

СЕКЦИЯ 4

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫЕ ЯЗЫКИ

Абакумова О. В.

Воронежский государственный университет

Воронеж, Россия

ВОСПРИЯТИЕ ДЕТЬМИ ЭМОЦИОНАЛЬНО ОКРАШЕННОЙ ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ

Восприятие речи детьми дошкольного возраста (3–7 лет) является сложным малоисследованным явлением. Это восприятие происходит по-разному в ситуации языкового общения в естественной и учебной среде.

Прежде всего, нас интересует проблема восприятия эмоциональности детьми раннего возраста в родной звучащей речи. При исследовании реакции детей на эмоционально окрашенную речь в качестве основных эмоциогенных стимулов мы использовали фрагменты всемирно известных сказок «Гадкий утенок» Г.-Х. Андерсена, «Волк и семеро козлят» (народная сказка) и «Золушка» Шарля Перро. Эти сказки имеют определенное социальное и эмоционально значимое содержание и способны через слово вызывать у дошкольника специфические человеческие эмоции в виде радости, интереса, горя / страдания, страха или нейтрального состояния. При отборе классификации эмоциональных состояний для проведения исследования было решено использовать классификацию по К. Изарду, потому что автор освещает все три критерия, характеризующие эмоциональное состояние: биологический, физиологический и психологический [5].

Мы придерживаемся точки зрения, что все эмоции разделяются на положительные и отрицательные и могут быть рассмотрены по соответствующим векторам. Лучше всего это положение отражено у

Е. Н. Винарской (1989), которая считает, что в основе эмоций личности обычно различают три основные эмоциональные модальности: радость, горе, гнев / страх [1].

Эксперимент состоял из двух частей:

(1) Каждому ребенку предлагалось прослушать фрагмент одной из сказок. Во время прослушивания фиксировались изменения поведения ребенка (его мимика, жесты, действия, отдельные слова). Через обучающие элементы отмечалась реакция ребенка;

(2) Во второй части эксперимента ребенку были предложены визуально эти же фрагменты из сказок. Затем также фиксировалось эмоциональное отношение к картинке из сказки.

Зная содержание сказки и прослушав отдельные ее фрагменты, дети демонстрировали отдельные переживания, отражающие их отношение к звучащему тексту. Был использован аудиовизуальный канал, когда дети могли прослушать и воспринимать фрагменты сказок при их предъявлении в качестве наглядно-зрительных образов. Велось наблюдение за экспрессивной стороной реакции испытуемых в ответ на предъявление им фрагментов сказок, в которых со сказочными персонажами происходили события, способные вызвать положительные или отрицательные чувства-сопереживания. Кроме того, детям предлагалось оценить переживания героев сказок, испытывающих положительные (радость) или отрицательные (горе / страдание, страх) эмоции. При этом в зависимости от преобладающих эмоциональных состояний, которые приписывались героям сказок, дети экспериментальной группы указывали на модели:

1. образец лица, несущего на себе переживания положительных (радость) / отрицательных (горе / страдание, страх) эмоций;

2. цвет-ассоциация.

Для исследования детской звучащей речи были использованы следующие методы:

- наблюдение за детьми во время игры и при восприятии ими звучащей речи в виде сказки, в частности, за экспрессивной стороной;
- беседы с детьми, во время которых обсуждалось их отношение к прослушанным фрагментам сказки;
- индивидуальные эмоциональные реакции детей исследовались с помощью оценочных критериев.

Адекватность переживаний ребенка характеристикам экспрессивной составляющей звучащей речи анализировалась на основании ряда критериев. В частности, на обучающем этапе детям 3–7 лет предлагались способы выражения их отношения к сказке. Для детей шести, семи лет были выбраны определенные цветовые показатели. Дети осваивали возможность выразить свое эмоциональное состояние посредством определенного цвета:

ЭМОЦИЯ	ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ	ЦВЕТ
радость	я радуюсь	красный
горе / страдание	мне жалко	коричневый
–	нейтральное	белый
интерес	мне интересно	розовый
страх	мне страшно	черный

Мы исходили из традиционных в европейской культуре представлений о символике цвета. «Цвет может иметь коммуникативное значение, определяющее значение, определяющее связь между элементами и

предметами природы; символическое, указывающее на явление, предмет или сущность; выразительное (экспрессия), передающее определенное чувство и вызывающее соответствующие эмоции» [6. С. 71]. Так, красный, розовый цвета отражают положительные эмоции, связанные с радостью, воодушевлением, черный и коричневый цвета содержат признаки отрицательных эмоциональных состояний, связанные со страхом, горем / страданием, и белый цвет – цвет света, чистоты, легкости – говорит о нейтральном состоянии [9].

Предварительные исследования показали, что дети в возрасте 3–5 лет недостаточно хорошо ориентируются в цветовых показателях, поэтому в качестве критериев эмоциональных состояний детей был выбран набор экспрессивных мимических выражений. Положительные эмоции представлялись в виде улыбающегося лица ☺, отрицательные эмоции в виде лица, запечатляющего состояние плача ☹, отсутствие эмоциональных переживаний выражалось в виде лица без определенных эмоциональных переживаний ☹ (Р. Теммл, Д. Дорки, В. Амен, 1995).

Были исследованы реакции детей в возрасте 3–7 лет на предъявленные фрагменты трех сказок: «Гадкий утенок», «Волк и семеро козлят» и «Золушка». При аудиальном варианте использовано 253 фрагмента, несущих переживания типа «радость», и 404 фрагмента с преобладанием ситуаций, способных вызвать сопереживание типа «горе / страдание, страх». При включении в процесс восприятия визуального канала использован 241 фрагмент, несущий эмоционально положительно окрашенные ситуации, способные пробудить сопереживания типа «радость», и 500 фрагментов, в которых сказочные персонажи попадали в ситуации, способные вызвать у детей чувства типа «горе / страдание, страх».

В таблице представлена динамика адекватного восприятия детьми эмоций типа «радость», «горе / страдание, страх» (по возрастным категориям).

возраст	Число случаев (%) адекватного восприятия детьми эмоциональных переживаний сказочных героев			
	Эмоции «радость»		Эмоции «горе / страдание, страх»	
	при аудиальном предъявлении	при аудиовизуальном предъявлении	при аудиальном предъявлении	при аудиовизуальном предъявлении
3 года	79,0	89,0	43,8	60,6
4 года	92,0	89,0	58,8	60,3
5 лет	75,0	100,0	55,8	75,6
6 лет	65,0	86,0	56,5	66,6
7 лет	60,0	80,0	70,2	81,3
	74,2	88,8	57,2	68,9

Как видно из таблицы, в большинстве случаев положительные эмоции типа «радость» фиксируются детьми как адекватные предъявленной ситуации чаще, чем отрицательные переживания. При аудиальном и аудиовизуальном предъявлении стимульного материала в младших возрастных группах (3–5 лет) положительные эмоциональные переживания отличаются чаще, чем в возрастных группах (6–7 лет). В возрасте 5 лет выявлена умеренно выраженная корреляционная связь (0,38) адекватности восприятия положительно окрашенной ситуации с характером предъявляемых аудиовизуальных фрагментов. В старших возрастных группах данные сказки, видимо, в силу того, что дети их хорошо знают, вызывают заметно меньший эмоциональный отклик. Число адекватно воспринимаемых фрагментов-ситуаций как несущих угрозу горя / страдания,

страха при аудиальном восприятии имеют тенденцию к возрастанию при переходе от трех лет к четырем – шести годам и в возрасте семи лет, однако достоверных различий этих показателей в зависимости от возраста не обнаружено. Более высока частота случаев адекватного сопереживания эмоциональных состояний страха в возрасте пяти и семи лет при аудиовизуальном предъявлении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Винарская Е. Н.* Выразительные средства текста (на материале русской поэзии). – М.: Высшая школа, 1989. – 136 с.
2. *Выготский Л. С.* Лекции по психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 144 с.
3. *Горелов И. Н., Седов К. Ф.* Основы психолингвистики: Учеб.пособие. – М.: Лабиринт, 1997. – 220 с.
4. *Жинкин Н. И.* Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 369 с.
5. *Изард К. Е.* Эмоции человека. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1980. – 440 с.
6. *Криулина А. А.* Цвет в нашей жизни. – Курск: Курскинформпечать, 1993. – 125 с.
7. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
8. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
9. *Яньшина П. В.* Эмоциональный цвет. – Самара: Изд-во Самарск. ГПУ, 1996. – 218 с.

Olga V. Abakumova
Universidad Estatal de Voronezh
Voronezh, Rusia

PERCEPCIÓN DEL HABLA EMOCIONAL INFANTIL

La percepción del habla en niños de 3 a 7 años es un fenómeno complejo y aún muy poco estudiado. La percepción se realiza de manera diferente en el contexto natural o escolar de la comunicación verbal.

Un gran interés, a nuestro entender, vendría representado por el problema de la percepción de la emotividad en niños de edad temprana en su habla materna. Así, y para una primera aproximación al estudio de este fenómeno elegimos, como material de trabajo, un cuento.

Para estudiar la reacción de los niños hacia el habla emotiva y como estímulos emociogénicos utilizamos fragmentos de cuentos mundialmente conocidos, tales como: *El Patito Feo* de C. Andersen, *El Lobo y los siete Cabritillos* (cuento popular) y *La Cenicienta* de Charles Perrault. Dichos cuentos se caracterizan por un especial contenido social y emotivo y son capaces de causar, a través de la palabra y aún en niños de edad temprana, unas emociones específicamente humanas tales como la alegría, el interés, la pena, el sufrimiento, el miedo o el estado neutro. Como una clasificación de los estados emocionales decidimos utilizar la clasificación de K. Izard, puesto que el autor menciona los tres criterios que caracterizan el estado emocional: biológico, fisiológico y psicológico.

Los autores del presente trabajo se atienen al criterio común de que todas las emociones se dividen en positivas y negativas y se pueden analizar según los vectores correspondientes. Dicho planteamiento está perfectamente ilustrado en algunos trabajos de E. N. Vinarskaya [8], que sostiene que “la base de las emociones de una persona está constituida por tres modalidades principales: 1. alegría, 2. pena, 3. Ira / miedo”, aunque aceptamos como buenas y reconocemos,

por lo mismo, algunas otras clasificaciones mucho más amplias, como la de K. Izard [3], cuya teoría se conoce bajo la denominación de *Teoría diferencial de las emociones*, y que el autor basa en trabajos clásicos como el de Darwin, James, etc. Señala, pues, por su parte, K. Izard 10 emociones básicas: interés, alegría, sorpresa, tristeza, ira, disgusto, desprecio, miedo, vergüenza-timidez y culpabilidad, cada una de ellas definida por tres niveles, a saber: neurofisiológico, expresivo y experiencial. Por operatividad, sin embargo, nos mantendremos en nuestra clasificación primera, la de E. N. Vinarskaya.

A pesar de cuanto venimos afirmando, nuestra investigación no pretendía quedarse en el marco de la pura teoría, y así se anunciaba ya en el propio título de la misma; estamos convencidos de que a la hora de reflexionar sobre el habla emocional infantil es necesario acompañar dicha reflexión de una base sólida, apoyada en la investigación experimental. Así pues, teniendo siempre presentes las ideas arriba expresadas y tratando de encontrar mejores caminos para afrontar con éxito la enseñanza de la lengua (materna o extranjera), nos propusimos llevar a cabo la experiencia que sigue y que, además del preceptivo análisis de los resultados, constaba de dos fases:

1. Cada niño tenía que escuchar un fragmento de uno de los cuentos. Mientras el niño escuchaba se observaban cambios en su comportamiento (su mímica, gestos, acciones, palabras sueltas). A través de los elementos de enseñanza se prestaba atención a la reacción del mismo.

2. En la segunda parte del experimento el niño tenía a su disposición una imagen del fragmento que había escuchado y se estudiaba su reacción emotiva hacia la imagen.

Al conocer el contenido del cuento y al escuchar algunos fragmentos de éste los niños expresaban unos sentimientos determinados que reflejaban su reacción hacia el texto que estaban escuchando. Para facilitar, de todos modos, la comprensión recurrimos al canal audiovisual; es decir, los niños podían escuchar y

comprender los fragmentos de los cuentos al proporcionarles imágenes de los mismos. Se observaba el aspecto expresivo de la reacción de los niños hacia los fragmentos de los cuentos, en los que a los personajes les ocurría toda una serie de aventuras-acontecimientos capaces de causar emociones positivas o negativas. Los niños debían, asimismo, evaluar los sentimientos de los personajes, ya fueran positivos (alegría) o negativos (pena / sufrimiento, miedo). Con todo esto, dependiendo del estado emocional que se atribuía al personaje, los niños indicaban los modelos de: 1. imagen de una persona portadora de emociones positivas (alegría) o negativas (pena / sufrimiento, miedo); 2. color – asociación.

Para el estudio concreto del habla infantil fueron utilizados los siguientes métodos:

- observación de los niños (en particular, del aspecto expresivo de su comportamiento) durante el juego y el proceso de percepción del habla en forma de cuento;

- conversaciones con los niños, durante las cuales se dialogaba sobre su actitud hacia los fragmentos escuchados;

- criterios evaluativos para estudiar las reacciones emocionales, individuales de cada niño.

La adecuación de los sentimientos del niño a las características de la parte expresiva del habla se analizaba a partir de una serie de criterios. En particular, a los niños de 3 a 7 años, en la etapa educativa, se les ofrecían algunas maneras de expresar su actitud hacia el cuento. Para los niños de 6 o 7 años fueron escogidos unos indicadores de color específicos. Los niños aprendían la manera de expresar su estado emocional mediante un color determinado:

Emoción	Estado emocional	Color
alegría	estoy alegre	rojo

pena / sufrimiento	me da pena	marrón
–	neutro	blanco
interés	me interesa	rosa
miedo	me da miedo	negro

Los autores del presente trabajo partieron de las nociones tradicionales en la cultura europea sobre la simbología del color.

El color puede tener un significado comunicativo, un significado determinante que establece la relación entre los elementos y objetos de la naturaleza; un significado simbólico que indica un fenómeno, objeto o esencia; un significado expresivo (fuerza expresiva) que transmite cierto sentimiento y suscita emociones correspondientes [4. P. 71].

Por ejemplo, los colores rojo y rosa reflejan emociones positivas tales como la alegría y el entusiasmo, mientras que los colores negro y marrón son indicadores de un estado emocional negativo (miedo, pena / sufrimiento); el color blanco, el color de la luz, pureza y ligereza, expresa un estado emocional neutro [9].

Investigaciones previas han desvelado que los niños de 3 a 5 años no se orientan aún bastante bien entre los indicadores de color, por tanto, en calidad de los criterios del estado emocional de los niños fue utilizada una serie de expresiones mímicas. Las emociones positivas se presentaban en forma de una cara sonriente ☺, las emociones negativas estaban reflejadas por una cara que llora ☹, y la ausencia de emociones se expresaba por medio de una cara sin ningún estado emocional 😐, siguiendo, en este caso, los consejos de Temml, Dorki y Amen [1995: 110–121].

Así fueron observadas las reacciones de niños de 3 a 7 años hacia varios fragmentos de los 3 cuentos arriba citados: *El Patito Feo*, *El Lobo y los siete*

cabritillos y *La Cenicienta*. La versión auditiva contaba de 253 fragmentos que expresaban sentimientos tipo “alegría” y 404 fragmentos que incluían situaciones capaces de provocar emociones tipo “pena / sufrimiento, miedo”. Al incluir el canal visual en el proceso de percepción, hubo 241 fragmentos de emociones positivas (alegría) y 500 fragmentos de emociones negativas (pena / sufrimiento, miedo).

La siguiente tabla determina, de una forma concreta, la dinámica de la percepción adecuada en estos niños, sometidos al experimento, en lo que se refiere a las emociones “alegría”, “pena / sufrimiento, miedo”, y contemplando el parámetro de la edad.

Edad	Número de casos (en %) de la percepción adecuada en niños respecto a los sentimientos de los personajes aparecidos en los cuentos de referencia			
	Emociones “alegría”		Emociones “pena / sufrimiento, miedo”	
	En forma auditiva	En forma audiovisual	En forma auditiva	En forma audiovisual
3 años	79,0	89,0	43,8	60,6
4 años	92,0	89,0	58,8	60,3
5 años	75,0	100,0	55,8	75,6
6 años	65,0	86,0	56,5	66,6

7 años	60,0	80,0	70,2	81,3
	74,2	88,8	57,2	68,9

Tal como se aprecia en la tabla, en la mayoría de los casos, las emociones positivas (“alegría”), en los niños, se adecuan a la situación dada con más frecuencia que las emociones negativas. Cuando se presenta el material estimulante en forma auditiva y audiovisual, en niños de 3 a 5 años, las emociones positivas son más distintas que en niños de 6 a 7 años. Entre los niños de 5 años destaca una correlación moderadamente expresa (0,38) de una situación positiva con el carácter de los fragmentos audiovisuales presentados. En niños de mayor edad, dichos cuentos provocan una respuesta emocional menos fuerte, lo que probablemente se debe al hecho de que estos niños ya están familiarizados con los cuentos. El número de los fragmentos situacionales adecuadamente percibidos, en forma auditiva, como portadores de “pena / sufrimiento, miedo” tiende a aumentarse al pasar de 3 años a 4–6 y 7 años; no obstante no han sido encontradas diferencias fiables de estos indicadores en relación a la edad. Son más frecuentes, sin embargo, los casos de la empatía adecuada del estado emocional de miedo, presentado en forma audiovisual, en niños de 5 a 7 años.

El experimento, que no ha hecho sino comenzar, nos ha permitido, por el momento, destacar algunas regularidades en el proceso de percepción del habla emocional en niños, según las diferentes edades, carácter de la emoción, manera de presentación de la información verbal e interacción de los medios expresivos. Todo ello podrá ser objeto de otras reflexiones de las que trataremos de sacar conclusiones aplicadas a la enseñanza, tanto de la lengua materna como de una lengua extranjera, lo que es, en definitiva, nuestro objetivo primario.

BIBLIOGRAFÍA

1. *Fernández Abascal E., Martín Díaz M. D.* Emociones negativas II: Ira, hostilidad y tristeza / E. G. Fernández Abascal (Ed.) // Manual de Motivación y Emoción. – Madrid: Ramón Areces, 1995.
2. *Golovin S.* Diccionario del psicólogo práctico. – Minsk: Harvest, 1998.
3. *Izard C. E.* Human emotions. – New York: Plenum Press, 1977.
4. *Kriulina A. A.* Color en nuestra vida. – Kursk: Kurskinformpechat, 1993.
5. *Lazarus R. S.* Emotion and adaptation. – New York: Oxford University Press, 1991.
6. *Le Doux J.* El cerebro emocional. – Barcelona: Editorial Planeta, 1999.
7. *Leontiev A. A.* Lenguaje, habla y actividad del habla. – Moscú, Prosvezshenie, 1969.
8. *Vinarskaya E. N.* Medios expresivos del texto. – Moscú: Vishaya shkola, 1989.
9. *Yanshina P. V.* Color emocional. – Samara: SamGPU, 1996.

Nataliya V. Bokhun

Universidad Nacional Lingüística de Kiev

Kiev, Ucrania

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL LINGÜÍSTICA DE KIEV

El estudio de la lengua española tiene en Ucrania profundas y antiguas raíces, así como el estudio de otras lenguas europeas: inglesa, alemana, francesa, etc. Su estudio se inició en el Instituto Pedagógico Estatal de Lenguas Extranjeras de Kíev en 1962 con la fundación de la Cátedra de Filología Española, dirigida durante muchos años por el conocido en Ucrania y España filólogo y traductor de

obras literarias del español al ucraniano y del ucraniano al español, sobre todo de la poesía de Tarás Shevchenko, profesor Rafael Estrela. Más tarde el Instituto Pedagógico de Lenguas Extranjeras adquiere el estatus de Universidad Nacional Lingüística.

La Cátedra de Filología Española en cumplimiento de exigencias socioculturales realiza el trabajo educativo y científico de preparar a los especialistas de español para las escuelas medias y centros de enseñanza superior de Ucrania. Las principales orientaciones del trabajo metodológico, educativo, científico de la Cátedra son la enseñanza de la lengua española, de las materias lingüísticas prácticas y teóricas para los especialistas de Lengua y Literatura (dos lenguas extranjeras). Los profesores de la Cátedra realizan el proceso docente en la enseñanza de la lengua española, de la historia de la lengua, de lexicología, gramática (práctica y teórica), fonética (práctica y teórica), estilística, tipología comparada de la lengua española y la ucraniana, teoría y práctica de la traducción, cursos optativos, de cultura y civilización de hispanohablantes.

