доведение до чьего-либо сведения, уведомление, извещение. Сообщение может быть сделано на основании увиденного, услышанного, замеченного или прочувствованного говорящим. *Так вот он и сидит тебя дожидается!* (Сартаков). *А ведь это Ася!* - воскликнул Гагин, - *экая сумасшедшая!* (Тургенев). *Какая ужасная заповедная стена разделяла семейство Образца с его постояльцем!* (Лажечников). *И чего я не попробовала! И слякоть-то, и распутицу-то, и гололедицу-то - всего отведала!* (Салтыков-Щедрин). *Вот что меня мучит, пожирает!* ("Лажечников).

Утверждение обладает большей степенью интенсивной иллокутивной силы, так как цель утверждения - настойчиво говорить, доказывать что-либо. Утверждение может происходить на основании какого-либо действия или ситуации: *...захватили Китай и вывезли оттуда много золота. Вот так оно могло попасть и сюда!* (Айтматов); на основании жизненного опыта и знания действующих в обществе моральных принципов: *Ну как не порадеть родному человеку!* (Грибоедов); на основании авторитетных чьих-либо утверждений: *Куда же ходить, доктор сказал - шов разойдется, кишки вывалятся!* - мрачно сказал Володя (Аргументы и факты).

Утверждения могут носить социально-бытовой и философский характер, тогда это высказывание приобретает обобщенный смысл. *Ко всякой боли можно притерпеться!* - говорила нерастерявшаяся Майя (Фадеев). *Вселенная изумится великой жертве!* (Пушкин). Утверждение может быть высказано в отношении одного лица или группы лиц. *Дело известное, ты в государственные люди метишь!* (Тургенев). *Перелет через северный полюс в Америку - мечта человечества!* (Фадеев). Предложения с утверждениями могут быть с положительной и отрицательной модальностью. Часто встречаются высказывания, где отрицательная модальность передается с помощью структуры: вопросительное по своему строению предложение, произнесенное с оттенком иронии, что выражается интонационными средствами.

(Кнуров). *Что тут ценить! Пустое дело!* (Островский). Ср.: *тут нечего ценить!* (Робинзон). *Какие же это товарищи! Это так... Мимолетное знакомство!* (Там же). Отрицательную модальность могут нести и утвердительные по форме предложения,

имеющие структуру повествовательных предложений. Содержание таких конструкций определяется только при помощи контекста. *Вырикова капризно выпятила губы. - Очень я ими нуждаюсь!* (Фадеев).

Реже используется репрезентивы-экспрессивы, имеющие цель официально сообщить о чем-либо, доложить результаты; сделать донесение о чем-либо, то есть доложить обстановку. Это объясняется отнесенностью подобных высказываний к официально-деловому стилю, где выражение чувств крайне ограничено и может объясняться только сложившейся речевой ситуацией: чрезвычайной обстановкой, требующей немедленной реакции слушающего. Речевой акт, включающий цель донести информацию или доложить о положении дел, может объединять участников с разным статусом: командующий и подчиняющийся. *Товарищ лейтенант! Второй взвод накрыло! - донесся чей-то крик из ровика* (Бондарев). *Механизмов нет! Транспорта нет! Инструментов нет! Рабочих нет! - кричал он* (Фадеев).

Не отмечены случаи использования деклараций-экспрессивов. По-видимому, это объясняется целью данного акта - осуществить соответствие между пропозициональным содержанием и реальностью, когда говорящий стремится изменить внешний мир посредством произнесения. Говорящий, используя речевой акт в целях провозглашения, вынесения приговора, наречения, отлучения, не допускает выражения эмоций.

Из вышеизложенного видно, что восклицательные предложения, проанализированные в аспекте речевого намерения, используются при выражении экспрессивов, а также совмещают цели экспрессивов и других видов речевых актов.

Существуют восклицательные предложения, содержащие несколько намерений, которые имеет и высказывает говорящий. *А я к тебе в помощницы проситься пришла!* - сказала Власова, перебивая болтовню (Горький). В данном случае говорящий репрезентирует положение дел (я пришла), высказывает свое пожелание (**хочу быть твоей помощницей**), просьбу (**пришла проситься**). Не все намерения имеют одинаковую значимость для говорящего. Главным в данном случае - стать помощницей по работе, а этого можно достичь только через просьбу. Данная глубинная синтаксическая структура может иметь следующее поверхностное выражение ***я хочу работать твоей помощницей, пришла, чтобы просить тебя об этом.***

Проанализировав различные точки зрения лингвистов по вопросу о месте восклицательных предложений в синтаксической системе языка, мы понимаем, что наиболее оправданным является функциональный подход к классификации предложений. Принимая вывод о том, что коммуникативная и эмотивная функции языка являются ведущими, повествовательные, вопросительные и побудительные предложения следует отнести к единицам, реализующим цели коммуникативной функции. Восклицательные предложения реализуют эмотивную функцию, при этом восклицательность - средство выражения эмотивности. Из этого следует, что повествовательные, вопросительные, побудительные и восклицательные предложения не могут стоять в одном ряду или считаться вариантами. Дифференциальным признаком восклицательных предложений является особая эмфатическая интонация, которая служит средством выражения эмоций на фонетическом уровне языка. Восклицательное предложение, относящееся к фактам языка и речи, необходимо рассматривать в структурном и семантическом аспектах, так как эти аспекты взаимосвязаны и взаимообусловлены.

АКСИОЛОГИЯ КРОССКУЛЬТУРНЫХ КОНТАКТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОНОМАСТИКЕ

Кросскультурные, или межкультурные контакты издавна находятся под "лингвистическим микроскопом" и подвержены оценке общества и специалистов, т.е. аксиологии. Термин *кросскультурный* // *кросс-культурный* отсылает к ситуации активного проявления культурной специфичности (поведенческий контакт; теоретический анализ сопряжения языков и культур).