Uno de los resultados esperados del dominio del curso práctico de la lengua española en la Universidad Nacional Lingüística de Kiev es el desarrollo de la competencia profesional pedagógica de los estudiantes, es decir, el desarrollo de los conocimientos de la lengua, de las habilidades linguo-comunicativas y linguo-didácticas que son imprescindibles para el trabajo en centros docentes. En lo que respecta al estudio del español, cabe mencionar de forma especial el nuevo Programa de Español para universidades e institutos superiores (cinco años de estudio), cuyo objetivo no supone la definición del repertorio concreto de los procedimientos y métodos de la enseñanza de la lengua extranjera. El Programa traza disposiciones generales en el marco de las cuales los estudiantes pueden aplicar sus conocimientos de la lengua y sus habilidades comunicativas a la práctica pedagógica.

Durante los primeros dos años de estudios la competencia profesional pedagógica de los estudiantes se forma a través de los ejercicios que ellos hacen en

las clases y analizan, basándose en su experiencia personal de estudios como alumnos y futuros maestros a la vez.

En el tercer año las habilidades profesionales pedagógicas se desarrollan a través de la realización de los ejercicios, autoanálisis y el aprendizaje del curso teórico de la metodología de la enseñanza de idiomas extranjeros en los colegios.

En el cuarto año los procedimientos de la formación de la competencia profesional pedagógica mencionados arriba se amplían con las prácticas pedagógicas en el colegio (asistencia a las clases, observación, organización de clases, etc).

En el quinto año el perfeccionamiento (recapitación) de la competencia profesional-pedagógica se realiza según los mismos procedimientos que en los años anteriores. Este proceso se fomenta con la elaboración de proyectos de estudios (investigaciones) profesionales en la esfera de la enseñanza de idiomas extranjeros.

La innovación y mejora del Programa de Lengua Española destinado a futuros profesores se relaciona con la política del Ministerio de Educación y Ciencia de Ucrania que tiene como prioritaria la preparación de especialistas cualificados en el campo del aprendizaje y la enseñanza de idiomas extranjeros. Las innovaciones del nuevo Programa residen en:

- Éste es el primer documento contextualizado dentro de principios humanistas y democráticos de la educación basados en el concepto de diálogo entre las culturas, que es un componente que a su vez interactúa con otros componentes en la formación de profesores de español en Ucrania.

- Este Programa se relaciona directamente con los últimos logros tanto a nivel teórico como práctico, en la elaboración de programas de aprendizaje y enseñanza de idiomas extranjeros.

– Este Programa está elaborado conforme a las recomendaciones del Consejo de Europa en todos los aspectos de adquisición, enseñanza-aprendizaje y evaluación de los logros alcanzados en ámbito de lenguas extranjeras y segundas lenguas.

– Este Programa supone la coherencia en el material aprendido a lo largo de los años de enseñanza-aprendizaje.

– Este Programa subraya la necesidad de enfatizar el desarrollo sistemático de competencias comunicativas a la par que la adquisición de las actividades lingüísticas de carácter comunicativo (durante los dos primeros años de estudio).

– Este Programa está orientado al uso práctico del idioma y la formación de habilidades y destrezas comunicativas.

- Este Programa incluye el componente sociocultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual está presentado en el material de cada año de estudios.

– Los temas de carácter sociocultural han sido integrados en bloques didácticos, como “La vida del hombre”, “Problemas humanitarios”, “Ucrania y el mundo hispanohablante”, “Problemas profesionales”.

– En el documento se subraya la importancia del aprendizaje autónomo y de la formación profesional como proceso continuo durante toda la vida.

– Este Programa presenta de modo integrador, transparente y coherente los aspectos del contenido, la metodología y la evaluación.

– Este Programa describe detalladamente el sistema del control de los conocimientos y las habilidades que deben adquirir los estudiantes y los modelos para su formación y desarrollo. Además de citarse en él las cuatro destrezas lingüísticas, se citan las destrezas profesionales y educativas de los futuros profesores de español en Ucrania.

El nivel del dominio del español de los graduados de los centros docentes de la enseñanza superior será el siguiente:

- Entender textos complicados y extensos y expresar la información implícita que contengan.
- Expresarse con soltura y espontaneidad sin carencia de los medios de habla.
- Utilizar el idioma extranjero eficaz y adecuadamente en diferentes situaciones de comunicación social, educativa y profesional.
- Expresarse con matices acerca de temas complicados demostrando un amplio dominio de los métodos, procedimientos de construcción de un texto (sea oral o escrito), de los medios de coherencia y de unidad textual.

El Programa se basa en los principios siguientes:

Relevancia: está orientada a las exigencias actuales de la sociedad y las necesidades profesionales de los estudiantes.

Aprendizaje activo: los estudiantes toman parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y educación haciéndose responsables de su posterior desarrollo profesional y de su instrucción.

Desarrollo de la personalidad: el Programa otorga gran importancia al desarrollo individual e intelectual de los estudiantes poniendo la base para la formación de las condiciones de realización profesional.

Perfeccionamiento profesional: sobreentiende el desarrollo continuo profesional de los estudiantes en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

Integración: todos los componentes del Programa están correlacionados coherentemente.

Los principios mencionados se articulan en el siguiente conjunto de fines:

Práctico: formar la competencia de los estudiantes de español para que adquieran buenos modelos de comunicación a través de la consolidación de sus conocimientos y destrezas lingüísticas, comunicativas y socioculturales.

Cognitivo: utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje actividades académicas que formen y desarrollen las competencias cognitivas de los estudiantes.

Afectivo: desarrollar la seguridad en sí mismo de los estudiantes como usuarios y futuros profesores de lengua, fomentar una actitud positiva hacia el estudio del idioma y de las culturas hispanohablantes.

Educativo: fomentar y desarrollar en los estudiantes la capacidad de autoestima y autonomía que les ayude a desarrollarse profesionalmente después de su graduación.

Profesional: formar la competencia profesional de los estudiantes por medio de diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros y segundas lenguas y contribuir a su desarrollo como futuros maestros haciéndoles reflexionar acerca del proceso educativo.

Social: fomentar y desarrollar en los estudiantes autoconciencia; formar las habilidades de comunicación interpersonal necesarias para el buen funcionamiento tanto en el ambiente estudiantil como fuera de éste.

Los graduados han de saber:

– Utilizar con flexibilidad y eficacia el español con fines profesionales, académicos, etc. Mostrar dominio en las cuatro destrezas en el nivel correspondiente al Marco de Referencia Europeo: destrezas y aptitudes auditivas, destrezas de expresión oral, destrezas de comprensión lectora, destrezas de expresión escrita.

– Dominar las reglas sintácticas, semánticas y fonéticas de la lengua española.

- Usar los conocimientos socioculturales adquiridos en las diferentes situaciones de interacción comunicativa.
- Utilizar la información cultural en sus actividades profesionales.
- Realizar estudios científicos, evaluar y reflexionar sobre su propia experiencia de la enseñanza-aprendizaje y perfeccionar las estrategias.
- Utilizar la propia experiencia de enseñanza-aprendizaje del idioma en su actividad profesional.
- Utilizar materiales auténticos para mejorar el proceso educativo.
- Mostrar confianza y motivación como usuarios del idioma.
- Comprender su papel como maestro tanto en la escuela como fuera de ésta.

La tarea primordial de los dos primeros años de enseñanza-aprendizaje es la formación de las competencias de expresión correcta en español del pensamiento, desde el punto de vista de la fonética, la gramática y el léxico. Esta tarea seguirá siendo básica los años posteriores.

El desarrollo de las destrezas comunicativas de habla, escritura, lectura y audición a lo largo de los dos primeros años de estudio se completará mejorando gradualmente cada destreza durante los años posteriores. En el quinto año de enseñanza-aprendizaje las destrezas se integrarán en el nivel más alto a través del trabajo de proyectos.

Se prestará especial atención al desarrollo de las destrezas de expresión escrita desde el primer año del estudio.

La unidad de los componentes del Programa facilitará la integración en el proceso educativo tanto anualmente como en el conjunto de los cinco años de estudios.

Anna P. Denísova

Universidad Rusa de la Amistad de los Pueblos

Rusia

MIL MANERAS DE DECIR “NO” EN EL ESPAÑOL OFICIAL

El objeto del presente estudio son las formas de expresar prohibición en el idioma español oficial, o sea, el que se emplea en los anuncios, carteles, letreros, avisos, instrucciones, etc. Las unidades léxico-gramaticales con valor de prohibición rigen el comportamiento de una persona en la calle, hoteles, restaurantes, museos, bibliotecas, cines y otros lugares públicos. El material lingüístico, aquí expuesto, ha sido recogido durante los viajes de la autora por España en el último decenio.

“**La prohibición**” es una de las múltiples situaciones comunicativas para las cuales es característico el uso de determinadas unidades lingüísticas. Tales situaciones suelen llamarse “situaciones de etiqueta”. La etiqueta del habla es “un conjunto de normas que dirigen el comportamiento de los hablantes, es un sistema de fórmulas comunicativas estereotipadas, fijas, acondicionadas por la especificidad nacional que se adoptan y se prescriben por la sociedad para establecer, mantener e interrumpir contactos verbales en el marco de la tonalidad elegida” [4.P. 9].

Las relaciones interpersonales, en el proceso de comunicación correspondientes a las normas de la etiqueta, se basan en el principio de cortesía que parece el criterio predominante de la comunicación. En la lingüística rusa diversas situaciones comunicativas están catalogadas y descritas en el plano de la utilización de las unidades lingüísticas: “Fórmulas de tratamiento”, “Saludo”, “Presentación”, “Despedida”, “Disculpas”, “Agradecimiento”, “Petición”, “Cumplido”, etc.

Las situaciones estereotipadas de etiqueta son propensas a reglamentación normativa. Las normas de etiqueta intervienen como el medio más importante de la conducta del individuo en la sociedad. Estas normas reflejan todos los procesos de carácter histórico-cultural que se operan en la sociedad. De ahí que todo hablante elija una estrategia comunicativa orientándose al estatuto social del destinatario.

La situación estereotipada “Prohibición” parece peculiar, pues en ella se observa con más claridad la regularización social de las relaciones entre el remitente, muchas veces anónimo, y el destinatario del enunciado, ideado como individuo generalizado, abstracto.

Las unidades y fórmulas de la lengua que abarca dicha situación suelen ser muy diferentes. Según Natalia Fírsova, se las puede interpretar como “formas corteses (de etiqueta), usuales en la práctica de hablar dentro de la colectividad nacional dada en la época dada” [3. P. 10].

Procediendo al análisis del material lingüístico, hemos de señalar que la forma más usual y frecuente de expresar prohibición en el español oficial contemporáneo es, sin duda, el imperativo negativo, o sea, el verbo en Presente de Subjuntivo precedido de la partícula negativa “no”. Véase los letreros junto a la escalera mecánica:

No dejen solos a los niños pequeños en la escalera mecánica.

En concordancia con las normas gramaticales, la partícula “no” puede sustituirse por adverbios o algunas expresiones de valor negativo. Por ejemplo, instrucciones de seguridad para los pasajeros de “Iberia”:

(El chaleco salvavidas) nunca debe inflarse dentro del avión.

El verbo suele emplearse en la tercera persona singular y plural, es decir, en la forma del tratamiento cortés. No son muy corrientes para el español prohibiciones con el verbo en la 2ª persona singular (“tú”).

Las prohibiciones con frecuencia se atenúan mediante un “por favor” inicial o un “gracias” final. Véase una inscripción en la puerta corrediza del autobús:

Por favor, no se apoyen en las puertas.

Las prohibiciones se hacen mucho menos categóricas si se emplea el verbo “rogar” ante la forma del imperativo negativo. Véase indicaciones para los pasajeros que proceden al embarque en el aeropuerto madrileño de Barajas:

Señores pasajeros, por razones de seguridad aeroportuaria les rogamos no acepten paquetes de personas desconocidas. Muchas gracias.

Una inscripción a la entrada de la piscina de un hotel:

Se ruega no utilicen las toallas de las habitaciones para servicio de piscina.

Cabe mencionar la omisión de la conjunción “que” entre el verbo “rogar” y la oración subordinada, lo que es característico para la comunicación oficial.

Es curioso que el verbo “dejar” con la preposición “de” y un infinitivo no tenga valor de prohibición si se utiliza en forma del imperativo negativo; en este caso, al revés, adquiere el significado exhortativo. Véase una inscripción para el público en una sala de lectura (Madrid):

No deje de recomendar la adquisición de las obras que eche en falta.

Hay que señalar también el matiz suave y no categórico de la llamada forma exhortativa, es decir, de la primera persona plural del Presente de Subjuntivo. Véase una inscripción en una caja de cerillas:

No provoquemos ruidos. Por una ciudad más habitable.

A veces interviene como núcleo de tal construcción el verbo modal “deber” en su forma negativa. Véase instrucciones contra incendios en una habitación hotelera:

No debe tocarse la instalación eléctrica para cambiarla, adaptarla sin autorización a la dirección.

La forma pronominal del verbo da a la frase cierto matiz unipersonal.

En algunos casos las formas de prohibición se introducen mediante verbos de semántica negativa, tales como “abstenerse” o “evitar”. Así, la prohibición adquiere la forma de un consejo, una petición o advertencia. Véase un letrero en un hotel:

Rogamos a los Sres. Clientes se abstengan de usar las zonas propias del hotel... para consumir artículos de comidas y bebidas que no hubieran sido adquiridos en este establecimiento.

Como es de esperar, son muy usuales para expresar prohibiciones muchas construcciones con el verbo “prohibir”, dado su carácter *performativo* [2].

Los verbos performativos se destacan con relativa facilidad en cualquier lengua a base de la teoría de los actos del habla, que parte del hecho de que la unidad básica de la comunicación no es la oración ni el enunciado sino el cumplimiento de una acción determinada. Diversos actos del habla son actos elocutivos; ellos se oponen a los actos perlocutivos que sobreentienden el efecto que produce el enunciado en el destinatario. No importa que el último haya entendido correctamente el enunciado o no. Más importantes son los cambios en el comportamiento del destinatario.

Tales cambios pretende conseguirlos el hablante, empleando el verbo “prohibir”. Éste puede encontrarse en su forma pronominal, teniendo como complemento tanto el nombre sustantivo como el infinitivo. Verbigracia, un letrero en una dependencia privada del museo etnográfico de Las Palmas de Gran Canaria:

Se prohíbe la entrada a esta dependencia a las personas ajenas a la misma.

Se emplea mucho el participio pasado del verbo “prohibir”. Interviene como parte nominal del predicado con “estar”. Véase un cartelito a la entrada de una piscina:

Está totalmente prohibido comer y fumar en la piscina y sus playas circundantes.

El verbo “estar” suele sustituirse por “quedar”. Véase una advertencia en el pedido de libros en una sala de lectura:

“Queda prohibido sacar el libro de la sala”.

Tales construcciones pueden tener complemento directo expresado por un sustantivo, con el cual el participio concuerda en género y en número. He aquí un anuncio por megafonía en el paseo marítimo de Las Palmas de Gran Canaria:

Está terminantemente prohibida la circulación de bicicletas por el paseo.

En cuanto al adverbio “terminantemente”, Amando de Miguel escribe que sólo se emplea con el verbo “prohibir”, calificando aquél como “pleonasma inútil” [1]. El verbo-cópula se omite con frecuencia; y las prohibiciones adquieren forma reducida. Véase un letrero típico a la entrada de una gasolinera:

“Prohibido fumar”.

Amando de Miguel cuenta un hecho curioso: “En algunas tabernas de hace algunos decenios se podía ver el letrero de “prohibido blasfemiar, cantar y hablar de política”. A veces, ese tipo de prohibiciones consiguen reforzar o fomentar la conducta que proscriben” [1].

Como señala Alex Grijelmo, últimamente “algunos cines y casi todos los mensajes de los aviones han cambiado el legendario letrero “*Se prohíbe fumar*” por el más reciente “*No está permitido fumar*”. El autor ve aquí un caso más de la manipulación lingüística: “Se prohíbe” tiene connotaciones autoritarias que se deseaban eliminar. Y llegó “no está permitido”, que añade un mensaje subliminal

muy claro: si la oración “se prohíbe fumar” convierte el hecho de prohibir en algo excepcional (es generalizado fumar, pero aquí se prohíbe); en “son muchas cosas permitidas aquí, pero no la singularidad de fumar” [5. P. 277–278].

La mayoría de prohibiciones ostenta su característica de brevedad, propia del género de los anuncios. Todavía más lacónicas y categóricas son las construcciones elípticas formadas con un sustantivo o un infinitivo con la partícula negativa “no”:

Aduzcamos algunos ejemplos de la construcción “no + sustantivo”. Véase un letrero a la entrada de una zona infantil de Madrid:

“Zona infantil. No perros”.

Un letrero a la entrada de una zona peatonal:

“No vehículos. Zona peatonal”.

Es significativo el hecho de que casi siempre los sustantivos se encuentren en plural. Esta construcción puede contener el verbo “admitirse”. Véase un anuncio en la sección de ropa interior:

“No se admiten cambios ni devoluciones”.

No menos frecuentes son las construcciones “no + infinitivo”. Véase instrucciones de lavar artículos de punto:

“No utilizar lejía. No lavar en seco. No planchar”.

El carácter categórico de dicha construcción puede ser atenuado mediante un “por favor”. Véase el cartelito quita-y-pon de los hoteles: “*Por favor, no molestar*”.

Otro medio atenuador es la introducción de los verbos “rogar”, “recomendar” y “servir” en su forma pronominal. Véase una inscripción en la puerta de un garaje:

Garaje privado. Se ruega no aparcar.

Instrucciones de seguridad:

“Por seguridad se recomienda no dejar objetos en coches”.

Un letrero a la entrada de la Catedral de Toledo:

“Sírvase no hablar alto”.

No se puede desestimar unas formas peculiares de prohibición, para cuya interpretación adecuada se necesita información extralingüística previa. Por ejemplo, en las puertas de garajes se pueden ver las siguientes palabras que prohíben aparcar:

Llamamos (se llama) grúa / Avisamos (se avisa) grúa.

La inscripción “Privado” se ve en supermercados tiendas, museos, restaurantes. Algo parecido a una prohibición indirecta representa una inscripción en el respaldo del asiento de un bus turístico:

“Los pies viajan en el suelo. Gracias”.

Con el valor de prohibición se emplean tales unidades léxicas como el adverbio restrictivo “sólo” y el adjetivo “exclusivo”, lo que podemos observar en las siguientes inscripciones:

Sólo papel y cartón. (Inscripción sobre un contenedor de basura)

Sólo monedas de nueva emisión. (Chapa en la cabina del teléfono público)

Uso exclusivo bomberos. (Inscripción en la puerta de una boca del agua)

A veces el carácter categórico se acumula mediante toda una serie de formas de prohibición. Véase un letrero al acceso de una urbanización malagueña:

“Propiedad privada. Prohibido el paso. Sólo residentes”.

Resumiendo lo dicho, señalemos que el español de la Península Ibérica destaca por una variedad considerable de formas de expresar prohibición en la

esfera de la comunicación oficial. El material lingüístico analizado atestigua un curioso entrelazamiento de dos tendencias opuestas: por un lado, es la aspiración al laconismo del enunciado que se revela en la omisión de verbos-cópulas, conjunciones, preposiciones y artículos; por otro lado, es el deseo de atenuar el carácter categórico de la prohibición mediante el empleo de fórmulas de cortesía, tales como “por favor”, “gracias”, de los verbos “rogar”, “recomendar”, “servirse” y de las formas imperativas de la tercera persona singular y plural respecto al destinatario colectivo del enunciado.

BIBLIOGRAFÍA

1. *Amando de Miguel*. La vida cotidiana de los españoles en el siglo XX. – Barcelona, 2001.
2. *Austin J.* Slovo kak déistviye // Nóvoye v zarubézhnoi lingvístike. V.17. – Moskvá, 1986.
3. *Fírsova N. M.* Ispanskii rechevói etiket. – Moskvá, 1991.
4. *Formanóvskaya N. I.* Russkii rechevói etiket: Lingvistícheskii y metodícheski aspekti. – Moskvá, 1987.
5. *Grijelmo A.* Defensa apasionada del idioma español. – Madrid, 2001.

Taisa G. Popova

Elena A. Dolzhich

La Universidad Rusa de la Amistad de los Pueblos

Moscú, Rusia

SITUACIÓN INTERTEXTUAL EN EL DISCURSO CIENTÍFICO

Nuestra intención es analizar la categoría de intertextualidad desde el punto de vista del modelo comunicativo, que se construye como una fórmula abstracta de

la situación de comunicación, en la cual se distingue el autor, el destinatario, el aspecto ontológico (el contenido) y las circunstancias de la comunicación.

Vamos a definir la categoría de la intertextualidad como una relación multidimensional del texto con otros textos por medio del contenido, de las particularidades genéricas, de la estructuración y de la expresión formal.

Sumergido en la situación de comunicación, cualquier caso de “préstamo” del texto ajeno se convierte en una situación intertextual que puede ser presentada como un modelo tridimensional [4. P. 127]. Sus tres componentes son el autor, que incorpora en su propio texto un fragmento prestado o una referencia cognitiva; el mismo fragmento prestado o la referencia; y el destinatario, que percibe y asimila los conceptos prestados o referencias cognitivas.

Cada uno de los tres componentes de este modelo se puede estudiar en diferentes direcciones. El primer componente de la situación de intertextualidad es el autor (sujeto 1), que incorpora en su propio texto científico fragmentos “ajenos” de otros autores (sujetos 2, 3, etc.) por determinadas causas y les asigna distintas funciones, o sea, los objetivos del préstamo. Uno de los rasgos más importantes de los textos científicos primarios (artículo, monografía) es la presencia de los complejos de sujetos de conocimiento adicionales (sujetos 2, 3, etc.), que actualizan en el espacio textual una información importante necesaria para el autor (sujeto 1).

El segundo componente de la situación de intertextualidad es el mismo texto prestado o la referencia cognitiva. Su análisis objetivo (sin tomar en consideración al autor y al destinatario) permite revelar tres aspectos de investigación que son la fuente del préstamo textual o referencia; el objeto del préstamo textual o de la referencia; el modo de la realización del préstamo textual o de la referencia. Los fragmentos prestados o las referencias insertadas en el espacio del texto portador representan el “diálogo” entre el conocimiento nuevo, el conocimiento viejo y el conocimiento precedente.

El tercer componente de la situación de intertextualidad es el destinatario que asimila el préstamo textual o la referencia. El análisis de la percepción del préstamo textual permite revelar tales aspectos de investigación como el grado y la profundidad de la comprensión y la actitud del sujeto al destinatario del texto.

Al examinar el modelo de la situación de intertextualidad y sus préstamos y referencias textuales fueron designadas las siguientes direcciones para investigar las relaciones intertextuales: los objetivos del conocimiento préstamo (funciones), la fuente del conocimiento préstamo textual, el objeto del conocimiento préstamo textual, el modo de la realización del conocimiento préstamo textual, el grado y la profundidad de la comprensión, la actitud del sujeto al destinatario del texto. La selección entre estos aspectos depende de la tarea concreta en investigar.

Los marcadores de las relaciones intertextuales. Los rasgos formales de las relaciones intertextuales son la marcación y la localización. La marcación se comprende como cualquier indicación formal que pertenece al texto de otro autor.

En la superficie del texto científico la intertextualidad dispone de un conjunto de marcadores capaces de identificar el conocimiento prestado (viejo) dentro del conocimiento científico nuevo. Por lo tanto la marcación es un componente indispensable de la intertextualidad del texto científico. Su función es definir y hacer implícitas y explícitas las “costuras” entre el estrato del conocimiento nuevo y el estrato del conocimiento viejo y precedente, o sea, entre el texto portador y el texto prestado.

Es importante enfatizar que en el texto científico las relaciones intertextuales principalmente tienen los marcadores explícitos. Sin embargo, el grado de explicitud de los marcadores es distinto. Se distinguen:

- 1) las referencias intertextuales que verbalizan el fragmento prestado en la superficie de la estructura del texto nuevo, o sea, están “in presentia”. Se trata del componente “ajeno”: la cita, el estilo indirecto, la indicación de una palabra o combinación de palabras “ajenas”.

2) las referencias intertextuales de fondo que no verbalizan ningún fragmento prestado en la superficie de la estructura del texto nuevo, sino sólo remiten al destinatario el pretexto anterior, o sea, son los marcadores del nivel profundo. Estas referencias están “in absentia”.

El fragmento citado (las citas) está marcado por las comillas que son el procedimiento tradicional para señalar los préstamos. Las marcaciones formales de referencias son de común saber: paréntesis, corchetes, cifras de distintos registros, de símbolos. Las relaciones intertextuales, textuales y paratextuales se distinguen por el carácter de marcación. La marcación formal de las citas en el texto científico es obligatoria, mientras que la marcación de las referencias es obligatoria sólo para la variedad bibliográfica. La marcación de las referencias de nombre, de título, las referencias del destinatario es facultativa y depende sólo de la intención del autor.

La localización de las relaciones intertextuales se comprende como la ubicación de la cita o referencia en el artículo científico y se divide en la posición ante el texto, dentro del texto, detrás del texto, en la nota al pie.

Tipos de relaciones intertextuales. Las relaciones intertextuales en el texto científico tienen valor especial en el sistema de producción, transmisión y almacenamiento de la información científica. Cabe mencionar aquí la cita de M. M. Bajtin “No hay palabras sin voz, de nadie” [1].

Para hacer la clasificación de los tipos de relaciones intertextuales se manifiestan las dimensiones horizontales y verticales de la intertextualidad.

La intertextualidad horizontal comprende las relaciones mutuas entre los textos y supertexto (conjunto de textos unidos substancial y situacionalmente alrededor de un centro). Para determinar los parámetros de la intertextualidad horizontal hay que definir cuál es la fuente del préstamo textual (si es el fragmento del texto de la fuente o si es la indicación de cualquier rasgo formal).

El préstamo completo del texto de la fuente y su integración en el texto portador se considera como la cita. Las citas se determinan como un tipo de relación intertextual en el cual el fragmento del texto de fuente se integra en el texto portador. La citación en la ciencia es la forma científica de presentación del conocimiento. Por ejemplo: «Para Rekoff, ingeniería inversa “es el acto de crear un conjunto de especificaciones para sistemas hardware por medio del análisis y dimensionamiento de un espécimen”» [2.P. 54]. La cita reproduce literalmente el fragmento prestado el cual tiene marcadores formales con la referencia obligatoria de la página del texto de la fuente. La cita transmite el concepto “ajeno” con las palabras “ajenas” y tiene autonomía máxima en el texto portador.

A diferencia de la cita, el estilo indirecto se somete a la transformación considerable del contenido y “disuelve” las fronteras en el texto portador. Por ejemplo, “Rekoff enfatiza la necesidad de entender el funcionamiento” [2. P. 54]. “Aranson ha descrito algunos productos comerciales ...” [2. P. 52]. “De acuerdo con Rekoff, la estrategia general de la ingeniería inversa es tomar un producto” [2. P. 54]. “El módulo para reconocimiento de características del sistema propuesto por Motavalli y Shamsaasef (1996) identifica características” [2. P. 54]. “La materia orgánica del suelo se determinó por el método Walkley y Black” [2. P. 22].

Otras formas del conocimiento precedente son las combinaciones nominales de sujeto y objeto: operación de Boole, analogías de d’Alembert, base de Hamel, criterio de convergencia de Abel, diferencial de Fréchet, desarrollo de Laurent, espacio de Babach, etc. Estos conceptos son la herramienta de la compresión del conocimiento precedente que permite realizar las relaciones intertextuales con una u otra concepción; criterios, espacios, algoritmos, analogías, etc.

La compresión del conocimiento precedente permite obtener las relaciones intertextuales entre los términos de sustantivo con el nombre personal de determinadas ciencias (caracol de Pascal, célula de Jordan, cortadura de Dedekind, criba de Eratóstenes, etc.) y de adjetivos formados de nombre personales

(cartesiano, de Euclides – euclidiano, de Euler – de euleriano, de Tauber – tauberiano, de Newton – newtoniano, pitagórico. Por ejemplo, “La concepción saussureana y hjelmsleviana del signo es por eso irrenunciable...” [3. P. 63].

“El problema planteado por el relativismo whorfiano y estructuralista parecía superado” [3. P. 73]. “Se basa en el postulado chomskyano...” [3. P. 77].

La referencia formal se determina como un tipo de relación intertextual en el cual no se integra el fragmento del texto sino se indica un rasgo formal del texto (o sea, la “envoltura” del texto de fuente), su título, el nombre y el apellido del autor, otros datos. En este caso se trata de la referencia: “Las aplicaciones notificadas de estos métodos han aumentado en años recientes” (Evans, 1991; Hosni *et.al.*, 1993; Motavalli y Shamsaasef, 1994; Mirloy *et al.*, 1996), “Comúnmente, ingeniería inversa denota el proceso por el cual una parte existente es recreada o reproducida sin contar con sus dibujos detallados” (Bibanda *et. al.*,1991), “La ingeniería inversa consiste en la elaboración de dibujos de partes existentes cuando la información de diseño original no está disponible” (Kwok y Eagle, 1991), “La ingeniería inversa es una herramienta para actualizar la base de datos CAD ...” (Yau *et.al.*, 1993).

Estas referencias paratextuales en el artículo científico se dividen en cuatro grupos. Son las referencias de nombres, de títulos, de datos domiciliarios, mixtos. La referencia de nombres es el indicador intertextual que establece la relación entre el texto del artículo científico y el otro texto por medio de indicar el nombre del autor del texto prestado. La referencia titular establece la relación el texto y el título del texto prestado. Las referencias de datos domiciliarios establecen las características adicionales de la edición (año, lugar, nombre de editorial, etc.). Las referencias mixtas constituyen una combinación de los tipos de referencias arriba mencionadas.

Los marcadores de las citas y las referencias se representan en el texto tanto aisladamente como en distintas combinaciones lo que permite destacar la variedad

prototípica de las relaciones intertextuales y sus variedades combinatorias derivadas.

BIBLIOGRAFÍA

1. *Bajtin M. M.* Problemas del contenido, material y forma en la creación verbal. Problemas de la literatura y la estética. – Moscú, 1975.
2. Ingeniería. Ciencias ambientales. – № 44. – 1999.
3. *Lara L. F.* Ensayos de teoría semántica: lengua natural y lenguajes científicos. – México / CELL: El Colegio de México, 2001.
4. *Popova T. G.* El texto científico-técnico español: tradiciones y enfoques actuales. – Moscú, 2003.

Кóзел Н. П.

Южный Федеральный университет

Ростов-на-Дону, Россия

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРАКТИКЕ ПЕРЕВОДА С РУССКОГО ЯЗЫКА НА ИСПАНСКИЙ

События, происходящие в эпоху глобализации, не оставляют без внимания край, где перемешалось множество народностей и культур – юг России, а точнее «Ворота Кавказа» – Ростовскую область. Главный город Южного Федерального округа – Ростов-на-Дону – входит в десятку самых посещаемых иностранными туристами городов России. С каждым годом возрастает количество организаций и учреждений, имеющих в качестве деловых партнеров бизнесменов из Европы, в том числе, из Испании и Латинской Америки. Расширяются контакты и с помощью новейших информационных технологий. Все это естественно должно находить отражение в учебном плане подготовки специалистов в области

межкультурной коммуникации, в нашем случае – лингвистов-переводчиков. Подготовка к межкультурному диалогу не ограничивается одной языковой компетенцией, она требует лингвострановедческих и прагматических знаний с опорой на фоновые знания студентов, поэтому целенаправленная выработка межкультурной компетенции становится чрезвычайно необходимой в процессе общения народов мира. Учитывая, что преподавание практики перевода испанского языка еще только делает (с 2004 г.) свои первые шаги в Южном Федеральном университете после почти пятнадцатилетнего перерыва, любое начинание становится ноу-хау. Одна из задач – донести до студентов знание своего региона в объеме, достаточном для обеспечения квалифицированного перевода с русского языка на испанский. Проблема стоит остро, поскольку главные объекты внимания интуристов расположены за пределами Ростова-на-Дону, в городах Таганроге, Новочеркасске, станицах Старочеркасской и Вешенской. А язык коренного населения этих мест, хотя и русский, но насыщен диалектной лексикой с национально-культурным компонентом значения, включающей в себя наименования предметов традиционного казачьего быта, имена собственные, афоризмы, формулы речевого этикета и т. д. Это затрудняет процесс коммуникации, поскольку современный студент в своем большинстве – горожанин, иногда ни разу в жизни лично не общавшийся с казаками.

Лексическая система донского казачьего диалекта в целом существенно отличается в сравнении с лексикой других русских диалектов специфическими чертами, порожденными особыми условиями развития этого диалекта [1. С. 9]. Рассмотрим некоторые фонетические трудности перевода.

Кзаки верхних округов говорят твердо, медленно и протяжно, с большим «аканьем», южные – «яканьем»: табя, сабя или тябя, сябя (тебя, себя). Чаво (чего), яво (его), маво (моего), тваво (твоего), сваво (своего),

ведро (ведро). Вместо «и» иногда употребляется «ы»: *вышня* вместо *вишня*. Вместо *щ* и *сч* почти всегда двойной звук *ш*, например, *братишша* (братище), *дружишша* (дружище), *пешшинка* (песчинка), *ишука* (щука), *ишто* или *ишишо* (еще). Вместо *в* часто произносят *л*, например: *ослобонить* (освободить), *тыкла* (тыква). Южнее вместо *ф* всегда *хв* или *х*: *хверма* (ферма), *ахвицер* (офицер), *Хведор* (Федор), *Хвилипп* (Филипп), *Хрося* (Фрося). К некоторым словам приставляют звук *о* или *а*: *алимон* (лимон), *огромадный* (громадный), *пашено* (пшено), *пашаница* (пшеница). В станицах, лежащих южнее часто вставляют середину слов звуки *д*, *т*, *в* и даже целые слоги: *ндравится* (нравится), *куштай* (кушай), *жарковье* (жаркое) и т. д. В станицах, расположенных по среднему течению Дона, этот говор проявляется по-своему: *скольки* (сколько), *тольки* (только), *родилси* (родился), *крестилси* (крестился), *антуда* (оттуда) и т. п. В большом ходу правильные и неправильные формы деепричастий, заменяющие форму 3 л. ед. ч. наст. вр.: *ходя*, *скача*, *читая*, *пиша*, *говоря*, *купаю*, *торгуя* вместо: *ходит*, *скачет*, *читает*, *пишет*, *говорит*, *покупает*. В других станицах Ростовской области остался говор, известный как «черкасский». Шипящие звуки *ч*, *ш*, *щ* и *ж* заменяются на *ц*, *с*, *сц*, и *з*: *Миса* (Миша), *Саса* (Саша), *уз* (уж), *невозможно зыть* (невозможно жить), *поставили Угодницу свецецки* и *помолились Бозыцку* (поставили свечки Николаю -Угоднику и помолились Богу). Часты случаи обратного произношения: *шорок* (сорок), *пятнича* (пятница), смешно слышать фразу: «У нас под *крисай* *крыши* завелись» (У нас под крышей крысы завелись). Учитывая присущую русскому языку редукцию гласных, переводчику трудно будет понять разницу в словах *козан* (старинная детская казачья игра) и *казан* (большой котел с выпуклым дном), *на базе* (на каком-либо объекте) и *на базу* (на казачьем дворе).

Неоценимую помощь для переводчиков в таком случае должен оказать словарь, к сожалению, нам не удалось обнаружить существование ни одного русско-испанского либо испанско-русского словаря диалектной или региональной лексики. Истина в последней инстанции – *Diccionario de la*

Lengua Española – Vigésima segunda edición [6] – содержит лишь несколько слов по интересующей нас проблеме, например:

cosaco, ca

(Del quirguiz *kasak*, caballero).

1. adj. Se dice del habitante de varios distritos del sur de Rusia. U. t. c. s.
2. m. Soldado ruso de caballería ligera.
3. m. Persona de gran fuerza y resistencia física. *Bebe como un cosaco.*

atamán

1. m. Entre los antiguos cosacos, jefe militar.

Все начинающие переводчики в нашем регионе настольной книгой считают «Большой толковый словарь донского казачества» [1] и «Словарь языка Михаила Шолохова» [4]. «Словарь языка Михаила Шолохова» является первым опытом лексикографического описания художественных произведений писателя. Словарь имеет дифференциальный характер: в нем помещены стилистически различные пласты лексики и фразеологии, которые создают особенности языка и поэтики художника слова. Словарь начинается с описания наиболее значимых понятий в произведениях М. А. Шолохова – Донской край, Дон, Земля, Казак, Чернозём и др. Далее в алфавитном порядке помещаются словарные статьи, включающие шолоховские новообразования, лексику и фразеологию народно-разговорного языка, верхнедонских говоров и т. п. Иллюстративный материал в словарной статье дается в хронологическом порядке, начиная с «Донских рассказов» и кончая последним произведением писателя «Судьба человека». Это позволяет установить адекватность значений слов, особенностей их сочетаемости, поэтических приемов и средств, что свидетельствует о единстве, целостности и тенденциях художественного творчества М. А. Шолохова. Словарь содержит более 5000 слов и свыше 200 фразеологизмов.

Проконсультировавшись с вышеупомянутыми словарями, легко избежать ошибки в том, что *стрижаки* – «это жеребята на втором году жизни», а не «большие стрижи»; *кутёнок* – «щенок», а не «котенок»; *возраст* – не только «количество прожитых лет», а еще и «рост»: «великого возраста Казак, всех выше на хуторе». *Нагайка* – «короткая, твердая плеть для наказания коня», а не «на гайка» (возьми гайку). *Сула* – 1) левый приток Днепра, длиной ок. 620 км; 2) речная рыба, судак [1. С. 359], а не «посул» и т. д.

Самой большой трудностью для письменного перевода служат на Дону произведения местных писателей, в первую очередь, классика русской и советской литературы М. А. Шолохова.

Оставив в стороне изученные «от корки до корки» переводы «Поднятой целины» (“*Tierras roturadas*”) и «Тихого Дона» (“*El Don Aracible*”), рассмотрим содержащийся на сайте Biblioteca Digital Ciudad Seva [7] в разделе “*Autores olvidados. Cuentos largos*“ перевод на испанский язык рассказа М. А. Шолохова «Чужая кровь» (“*Sangre extraña*”), выполненный Исабель Висенте и исправленный Русланом Гавриловым [7].

Характеризуя с положительной стороны выполненный перевод, стоит отметить, что автором выполнен переводческий комментарий десяти слов-реалий:

1. *stanitsa*: aldea cosaca
2. *sháshka*: sable cosaco
3. *franja roja*: significaba la libertad de los cosacos
4. *chekméñ*: levita cosaca
5. *vájmistr*: grado militar en unidades cosacas, equivalente al de sargento
6. *papája*: gorro tradicional cosaco
7. *sótnia*: formación tradicional cosaca, compuesta por cien hombres
8. *atamán*: comandante cosaco

9. *kubánka*: gorro típico de los cosacos de Kubañ

10. *bashlík blanco*: parte del traje tradicional de los cosacos de Kubañ y de Terek, se llevaba sobre los hombros [7].

К сожалению, этого чрезвычайно недостаточно. В соответствии с самым поверхностным переводческим анализом, таких слов-реалий встретилось не менее девяноста. К примеру, слово «станция» у автора трижды приводится по-разному: *stanitsa*, *pueblo*, *aldea*, что затрудняет восприятие рассказа для иностранного читателя. Слово «баз» имеет еще больше вариантов при переводе: *calle*, *patio*, *casa*, *corral*, *establo* [7]. Вероятно, следовало транслитерировать это слово со сносками на странице или добавить значений к переводческому комментарию. При переводе на испанский язык потерялись «Филипповка», превратившись в “para San Filipp”, «Петюша» стал “hijito”, «сердешные» превратились в «бедных» (“pobres”).

Помня слова Г. Туровера о том, что «переводя диалектизмы с помощью диалектов переводного языка, можно попасть в сборник переводческих анекдотов» [5], с учетом рекомендаций, данных В. С. Виноградовым [2], С. Влаховым и С. Флориным [3] о том, что любой способ перевода диалектизмов и слов-реалий должен обеспечивать главное условие при переводе – сохранение фоновой информации, кафедра перевода и информатики ЮФУ приглашает всех переводчиков к созданию полного «Русско-испанского словаря диалектизмов или регионализмов». Надеемся на сотрудничество испанских коллег.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Большой толковый словарь донского казачества*. – Ростов-на-Дону: Ростов. гос. ун-т, 2003. – 608 с.