Многогранность проблемы проявляется в экстра- и в интралингвистике. Вызывают интерес различные аспекты кросскультурных контактов (Байкова 2002), (Манакин 2004), единицы контактирования (Ајдукович 2003), (Федорова 2003), лингвистическая природа заимствования как результата контактов (Сморозин 2005), роль мышления в процессах заимствования (Коньшева 2002), освоение заимствований (Никифорова 2002), безэквивалентная лексика как тип дискурса (Хоссейн 1999) и мн. др.

Языковой контакт - необходимое, но отнюдь не достаточное условие лексического заимствования. Аксиология иноязычных слов языком-реципиентом обусловлена рядом социально-исторических, социально-психологических, социально-культурных факторов. Экстралингвистические причины развития языка связаны не только с развитием общества, науки и техники, но и с изменениями в самих обозначаемых предметах и явлениях внелингвистической действительности. Кроме внешних причин, развитие языка объясняется факторами, зависящими от его системы, от фонетической, морфологической, семантической и синтаксической структур.

Исследование процессов и результатов лексических заимствований в последние несколько десятилетий ведётся в двух направлениях: внутрисистемного аспекта вхождения иноязычных элементов в заимствующий язык (Н.Н. Амосова, Л. Блумфилд, Л.П. Крысин, А.П. Майоров и др.) и двуязычия, межъязыкового контакта и межсистемного взаимодействия языков (В.М. Аристова, У. Вайнрайх, Э. Хауген и др.). Широко распространённому традиционному пониманию заимствования как перехода, перенесения, проникновения элементов одного языка в другой язык противостоит его объяснение как создания собственными средствами языка своих элементов благодаря творческой имитации, приблизительного копирования или структурного моделирования по аналогии с иноязычными образцами.

К настоящему времени сложилось противостояние двух теорий трансфера. Трактовки лексического заимствования как "копирования иноязычных моделей" (а) и как "имитационного моделирования (моделирования по аналогии) иноязычных образцов" (б) даны в ряде работ российских ученых в период 1970 - 1980-х годов (Маринова 2005). Различие трактовок видят в акценте на переработку иноязычного материала в теории трансфера (а) или на создание единиц, подобных иноязычным образцам (б). Два указанных подхода к заимствованию некоторые исследователи (Л.А. Ильина, О.В. Сычева) считают взаимоисключающими.

Сходство заимствования и словообразования обнаруживается в общности их функций в разных вариантах национального языка: если в литературном языке функция заимствования прежде всего номинативная и в меньшей степени компрессивная, то в субстандарте доминирует экспрессивная функция (Маринова 2005: 180). "Чаще заимствование проявляется в обновлении периферийных элементов при сохранении ядра культуры (ее ценностей) или же наполнении заимствованных форм старым содержанием. Возможно сопротивление культуры внутренне чуждым ей элементам" (Тамерьян 2005: 264).

Изучение формально-структурных отличий лексических единиц нескольких языков требует установления ономастиологических параметров противопоставления. К

ономастиологическим параметрам относят источник и способ номинации, а также внутреннюю форму слова. Способы разноязычного общения условно делят на естественные и искусственные. Первые охватываются относительно новым понятием "народная интерлингвистика", под которым понимается "процесс непосредственного контактирования этногрупп, имеющих разные языки, а также результаты такого контактирования – в виде заимствований, калек, создания различных композитов" (Федорова 2003: 5). Основной единицей лингвистической контактологии признается контактема (Ајдуковић 2003). Изучение актов непосредственного контакта разных лиц по языку (или наречию), выявление результатов такого процесса стимулирует обогащение понятийного аппарата контактологии. Ощущается необходимость в разграничении условий контакта и его языковой формы (в народной интерлингвистике обычно устной), в связи с чем дифференцируются ситуации (ситуации) и лингвемы (произнесенные слова), сопровождаемые кинесемами (жестами) (Федорова 2003: 7). Лингвема претерпевает различные трансформации, обусловленные различием языков контактирующих.

Результаты устной формы межэтнических контактов в большинстве филологических трудов трактуются как курьезные, искажающие эталонные языковые образцы, например, лингвемы *шваль*, *шарамыжник*, вошедшие в русский язык благодаря контактам крестьянского населения с франкоговорящими в период Отечественной войны 1812 года.

Тем не менее в сфере ономастики – науки о собственных именах – феномен народной интерлингвистики обладает большой объяснительной силой при выявлении мотивации прецедентных имен в русском языке. Так, по мнению Н.Н. Вашкевича, семантика личного имени во фразеологизме «*при царе Горохе*» со значением 'очень давно, в незапамятные времена' порождена арабским *га* 'приходить', *рах* 'уходить', где существует фразеологический оборот со значением *был да сплыл* (букв. 'приходил да ушел'); с учетом же тонкостей чтения арабской графики *царь Горох* обозначает – 'стал тем, кого можно назвать 'был да сплыл' (Вашкевич 1998: 52). Аналогично: "*на Маланьину свадьбу*" – 'много, в чрезмерном количестве' от арабского 'много, без счету'. Среди ранних для русского языка ираноязычных заимствований указываются такие, как *Адашкин* (от кабардинского *адэщхуэ* 'дед'), *Демехов* (от *дзэмыхэ* 'лишай'), *Загоскин* (от *зыгъэуз* 'болезненный'), *Коншин* (от *къуанишэ* 'кривой'), *Лагин* (от *лъагэ* 'высокий'), *Лыжов* (от *лъыжь* 'старик', букв. 'старый мужчина') и мн. др. (Федорова 2003).

На неизбежность вовлечения этносов в "хоровод языков" обращали внимание многие ученые. Ю. М. Лотман отмечал постоянное обновление кодов культуры, приводящее к возникновению разнообразных возмущающих воздействий на внутренний слой картины мира, при котором некоторые тексты оказываются погруженными не в соответствующие им языки, а дешифрующие их коды могут вовсе отсутствовать. Ф.И. Буслаев в "Опыте исторической грамматики русского языка" образно уподоблял язык старинному городу, в котором остатки дохристианских развалин перестроены частью в храмы, частью в жилые дома, где рядом с античным, греческим или римским портиком уютно и скромно стоит хижина новейшего изделия. Аналогичным образом сочетаются в языках следы устных и письменных форм заимствования.

Положительным моментом переводов с греческого языка на славянские стало возникновение новых, абстрактных значений у слов обиходного языка. В свое время С.К. Булич, ученик И.А. Бодуэна де Куртене, высоко оценил так называемые "буквальные" (не описательные) переводы богослужебных книг, выполненные в период книжной реформы патриарха Евфимия Тырновского, в частности, перевод Цветной Триоди. Характерной чертой "евфимиевского" перевода оказывается калькирование структуры греческой лексики терминологического характера, способное изменять идиоматику языка-источника (Чевела 2002: 245 – 246).

Эффективность народной интерлингвистики демонстрируют семантико-стилистические трансформации прилагательных церковнославянского языка в этнических языках славян, где со временем адъективы берут на себя функции

собственных имен (фамилий): *блажний* (*Блажний*), *чреватый* (*Череватый*, *Череватюк*) и др. Слово *благой* – "добрый, хороший, полезный, путный, добродетельный, доблестный" – в русском просторечии закрепило энантиосемические значения "злой, сердитый, упрямый, своенравный, неугомонный, беспокойный, дурной, тяжелый, неудобный". Конкретизация семантики 'ублажать, возносить, величать, прославлять' породила на славянской почве (см. украинский, польский, чешский языки) значения 'не от мира сего'; 'больной, слабый', 'полоумный, шальной, вспыльчивый, крикливый', а на этой базе – второвиденные характеристики лица 'дурак, шут'. Абстрактная семантика лексемы *чреватый* – 'содержащий что-либо, полный чем-либо' – в прозвищных фамилиях сменилась изначальной конкретикой – 'толстый, пузатый'.

Оценки взаимодействия двух языковых стихий – исконной русской и церковнославянской – выражены в целом ряде определений: "претворение в собственность" (Ф.И. Буслаев), "сожительство", "культурные преемства и наследия", "радиация", "прививка" (Н.С.Трубецкой), "симбиоз, ращение, органическое слияние, смешение" (В.В. Виноградов), "амальгама" (Г.О. Винокур), "трансплантация, импортирование, инкрустирование" (В.В. Колесов, Н.И. Толстой, Б.А. Успенский).

Длительные кросскультурные контакты в состоянии значительно изменить ономастический фонд этнического языка. Ярким примером этому служит трансформирование языческого славянского имени под влиянием христианского. В современном русском языке систему центрируют специфические языковые знаки – христианские имена, лишенные лексического значения и не имеющие формальных признаков (кроме, пожалуй, синтетического характера единиц). Синхроническая немотивированность их очевидна: «эталон» немоделен в синхронии с точки зрения как семантики, так и формы. В постхристианской ономастической системе русского языка имена присваиваются в соответствии с закономерностями христианского имянаречения; при этом в системах других славянских языков реальная мотивация может оставаться сильной (в болгарском языке личное имя деда передается внуку) (Ильин 2004). Аксиологический маятник колеблется то в сторону признания плюсов христианизации имени для русского языка, то в противоположном направлении. Магия заимствованного столь сильна, что некоторые современные исследователи рекомендуют пересмотреть этимологические интерпретации личных именований и топонимов в пользу их происхождения от христианских имен с учетом данных топонимических источников, позволяющих во многих случаях успешно коррелировать результаты антропонимического анализа (Воробьев 2004: 858 – 859).

Однако и в случае вмешательства в языковую ситуацию государства – в том числе при крещении Руси – стихию народной интерлингвистики не следует сбрасывать со счетов. Фонетико-морфологическая близость некоторых мирских и диминутивных христианских имен позволила ряду исследователей (А. Балов, А. Соколов, Н. Харузин, А.М. Селищев, А.Н. Мирославская, А.Н. Горбунова и др.) считать некалендарными христианские имена: *Вахно*, *Дорога*, *Дей*, *Кирша*, *Конша*, *Кудин*, *Логвин*, *Мелех*, *Озар*, *Орех*, *Уланко*, *Яхно*. Словарь древнерусских личных имен Н.М. Тупикова затрагивает вопросы истории собственных имен, за которыми признаются разнообразные отношения между древнерусскими и заимствованными именами. Согласно подсчетам М.В. Федоровой, лишь около 20 % производящих основ для русских фамилий, бытующих в Белгородской области, связаны с каноническими христианскими именами..

По справедливому замечанию Е.Ф. Карского, имена, насаждаемые церковью, вследствие народной этимологии приноравливались к русским корням так, что их уменьшительно-ласкательные формы стали неузнаваемыми. Современные ономасты согласны с тем, что при отсутствии необходимых дополнительных сведений трудно соотнести с христианскими именами формы *Алтух*, *Анашко*, *Вереня*, *Колча*, *Манша*, *Мостюга*, *Тренка* и др. (Фролов 2005: 204). Очевидно, процесс создания некоторых неофициальных форм православных имен сводился к контаминации (наложению)

заимствованных антропонимов и ранее существовавших языческих имен, а употребление регулировалось ситуацией (ситтемой). "Деминутивные имена в каждом конкретном случае использовались в зависимости от дистрибуции формы и лексического наполнения субстантивного компонента, его конкретности или абстрактности" (Фролов 2005: 204). Прояснению ситтемы может способствовать изучение исторических документов и создание на их базе исторических гнездовых словарей личных календарных имен.