2. *Виноградов В. С.* Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Изд-во Института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.

3. *Влахов С., Флорин С.* Непереводимое в переводе. – М.: Высшая школа, 1986. – 384 с.

4. *Словарь языка Михаила Шолохова.* – М.: Азбуковник, 2005. – 964 с.

5. *Тетради переводчика.* – М., 1966.

6. *Diccionario de la Lengua Española.* – Vigésima segunda edición on line.
– URL: www.dpd.rae.es/

7. www.Biblioteca Digital Ciudad Seva

Камень М. Г.

Гимназия 1527

Москва, Россия

ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК КАК ТРЕТИЙ ИНОСТРАННЫЙ В КОНТЕКСТЕ МНОГОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГИМНАЗИИ

Иностранный язык является одним из наиболее востребованных школьных предметов. Причины этого очевидны: владение иностранным языком в современном мире – это прикладной навык, необходимый в большинстве случаев для успешного профессионального роста и самореализации личности в условиях глобализации. Очевидно и то, что для успешного овладения иностранным языком необходима ситуация общения – и поэтому никакие Интернет-курсы иностранного языка не в состоянии пока составить конкуренцию школьному уроку – естественно, если такой урок дает опытный учитель, опираясь на эффективное учебное пособие.

Современная российская школа в подавляющем большинстве случаев предполагает изучение английского языка. Степень его распространенности столь велика, что некоторые чиновники (и не только от образования) подчас считают понятия «английский язык» и «иностранный язык» синонимами. Вряд ли найдутся в Москве родители, которые отдадут своего ребенка в школу, где нет уроков английского языка. Но параллельно мы наблюдаем и постоянно растущий интерес к многоязычному образованию – и не случайно многие школы включают в свои учебные планы изучение двух, а кое-где – и трех иностранных языков.

Помимо вполне очевидных утилитарных целей, многоязычие в школе может стать действенным методом интеллектуального развития школьников. Важнейшими приемами при овладении несколькими иностранными языками, особенно их грамматикой и лексикой, являются сопоставление, проведение аналогии, определение моментов сходства и различия и т. п., то есть, осознанная, логическая интеллектуальная деятельность, которую учащиеся в значительной мере осуществляют самостоятельно, направляемые учителем. Постигание законов функционирования языков, их грамматических структур требует определенных мыслительных навыков и помогает в их формировании – не даром в классической российской гимназии иностранные языки занимали то место в развитии ребенка, которое ныне отводится математике.

Выбор иностранных языков каждой школой определяется как объективными факторами – традициями, наличием педагогических кадров, общественным запросом, так и осознанной педагогической стратегией учебного заведения. Опыт московской гимназии 1527 позволяет говорить о сложившейся модели многоязычного образования, в которой испанскому языку отводится роль «вершины пирамиды». В основании пирамиды находится немецкий язык – он изучается со 2-го класса, и на его изучение отводится от 3-х учебных часов в начальной школе до 5-ти в средней и до 7-

ми в старших классах. Второй иностранный язык – английский – изучается с 5 по 11 классы (3 часа в неделю). Испанский язык преподается в профильных – лингвистических – классах два года (10 и 11 классы) по 2 учебных часа в неделю. Как правило, интерес к языку очень высок, и число желающих изучать его превосходит возможности учебных групп.

При разработке программы по испанскому языку как третьему иностранному, естественно, встал вопрос о задачах курса. Первоначально, на стадии эксперимента, речь шла об интенсивном курсе, позволяющем учащимся овладеть навыками общения на бытовые темы и началами грамматики – к этому побуждала ограниченность учебного времени. Настораживало при этом то, что в отсутствие среды естественного общения навыки, полученные в рамках подобного интенсивного курса, могут быстро изгладиться из памяти. Однако опыт первых лет практической работы показал, что учащиеся готовы к решению и более сложных задач, что накопленный ими к началу 10 класса учебный опыт позволяет значительно интенсифицировать процесс изучения третьего языка. Поэтому в настоящее время стратегическую задачу мы ставим шире: сформировать у учащихся общее представление о системе испанского языка как одного из романских языков, дать представление об особенностях его грамматической структуры и принципах словообразования. Иными словами, наша цель состоит в том, чтобы, имея дело с текстом любой степени сложности, учащийся в итоге обучения был в состоянии проанализировать фразу, разобраться в ее структуре и осмыслить ее, используя свои знания, воспользовавшись языковой догадкой или прибегнув к помощи словаря.

Основным при преподавании испанского как третьего иностранного языка становится принцип максимально широкого использования «языкового багажа» учащихся – как грамматического, так и лексического. Известен один из принципов успешного обучения – вспоминать легче, чем познавать новое. В данном случае этот принцип работает в полной мере: с первого же урока

испанского языка мы широко практикуем методику «вычленения» учащимися знакомых им по другим языкам корней и «узнавания» за счет этого слов. Но слова можно не только «узнавать», но и «создавать»: знакомство с простейшими – пусть и не всегда каноническими – приемами словообразования дает ученикам возможность «испанизировать» английские и русские слова. Роль учителя здесь заключается в том, чтобы подсказать, где такая «испанизация» возможна, а где лучше использовать «чисто испанское» слово или выражение.

Еще одно важное соображение, к которому мы также пришли эмпирически, заключается в необходимости осмотрительно подходить к расширению лексического багажа. Здесь мы столкнулись с двумя проблемами. Одна заключается в том, что на уроках физически не хватает времени для закрепления новой лексики в желаемых объемах. Вторая – это та, к сожалению, объективная реальность, что старшеклассники, думающие о поступлении в вузы, загруженные дополнительными заданиями, готовящиеся к ЕГЭ, далеко не всегда готовы выполнять большие по объему домашние задания и работать со словами дома. Иначе говоря, активный словарный запас по результатам изучения третьего иностранного языка по объективным причинам довольно ограничен. Учитывая это, мы, особенно на первом этапе изучения испанского языка, много внимания уделяем базовой лексике и ее возможностям в самых различных бытовых ситуациях, т. е., учим максимально гибко пользоваться сравнительно небольшим набором слов.

Опыт изучения двух иностранных языков позволяет значительно сократить время, отводимое на разъяснение сути грамматических явлений: основным при изучении грамматики становится принцип аналогий с немецким и английским языками – или принцип противопоставления. В итоге получаем крайне любопытный эффект: процесс изучения грамматических реалий одновременно представляет собой и процесс повторения, и процесс обобщения ранее полученных знаний, вычленения

определенных моментов сравнительного языкознания. Особенно эффективно этот подход работает при изучении системы времен – и своей своеобразной кульминации достигает тогда, когда в середине второго года обучения ученики практически самостоятельно формулируют правила для перевода прямой речи в косвенную – опираясь, главным образом, на английский язык.

При изучении грамматики мы активно применяем и «блоковый» подход: грамматический материал дается едиными крупными блоками, часто на основе таблиц или схем, с последующим их анализом – т. е. по принципу «от общего к частному». Это позволяет создать и определенный «эффект опережения» – так, что углубленное изучение конкретного грамматического правила вновь становится «повторением пройденного», поскольку в общих чертах об этом говорилось ранее, когда схема или таблица были даны впервые.

Одной из особенностей курса испанского языка как третьего иностранного являются и заложенные в нем возможности гибкого подхода, учитывающего особенности и учебных групп и отдельных учащихся. Общая структура курса выглядит следующим образом:

I семестр (10 класс – I полугодие): вводный курс, формирование базовых навыков монологической и диалогической речи на бытовые темы, основы грамматики (артикли, существительное, прилагательное, местоимение, настоящее время глаголов). Очень большое внимание уделяется при этом знакомству с культурно-историческими реалиями испаноязычных стран.

II и III семестры: углубленное изучение грамматики (времена изъявительного наклонения, согласование времен), работа с аутентичными адаптированными текстами разной тематики.

IV семестр: здесь возможны два варианта:

а) для наиболее сильных и мотивированных групп – работа с новым грамматическим материалом, повелительное и сослагательное наклонение, тексты более высокого уровня сложности;

б) для прочих – курс «Путешествие по Испании» как своеобразная «разгрузка»: повторение пройденного и расширение лексического запаса на базе печатных и аудиоматериалов по таким темам, как «Транспорт», «Гостиница», «Обмен денег», «Как пройти...» и т. п.

На последних занятиях по курсу все учащиеся сдают итоговый зачет, демонстрируя умение работать с неадаптированными текстами небольшого объема (газетные заметки) и вести диалог по теме. В завершение всем им предлагается перевести еще три небольших текста. Из года в год здесь повторяется одно и то же: переведя первый текст, кто-то из учеников высказывает догадку, что текст – не на испанском языке. Выясняется, что были предложены тексты на португальском, итальянском и французском языках (естественно, несложные). Успешно справившись с заданием, учащиеся вновь осознают, что испанский язык – это окно в мир романских языков.

Что касается крайне актуальной темы учебных пособий, опыт гимназии показывает, что имеющиеся на книжном рынке страны отечественные пособия могут применяться вполне успешно, однако любое из них требует большой работы учителя по адаптации к особенностям курса третьего иностранного языка в конкретном учебном заведении. Но, конечно, по-прежнему актуально стоит вопрос о создании ориентированных на старшие классы школы учебных пособий, рассчитанных на сравнительно небольшое (до 150) количество учебных часов и пригодных в качестве пособия по второму или третьему.

Королева Н. Ф.

*Московский государственный институт
международных отношений (университет) МИД РФ*

Москва, Россия

ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

В МГИМО (У) курс по деловому общению на испанском языке и язык профессии являются неотъемлемой частью учебной программы кафедры испанского языка, занимающейся вопросами обновления содержания языкового образования. Испанский язык как учебный предмет является инструментом профессионального и многостороннего развития личности студентов на факультетах международных экономических отношений (МЭО) и международного бизнеса и делового администрирования (МБДА), изучающих менеджмент и маркетинг.

В идеале формирование межъязыковой компетенции предполагает тесную междисциплинарную взаимосвязь между курсом иностранного языка, курсом современного русского языка, курсом теории и практики перевода и, в условиях неязыкового вуза, с курсами по профессии студента. Однако, пока столь многосторонняя междисциплинарная взаимосвязь отсутствует, за исключением отдельных случаев.

Кроме ориентации на развитие межкультурной коммуникативной компетенции, цели обучения испанскому языку должны включать развитие коммуникативных качеств, имеющих профессиональную значимость. К числу важнейших качеств подобного рода относятся коммуникативная наблюдательность (речевая, соматическая и социокультурная) и общительность; последняя представляет собой целый комплекс свойств: речевая контактность, речевая тактичность, соматическая этика, коммуникативная гибкость и вариативность речевого и соматического поведения.

Межкультурная иноязычная компетенция как коммуникативная цель обучения ИЯ при подготовке специалистов требует дидактического пересмотра учебных планов и соответственно междисциплинарной перестройки содержания учебного процесса в вузе и в системе повышения квалификации преподавателей ИЯ. Межкультурная иноязычная компетенция как цель билингвистического и бикультурного развития преподавателей ИЯ предполагает:

а) определение общей междисциплинарной стратегии в бикультурном коммуникативном развитии студентов при прохождении ими практических курсов по иностранным (первому и второму) языкам и учебных курсов по специальности;

б) обогащение междисциплинарной основы коммуникативного развития обучаемых за счет включения курса теории и практики перевода;

в) обучение сокращенным формам передачи большого объема информации (аннотации и реферированию текстов);

г) формирование умения анализировать и синтезировать различные виды информации, совершенствовать навыки работы с книгой, компьютером, с участниками совместно выполняемой учебной деятельности познавательного или коммуникативно-познавательного плана.

Первоначально задачи по развитию у студентов профессиональных языковых навыков можно было бы обозначить следующим образом:

а) ознакомление с основной профессиональной терминологией, используемой в испаноязычных странах;

б) обучение правилам составления, написания и представления различных типов документов, характерных для данной профессии в странах изучаемого языка, обучение социокультурным основам делового

общения (включая коммуникативно-речевую этику и риторiku делового общения);

в) ознакомление с основами рекламоведения, социокультурными особенностями рекламы;

г) формирование представлений о механизме системы «Паблик рилейшнз» в изучаемых странах.

Естественно, что формирование у студентов языковых профессиональных навыков требует междисциплинарной опоры на курсы по менеджменту и маркетингу, ибо последние формируют представления о:

– механизме функционирования рыночной экономики, роли стран изучаемого языка в экономике Запада;

– задачах менеджмента, составных частях любого предприятия в организационно-композиционном плане;

– формах стратегического планирования развития предприятия и механизмах его осуществления;

– структурах организации по видам продукции;

– временных организационных формах, структурах административных подразделений, совещательных и неформальных структурах;

– культуре планирования функций на среднем и высшем уровне организации;

– планировании и формах контроля;

– формировании бюджета;

– менеджерской информации и ее видах;

– финансовом менеджменте;

- менеджменте человеческих ресурсов;
- стилях руководства;
- менеджменте в области обучения ИЯ и др.

Развитие культуры восприятия различных функциональных разновидностей художественного, научного, газетного текста, безусловно, также входит в одну из задач обучения ИЯ.

Рассматривая вопросы развития культуры межличностного общения у будущих специалистов по менеджменту и маркетингу, к числу основных задач можно отнести:

- обучение прогнозированию задач и их содержания как в стандартных ситуациях межличностного общения, так и при планировании и проведении тематических бесед, интервью, бесед за круглым столом, конференций в изучаемых сферах коммуникации;

- обучение основам варьирования коммуникативной стратегии общения в соответствии с изменяющимися задачами и условиями коммуникации;

- обучение коммуникативному анализу речевого поведения участников общения, формирование и развитие умений определять степень коммуникативной целесообразности речевого и соматического поведения коммуникантов (Wawrzymak M., 1990);

- социокультурную приемлемость тактики вербального и соматического поведения коммуникантов (Green J., 1968; Barry H., Schlegel, 1980);

- формирование коммуникативной гибкости речевого поведения говорящих в изменяющихся условиях иноязычного общения. Междисциплинарная суть этого типа целей заключается в предметной

иноязычной компетенции, которую при целенаправленном бикультурном развитии студентов можно трактовать как дидактическую категорию, обозначающую совокупность общих и специальных предметных и межпредметных знаний, навыков и умений, обеспечивающих возможность успешной профессиональной деятельности в условиях межкультурного иноязычного общения.

Умения, необходимые для осуществления социального общения:

- установить контакт;
- слушать и слышать собеседника;
- корректно выразить просьбу, ответ, предложение;
- прокомментировать факт, мнение и др.

Перечисленные выше умения можно отнести к общекоммуникативной подготовке студентов, гораздо меньше уделяется внимания обогащению социокультурных знаний, развитию социокультурных навыков, умений, без которых невозможно межкультурное профессиональное общение.

В контексте профессионального общения языковую компетенцию можно трактовать как комплекс языковых знаний, навыков, умений и способностей, овладение которыми позволяет студенту порождать грамматически правильную и лексически корректную иноязычную речь, функционально характерную для профессиональной сферы общения, а также лингвистически корректно интерпретировать содержание различных типов высказываний.

Профессиональную речевую компетенцию можно обозначить как комплекс речевых навыков, умений и коммуникативных знаний, а также способностей, овладение которыми позволяет будущему специалисту коммуникативно приемлемо строить, наполнять и варьировать профессиональную иноязычную речь (в зависимости от функциональных

факторов общения) и коммуникативно корректно интерпретировать понятийные элементы различных функциональных типов текстов.

Таким образом, кроме ориентации на развитие *межкультурной коммуникативной компетенции*, коммуникативные цели обучения испанскому языку должны включать *развитие коммуникативных качеств студентов*, имеющих профессиональную значимость. Большое значение для развития этих качеств имеют деловые (ролевые) игры (например, Интернет-игра «Приобретение акций на бирже», «Поиск кредитов»).

Особенностью аспекта «испанский язык для профессиональных целей (EUP)» является то, что язык преподается и осваивается как носитель профессиональной информации и средство профессионального общения. Таким образом, главной целью его преподавания выступает выработка и закрепление компетенций, позволяющих воспринимать и транслировать понятийно-терминологическую составляющую коммуникации в рамках той или иной профессии. Это предполагает, безусловно, определенный уровень владения базовой грамматикой и основным лексическим фондом, включает в себя страноведческие, общекультурные, бытовые сведения и лексику этих сфер, однако основной акцент делается на подготовку учащегося для компетентного общения в иноязычной среде. Перевод терминов и понятий на родной язык, как вспомогательный элемент их семантизации, безусловно, необходим.

Такая постановка цели обучения логически меняет стратегию и тактику занятия по испанскому языку, предъявляя к преподавателю дополнительные требования. Преподаватель, использующий компетентностный подход в обучении языку профессии, должен:

– обладать определенным уровнем *знаний основных профессиональных понятий и проблематики*;

– постоянно использовать мультимедийные средства для моделирования профессиональной среды, обладать свободной профессиональной речью, чтобы максимально возможно приблизить ситуацию урока к профессиональной ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев А. А. Принципы коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам // Русский язык за рубежом. – 1982. – С. 60–62.

2. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: ИСТОКИ, 1996.

3. Aguirre, Blanca. Comunicación y cultura en situaciones profesionales: saber ser, saber estar y saber hacer. – Frecuencia L, 7. – 1998. – P. 19–24.

4. Aguirre, Blanca. Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos. – Carabela, 44. – 1998. – P. 5–29.

Natalia V. Korosteleva

*Instituto Estatal de Relaciones Internacionales
de Moscú (MGIMO (U)*

Rusia

RETOS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL JURÍDICO

El desarrollo de las competencias que permitan a nuestros estudiantes desenvolverse en el ámbito de su futura profesión en la lengua no materna constituye el objetivo de la enseñanza de las lenguas extranjeras para fines específicos.

En la MGIMO (Universidad) el aspecto profesional en la enseñanza de las lenguas extranjeras adquiere una importancia singular debido a que no estamos preparando a especialistas en idiomas o en Filología y Letras, sino que estamos

preparando a los especialistas para los cuales el conocimiento de una o varias lenguas extranjeras es una herramienta útil, necesaria y en muchos casos imprescindible. Esto significa más esfuerzos, más horas, más medios invertidos en la Enseñanza del Español (en nuestro caso) para el uso profesional (EUP).

Dentro de este ámbito – EUP – nos gustaría exponer algunas ideas sobre la Enseñanza del Español jurídico.

Para preparar a los alumnos a las exigencias del mercado laboral un profesor del lenguaje jurídico debe tener una idea clara de lo que se requiere en este mercado de un jurista con conocimiento de lenguas extranjeras. En la vida profesional surgen muchas situaciones cuando ese especialista tendrá que llevar las negociaciones o simplemente establecer contactos de negocios usando sus destrezas de la conversación sobre los temas profesionales, así como las destrezas de la traducción tanto oral como escrita. Claro que hay agencias, compañías, que se dedican a la prestación de los servicios de traducción pero a menudo, las empresas tanto privadas como públicas, por varias razones – económicas, políticas o por razones de urgencia, confidencialidad, etc. – encargarán la traducción a un empleado suyo. Y casi siempre ésta será encargada a un especialista recién graduado.

Por ejemplo, es sabido que hay inversiones importantes del capital ruso en varios países de habla española (hostelería, sector inmobiliario, etc.) que a menudo adquieren la forma de la constitución de una empresa. Para inscribir una empresa en el Registro Mercantil se requiere la traducción de toda una serie de documentos relacionados con la gestión administrativa, económica y financiera de una empresa, así como de diferentes textos normativos. En este caso la traducción será exitosa si el jurista entiende el trasfondo legal, conoce bien el derecho civil y mercantil, por lo menos, el de su país, tiene conocimientos del derecho del país de constitución de la empresa, sabe buscar y encontrar la información necesaria en español, en particular, en diferentes sistemas de búsqueda en la red, domina el vocabulario jurídico y tiene destrezas de la traducción de los textos jurídicos.