Иноязычным окружением этносов провоцируется заимствование иноязычных антропонимических образцов. В Скандинавии достаточно последовательно проявлялась тенденция выбора имен наследников престола в соответствии с традициями именования других династий: шведской, норвежской, датской. К примеру, один из датских конунгов, сын Кнута Лаварда, получил имя *Вальдемар* в честь русского князя Владимира Мономаха. Впоследствии нетипичный для Скандинавии антропоним взял на себя функцию датского династического имени. Заимствование, вызвавшее поразительное, по мнению В. И. Супруна, сходство в семантике и фонетике германского *Waldemahr* и древнерусского *Володимерь*, не покажется столь полным, если учесть фактор семантического расхождения исконного имени ('владыка примирения, миролюбия', по Титмару Мерзебургскому) и его кальки, видимо, развившей значение 'господствовать в славе'. В ряде имен отражено стремление посвятить ребенка духовной карьере (*Николас, Бенедикт*) (Успенский 2001).

Фамилии переселенцев на Кубань, зафиксированные в исторических документах к. XVIII в. и более поздних текстах, позволяют увидеть перенесенную на запад Кубани «мини-модель» Украины с ее культурными реалиями и топонимикой. Наибольшая концентрация украинцев наблюдалась на Кубани в Черноморском округе – 35,7 % (1926 г.), из городских поселений – в Приморско-Ахтарске (64,4 % населения).

Разнообразны тематические группы личных существительных-заимствований:

лица по родственным отношениям: *ненько* 'мать'; лица по занятию, состоянию: *гетьман, гонтарь* 'кровельщик', *дрягиль* 'носильщик, грузчик', *дейнега* 'украинский казак, вооруженный дубиной', *кобзарь, мандрыка* 'путешественник', *чумак* 'перевозчик соли'; лица по национальности: *бойко* 'горец-малоросс из Галиции, житель западной Украины', *лемко* 'житель части Западной Украины'; лица по наклонностям, умственным способностям: *байда* 'гуляка, беспечный человек', *бевз* 'олух, болван, простофиля', *бецман* 'неповоротливый человек, увалень, дубина, балбес', *бовдур* 'болван, чурбан, неотеса', *галаган* 'лентяй', *лобурь* 'лодырь'.

Примечательно, что в роли производящих для фамилий выступают не только конкретные, но и отвлеченные существительные: *ганжа* 'изъян, недостаток', *гарбар* 'шум', *журба* 'печаль', *лемент* 'крик, перен. лай', *лагойда* 'согласие', *кулиберда* 'беспорядочность, бессвязность', *рада* 'совет', *скарга* 'жалоба', *халепа* 'беда, напасть // непогода', *шкода* 'жалость'; танцы: *гопак*; танок; явления природы: *заспа* 'сугроб', *хмара* 'туча', *бакай* 'выбоина, ложбина'.

К фамилиям-заимствованиям широкого распространения в Краснодарском крае в нашем материале относятся *Кулиш, Хмара, Чумак*. По отдельным населенным пунктам современной Кубани частотны фамилии от производящих *бакай, бойко, горобец, дейнега, деркач, мандрыка, сурма*. Бытуют заимствования, образованные путем субстантивации: *Годованый* ('упитанный', от *годувати* 'кормить'), *Зайвый* 'лишний'; *Млявый* 'вялый, медлительный'; *Опартый* 'упертый, упрямый', *Ретельный* 'усидчивый, усердный' и др.

Ряд фамилий-субстантиватов воплощает периферийные патронимические модели, свойственные украинскому языку:

- а) *Вовк* – *Вовчаный, Московец* – *Московская, Пицык* – *Пичковой, Тур* – *Туровой* и др.;
- б) *Ганич* – *Ганичий, Овечка* – *Овечий*;
- в) *Марк* – *Марцевой, Штефан* – *Штефаной* (Беляева 2008: 55).

Политические эксперименты в стране нарушили изначальный баланс этносов (субэтносов). Население (особенно сельское) резко сократилось по причине репрессий, коллективизации, голода, о чем свидетельствует, например, опыт станицы Полтавской

Красноармейского района Краснодарского края. В качестве переселенцев на Кубань выступали в этот период русские из центральных и южных областей России. Аксиология заимствований исторически изменчива и во многом определяется государственной политикой. С 1932 года на Кубани пресекается процесс украинизации: закрываются школы с преподаванием на украинском языке, украиноязычные издания. В сфере фамилий по нарастающей идет процесс русификации – доминирования русскоязычных онимических моделей, что находит отражение в записях актов гражданского состояния. Так, "безморфемные" фамилии *Журавель*, *Ковбас* или украиноязычные (*Ермаченко*, *Коваленко*) получают русскоязычные аффиксы (*Журавлев*, *Ковбасин*, *Ермаченков*, *Коваленков* и т.п.).

Об активизации русскоязычных образцов на западной Кубани на протяжении двух веков свидетельствуют цифры. Средний индекс русскоязычности в городах и районообразующих станицах на начало XXI в. составляет в городах составляет 2, 61, украиноязычности – 0, 39; соответственно в станицах – 2, 47 и 0, 46. Средние показатели по районообразующим станицам равны 2,85 и 0,42. Полученные данные могут быть расценены как инварианты соотношения русско- и украиноязычных элементов в современной языковой ситуации в западной части Кубани. В итоге украинский этнос, некогда преобладавший над русским в этом регионе, полностью утратил здесь свои позиции, даже на территории бывшей Земли Войска Черноморского, где доля русских была невелика, а украинцы были почти единственными жителями. Налицо смена украинского этнического самосознания на русское у двух миллионов человек (Ракачев 2006: 53).