A fin de preparar al futuro jurista a esos desafíos son necesarios los manuales de Español jurídico, buenos diccionarios de Derecho y bilingües, materiales audiovisuales. A la hora de redactar los materiales didácticos hay que tener presente que nuestra tarea no es enseñar a nuestros estudiantes el Derecho, por lo tanto lo más importante en esos materiales es el léxico jurídico, las particularidades del español jurídico. Con toda razón E. A. Varó y Brian Hughes opinan que el español de las leyes está por encima de todos los demás tipos o variantes del español jurídico porque “marca las pautas que habrán de seguir el lenguaje de los jueces, el de la Administración y el de los notarios” [1]. Por consiguiente, algunos artículos de las leyes que no representen grandes escollos desde el punto de vista del contenido legal y de la gramática española podrían ser un buen material didáctico para empezar, y poco a poco ir ampliando esas fuentes, pasando a los textos de los autos y las sentencias, a los documentos legales y notariales. Los textos seleccionados para las traducciones escritas pueden servir de base para la posterior discusión de su contenido durante la clase.

Los textos de las sentencias judiciales y de los laudos (para los estudiantes del derecho privado) constituyen una fuente didáctica de excelencia. Contienen muchas particularidades lingüísticas de un texto escrito (carácter narrativo, descriptivo, fraseologismos, metáforas, siglas, etc.) y al mismo tiempo contienen el léxico y las particularidades de un texto de jurisprudencia (la inclinación hacia la nominalización, las fórmulas estereotipadas, el estilo algo arcaizante, etc.). Una vez traducidas por escrito en casa y después revisadas y comentada su traducción, el contenido de esa sentencia puede servir de base para la discusión o para un simulacro, aun más, puede servir de base para un ensayo. Como ejemplo se puede citar la sentencia del Tribunal Constitucional de España 154/2002 de 18 de julio que ha tenido mucha repercusión no sólo en el ámbito de la jurisprudencia sino también en la sociedad y que ha generado muchos debates dentro y fuera de España (es el caso de unos padres, testigos de Jehová, que prohibieron realizar la transfusión de sangre a su hijo menor de edad).

En la vida profesional real es difícil imaginar que un jurista con el conocimiento del lenguaje jurídico sólo haga traducciones escritas y no practique el idioma profesional aunque sí, es posible, sobre todo en la primera etapa de su carrera profesional, cuando a los jóvenes juristas no les ponen en contacto directo con los clientes. Pero es imposible enseñar y practicar el lenguaje profesional sin traducción aunque no se requieran las traducciones escritas y / u orales en la actividad profesional de nuestro graduado o posgraduado.

Sólo a la hora de traducir un jurista entenderá que en el ámbito del derecho mercantil la palabra española “filial” no puede ser traducida al ruso como «филиал» aunque esta palabra existe en ruso. Es que una filial según la legislación de España es una persona jurídica pero según la legislación rusa no lo es.

Por lo tanto al término jurídico ruso «филиал» le corresponderá en español el término “sucursal”. Y no es ejemplo único. La tarea del profesor es saber encontrar aquel término medio en la preparación de los materiales didácticos que permita al estudiante aprovechar a lo máximo una gran oportunidad de aprender el español jurídico.

Jorge Tomillo Urbina, vicerrector de la Universidad de Cantabria, presidente de la Junta Arbitral de Consumo de la Comunidad Autónoma de Cantabria, en su ponencia en la Conferencia internacional científica de hispanistas en la MGIMO (U), hablando de los criterios y recomendaciones de la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, ha matizado que la asociación, “respecto al personal docente, establece como directriz de calidad el conocimiento y comprensión completa de la materia que enseñan, que dispongan de las habilidades y las experiencias para transmitir sus conocimientos, que comprendan eficazmente a los estudiantes en una variedad de contextos de aprendizaje y que puedan obtener retroalimentación sobre su propia actuación” [2]. Así que enseñemos y aprendamos o lo que nos suena mejor – aprendamos y enseñemos.

BIBLIOGRAFÍA

1. *Enrique Alcaraz Varó, Brian Hughes*. El español jurídico. – Barcelona: Ariel, 2000.

2. *Tomillo Urbina, J. L.* El espacio europeo de educación superior: evolución y aspectos clave // Actas de la III Conferencia científica internacional de hispanistas. – Moscú, MGIMO, 2008.

Курчаткина О. А.

Московский государственный лингвистический университет

Москва, Россия

ИРОНИЯ В ИСПАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ.

СЛОВАРЬ ДЛЯ ПОЛИТИКОВ

Ирония и сарказм в политической публицистике впервые открыто проявляют себя в США и тех странах Западной Европы, где принимаются законодательные акты об отмене предварительной цензуры. Во всех цивилизациях, где публичное слово (устное или печатное) было изначально подцензурным, сама возможность острой политической иронии находилась за гранью дозволенного и возможного; там она приобретала черты так называемого Эзопова языка. Однако ясно, что басни Эзопа, Ириарте или Лафонтена весьма отличны от открытой, а порой и ядовитой иронии литераторов Европы середины XIX в.

Именно поэтому в качестве материала для анализа мы выбрали книгу Хуана Рико-и-Амата «Словарь для Политиков или подлинный смысл слов и выражений, которые они наиболее часто употребляют. Для потехи тех, кто уже оставил свою политическую карьеру, и для поучения тех, кто только

собирается ее делать» [6]. Автор, дон Хуан Рико-и-Амат¹ достиг вершины своей карьеры в 1848 г., когда королева Изабелла II назначила его своим личным секретарем. Поэт и историк, журналист и драматург, он занимает отдельную нишу в истории испанской литературы XIX в. Он был основателем двух периодических изданий консервативного толка, газет «Ла Фарса»² («Фарс») и «Дон Кихот»³, которые высмеивали прогрессивных революционеров. Его перу принадлежат несколько комедий, стихотворные

¹ Рико-и-Амат, Хуан (1821–1870) родился в городке Эльда, провинции Аликанте (в Аликанте родились такие выдающиеся деятели испанской культуры как: один из родоначальников политико-экономического анализа Хуан Семпере-и-Гуарино, поэт Эль Серафико, современный поэт и писатель Антонио Порпетта, лауреат множества литературных премий, а также известнейший актер Антонио Гадес). В 14 лет уехал в Мадрид, где в Центральном Университете изучал философию, гражданское и каноническое право. В 1844 г. получил степень лиценциата адвокатуры. 30 июня 1848 г. королева Изабелла II назначила его своим секретарем, а еще через год пожаловала ему титул Командора Королевского ордена Изабеллы Католической. Его перу принадлежат аналитические произведения о политической ситуации в Испании того времени, драматические произведения, в основном комедии, а также поэтические произведения, воспевающие, в основном, конституционную монархию. Хуан Рико-и-Амат скончался в Мадриде в возрасте 49 лет от сердечного приступа. Его последним произведением стала сатирическая сарсуэла «Ад с чувством собственного достоинства» (*El infierno con honra*), которую ни один из Мадридских театров не решился поставить на сцене, опасаясь реакции высмеиваемых автором политических группировок.

² La Farsa, газета основана в 1867 г.

³ Don Quijote, газета основана в 1868 г.

произведения, но самое главное – несколько исследовательских работ о политике, в том числе и данная книга, опубликованная в 1855 г. в Мадриде.

По своей форме эта книга является терминологическим словарем и включает более 400 словарных статей, предисловие автора, алфавитный указатель словарных статей и некоторые критические статьи, посвященные публикации книги.

По сути же, это своего рода иронический комментарий ко всем тем явлениям и процессам, которые автор, убежденный конституционный монархист, наблюдал на политическом небосклоне Испании своего времени. Тем не менее, и по сей день его восприятие этих понятий не утратило оригинальности. Возможно даже, что сегодняшняя Испания гораздо ближе к 1855 г., недаром почти через сто лет после первой публикации, в 1976 г. эта книга была переиздана⁴.

При всей серьезности цели как смысловая, так стилистическая и прагматическая составляющие этой книги связаны, прежде всего, с иронией.

Подчеркнутость притворного тона – необходимое условие для осуществления иронии. Изображая отрицательное явление в положительном виде, ирония противопоставляет то, что должно быть, – тому, что есть, осмеивает данное с точки зрения должного.

⁴ Первая публикация этой книги имела место в 1855 г. в Мадриде. Затем, в 1976 (по некоторым данным в 1977) г. было опубликовано издание, переработанное профессором права Диего Севильей Андресом. В октябре 2002 г. в Валенсии публике было представлено новое издание, выполненное под руководством Мануэля Мартинеса Соспедры, который произвел «тщательную актуализацию орфографии и исправил ошибки оригинального текста 1855 г.». Настоящий перевод выполнен с факсимильной копии оригинального издания 1855 г., изданной в 2001 г. в Вальядолиде.

Среди языковых средств, участвующих в выражении иронии в тексте произведения, ведущая роль принадлежит средствам лексико-семантическим, возможности которых в создании имплицитных смыслов чрезвычайно разнообразны.

В зависимости от способа создания иронической неоднозначности слова представляется возможным классифицировать лексико-семантические средства выражения иронии следующим образом:

1) средства выражения иронии, основанные на парадигматических отношениях лексических единиц:

¿Significan por ventura en la práctica lo mismo que suenan en teoría las tan manoseadas palabras patriotismo, legalidad, tolerancia, desinterés, consecuencia, administración, franquicias, libertad y otras muchas de las que forman el vocanulario de los políticos? – А как же быть со всеми теми избитыми словами, которые составляют львиную долю словарного запаса политиков, все эти патриотизмы, легитимности, терпимости, незаинтересованности, последствия, льготы и свободы?

2) лексические средства, основанные на контекстуальной иронической гиперсемантизации⁵ слов:

Оставим же серьезный и глубокий стиль отважным журналистам...

«Приращения смысла» – это дополнительные оттенки, возникающие в контексте всего произведения. Гиперсемантизация как лингвистический механизм способствует импликации образов.

3) средства выражения иронии, основанные на образном осмыслении слова в художественном тексте.

⁵ Здесь под гиперсемантизацией мы понимаем лингвистический механизм наделения слов большим смысло-ассоциативным содержанием, чем они обладают в узусе.

На этом языковом приеме фактически основаны все словарные статьи этого словаря. Каждый раз, давая дефиницию очередному термину, автор обращается именно к ироническому переосмыслению слов, что приводит к созданию неповторимых авторских метафор.

Негативная оценка при использовании метафоры формируется за счет тех неблагоприятных для объекта метафоризации ассоциаций, которые сопровождают восприятие созданного автором образа [3, с. 271].

Образы, в которых осмысливается мир, как правило, стабильны и универсальны внутри одной культуры. Политика, как неуловимое соединение умственной, речевой и социальной деятельности человека осмысливается также в базовых образах:

– дороги и связанных с ней средств передвижения

Enmiendas. Piedras arrojadas por las oposiciones en el camino de la discusión de alguna ley, cuya terminación le urge e interesa al gobierno. – *Поправки. Камни преткновения, которые представители оппозиции бросают на дорогу обсуждения законопроекта, внесенного правительством.*

Gobierno. Locomotora que arrastra los trenes de la nación por la vía gubernativa. – *Правительство. Паровоз, который тянет государственные поезда по пути управления.*

– растений

Libertad política. Árbol de magnífica hojarasca pero de frutos muy amargos... – *Политическая свобода. Дерево с восхитительной листвой, но горькими плодами.*

– строительства (дома, здания)

Anarquía. Temblor de tierra que no hace más que asustar de vez en cuando a los inquilinos del edificio nacional. – *Анархия. Землетрясение, которое иногда пугает жильцов государственного здания.*

Наконец, особую роль в осмыслении политики, как неискренней деятельности играет *метафора театра или цирка.*

Absolutista. Espectador obligado del teatro político que silba siempre... Algunas veces, aunque pocas, abandona la luneta y subiéndose a las tablas, declama también su escenita... Algunos espectadores lo aplauden entonces por moda; otros no lo hacen por miedo y muchos por vergüenza. Al recordar que la noche anterior aplaudieron también con extraordinario entusiasmo otra escena de un género enteramente contrario. – *Абсолютист. Вынужденный зритель политического театра, который всегда свистит... Иногда, хотя и нечасто, он покидает свое зрительское кресло и поднимется на подмостки и тоже играет свою сцену...Одни зрители аплодируют ему из-за того, что это модно, другие не аплодируют от страха, а многие от стыда, вспоминая, что накануне с необыкновенным воодушевлением аплодировали другой сцене, совершенно противоположного жанра.*

Доля тех или иных базовых образов в осмыслении политической ситуации в стране в разные эпохи может меняться. Так, для общества, которое находится в стадии реформирования, сопровождающегося кризисными явлениями, типична *метафора болезненного состояния или «медицинская метафора».*

Censura. Profesor de cirugía del hospital ministerial, que sin más instrumento que una pluma, ejecuta operaciones en extremo arriesgadas en los hijos de periodistas. De la sala de operaciones no salen más que cojos, mancos y mudos en abundancia; temiendo que se gangrene todo el cuerpo, el profesor les corta la lengua con frecuencia ... – *Хирург правительственной больницы, который, вооружившись одним лишь пером, делает исключительно*

сложные операции детищам журналистов. Из его операционной выходят в основном хромые, однорукие и немые: часто опасаясь гангрены, врач удаляет пациентам язык...

Рассмотрим встречающиеся в исследуемом тексте яркие метафоры:

anarquía – temblor de tierra (землетрясение)

periódicos – campanas (колокола)

guerra civil – (политическая лихорадка, безумие)

complot – madeja que se teje en la corte (клубок ниток)

crisis – nube que no desaparece nunca del horizonte ministerial (грозовая туча)

consciencia pública – espada muy brillante pero que no corta (тупая шпага)

abdicación – medicamento suave (мягкое лекарство)

antiguo régimen – fantasma lúgubre / seductora visión (мрачный призрак / светлая иллюзия)

В некоторых случаях развернутые метафоры этого типа лежат в основе организации целых текстов, так возникает аллегория, и буквальный смысл целого текста указывает на переносный смысл, передача которого является целью повествования. Важную роль в этом тексте играет антифразис – «употребление слова или выражения, несущего в себе оценку, противоположную той, которая явствует из контекста» [3, с. 274].

... у aunque aparente no querer beber tan provechosa medicina... – и даже если он делает вид, что отказывается принимать эту чудодейственную микстуру...

В языке политической публицистики широкое распространение также имеют разного рода языковые приемы. Вовлекая читателя в игру, автор будит в нем интерес. Примером такой игры в нашем тексте может служить словарная статья «Демократия».

Democracia. Logogrifo político que nadie entiende y que algunos quieren explicar a todo trance. Los aficionados a lo maravilloso y desconocido, los amigos de las charadas descifran la democracia diciendo que cada una de las letras tiene un significado político, comprendiendo entre todas ellas un buen sistema de gobierno, que explican del modo siguiente. La D descentralización, la E economías, la M mejoras, la O orden, la C crédito, la R reformas, la A adelantos, la C conciencia política, la I igualdad, la A abundancia. Otros por el contrario interpretan la palabra democracia asegurando que sus diez letras significan desgobierno, empleomanía, motines, opresión, carestía, revolución, ambiciones, comunismo, ilusión, anarquía.

– Демократия. Политический логогриф, который никто не понимает, но некоторые хотят объяснить, во что бы то ни стало. Любители всего прекрасного, но необъяснимого, друзья шарад и головоломок, расшифровывают демократию, говоря, что у каждой из букв этого слова есть свое политическое значение, причем все эти слова объединены общим значением хорошей, стабильной политической системы: Д – децентрализация власти, Е – единая экономика, М – модернизация, О – организация, К – кредит доверия правительству, Р – реформы, А – авангард науки, Т – толерантность, И – идеалы свободы и равенства, Я – ясная политика. Другие же, напротив, считают, что эти десять букв обозначают дезорганизацию, ересь, мятежи, опалу, кризис, революцию, амбиции, тиранию, иллюзии, ярмо.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова Н. Д. Трудности перевода с испанского языка на русский: Учебное пособие. – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 2004. – 109 с.

2. *Гончаренко С. Ф.* Собрание сочинений: в 3-х т. – Т. 3: Монографии. – М.: Рема, 1995. – 299 с.

3. *Культура русской речи* / под ред. Л. К. Граудиной, Е. Н. Ширяева. – М, 2001. – 274 с.

4. *Метафора в языке и тексте.* – М.: Наука, 1988. – 176 с.

5. *Теория метафоры: Сборник* / пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.

6. *Diccionario de los políticos, o verdadero sentido de las voces y frases más usuales entre los mismos, escrito para divertimento de los que ya lo han sido y enseñanza de los que aún quieren serlo* / D. Juan Rico y Amat. – Madrid, 1855.

7. *Moreno Lara, M^a Ángeles.* La metáfora conceptual y el lenguaje político periodístico: configuración, interacciones y niveles de descripción. – Universidad de la Rioja: Servicio de Republicaciones, 2005.

Шашков Ю. А., Литус В. П.

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

ЮРИДИЧЕСКИЙ ДИСКУРС НА МАТЕРИАЛЕ КОНСТИТУЦИЙ

ИСПАНИИ И СТРАН ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ

Определения дискурса как лингвистического термина весьма многочисленны, но при этом под данным термином исследователями-языковедами понимается единица речи или речевого акта, т. е., связный краткий текст. Следует отметить, что помимо текста дискурс представляет

собой неразрывную совокупность разнообразных лингвистических и экстралингвистических факторов. Среди них возможно выделить когнитивные, прагматические, социокультурные и прочие. Исходя из этого, под дискурсом подразумевается не только и не столько речевой акт, как таковой, т. е., зафиксированное вербальное послание, сколько коммуникативное событие, содержащее индивидуальные черты и оценку говорящего, обладающее особенностями, свойственными определенным, строго ограниченными сферами профессиональной деятельности.

В таком случае, послание ставит задачу либо дать вербальную оценку сказанному, либо установить четкие пределы сферы, своего рода «полетный коридор», тогда дискурс переходит из группы информационно-оценочных и описательно-информационных посланий, дескриптивов, в разряд предписаний. Иными словами, понятие дискурса возможно подразделить на две категории, два типа: персонифицированный, индивидуально-оценочный, либо корпоративный, т. е., коллективно-официальный. В последнем случае, даже если носитель сообщения – конкретное физическое лицо, важно не определение носителя как такового, а, прежде всего, определение содержания. Таким образом, предписание, исключая эмоционально-оценочный фактор, оставляет только информационный аспект, который указывает на цели, задачи и принцип функционирования того или иного официального института, будь то государственные, законодательные, исполнительные, судебные органы, либо общественные организации.

Касаясь персонифицированного дискурса, следует отметить, что данный тип почти полностью исключает возможность четкого разграничения понятий дескриптива и персонального дискурса. В то же самое время, корпоративный дискурс позволяет установить строгие пределы в сфере профессионального функционирования, следовательно, ввести специализированные разряды: юридический, коммерческий, допускающий дальнейшее дробление на подразряды – банковский, торговый и т. п. –

политический, социологический, спортивный и т. д. Заметим, что, во-первых, дробление на подразряды и подгруппы является произвольным, и зависит, прежде всего, от целей и задач, которые ставит перед собой источник дискурса. Во-вторых, объединение подгрупп, генерализация, также носит произвольный характер и служит для разграничения узкоспециализированных сфер.

Внешнеполитические факторы (расширение европейского и мирового экономического пространства), внутренние российские факторы (рост юридической грамотности населения России, заинтересованность государственных, общественных и образовательных структур в доступе к оригинальным материалам, аутентичным текстам) привели к повышению внимания ко всем сферам формализованного взаимодействия между Россией и зарубежными странами, к росту заинтересованности к юридическим аспектам данных взаимосвязей. В лингвистике это обосновало интерес к изучению и овладению юридическим дискурсом. В европейских языках юридический дискурс предельно строго структурирован, т. е. организован синтаксически, лексически и стилистически, и не допускает расширенного толкования текста. Это является необходимым и обязательным критерием юридического текста, как носителя нормативно-правовой, базовой, информации, изначально не допускающей девиации смысла.

Касаясь проблем, связанных с подготовкой специалистов, способных работать с оригинальными тестами, как испаноязычными, так и русскоязычными, следует отметить, что трудности, возникающие при адекватном двухстороннем переводе, носят объективный характер и проявляются с высокой частотой. Относительная архаичность сферы приводит к некоторой архаичности текста, изменению подлежит лишь то, что уже невозможно адекватно воспринять, без допущения расширительного толкования. Отчасти, из-за фундаментального, основополагающего характера отрасли. С другой стороны, вероятно, можно говорить о корпоративности,

некоей «цеховой обособленности», существовании профессионального жаргона, который служит, в том числе, средством самоидентификации носителя и принадлежности к закрытой корпорации. Испаноязычные оригинальные тексты также обладают подобными чертами, но дополнительной трудностью становятся национально-территориальные особенности юридического дискурса, выражающиеся на грамматическом, лексическом и стилистическом уровнях.