Противоречивость в отношении к заимствованиям расценивают как одну из черт русской ментальности. XX – XXI вв. характеризуются экспансией англоязычных заимствований; глобализация порождает качественно новые языковые проблемы. В народном сознании ряд новаций получает негативную коннотацию. В качестве "любимых слов юмористов и ругательных в народе" фигурируют слова *консенсус*, *электорат*, *ваучер* (последнее развило в диалектах значение "парень, который никому не нужен" и пополнило фонд кличек собак).

В России конца XX - начала XXI в. вместе с социальными преобразованиями, стимулировавшими формирование рынка для продукции профессионального творчества, идет процесс создания имиджевых имен писателей, журналистов, художников. В индустрии шоу-бизнеса они становятся частью сценического образа и неизменной составляющей брэндинга. Обновление идет не только в количественном отношении, но и в части модернизации коннотаций, закладываемых в заимствованные *имиджевые имена* (с учетом предпочтений нынешних потребителей массовой культуры) и *ники* (от англ. *nic-name*) - имена, используемые при компьютерном общении в Интернете (Голомидова 2005: 16).

В условиях плюрализации социальных отношений и множественности разновидностей, сосуществующих в пространстве современной культуры, закономерно наращивание у подобных именных обозначений новых культурных коннотаций. Логику выбора ряда заимствованных ников описывают современные молодежные журналы: "Человек много играет. Очень много. Все помыслы его сосредоточены в экране монитора, а моторные рефлексy на поверхности мышки. Ник такой индивид выбирает просто. Либо берет уже существующее имя героя какой-нибудь популярной или не очень популярной, в крайнем случае - совсем не популярной игры, либо придумывает что-то в тему. Так рождаются бесчисленные *Леголасы*, *Дюки*, *Нюкемы Форева*, *Гордоны Фримены* и прочие *Сабзирокитаны*. Хозяин ника мнит себя очень крутым и продвинутым".

Однако "гипермедиа" во многом являются средой, неконтролируемой общественными институтами и позволяющей регистрировать эпатажные имена нецензурной лексики, в т.ч. англоязычные арготизмы и жаргонизмы, популярные в молодежной среде. Вхождение табуизированных слов в словарный состав европейских языков – тенденция их развития – распространяется на русский и

другие славянские языки. С появлением ников ономастическая система русского языка не претерпевает принципиальной перестройки, однако нарождающийся слой компьютерных имен неоднозначен в плане аксиологии.

Двойной стандарт, всегда существовавший в подходе к народам, их культуре и языкам, в отношении к русскому литературному языку приводит к востребованности акцентирования любых заимствований в его системе. При этом участие иноязычных элементов не стоит переоценивать: даже суммарно греко-латинские и западноевропейские языки (с их производными) составляли в русском языке, по подсчетам Ф.П. Филина, около 13% (1981 г.). Предполагается, что в языковую картину мира входят две составляющие – тематическая и аксиологическая. Система ценностей не ограничивается материальными, духовными, культурными, но включает в себя и мировоззрение, и различные проявления национального менталитета. Аксиология подвержена сменам под влиянием жизненных условий, появления новых реалий и переоценки уже имеющихся. Это следует учитывать при анализе кросскультурных контактов и их результатов в этнических языках.

Литература:

1. **Байкова 2002:** Байкова, О.В. К проблеме языковых контактов / О.В. Байкова // Вопросы романо-германской филологии. – Киров, 2002. – Вып. 2. – С. 12 – 15.
2. **Беляева 2008:** Беляева, М.Ю. Фамилии западных районов Кубани: Морфодеривационный аспект / М.Ю. Беляева. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2008.
3. **Вашкевич 1998:** Вашкевич, Н.Н. Абракадабры: Декодировка смысла / Н.Н. Вашкевич. – М.: Белые альвы, 1998.
4. **Воробьев 2004:** Воробьев, В.М. Календарные имена в словаре Н.М. Тупикова // Тупиков Н.М. Словарь древнерусских личных собственных имен / В.М. Воробьев. – М.: Русский путь, 2004. – С.858 – 881.
5. **Голомидова 2005:** Голомидова, М.В. Русская антропонимическая система на рубеже веков / М.В. Голомидова // Вопросы ономастики. – Екатеринбург, 2005. – № 2. – С. 11 – 16.
6. **Ильин 2004:** Ильин, Д.Ю. Отражение языковой картины мира в региональной топонимике / Д.Ю. Ильин // Вопросы лингвистики и лингводидактики / Под ред. Е. Калишана. – Poznan, 2004.
7. **Коньшева 2002:** Коньшева, А.В. Роль иноязычного мышления при освоении иностранного языка / А.В.Коньшева // Социально-психологические проблемы ментальности. – Смоленск, 2002. – С. 205 – 208.
8. **Маринова 2005:** Маринова, Е.В. Заимствование как деятельность: литературный язык и субстандарт / Е.В. Маринова // Язык в современных общественных структурах (Социальные варианты языка – 4): Материалы международной научной конференции 21 – 22 апреля 2005 г. Нижний Новгород.- Н. Новгород: Изд-во Нижегород. гос. лингв. ун-та, 2005. – С. 178 – 182.
9. **Никифорова 2002:** Никифорова, И.В. К вопросу о семантическом освоении заимствований / И.В. Никифорова // Вестник Ставропольского гос. ун-та, 2002. – Вып. 30. – С. 143 – 149.
10. **Ракачев 2006:** Ракачев, В. Н. Украинцы на Кубани: особенности демографической истории / В. Н. Ракачев // Кубань – Украина: Вопросы историко-культурного взаимодействия. Вып. 1. - Краснодар, 2006. – С. 45 – 54.
11. **Сморозин 2005:** Смородин, А.Ю. Лингвистическая природа заимствования / А.Ю. Смородин // Проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации. – М., 2005. – Вып. 4. – С. 138 – 145.

12. **Тамерьян 2005:** Тамерьян, Т.Ю. Проблема поликультурного общения в полиэтнических регионах / Т.Ю. Тамерьян // Язык в современных общественных структурах (Социальные варианты языка – 4) ... – С.262 – 265.
13. **Успенский 2001:** Успенский, Ф. Б. Имя и власть: Выбор имени как инструмент династической борьбы в средневековой Скандинавии / Ф.Б. Успенский. – М.: Языки русской культуры, 2001.
14. **Федорова 2003:** Федорова, М.В. Народная интерлингвистика. Славяне на Дону/ М.В. Федорова. – Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2003.
15. **Фролов 2005:** Фролов, Н.К. Избранные работы по языкознанию: в 2 т. Т. 1. Антропонимика. Русский язык и культура речи / Н.К. Фролов. – Тюмень, 2005. – С. 4 – 267.
16. **Хоссейн 1999:** Хоссейн, Д.А. Безэквивалентная лексика как свернутый дискурс / Д.А. Хоссейн: Автореф...канд. филол. н. - М., 1999. – 23 с.
17. **Чевела 2002:** Чевела, О.В. Взгляды С. К. Булича на проблему языкового заимствования и их значение для изучения древнеславянской переводной литературы / О.В. Чевела // Учен. записки Казан. гос.ун-та. Т. 143 / Материалы международной научной конференции «Бодуэновские чтения» (Казань, 11 – 13 декабря 2001 г.). – Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2002. – С. 244 – 248.
18. **Ајдуковић 2003:** Ајдуковић, Ј. Контактма – основна јединица лингвистичке контактологије / Ј. Ајдуковић // Славистика. – Београд, 2003. – К.7. – С. 74 – 84.

Luis Gustavo Contreras
Cuba

CIBERSPANGGLISH

Las llamadas nuevas tecnologías, la implantación de la Internet como medio de comunicación universal, ha traído también con ello, el fenómeno de la utilización del idioma español en la red, el híbrido formado entre el español y el inglés en el ciberespacio ya ha sido motivo de preocupación de los académicos desde el primer Congreso Internacional de la Lengua Española celebrado en Zacatecas, México en 1977.

Son muchos los que utilizan el español en la red consultando periódicos, revistas o determinados sitios de su pueblos o ciudad natal, la situación de que hablamos se presenta debido a que, todo lo relacionado con la Internet tiene su origen el inglés y de ahí la influencia negativa en una nueva forma de escribir que es típica y característica de la red de redes. Así que hace ya muchos años que fax, modem, o software son palabras comunes para todos con independencia del idioma que hable. Una profesora de la universidad de Texas, la Dra. Rivas, ha hablado mucho sobre la falta de cuidado de los hispanos a la hora de trasladar los neologismos ingleses al habla diaria, debido al aporte que hacen de ellos las nuevas tecnologías según esta profesora, los ingleses han adoptado el verbo to email, derivado de E-mail, los usuarios del castellano o español nos resistimos traducir por ejemplo deletar, del inglés to delete, o printear de to print. De tal suerte que podemos encontrar frecuentemente este tipo de mensajes en la red,

Querido Pedro:

Te propongo que mejor nos emailemos, ahí te envío un archivo para que cuando puedas lo downloadees a tu computadora, lo encontré surfеando en la Web, cliqueteando de сайт en сайт, esta muy interesante lo puedes pasar a un floppy o printearlo y si finalmente no te interesa lo puedes deletar y listo..

Como pueden apreciar, si Miguel de Cervantes viera esto, de seguro se llevaría las manos a la cabeza, a esta cosa rara y nueva es a lo que muchos le han dado en llamar el ciberespanglish y lo

cual ha generado una serie de respuestas contrarias para defender una postura que es absurda , pero es ya una realidad.

Es un hecho cierto que todo este mundo idiomático de las nuevas tecnologías parte de un hecho incuestionable que lo alimenta y que es de origen ingles toda su bibliografía de la cual ha nacido. Todos admitimos que existe la contaminación de unos idiomas con otros , eso es cierto, pero hay que lograr , con independencia de los términos que seamos capaces de adaptarlos a nuestra propia lengua.

Con todo ello, se ha de tener en cuenta que el español esta sufriendo una erosión que hay que tratar de evitar, minimizar o solventar. al principio he mencionado algunos términos como fax o modem, y es sabido que hay otras perdidas, pero a estas hay que sumar las que están preconizando las generaciones mas jóvenes con el uso de los mensajes telefónicos en los que cualquier palabra es susceptible a ser minimizada a su mínima expresión, por ejemplo querer (krr) saludos (sal 2) porque es (xk). Esta grave situación, por poner solo un par de ejemplos, tiene que se combatida por parte de todos, no solo `por la autoridades académicas, todos debemos tomar conciencia de ello, sobre todo las corporaciones multinacionales.

El potencial para llevar a cabo este esfuerzo es grande, dos de cada tres estudiantes en los Estados Unidos eligen el español como segunda lengua, hace pocas fechas se ha discutido en el parlamento brasileño que el español sea obligatorio en la enseñanza regular de dicho país, asi que la esperanza de una lengua mas tradicional esta latente, si lo sabemos cuidar y defender.

Hay que destacar también como un hecho significativo en la defensa de nuestro idioma, el triunfo de la Ñ en la red, una larga batalla que por fin se ha ganado y que dará nuevas opciones para aplicar con rigor idiomático la defensa del español. En fin junto al esfuerzo empresarial e institucional, es necesario que plantear un escalón más, que es el del usuario de la red, el del hispanohablante con una alta conciencia de la riqueza de su idioma.