В качестве примера приведем редко употребляемую грамматическую форму *Futuro Imperfecto de Subjuntivo*:

...A todos los que la presente vieren y entendieren ...

Конституция Испании, 1978. Преамбула.

Или весьма любопытно сравнить формулы самоидентификации населения страны, населения как совокупности граждан участвующих в создании основного закона:

–*El pueblo de Colombia...*

Конституция Республики Колумбия, 1991. Преамбула.

– *NOSOTROS, CIUDADANOS CUBANOS...*

Конституция Республики Куба, 2002. Преамбула.

– *La Nación española...*

Конституция Испании, 1978. Преамбула.

– *Nosotros, los representantes del pueblo de Guatemala...*

Конституция Республики Гватемала, 1993. Преамбула.

Или сравним наименование столицы как административной единицы.

– *La Ciudad de México es el Distrito Federal ...*

Конституция Мексиканских Соединенных Штатов, 2004. Статья 44.

– *La capital del Estado es la villa de Madrid...*

Конституция Испании, 1978. Статья 5.

При сравнении текстов испаноязычных конституций обнаруживаются весьма заметные расхождения, как в синтаксических, так и в стилистических структурах. При этом оригинальный, аутентичный текст применительно к учебному процессу полезно рассматривать с различных точек зрения, т. е., сравнивая тексты под различными углами зрения, можно следовать целям лингвострановедения, межкультурной коммуникации и грамматико-синтаксической сферы исследования.

Одним из решений проблем, связанных с адекватным двухсторонним переводом видится расширение языковой компетентности за счет использования большого корпуса оригинальных текстов, углубленного изучения и систематизации допустимых клише, как в иностранном, так и родном языках. При изучении текстов конституций Испании и стран Латинской Америки появляется возможность изучить характерные особенности юридического дискурса, в том числе и его архаичные черты, а сравнивая подобные тексты с материалами газетно-журнальных публикаций, новых законодательных актов, юридических комментариев специалистов, возможно проследить динамику развития, что способствует выявлению стереотипных оборотов и клише, усвоению и закреплению их в активном глоссарии.

Hermenegildo López González

Universidad de León, España

María Lyubomudrova

La Universidad Estatal Lingüística de Moscú

Moscú, Russia

ACERCAMIENTO AL LENGUAJE ECONÓMICO EMPRESARIAL

Con el moderno e imparable desarrollo de las relaciones entre todos los países del mundo (la denominada, por algunos, globalización), se hace, a día de hoy, punto menos que imprescindible, no sólo “defenderse” en la lengua del otro sino poder utilizarla “convenientemente”. Dicha circunstancia pasará, necesariamente, si razonamos en términos de mercado (parece lo más acertado), por avanzar un paso en el conocimiento y la práctica de un léxico de especialidad y en el uso correcto del mismo además de abordar unas necesarias bases de negociación intercultural.

Dada la limitación de este espacio, nos ceñiremos a presentar unas breves consideraciones sobre el aspecto del léxico, su enseñanza y su aprendizaje.

A partir de los estudios lingüísticos impulsados por las Comunidades Europeas se comenzó a popularizar, desde los años 80, la utilización de la terminología de "Lengua para fines específicos"; acertado o no, pero un calco, al fin y al cabo, del inglés *English for Special Purposes*. En años posteriores, y esta vez con mayor influencia del lado del francés, aparecen otras denominaciones tales como "Lengua de la profesión, "Lengua de especialidad", etc.

Pero ¿qué entendemos por una lengua de especialidad? Como definición general, podríamos decir que es la lengua aplicada a un campo al que puede ser circunscrita, con mayor o menor precisión, en la esfera de unos estudios y de una actividad profesional o, eventualmente, artística o deportiva. La identidad de lo que llamamos, por lo tanto, lengua de especialidad, no viene definida por la propia

lengua sino por los conocimientos que la misma permite comunicar y que forman o conforman una especialidad.

En cuanto a la propia lengua calificada como “de especialidad”, la misma no debe ser interpretada como algo diferente pues no puede estar alejada de esa unidad que constituye con la lengua a la que está intrínsecamente ligada por el conjunto de combinaciones sintácticas, léxicas, fónicas y el de los signos escritos que ambas tienen en común. Para algunos autores se trataría, como mucho, de una terminología particular que sólo plantea problemas a las personas que carecen de conocimientos en el campo de esa actividad en cuestión.

A la hora de abordar la enseñanza / aprendizaje de una lengua de estas características, y para poder fijar un deseable punto de llegada, parece obligado interrogarse sobre un aconsejable nivel de partida. A nuestro entender los conocimientos iniciales en la lengua, en la que se pretende adquirir competencias de comunicación en un campo concreto, pueden estar totalmente ausentes o existir en grados muy variables hasta alcanzar un dominio de la lengua en los aspectos de la vida corriente e incluso en otros campos del conocimiento. Es evidente que para los debutantes, los primeros objetivos a alcanzar serán los que se fijan habitualmente en el primer grado del aprendizaje, con la diferencia siguiente: es deseable, para reforzar la motivación y la eficacia de la propia enseñanza, recurrir, siempre que sea posible, a la materia que pretendemos hacer pasar a través de la lengua; pensamos tanto en el aspecto léxico como en el aspecto sintáctico.

Una cuestión también muy importante, en este contexto, se refiere al tipo de profesional que debería hacerse cargo de estas enseñanzas, cuestión nada baladí, como puede constatarse. En efecto, se han sugerido las posibilidades de un titulado (en nuestro caso) en economía / empresa o un especialista en la enseñanza de la lengua. Nuestra opinión se inclina, es casi obligado suponerlo y no sólo como parte interesada, del lado del lingüista, aunque con unas características bien particulares (además de las que se suelen citar como necesarias para todo profesional de la enseñanza de una lengua moderna) entre ellas cabe señalar:

- un buen conocimiento de las nociones fundamentales en terminología,
- la capacidad de identificar los caracteres específicos propios de la lengua económico-comercial que se propone enseñar,
- la capacidad de analizar textos científicos y técnicos con el objetivo, entre otros, de identificar los aspectos sintácticos y morfológicos que los mismos contienen,
- tener conocimientos del campo específico objeto de reflexión.

Creemos, sin embargo, que no es necesario llegar a ser especialista en el campo económico; es evidente que en la enseñanza de la lengua de la empresa no se puede conseguir un dominio absoluto de todas y cada una de las especificidades que dicha formación contempla. Es deseable, a pesar de todo, tener nociones, aunque sólo sean generales, de la disciplina, simplemente para poder garantizarse una buena comprensión y, al propio tiempo, conocer la realidad económica del país cuya lengua se enseña.

Algo evidente es, sin embargo, que, si tratamos de enseñar un saber práctico, las clases magistrales no parecen tener mucho sentido. Es, sobre todo, el estudiante el que debe ponerse en situación activa y, en este caso más que en ningún otro, el profesor debe adoptar el papel de animador y guía intentando poner en juego todas sus capacidades de dinamismo, creatividad e imaginación. Lo esencial es que el interés no decaiga, que la motivación no decrezca y que lo conseguido no se aleje demasiado de las expectativas y las necesidades detectadas (el eterno proceso de la retroalimentación). En último término, y como resumen de nuestra proposición pedagógica al respecto, propondríamos seguir siempre aquel axioma de *"hagan sus clases como si tuvieran que soportarlas ustedes mismos"*.

Hasta este momento, hemos planteado cuestiones quizá demasiado generales, aunque necesarias, a la hora de abordar una cuestión como la que nos ocupa; queda, sin embargo, dedicar algunos momentos al propio léxico de especialidad.

El primer vocabulario de especialidad fue ya establecido en el comienzo de los años 60 pero su campo de reflexión era el de la literatura y la crítica literaria. Hubo que esperar a los años 70 para encontrar el primer vocabulario general de orientación científica, dedicado, esta vez, a las matemáticas, la física y las ciencias de la naturaleza. Hoy día no son precisamente los diccionarios especializados lo que falta a la hora de encontrar auxiliares en nuestra labor de acercamiento a esta lengua de la economía; sin embargo, y si se permite un inocente consejo, es preferible, como para cada uno de nuestros estudiantes, constituirse uno mismo su propio diccionario. A partir de documentos, publicidad, manuales, etc. se llega, en un tiempo no demasiado largo, a configurar un léxico de interés sobre todo si tenemos en cuenta criterios de frecuencia.

Por lo que hace a la lengua de los negocios, podemos citar cinco características importantes que la definen:

- univocidad (como norma general, un solo sentido);
- pertenencia a un campo concreto;
- prioriza la noción sobre el término;
- versatilidad y capacidad de adaptación a situaciones nuevas,
- vocación de universalidad.

1. Aunque consideremos comúnmente cinco niveles de lengua (literaria, elevada, estándar, familiar y argot), la univocidad de la lengua de especialidad marca una diferencia en este sentido. Existen, sin embargo, argots profesionales que habría que investigar y considerar con vistas a una correcta utilización.

2. Por regla general un término de una profesión determinada no se podrá confundir con otro término de otra profesión; no hay, pues, peligro de errores a causa de homonimias o sinonimias posibles. Desde este punto de vista, podemos afirmar, por lo tanto, que este tipo de léxico no es excesivamente abundante y, sobre todo, es fácil de descodificar.

3. Los términos deberán pues ser elegidos en función de las nociones que van a ser utilizadas. Conviene, por lo tanto, clasificar dichas nociones en función de criterios de frecuencia y utilidad ya que, faltos de tiempo para poder enseñar o aprender todo, será necesario priorizar e ir directamente a lo esencial.

4. El lenguaje económico se ha adaptado y continúa haciéndolo, a los nuevos tiempos y a las nuevas situaciones.

5. Hay una tendencia a la mundialización de los términos económicos producto de la propia internacionalización de la actividad económica, especialmente imponiendo la lengua de quien detenta, en este momento, el poder en dicho campo. Este hecho supone la introducción, en muchas ocasiones indiscriminada, de términos ingleses, y así encontramos: boom broker, cash and carry, cash flow, container, handicap, holding, leasing, marketing, standing, slogan, spot, stand, trust, etc., etc. La invasión ha llegado a tal punto que algunas Academias nacionales han lanzado verdaderas campañas en contra de la aparición masiva de estas palabras. Conocemos incluso el caso de Francia donde se publicó, ya en 1987, firmado por el entonces Ministro de Economía y posterior Primer Ministro, Edouard Balladur, y René Mondry, Ministro de Educación, un decreto relativo "al enriquecimiento del vocabulario económico y financiero", determinando el uso obligatorio, en documentos oficiales y en los libros de texto, de 98 expresiones o términos económicos tocados del virus que aquí comentamos, invasión de anglicismos, y proponiendo una palabra adaptada o traducida que, dicho sea de paso, no hizo demasiada fortuna.

Sin poder tratar ahora otros aspectos importantes, sí pensamos de interés dedicar unas líneas a los aspectos de *la comunicación*. En este sentido conviene señalar, una vez más, que nos encontramos con estructuras profundas y estructuras superficiales y que se puede, sin pretenderlo, caer en auténticos errores de bulto, si se extrapolan estructuras y no se considera lo paralingüístico, que, aquí también, juega un papel preponderante. Son de nuevo los aspectos culturales los que

explican estos cambios que, como lo gestual, la entonación, etc., deberán encontrar un lugar de preferencia en estas clases de lengua de especialidad.

Conviene, pues, no perder de vista tampoco en este caso, el esquema clásico de los 8 componentes de la enseñanza / aprendizaje: el discente, la institución, el docente, los contenidos, los medios, las acciones, los objetivos y la evaluación, con las implicaciones de cada uno de ellos aplicados a nuestro caso particular.

Y, puesto que aquí, más que nunca, “el profesor debe estar más presto a aprender que a transmitir unos conocimientos” que, en general, los estudiantes ya poseen en su lengua materna, nos encontramos de nuevo ante el papel que hemos atribuido al profesor de una lengua de especialidad y que no es otro que el de animador de un conjunto de intereses representados por un grupo de estudiantes que camina en el proceso del conocimiento y en el manejo de unas armas que serán imprescindibles en su futuro profesional.

El proceso de internacionalización de la economía así lo demanda y no parece aconsejable, tampoco en este caso, intentar la aventura de nadar contra una corriente tan impetuosa. Dicha actitud no haría sino llevarnos al fracaso.

Elena A. Makarchuk

Universidad estatal pedagógica de Moscú

Moscú, Rusia

LOS ÉXITOS Y LOS PROBLEMAS ACTUALES DEL DESARROLLO DE LAS SECCIONES BILINGÜES EN RUSIA

El experimento empezado en 2001, con el acuerdo entre los ministerios de educación de España y Rusia, es un experimento piloto en nuestro país. Llama la atención de los profesionales de la rama de educación tanto por su organización como por los resultados que alcanzan sus participantes. Ya estamos en el séptimo año de su realización y los primeros participantes van a graduarse el año que viene,

al mismo tiempo, el experimento ya abarca 4 colegios en Moscú y uno en San Petersburgo.

En este caso los españoles actuaron más rápido que otros países europeos y este experimento es hasta el momento único para nuestro país. Estamos seguros de que el experimento tendrá resultados exitosos y se prolongará hacia adelante, acercando a nuestros dos pueblos y construyendo los puentes que hagan posible la cooperación eficaz en todas las esferas, educando a los futuros ciudadanos de Europa bien preparados para establecer contactos a todos los niveles. Pero sin pensar en los resultados futuros ya ahora podemos decir que el experimento influyó de una manera superpositiva en el desarrollo social e intelectual de todos los alumnos que participaron y participan en él, empezando con los más pequeños hasta los más adultos, incluso los profesores.

La autora de estas líneas ha tenido la posibilidad de observar el desarrollo del experimento de cerca desde sus inicios en 2001 y en todas las etapas de su desarrollo. Hemos tenido conversaciones con diferentes participantes de todos los niveles: profesores rusos y españoles, administradores, padres, alumnos. Al mismo tiempo desde el comienzo del experimento la autora participó en la revisión de las programaciones de estudios, manuales, asistió a las clases y hasta analizó las observaciones de los estudiantes que durante sus prácticas en los colegios, como una de las tareas, tienen que asistir a unas cuantas clases de las secciones bilingües y formular sus impresiones en un informe.

Parece que ya tenemos un material suficiente para hacer conclusiones previas. Sin duda alguna el experimento de las secciones bilingües es exitoso. Podemos enumerar los siguientes éxitos del experimento:

1. Una de las ventajas principales para los niños y adolescentes participantes en el experimento es que tienen la posibilidad de desarrollar sus facultades intelectuales pues en cada momento de su actividad en la clase impartida por el profesor español, se ven obligados a pensar, suponer, hacer conclusiones para

entender claramente lo que dice el profesor. Sin duda alguna este esfuerzo continuo contribuirá al desarrollo acelerado de sus facultades de comprensión en general y les enseñará muchas estrategias de colaboración.

2. Los alumnos aprenden la historia y la geografía de España y la geografía e historia en ruso desde diferentes enfoques. Esto es muy importante porque ya a esta edad aprenden en su propia experiencia cotidiana que los mismos fenómenos se pueden estudiar y analizar desde puntos de vista diferentes y estos puntos pueden ser muchos. Así se forma la visión pluralista del mundo.

3. En las condiciones de las secciones bilingües todos los profesores, tanto rusos como españoles, forman todas las competencias comunicativas pero de todos modos, el peso mayor de la competencia lingüística cae en los rusos y la del habla, la sociocultural, en los españoles. Son los que desarrollan en condiciones naturales la competencia compensadora que al mismo tiempo influye mucho en el desarrollo intelectual de los niños y aun más de los adolescentes porque ellos cada día, en cada clase se ven obligados a resolver problemas que les plantea la comunicación con los profesores nativos. Es una experiencia de gran valor para su futuro. Es importante que los profesores españoles no utilicen hasta la última posibilidad el ruso. Por una parte no les creen a los alumnos, cuando éstos después de sus explicaciones siguen insistiendo en que no entienden alguna palabra, en la mayoría de los casos es un inocente juego infantil. Puede ser que en realidad no entiendan una que otra palabra después de la primera presentación pero el esfuerzo mismo que hacen para tratar de hacerlo es muy valioso. Al pasar algún tiempo, en el proceso de los ejercicios la entenderán, en el peor de los casos, la preguntarán al profesor ruso.

4. Es muy interesante la colaboración y la comunicación entre los profesores rusos y españoles en el área de formar la competencia sociocultural. A primera vista, el peso mayor recae en los españoles y hay cosas que sólo ellos pueden enseñar o mejor dicho mostrar: la manera de ser, de comunicarse, de reaccionar. Pero esta competencia prevé también la posibilidad de presentar la cultura de su

país. Parece que en este caso sería lógico que los profesores españoles les hagan preguntas a sus alumnos rusos, pidan comparaciones. Las clases de geografía e historia dan muchas posibilidades para tales cosas y hacen la situación más natural: en este caso el niño o adolescente de verdad trata de explicar algo suyo al representante de otra cultura.

5. El proceso de estudios exigió la creación de los materiales de estudio especiales. El primero apareció en 2002, es decir un año después de empezar el experimento. Nos impresionó en primer lugar por sus ilustraciones que crearon un cuadro visual muy vivo e impactante de la España de hoy. Es lógico que el primer manual no haya podido ser perfecto, especialmente en su parte de la descripción de las comunidades autónomas. Pero los siguientes libros contenían el material indispensable para el aprendizaje de la literatura española y siguen mejorándolo. La nueva generación de los Cuadernos comunicativos (2007) ya está hecha teniendo en cuenta los manuales del español creados por los autores rusos para las escuelas secundarias y siguiendo sus temas, lo que hará más fácil el trabajo tanto de los profesores como de los alumnos. La gran cantidad de tareas comunicativas, en su mayoría lúdicas, contribuirá al desarrollo de las destrezas comunicativas de los alumnos. La aparición misma de tales materiales de trabajo puede considerarse como un éxito.

6. Los niños aprenden las cosas que no aprendemos aquí y que nunca sabrían si no participaran en el experimento: por ejemplo, las cosas de la métrica poética. En el programa de la literatura rusa este fenómeno no se estudia a fondo como se hace en la tradición española.

Y otra cosa muy importante es que en la comunicación y colaboración cotidiana entre los profesores rusos y españoles cambia la mentalidad metodológica de unos y de otros y esto hace más eficaz el proceso de la enseñanza.

Al mismo tiempo aparecen algunos problemas. Los dos más importantes son el de las horas asignadas al aprendizaje del idioma extranjero y el segundo, el de los exámenes de graduación.

El documento cuyo título podríamos traducir al español como “El Estándart Federal Estatal de la Educación” [1] ahora rige el proceso de la enseñanza secundaria en nuestro país. Este documento fija el contenido mínimo de la enseñanza de todas las asignaturas del currículum escolar. En este documento, para las lenguas extranjeras, se plantea el objetivo de formar la competencia comunicativa a nivel que permita al graduado de la escuela secundaria realizar la comunicación en los marcos que en Europa se llamaban “el nivel umbral” o B1. Para la mayoría absoluta de los colegios rusos resulta una meta inalcanzable, pues el mismo documento asigna a la lengua extranjera de 2 a 3 horas semanales. En las secciones bilingües por lo visto es posible alcanzar el nivel C1. Claro que con la cantidad de horas asignadas a la lengua extranjera a nivel estatal, el funcionamiento de las secciones bilingües se hace imposible. En este caso son necesarias nuevas negociaciones a nivel del ministerio de educación para no dejar deshecho este valioso experimento.

Otro problema es que precisamente el año que viene (2009) todos los graduados en los colegios se verán obligados a pasar el examen de graduación de todas las asignaturas en forma del Examen Unificado Estatal (EUE) que equivale más o menos al fenómeno de la Selectividad española. Al mismo tiempo se realizará la primera graduación de las secciones bilingües. Es necesaria una colaboración muy estrecha entre los profesores rusos y españoles de secciones bilingües para diseñar el examen (o exámenes) final de una manera coherente, porque suponemos que el que sea válido para las universidades de Rusia será precisamente el EUE y hay que reflexionar bien y con tiempo para no esforzar a los alumnos a hacer un doble trabajo de preparación. Los exámenes de este tipo ya se han realizado en otros países: por ejemplo, el examen de “Matura” polaco; el examen de la Selectividad de lengua y literatura que realizan los jóvenes españoles

y el examen de lengua extranjera. Según la tradición española el examen de Selectividad de lengua y literatura requiere muchos conocimientos lingüísticos, en primer lugar, estilísticos. Por otra parte, en lo que se refiere a la comprensión oral y escrita, el examen de “Matura” se parece mucho a lo que tenemos en EUE. Podemos sugerir que los materiales de los exámenes deben ser preparados con bastante anticipación, analizados minuciosamente y de ellos deben ser sacados los contenidos que superen el EUE y precisamente en estos contenidos debe estar concentrada la preparación de los alumnos. Todos esperamos que la primera promoción de las secciones bilingües sea un éxito.