Luis Gustavo Contreras
Cuba

INFLUENCIA DE LA LENGUA YORUBA EN LA LENGUA ESPAÑOLA DE CUBA Y LAS ANTILLAS

Con la llegada a América de los esclavos africanos, especialmente a la región de las antillas, donde se concentro gran parte de los hablantes de la lengua yoruba (lucumi) se produjo con el fenómeno de la transculturación lo que por su puesto incluyo la aparición, consolidación y asimilación de una lengua nueva , que unida con el castellano y las lenguas autóctonas, formaron el español que hablamos hoy.

Los elementos culturales más extendidos y persistentes en Cuba han sido los Yoruba, debido al gran desarrollo alcanzado por este pueblo antes de la colonización y de la manera en que estos se insertaron en el ambiente cubano.

Estos eran los que gozaban de mayor preferencia para las labores domésticas o industriales. Fue en la región occidental donde mayor presencia tuvieron estos grupos, a los que también se les conoció como Lucumí.

Expresión de habla, escritura, canto, baile y percusión, originaria de la región de asentamiento de los pueblos yorubas, traídos del África durante la trata colonialista, en los siglos XVI, XVII, XVIII y XIX. Estos grupos se radicaron, como mano de obra, en toda la Isla, principalmente en las provincias de La Habana, Matanzas y Las Villas.

La lengua yoruba fue una de las primeras lenguas africanas en ser codificada en una gramática y diccionario, hacia mediados del siglo XIX por Samuel Crowther, un yoruba vendido como esclavo en 1821 y manumitido por los británicos y bautizado y ordenado como misionero para servir en el país yoruba.

La lengua yoruba pertenece al grupo kwa de las lenguas congo-kordofán, siendo hablada por unos 20 millones de personas en Nigeria y en Benin y Togo, lo que la constituye en la lengua niger-congo más hablada, superando incluso a la swahili pues hay que tener en cuenta que ésta última es hablada por unos 35 millones de personas pero la mayor parte la usan como segunda lengua.

La lengua Yoruba fue llamada en un inicio “Iarriba” por el inglés Clapperton. Este idioma pertenece al grupo sudánico de lenguas. Gran parte de su vocabulario está formado por palabras mono y polisilábicas que pueden analizarse en sus elementos monosilábicos. El Yoruba, por esta razón, pertenece al mismo grupo lingüístico aislado que el chino y es, por necesidad, una lengua tonal.

Por ser tonal, la combinación de una consonante con una de las siete vocales

A,E,E,I,O,O,U

resultará en uno de los tres tonos, con tres significados diferentes:

Bù : sacar de

Bu: estar enojado

Bú: detonar o abusar.

Bà: posar (sentido de pájaro)

Ba: agacharse

Bá: Sorprender con, o puede emplearse como verbo auxiliar para el subjuntivo, indicando contingencia.

Como puede observarse, una consonante más una vocal puede tener significados distintos, y existen aproximadamente 800 homónimos ya registrados.

Los monosílabos son, casi siempre verbos y en gran parte de los casos, los nombres están compuestos siempre de una consonante y una vocal – ninguna palabra yorubana termina con consonante-. Palabras monoliterales son principalmente interjecciones y pronombres personales.

No existen nombres formados por una sola sílaba y las palabras disílabas formadas de un prefijo vocálico y una sílaba bilateral constituyen nombres que provienen directamente de los verbos, cuya raíz mantiene su tono inalterado, incluso en las palabras compuestas. Entretanto, cuando la palabra está formada por una vocal y una sílaba bilateral, el significado no se corresponde con la realidad, por ejemplo:

O + MI = OMI agua (la sílaba MI no significa agua)

Popularmente la explicación es que el origen de esas palabras se perdió en el tiempo, pero desde el punto de vista lingüístico, esto explica el origen monosilábico del idioma, sin limitarlo a algunas palabras.

En el idioma Yoruba existen dos tipos de sustantivos:

- a) palabras derivadas de verbos o verbos acompañados de sus objetos.
- b) palabras formadas por invenciones ad hoc (palabras creadas para expresar el caso, la ocasión, el propósito, etc)

En ambos casos son trisílabas. Los sustantivos no son los únicos polisílabos en la lengua yoruba, las palabras de otras formas gramaticales también pueden serlo, principalmente los verbos. El vocabulario yorubano consta de formas monosilábicas no verbales, verbos monos y bisílabos y sustantivos polisílabos – ad hoc, no derivados de verbos-, verbos y palabras de otras clases.

Los sustantivos ad hoc son en número limitado pero, además de ser utilizados en su sentido normal, también forman matices para derivados, cuya formación es facilitada por las características aglutinantes y polisintéticas del idioma.

Con anterioridad fue mencionado que disílabos y polisílabos se refieren generalmente a objetos concretos. Todo indica que las primeras palabras inventadas, entre esas los sustantivos ad hoc, designan varias partes del cuerpo humano. Eso se pone de manifiesto en palabras como

ori (cabeza),

etí (oreja)

enu (boca), (punto debajo de la e)

ègbé (lado), (punto debajo de la primera e)

ìdí (nalgas),

esè (pié) (*punto debajo de la primera e*)

inú(estómago)

ehin (espaldas) (*punto debajo de la e*)

ojú (ojo)

que tienen sus significados extendidos por analogía para designar objetos especiales y también ayudan a formar adverbios y, principalmente, preposiciones.

La lista de esas palabras es relativamente larga, pero sería menor si no fuera por la genialidad del pueblo yoruba que amplió su vocabulario mediante un doble proceso entendiendo la aplicación de palabras existentes y derivando vocablos.