Hay que agregar que con la entrada en vigencia del documento antes mencionado, el proceso de la reforma de la educación en nuestro país no finalizó. Lo empujaron adelante las primeras experiencias de la participación de los alumnos rusos en las actividades y concursos de tipo PISA. Nuestros alumnos no mostraron éxitos esperados aunque los éxitos demostraban los jóvenes rusos en los concursos internacionales especializados como Olimpiadas de matemáticas, química, biología. Al analizar los resultados se hizo claro que el problema consiste en el enfoque general de la educación. Los alumnos rusos tenían grandes conocimientos teóricos pero no sabían usarlos para resolver los problemas prácticos. Empezó la segunda etapa de la reelaboración del Estándart que ahora está a medio camino. La primera parte del camino consistió esta vez en elaborar los criterios de la parte, digamos, técnica: cómo deben ser los edificios escolares, qué comodidades deben tener, qué cantidad de metros cuadrados debe corresponder a cada alumno, es decir, el mínimo de las condiciones técnicas que asegura a cada alumno el estado. Esta parte está más o menos acabada, y ahora se realiza la parte docente. Esta vez no se trata del volumen de conocimientos que debe adquirir el alumno en cada una de las asignaturas del currículun escolar y ni siquiera sólo de las competencias que deben formarse, sino de las destrezas que le den la posibilidad de resolver las tareas con las que pueda enfrentarse en su vida. Cada asignatura se analiza desde el punto de vista de cómo puede influir ésta en el desarrollo de tales destrezas. Este documento todavía no está terminado pero en él

se trata las destrezas de aprendizaje, de comunicación, de organización de la actividad y también de la formación del mecanismo interior de apreciación emocional de los hechos de la realidad. A primera vista se nota que el idioma extranjero puede aportar mucho en la formación de cada una de estas destrezas y tanto más si se trata de las secciones bilingües. La colaboración con los profesores españoles parece aun más fructífera pues, por ejemplo, las destrezas de aprendizaje y su formación están detalladamente diseñadas en “Plan curricular del Instituto Cervantes” [2]. Esta experiencia de la metodología española ayudará a los colegas rusos a adaptarse más rápida y adecuadamente a las exigencias del nuevo documento directivo que se prepara ahora en el Ministerio de Educación de la Federación de Rusia. El experimento de las secciones bilingües es, sin duda alguna, muy fructífero para sus participantes y mejorará en gran medida la enseñanza del español en Rusia.

BIBLIOGRAFÍA

1. Стандарты школьного образования по иностранному языку – новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. – М.: Издательство АСТ, 2004.

2. Plan curricular del instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. – Madrid, EDELSA, 2006.

Elena A. Migunova

Colegio Cervantes

San Petersburgo, Rusia

LA SINTONÍA HISPANA DE UN COLEGIO RUSO

El colegio Cervantes de San Petersburgo es un centro educativo que en 2007 cumplió treinta años y, a pesar de todas las perturbaciones que sufrió nuestro país en los años de la perestroika, ha sobrevivido sin perder ni una de sus magníficas tradiciones. Es una escuela de enseñanza media que cuenta con veinticuatro

profesores de español, inglés, francés y alemán y tiene incluidas en su plan curricular las clases de pintura española en el Ermitage y en otros museos del mundo, la geografía, historia y cultura de España y de los países latinoamericanos y la literatura del mundo hispánico impartidas en lengua española. El español se da desde el IIº grado.

El colegio tiene dos museos certificados a nivel oficial que son:

“Rusia – España. Relaciones en el siglo XX”, que organiza actividades extraescolares en forma de excursiones y trabajo científico con los alumnos de los grados mayores.

El segundo museo representa una “habitación” de los años sesenta con todos los detalles de los apartamentos de “cohabitación” y realiza un trabajo educativo dirigido al desarrollo de la memoria cultural de los pequeños ciudadanos.

Además, al salir al recreo los niños se encuentran con un espacio que emana el espíritu cervantino con un busto de Cervantes, (el único busto en Rusia) y toda una serie de cuadros que tratan la biografía detallada del escritor y su inmortal obra.

Otro espacio está dedicado a la pintura española del “Siglo de Oro” y algunas reproducciones de Goya, Picasso y Dalí. Los alumnos hacen excursiones por esas dos “salas de recreo” para los huéspedes del colegio y para los menores.

Entre las tradiciones más destacadas nombremos “Las jornadas de cultura iberoamericana” que comienzan el Día del nacimiento de Cervantes y terminan el 12 de octubre, Día de la Hispanidad o El día de la Raza.

El 14 de febrero de cada año el colegio acoge a los equipos olímpicos de los grados mayores de todas las escuelas “españolas” de la ciudad para actuar en la Olimpiada interescolar de lenguas extranjeras. Siendo el certamen de conocimiento de las lenguas, es a la vez, fiesta de fiestas para los jóvenes participantes, dado el matiz afectuoso de la fecha en que se celebra.

El abanico de las actividades extraescolares en el registro lingüístico tiene conexión estrecha con las actividades lectivas. Sus actuaciones contribuyen a la formación integral del alumnado.

Desde un principio el pequeño estudiante comienza a participar en ellas. En la escuela primaria ya saben recitar poesías y hacen papeles en el teatro de títeres, cantan canciones escenificadas y demuestran sus conocimientos en español en la olimpiada escolar.

Siendo alumnos de la secundaria asisten al taller de teatro, preparan excursiones en español, inglés, alemán y francés por los museos escolares y salas de Cervantes y de la pintura española, escriben trabajos de investigación dedicados a la cultura de los países cuya lengua se estudia en el colegio, son participantes en las Olimpiadas de las lenguas extranjeras a todos los niveles.

Este año lectivo la primera vez en los últimos decenios, ha sido organizada la olimpiada de español a nivel de San-Petersburgo para los alumnos del octavo grado que ha pasado en forma de presentación de un ensayo en los temas propuestos por los organizadores:

- ¿Con qué se me asocia España?
- Por los caminos de incas y aztecas
- Un viaje virtual por América Latina
- ¿Por qué aprendemos español?

Pensando en la edad de niños (14 años) después de leer sus reflexiones uno se da cuenta de que el hispanismo ya les ha contagiado, involucrando en su cultura, les ha seducido para el resto de la vida.

“Leyendo mi ensayo, Ud pregunta: ¿por qué ella no tiene su propia asociación?”

- *Es que,...* – digo yo.
- *¿Qué?* – ya, impaciente, pregunta Ud.

- *Es que mi asociación con España es el fuego. En nuestra dacha tenemos una chimenea que se llama "Madrid"– y cuando estoy mirando el fuego, me parece que en el fuego bailan figuras. Para mí España siempre es el fuego, es la llama.*
- *Yo respeto a España y estoy orgullosa de poder hablar en este idioma que es todo emoción y fuego” así escribe en su ensayo Nina Sívcova que estudia el español sólo el Vº año”.*
- Otra cita no menos original sería: Mi “Bitácora”.

(FRAGMENTO DEL ENSAYO “MI VIAJE VIRTUAL POR AMÉRICA LATINA de Rondareva Ana)

Día 9

“Ahora llegamos al Perú en coche, mamá dice que quiere visitar aquí las ruinas del Imperio Inca Machu Picchu, Cuzco, Chan-chán, que fueron conquistados por Francisco Pizarro en el siglo XVI. Y mi papá oyó que la cocina peruana era una de las más variadas y originales del mundo, tenía el récord Guinness a la mayor variedad de platos típicos en el mundo (unos 491) y que esta cocina incluía elementos gastronómicos de la cocina mundial: la incaica, española, amazónica, africana, japonesa, italiana, francesa, etc. Papá quiere ir a los restaurantes y comer estos platos, pero yo quisiera siquiera ver el plato más representativo del Perú, el ceviche que es el pescado blanco cortado en trozos, con jugo de limón, cebolla roja, ají y sal.

Las chicas se han expresado de una manera natural, un poco ingenua pero bien pensada y con un léxico apropiado.

Si ojeáramos los temas de trabajos de investigación escolar en los grados mayores nos sorprendería la amplia gama de sus intereses científicos.

Se trabajó sobre los temas de la II Revolución Española y su eco en el movimiento revolucionario de los “decembristas”, las relaciones culturales entre Rusia y España, direcciones españolas en San Petersburgo (El destino de los niños

de la guerra civil), etcétera. Todo esto con resultado “palpable”. Baste decir que logramos contactar en directo con los descendientes de Rafael Riego, dirigente de la II Revolución Española y ahora tenemos un documento rarísimo que es el árbol genealógico de su familia. Gracias a estos datos fue corregida la fecha de su nacimiento en las fuentes rusas confundida con la de su hermano José Rafael. Se podría dar más ejemplos elocuentes de ese trabajo tan noble y útil que es la investigación escolar, pero esto sería un tema aparte.

El “escalamiento” lingüístico español del alumno dura diez años y comprende varias etapas. La cima está en la obtención del DELE, nivel intermedio.

En el colegio se presta máxima atención a todas las novedades metodológicas y en primer lugar a lo concerniente a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Hoy en la enseñanza-aprendizaje predominan el enfoque comunicativo por tareas, y, en general, todos los cauces de orientación propuestos por el Marco de referencias europeo.

Este año lectivo estamos adoptando e integrando el Portafolio Europeo de las Lenguas Extranjeras basándonos en las ideas de la guía para profesores y formadores de profesores de David Little y Radka Perclová.

En el colegio ha sido elaborado un nuevo proyecto a nivel escolar por un grupo de profesores de español e inglés. Cada uno de ellos a su vez formó un grupo de alumnos de diferentes edades. Como resultado se presentaron 10 grupos de niños partiendo del IVº grado hasta el Xº. En total participan en el proyecto 127 alumnos. El proyecto, como consecuencia, ha hecho revisar todo el plan curricular modificándolo según nuevas recomendaciones del Marco Común europeo. Han sido planificados varios seminarios didácticos para los profesores-participantes en el proyecto y preparado un *stand* ilustrativo para los alumnos en el vestíbulo. La última lección de cada cuatrimestre se ha dedicado al tema del

Portafolio de las lenguas. Ha sido elaborada también la propia variante del Portafolio de las lenguas en español e inglés, nuestra energía renovable lingüística.

Lo que agrada es que muchos alumnos se sintieron motivados con la idea de participar en el proyecto que brinda la oportunidad de mostrar sus actividades fuera del aula, porque algunos de ellos no se sienten tan seguros en sí en clase. Esta vez un interesante dossier con fotos de nuevos amigos, visitas de ciudades, museos, nuevos contactos y la conciencia de ser útil a los demás sin temor de sacar malas notas contribuye al desarrollo de su capacidad de reflexión y autoevaluación, haciéndolo capaz de asumir cada vez más la responsabilidad de su propio aprendizaje.

No sabemos cómo van las cosas en ese sentido en otros centros docentes, pero en nuestro caso la frase: “Lo meterás en tu portafolio” es como prometer a alguien el paraíso.

Adoptando e integrando el portafolio en el proceso educativo se ha valido del Apéndice 1. Las escalas ilustrativas para comprensión auditiva, comprensión de lectura, interacción oral, producción oral, interacción escrita y producción escrita del Marco común europeo y han sido preparadas varias lecciones de español combinando lo más eficaz de la metodología didáctica moderna: El Diálogo Abierto con elementos de pensamiento crítico apoyado por las TIC y El Aprendizaje por Proyectos .

Ahora se están elaborando apéndices para el temario español que va a contener todos los descriptores concretos para cada Unidad del Libro de textos en los niveles A1 – B2.

Los profesores de español y otras lenguas tendrán que presentar al final del año lectivo su propio Portafolio de las lenguas extranjeras como testimonio de su formación permanente. Así funciona y progresa este pequeño foco de cultura hispana en un colegio ruso de San Petersburgo.

Beatriz Pérez Arias

Universidad Estatal de San Petersburgo

San Petersburgo, Rusia

REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN LA CLASE DE ELE

A la hora de determinar qué vocabulario debemos enseñar hay que asumir, en primer lugar, que no puede enseñarse ni aprenderse el léxico de una lengua en su totalidad. Hay que tener en cuenta que mientras que en la mayoría de diccionarios de uso del español el número de acepciones ronda las 100.000, un hablante nativo culto conoce de 5.000 a 10.000 palabras.

Sin embargo, estudios de frecuencia demuestran que el 80% de los mensajes se elaboran con un vocabulario básico de unas 2.000 palabras. De lo que podemos deducir que con esa pequeña parte de nuestro léxico, podemos comprender y producir un alto porcentaje de nuestros mensajes.

Por eso, más que la cantidad de unidades léxicas debería preocuparnos su alcance funcional. Nuestros esfuerzos habrán de centrarse entonces en dotar a nuestros alumnos de las herramientas necesarias para, a partir de una base asimilada y rica de vocabulario, poder comprender y generar mensajes que les permitan comunicarse en el mayor número de situaciones posibles.

Así, muchos lingüistas se han basado en la noción de frecuencia para elaborar los llamados "vocabularios fundamentales" que podrían servirnos de fuente, aunque muy cuestionable. En primer lugar, porque no son más que listas de palabras descontextualizadas que exigen un tratamiento antes de presentarlas delante del alumno.

En segundo lugar, una gran parte del léxico frecuente está formado por una serie de palabras que tienen carácter funcional y poco contenido semántico

(artículos, preposiciones, conjunciones...), que si bien son necesarias, no son las fundamentales a la hora de comprender y generar mensajes.

Otro problema que plantean es que no existe un solo léxico fundamental: todo dependerá, como sugiere el Marco, de las necesidades de nuestros alumnos a la hora de comunicarse.

Por eso, el criterio de frecuencia ni debe ser el único, ni siempre es válido.

Seleccionado y graduado el vocabulario directo que el alumno ha de adquirir y consolidar, tenemos que plantearnos de qué modo se van a transmitir dichos contenidos. Es decir, cómo se va a producir el aprendizaje.

Hablar de aprendizaje, como señala Sonsoles Fernández, *significa conceder al aprendiz un papel activo y responsable en todo el proceso. El desarrollo de estrategias de aprendizaje, el aprender a aprender pasa así, a ocupar la primera posición entre las preocupaciones de la didáctica.*

Al observar a nuestros alumnos, vemos que la mayoría aprende siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas por los profesores y los manuales. Sin embargo, cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo. Si, como señala el Marco, hemos de enseñar a aprender a nuestros estudiantes, en primer lugar tendremos que saber o al menos tener alguna idea de cómo se produce el proceso de aprendizaje.

La psicología cognitiva ha revolucionado en gran medida la metodología, que estaba volcada en describir los objetivos finales, y ha hecho que se detuviera en los procesos, porque es precisamente sobre ellos donde la acción didáctica puede actuar para favorecerlos.

Desde esta perspectiva, Lahuerta y Pujol definen la competencia léxica como la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente, mientras que al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón.

Luque Durán distingue en el lexicón dos componentes: las unidades léxicas, que pueden estar formadas por una o más palabras (paraguas, dinero negro, a la chita callando, no hay más cera que la que arde, etc.) y las redes, o tipos de relaciones que mantienen entre sí las unidades.

Varias investigaciones demuestran que el lexicón mental está altamente organizado, pero descubrir el mapa detallado de dicho almacenamiento es tarea compleja. La teoría de la red de Aitchison supone que el lexicón es como un complejo gráfico cuyos nódulos son unidades léxicas conectadas unas con otras.

Los trabajos iniciales sugerían que las conexiones de la red se establecían a base de hábitos (pluma / lápiz; sobre / sello; sol / luna), pero los experimentos asociativos hechos con posterioridad nos han mostrado interesantes conclusiones, entre ellas los tipos de relaciones básicas que la gente suele aplicar entre las palabras: relaciones jerárquicas (infusión – té); combinaciones sintagmáticas (pez gordo; azul turquesa / marino / eléctrico / celeste; carta personal / certificada / urgente); coordinación (cuchara – cuchillo – tenedor); y que casi siempre selecciona la pareja si la palabra estímulo es elemento de un par o tiene opuestos evidentes (sinónimos, antónimos, complementarios).

De ahí que Gairns y Redman señalen que no organizamos las palabras en la memoria como hace un diccionario – por orden alfabético– sino en redes asociativas. Esta imagen del lexicón mental como una red es la más aceptada y las características más importantes son las siguientes:

1. La red se basa en un sistema asociativo en el que las relaciones que se establecen pueden estar fijadas por convenciones lingüísticas (gráficas, fonéticas, campos semánticos) o personales.

2. La red es un sistema fluido y dinámico en el que la entrada de nueva información puede modificar los contenidos y las relaciones existentes.

3. La cantidad de asociaciones posibles para cada palabra es variable.

Presentando las unidades léxicas de forma organizada y contextualizada facilitamos que el alumno pueda relacionarlas con el léxico de las redes asociativas correspondientes, tanto de la LM como de la L2, y favorecemos una mejor fijación y recuperación del vocabulario por parte del aprendiz.

Otra cuestión importante es que el profesor tenga previsto el número de exposiciones necesarias para que la nueva unidad léxica se incorpore a la competencia comunicativa del aprendiz, es decir, la repetición. Ésta variará en función de la capacidad memorística del alumno, de su motivación, de la contextualización, de la categoría gramatical, etc.

Sabemos, no obstante, que una gran cantidad de información se olvida en las primeras 24 horas, y si no se usa, la pérdida es mayor pasada una semana. Simplificando, el vocabulario que se fija en nuestra memoria es el que hemos necesitado y usado. En definitiva, el aprendido en un contexto significativo.

Por ello, debemos fomentar el uso de estrategias que superen la vía tan manida como poco fructífera del aprendizaje de "listas" de palabras.

Las razones fundamentales por las que las listas han sido criticadas son que su único criterio de ordenación es el alfabético y que se olvidan en mucho menos tiempo del que lleva aprendérselas. En primer lugar porque, al estar descontextualizadas, al alumno le resulta más difícil relacionarlas con aquellas que ya conoce. Y, en segundo lugar, porque en estas listas se suelen definir las palabras por traducción, lo que no potencia la retención.

Asimismo, teniendo en cuenta que el aprendizaje del vocabulario es polisensorial, un factor determinante en el éxito de la adquisición del léxico será el uso de diversas estrategias de aprendizaje y una variedad de actividades que faciliten el desarrollo de dichas estrategias.

Por ello hemos elegido el planteamiento metodológico que presenta Gómez Molina en su artículo "La competencia léxico-semántica", ya que nos parece el más completo e integrador y mejor sistematizado. También, según nuestra opinión,

es el más coherente con la idea de que conocer una palabra implica mucho más que saber su significado.

Además, puede aplicarse con cualquiera de los enfoques comunicativos, actuando como complemento del manual utilizado, y favorece la iniciativa del alumno ante cualquier texto al fomentar el aprendizaje autónomo y ampliar su propio diccionario.

El autor ofrece un esquema en forma de heptágono y, en cada vértice, propone distintos tipos de actividades para trabajar las unidades léxicas.

1. Referentes: Gómez Molina propone partir de un texto en el que los alumnos identificarán las palabras nucleares. Trabajando en grupo, tratarán de recordar todas las unidades léxicas relacionadas por medio de una lluvia de ideas. Para comprobar la comprensión de dichas unidades, les pediremos que las contextualicen y que indiquen en qué situaciones comunicativas las usarían.

2. Agrupaciones conceptuales y funcionales:

a) por un lado, pediremos a nuestros alumnos que elaboren mapas mentales para intentar categorizar las unidades léxicas que estamos trabajando y que tengan en común referirse a un mismo aspecto, área o noción de la realidad.

b) por otro lado, se pretende observar las relaciones sintagmáticas que aparecen en el texto y descubrir otras nuevas. Para ello podemos proponer actividades del tipo descubrir el intruso en una serie de vocablos; asociar acciones verbales con sujetos agentes, objetos pacientes e instrumentos, completar parrillas para elaborar campos léxicos o semánticos, etc.