En el proceso de formación del vocabulario yoruba, es utilizado el sentido figurado y éste es mucho más extenso que en muchas lenguas, por ejemplo, las europeas. La palabra ORI, cuyo significado primitivo es “cabeza”, se fue extendiendo hasta designar algo que cubre una parte superior, como en ORÍ IGI (cima del árbol), ERÉKO (la parte más alta de una hacienda). De la misma forma, OJÚ, que originariamente significa “ojo”, con posterioridad pasó a designar algo que cubre toda la fase y hoy es sinónimo de algo que cubre cualquier superficie, como en OJÚ ÒKUN (la superficie del mar). La palabra OJÚ también es empleada para designar un lugar particular: OJÚ ÌBO (lugar de culto o sacrificio). Otras palabras como ENU (*con punto debajo de la e*) que significa “boca”, ÌDÍ

(nalgas), ÈGBÉ (*con punto debajo de la primera e*) que significa lado, que significan todas, partes del cuerpo humano, pueden tener su sentido figurado empleado en la formación de muchas palabras compuestas..

La característica del idioma Yoruba, que permite la yuxtaposición de los nombres en una relación genitiva, ha facilitado el proceso de formación de nuevas palabras, principalmente porque sin considerar el sentido y la posición, el adjetivo corresponde al nombre en construcción genitiva.

Las principales formas para ampliar el vocabulario son:

a) colocando el nombre y el verbo en relación sintáctica de manera que se construyan verbos todavía inexistentes.

b) prefijando vocales a partir de verbos.

c) haciendo una combinación sintáctica de nombres y verbos.

Para concluir debo expresar que la lengua Yoruba se construye, literalmente, a partir del sentimiento humano.

Luis Gustavo Contreras
Cuba

LA JERIGONZA HISPANO INGLESA

Las personas de rigen hispanos que visitan a Cuba, en muchas ocasiones se asombran con los regionalismos que allí se hablan y que no es mas que parte de la riqueza del español que allí hablamos y que lo hace singularmente peculiar, en otras ocasiones me he referido y de hecho sobre ese tema versa mi disertación para el doctorado, de la influencia de la lengua Yoruba en el español de la isla, lo cual según mi modesta opinión constituye un fenómeno además de singular , también ha enriquecido y complementado la lengua española que allí se habla, es muy importante también la fusión con la lengua autóctona de los aborígenes isleños de la etapa precolombina, de ahí tenemos lo heredado de los indios Arahacos primeros habitantes de Cuba, y de los cuales nos ha quedado y conservamos BOHÍO, CANOA, CARIBE, BAJAREQUE, MANICATO, TABACO, que eran las hojas que ellos fumaban , y además COHÍBA, que es el verdadero nombre de la planta de cuyas hojas se hacen los puros y los cigarrillos. De las culturas africanas específicamente del Congo y

Nigeria, es decir de la cultura Yoruba o Lucumi, hemos incorporado términos como, ASERE, AMBIA, ECOBIO,(la primera como un saludo religioso y luego popular, mal pronunciado como voz llana, las dos hermano y amigo íntimo), BOTUA, CAÚCHA e IRIAMPO (significa comida), ÑAMPIARSE (morirse) y otras como ÑAME, ÑAÑIGO, QUIMBAS, QUIMBOMBO y decenas más imposibles de enumerar todas.

Según el profesor Fernando Ortiz, esto forma parte de un AJIACO DE VOCES, que crea el pueblo en su quehacer cotidiano, tales, como PURO, PURA (padre, madre, viejo, vieja) GAO, (casa, hogar) TACOS (zapatos) FULA (dólar) BARO (peso cubano) y un largo etcétera .

Pero para complicar más, mucho más aun las cosas con nuestra lengua llegó la influencia del inglés, cosa horrible que deforma, sin enriquecer, lo más verdadero de la lengua española.

La cercanía de USA y las estrechas relaciones que ha habido por una u otra causa, han hecho que el español de Cuba se viera afectado con voces inglesas que nada tienen que ver con el castellano, y que es a veces tan desfigurada que hasta ignoran el origen de las mismas.

Veamos algunos ejemplos, los niños cuando va a formar un equipo de béisbol, lo normal es que digan que van a formar un PITEN, que es una deformación a lo cubano de la frase en inglés PICK TEAM , o sea escoger los jugadores para formar el equipo, se dice que se jugará con un pelota de POLI, otro cubanismo de las pelotas de marca norteamericanas, SPALDINGN, que eran las más conocidas en Cuba.

El jugador cuando batea, quiere batear un tribey, tubey o jonrron, que son adecuaciones fonéticas del TWO-BAGGER , THREE-BAGGER y HOME RUN respectivamente, o por lo menos quisiera pegar un jilito que viene del inglés HIT, y que significa batear un sencillo y llegar a la primera base.

Si seguimos profundizando veremos que el SHORT STOP, se convirtió en SIOL, sobre todo debido a la habanera costumbre de trastocar la L por la R, los cronistas deportivos frecuentemente utilizan estos términos con lo cual hacen que se difundan y se les quede a la gente, usando por tanto las voces inglesas como, line-up, en lugar de alineación, al desempate le llaman tie-break , en lugar de decir jardineros o guardabosques , les dicen files, que viene del inglés fielders , demostrando su desconocimiento de la pronunciación correcta del inglés, a parte de la grafía.

Pero no es solo en el deporte, ya decimos OK, en lugar de está bien, parqueo en lugar de aparcamiento, stop en lugar de pare, los Cafés se han convertido en cafeterías, las Bodegas en markets, los mensajeros de oficina se han convertido en offices boys, servidor en barman y las fiestas pasaron a ser parties, la verdad es que hemos formado una jergonza entre el español y el inglés que si no se le pone coto a tiempo , dentro de pocos años sucederá como con los nombres de origen español, que pronto no quedará ninguno, pero eso lo dejamos para otro artículo.