3. Relaciones semánticas: se tratará de explicar, además de la denotación, la connotación o matices que el hablante asocia a las unidades léxicas por razones personales o culturales. Éste es un buen momento para trabajar con los diccionarios. Realizaremos ejercicios y actividades sobre sinonimia, polisemia,

antonimia, hiponimia, etc. y se clasificarán series de adjetivos o expresiones culturales según contengan connotaciones positivas o negativas.

4. Lexicogénesis: se tratará de transmitir a nuestros estudiantes los valores que encierran los componentes morfológicos y el funcionamiento de los mecanismos de creación léxica para que ellos mismos puedan aumentar su vocabulario. Una actividad que se puede proponer es que a partir de ciertas raíces y con los afijos proporcionados, ellos mismos creen nuevas palabras.

5. Niveles de uso (registros): en la variación diatópica conviene presentar las variantes de las unidades léxicas más relevantes del español de América; en la variación diafásica se trabajarán las variantes más adecuadas a cada situación comunicativa, para que lleguen a hablar de modo parecido al de un nativo.

En este bloque se desarrollan tareas relacionadas con los eufemismos o disfemismos (morir, fallecer, fenecer, descansar, expirar, palmarla, estirar la pata), con los distintos significantes que la situación comunicativa requiere y también se explicará cómo, en ocasiones, en una misma familia léxica, los diferentes étimos dan lugar a voces que se especializan en niveles de empleo distintos (niño, pueril).

6. Unidades fraseológicas: se trabajará el aspecto semántico-pragmático de las unidades fraseológicas cuyo significado es opaco. Como actividades se puede proponer que señalen en un texto las colocaciones e intenten explicar lo que significan o en qué situaciones las utilizarían; que intenten descubrir colocaciones erróneas o distribuir en diferentes columnas elementos que se usan frecuentemente para que los agrupen o que completen colocaciones inconclusas.

7. Generalización: tareas basadas en diferentes contextualizaciones de uso, procedimientos lúdicos: sopa de letras, crucigramas, etc., o que exijan cierto procesamiento lingüístico, pero sobre todo, la producción de textos orales interactivos y escritos individuales con el fin de conseguir la conceptualización plena de las unidades léxicas planificadas, facilitando las exposiciones reiteradas necesarias para la retención y consolidación en el lexicón mental.

La estrategia metodológica en que se basa esta propuesta didáctica intenta que el alumno descubra, que practique y que generalice y conceptualice; es decir, el esquema procedimental metodológico gravita sobre los polos operativo e interpretativo, con el objeto de que el alumno desarrolle diferentes tipos de conocimiento: esquemático o enciclopédico, contextual (semántico) y pragmático (significado intencional).

Pérez Benítez Maricela

Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”

Cuba

COOPERACIÓN: ¿REALIDAD O UTOPIA?

Resulta de interés para muchos el término cooperación, parece como si en los últimos años el uso de esta palabra estuviera de moda. La cooperación no surge en la actualidad, en todas las épocas con diferentes formaciones económicas sociales se ha hecho referencia a la misma como pilar fundamental en la vida del ser humano por la dimensión que abarca.

La unidad de fuerzas para el logro de cualquier objetivo debe ser vista como una necesidad, ya que el hombre, como ser social necesita de otros para desarrollarse. El trabajo cooperado, lejos de ser forzado, debe manifestarse de forma consciente, donde lo individual deja de ser el centro y la colectividad pasa a ser la vía esencial para el desarrollo.

La cooperación lejos de ser una utopía debe convertirse en una realidad, partiendo del avance vertiginoso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs), que exigen cada vez más, una sociedad movida por el intercambio, visto desde lo macrosocial; donde se impone una conducta adecuada, donde como requerimientos indispensables deben ser:

- *Saber escuchar*
- *Brindarle oportunidad a todos*

- *Respetar los criterios ajenos*
- *Pedir ayuda si es necesario*
- *Aceptar la diversidad*

Según Reinoso Cápiro, C. “...la actividad común de los miembros (cooperación) que determina la formación de objetivos y metas comunes, el logro de cohesión grupal basado en un sistema de normas y valores admitidos por todos los miembros del grupo” [1, P.16].

Atendiendo a lo anterior, en el sector de la educación, los maestros deben trazarse estrategias con este fin para promover y desarrollar en sus estudiantes el trabajo cooperativo, ¿por qué?, porque en la sociedad actual se debe preparar a los estudiantes para el trabajo, para aprender nuevos conocimientos y aplicarlos en la resolución de problemas de la realidad, transformando el mundo social, para que sean independientes, para que puedan desarrollar habilidades comunicativas, promover el pensamiento crítico-reflexivo, donde deben dejar de ser sujetos pasivos y convertirse en sujetos activos, con capacidad para pensar, reflexionar, discutir, proponer, así como actuar. Estos son tiempos de cambios en las concepciones, ahora se necesita un maestro que sea todo un conocedor, que estimule el diálogo y la socialización del conocimiento, que prepare a los estudiantes para el mundo social, para comunicarse con otros, enfrentar y resolver problemas de su entorno, para intercambiar y ayudar a otros, así como acercarlos a las formas que hoy la sociedad utiliza para trabajar la información.

BIBLIOGRAFÍA

1. *Reinoso Cápiro C.* Un modelo pedagógico para contribuir al desarrollo de la actividad pedagógica cooperada entre los Profesores Generales Integrales de la secundaria básica actual: Tesis doctoral. – Cuba, 2005.

Luis Pérez Tobarra

Universidad Estatal Lingüística de Moscú

Moscú, Rusia

LOS BLOGS Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Internet se ha convertido en una poderosa herramienta en todos los aspectos de la vida moderna y también los profesores tenemos que aprender a utilizarla con provecho. Pero, mientras que la mayoría de nuestros estudiantes han nacido dentro de la era Internet y se sienten seguros en ese ambiente, casi todos nosotros somos anteriores y por tanto inmigrantes en el medio. Esto no podemos cambiarlo y no nos queda más remedio que adaptarnos si queremos integrarnos a este nuevo mundo.

Lo cierto es que Internet ofrece enormes posibilidades que no podemos ignorar. Normalmente entendemos Internet como fuente de información, porque es el uso más común que hacemos de él, pero en realidad Internet es sinónimo de comunicación, de interrelación, y esto es mucho más que solo información. El problema es que, por limitaciones técnicas, hasta hace poco esta comunicación se desarrollaba en una sola dirección – desde la red al usuario – pero esto está cambiando y ahora podemos hablar de una nueva red, la Web 2.0 (como una segunda etapa en el desarrollo de la red) donde la información vuelve también del usuario a la red, por lo que se la conoce como Web comunicativa o Web social.

Esta comunicación se consigue gracias a numerosas herramientas que no tenía la web inicial y que convierten a la red en una comunidad global. De todas ellas, la herramienta por excelencia de la Web 2.0 son los blogs.

Los blogs son una forma fácil de publicar contenidos en la Web 2.0, sin necesidad de ser experto en informática y sin tener que escribir ningún código. Suponen una revolución en Internet porque rompen las fronteras que separan la red del usuario corriente.

Como profesores podríamos hacer un símil y pensar que un blog es como una pizarra, un lugar donde escribimos y dibujamos (nosotros o los alumnos) con rotuladores de colores. Pero esta pizarra no está en el aula (salvo que sea un aula multimedia) sino que está en la red; los alumnos la pueden ver desde cualquier lugar y a cualquier hora, con lo que ampliamos su campo de acción. Y no solo admite texto y gráficos sino también audio y vídeo, además de los enlaces que la unen con el resto de la red. Sus posibilidades de uso son las que podamos imaginarnos y sus limitaciones, básicamente: tener acceso a Internet y saber utilizarla. El acceso a Internet es algo cada vez más general, y en cuanto al uso, por fortuna la nueva Web 2.0 consta de herramientas cada vez más sencillas que permiten que el más inexperto pueda utilizarlas sin mayor problema. Además, estas herramientas son en muchos casos gratuitas, por lo que puede decirse que el acceso es universal.

Los blogs son unas sencillísimas páginas web de nueva generación, comunicativas y gratuitas. Tienen un formato demasiado sencillo que no es suficiente para la página de una empresa, pero que nos sirven a nosotros perfectamente. Básicamente se trata de una sola columna en la que publicamos nuestras entradas en orden cronológico, una sobre la otra de forma que la primera es siempre la más reciente, algo que encuadra perfectamente con el formato secuencial de la clase. El programa, no obstante, genera automáticamente un registro de todas las entradas y se presenta en una columna paralela por lo que se puede acceder muy fácilmente a entradas anteriores. Las entradas, además, admiten un sistema de etiquetado por el que se puede llegar rápidamente a todas las entradas a las que hayamos adjudicado esa etiqueta. Las etiquetas se presentan también en la columna paralela además de al pie de su entrada.

Cada entrada del blog tiene una dirección (enlace) única y permanente lo que permite que pueda accederse a ella desde cualquier punto de la red y así enlazarla con otros blogs o páginas web. Cada vez que escribimos una entrada ésta queda alojada en la red, bajo nuestro blog, en la fecha en la que la hayamos creado, y esa

será su dirección permanente, algo fundamental para poder compartirla con los demás. Podemos corregir o modificar las entradas pero su dirección no cambia.

Y ¿qué ponemos en estas entradas? Esa es la tarea del autor del blog, en nuestro caso el profesor de español. Cada entrada será una actividad, algo que queremos que los alumnos hagan para ejercitar la lengua. Según el nivel, serán actividades sencillas o más complicadas pero que podemos diseñar fácilmente nosotros mismos y presentarlas de una forma atractiva y aprovechando las posibilidades que nos ofrece Internet.

Los blogs permiten la práctica de todos los aspectos de la lengua: los alumnos pueden leer nuestros textos (o de sus compañeros) y los de los enlaces a los que queramos remitirlos o que ellos mismos encuentren en la red; pueden escribir, porque cada entrada admite comentarios, respuestas que cualquier persona puede hacer y que quedarán grabadas en el blog, también pueden escribir nuevas entradas (si los nombramos coautores del blog) sobre cualquier aspecto que les hayamos encargado; pueden escuchar las grabaciones que les pongamos y que pueden ser simplemente de audio o también de vídeo. En la red hay infinidad de grabaciones de todo tipo, muchas de ellas reales (segmentos de programas de televisión, noticias, canciones, poemas...) que podemos emplear en nuestras clases.

Falta solamente un aspecto, el hablado, para completar las cuatro destrezas. Normalmente esto lo haremos en el aula aprovechando para comentar y discutir todas las tareas que los alumnos han hecho en casa, pero incluso la expresión oral podemos también hacerla fácilmente desde la Web 2.0. Se trataría de hacer una grabación en el ordenador, para lo cual basta con tener un micrófono o una webcam, si también queremos vídeo, y algún programa de edición para retocar nuestro trabajo (hay algunos gratuitos y muy buenos, como Audacity para sonido). Después tendríamos que subir (alojar) estas grabaciones a la red y, naturalmente, la Web 2.0 nos ayuda también en esto, pues por eso se llama web social, porque su objetivo es socializar, compartir nuestro trabajo, y nos ofrece numerosas

herramientas que facilitan esta tarea y además de forma gratuita. Si se trata de vídeo el lugar más conocido para alojar y compartir vídeos es YouTube o Google Video; para sonido podemos usar Odeo o Goear; Flickr para fotos, etc. Todas estas herramientas van evolucionando y mejorando continuamente.

En esta nueva red 2.0 la información ya no proviene únicamente de las tradicionales fuentes de información, medios masivos que generalmente obedecen a unos intereses predeterminados. Ahora los informadores somos todos y la información se hace más democrática, aunque también se convierte en más caótica. Mucha de esa información será irrelevante y a nosotros nos corresponde seleccionarla. En esto nos puede ayudar unos servicios de afiliación (sindicación) o de registro automático a las nuevas entradas de aquellos lugares (blogs) que nosotros consideremos de interés.

Vivimos en una era de información globalizada en la que cualquiera puede convertirse en el origen de esa información y también nosotros podemos convertirnos en informadores en nuestra clase. Es decir, que podemos crear grabaciones de audio (podcast), o de vídeo, subirlas a la red y utilizarlas después en el aula. Puede ser una grabación aislada o un programa periódico en el que nuestros alumnos se conviertan en protagonistas. Y no solo estarán practicando la lengua, sino que además lo harán en un contexto auténtico, creando algo que después pueden mostrar a sus amigos o familia, algo que queda grabado y disponible en la red. Esta es una de las ventajas que nos ofrece la Web 2.0 y que podemos aprovechar para motivar el trabajo de los estudiantes: tanto nuestra producción escrita como la oral queda grabada y disponible en el blog, y presentada en un formato atractivo e interesante. El blog no elimina el trabajo del profesor, pero le ayuda a exponerlo de una forma más eficiente.

Los comentarios a las entradas son especialmente importantes porque no solo ofrecen al estudiante la oportunidad de practicar la expresión escrita, sino que son también una forma ideal que promover el debate. Este diálogo asincrónico, diferido, mediado por el ordenador, permite que se haga de una forma más

reflexiva, dando tiempo al estudiante a pensar sus respuestas, buscar información, revisar su expresión, etc., lo que puede ser de una gran ayuda sobre todo para aquellos alumnos que se sienten menos seguros o que son menos lanzados. Con el blog se rompen muchas diferencias y la clase se hace más homogénea y participativa.

Estamos suponiendo blogs creados por el profesor, aunque los que escriban sean también los alumnos ya sea simplemente en los comentarios o creando sus propias entradas como coautores del blog, pero en realidad, en grupos avanzados, los alumnos podrían ser los únicos autores de su propio blog. No un blog personal (que probablemente muchos de nuestros alumnos ya poseen) sino un blog de clase, pero de autoría individual (o de grupo) aunque conectado con los blogs de los demás alumnos y del profesor. De esta forma ellos tendrían el control total de cada blog y podrían expresarse con más libertad. Esta sería la forma ideal, la que exige mayor participación del estudiante, pero requiere un nivel bastante alto y una dedicación grande para crear y mantener un blog individual además de enlazarlo y participar en los blogs de los compañeros.

Este año he decidido incorporar los blogs en todas mis clases de Periodismo y Relaciones Públicas y creo que el resultado es positivo.

En los blogs podemos exponer las tareas que esperamos de los alumnos y son una forma excelente de presentar material, por ejemplo en esta entrada sobre las fiestas en España: <http://5periodistas.blogspot.com/2008/03/fallas-y-semana-santa.html> donde nuestra información la completamos con vídeos y enlaces a páginas de la red. En este blog las estudiantes tienen un nivel superior pero la misma información la utilicé también en los blogs de nivel intermedio e incluso A2 solo que, naturalmente, las exigencias son menores. Los blogs nos permiten fácilmente utilizar la información de unas entradas en otras incluso si no somos nosotros los autores; solamente debemos reconocer la propiedad de la información expresando claramente las fuentes de donde la hemos obtenido. Toda la

información en la Web 2.0 se rige por el criterio de las dos ces CC, (Creative Commons) y no por el de ©, (Copy write).

En el caso anterior el autor es el profesor pero también pueden serlo los alumnos, como en el ejemplo siguiente en que una estudiante comparte con sus compañeras la preparación de los temas del examen final: <http://5rrpp.blogspot.com/2008/04/el-futuro-de-las-rrpp.html>, o en este otro: <http://4periodistas.blogspot.com/2008/03/el-cine.html>, donde otra hace un comentario de la última película que ha visto y anima a sus compañeras a que hagan lo mismo. Otra estudiante del grupo va más allá y propone la creación de un nuevo blog para relatar las aventuras de su viaje de intercambio con la universidad de Cádiz: <http://4periodistas.blogspot.com/2008/03/bienvenidos-al-nuevo-blog.html>, y naturalmente añadimos su blog a los enlaces recomendados en el nuestro.

Estos son solo algunos ejemplos pero muestran claramente el aprovechamiento que puede obtenerse de los blogs. Existen ya muchos ejemplos de blogs de todos los tipos sobre la enseñanza. En “Planeta Educativo” (www.aulablog.com/planeta), una macrocolección de blogs educativos escritos en el ámbito hispánico, podemos consultar muchos de ellos.

Ya solo nos queda empezar a publicar. Entre los servidores que ofrecen blogs gratuitos los más conocidos son *Blogger* y *Live Journal*. Básicamente son muy parecidos, solo exigen inscribirse y se puede empezar a publicar inmediatamente siguiendo unas instrucciones bastante intuitivas. Cada vez van mejorando sus servicios y ofreciendo nuevas opciones.

Marina Polisar

Colegio 1252 Cervantes de Moscú

Yan Rozenfeld

Colegio 1252 Cervantes de Moscú

Moscú, Rusia

LA ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO DE ELE SEGÚN EL SISTEMA DE LAS SECCIONES BILINGÜES

Gracias a las nuevas metodologías en el estudio de lenguas extranjeras en Rusia han se han creado condiciones favorables para la formación bilingüe de los alumnos de la secundaria.

Uno de los modelos de la educación bilingüe actual lo representa el sistema del bachillerato español. Uno de los momentos clave del proceso didáctico consiste en la participación obligatoria de un profesor ELE nativo durante todo el ciclo de estudios.

La base conceptual para determinar el objetivo, el contenido, las estrategias educativas y el desarrollo de los alumnos en el contexto de los programas europeos es el ambiente sociocultural.

La formación de los alumnos en el marco del programa de las secciones bilingües está orientada a la formación de una personalidad íntegra capaz de adaptarse adecuadamente y aplicar su máxima actividad productiva en el ambiente sociocultural de hoy día siempre que tenga un fuerte potencial para reaccionar a los cambios que se operan en el mundo lo que representa una de las posibles soluciones de la educación policultural.

El 27 de marzo de 2001 entre el Ministerio de Educación de Rusia y el Ministerio de Educación y ciencia de España fue firmado el acuerdo para la

creación de la primera sección bilingüe en Rusia a base del Colegio 1252 Cervantes de Moscú.

¿Qué es la SB y qué cosas nuevas trae en el aspecto del estudio de ELE?

Durante el curso que consta de 8 años los alumnos de la secundaria siguen el programa especialmente elaborado a base de las normas y exigencias de las metodologías europeas más modernas que representan una síntesis de los dos modelos educativos ruso y español.

Al finalizar el curso después de hacer una serie de exámenes los alumnos obtendrán junto con el Certificado de enseñanza secundaria completa rusa el Diploma del Bachiller de España lo que les brinda la posibilidad de ingresar en las mejores Universidades de España y Rusia. La primera promoción de la SB del Colegio Cervantes es para el año 2009.

La realización del proyecto educativo dado ha formado la necesidad de crear el entorno didáctico-metodológico. Ante todo fueron creadas las programaciones para los alumnos de la sección bilingüe orientadas al desarrollo comunicativo y sociocultural en el proceso del estudio del español como lengua extranjera, la formación del nivel avanzado tanto de la competencia lingüística como sociocultural de los alumnos. Las programaciones mencionadas permiten alcanzar el nivel adecuado de la comunicación tanto en forma oral como escrita y modelar tipos de conducta lingüística en diferentes situaciones del habla tanto en el país del idioma estudiado como para prestar una necesaria ayuda lingüística en los momentos de orientación sociocultural de los hispanohablantes en nuestro país.

Los alumnos de la SB abren una nueva página de su vida social, dan conciencia a su posición como el sujeto histórico cultural. El paralelismo del aprendizaje de dos culturas lingüísticas nacionales permite ya en los primeros cursos crear la base para la formación de la competencia sociocultural como un elemento clave de la destreza comunicativa general. Así se forma la preparación para entrar en el diálogo de las dos culturas.

En esta etapa del estudio siguen inculcándose el respeto a la otra cultura, elementos de la tolerancia y cultura civil personal lo que empieza ya en la primaria.

En las siguientes etapas a partir del 6 grado los profesores nativos dan clases de la Historia y Geografía de España y Teoría de lengua y Literatura.

En el momento de elegir las estrategias didácticas los autores de las programaciones han dado mucha importancia al método investigador en la formación de los alumnos.

Las tareas de investigación lingüística y sociocultural ocupan un importante porcentaje en la metodología de la SB:

1. tareas orientadas a sistematizar y generalizar la información verbal sociocultural;
2. tareas para realizar la encuesta temática interpersonal con la siguiente generalización de resultados y el análisis comparativo cross-cultural;
3. tareas para la interpretación de la imagen esquemática de la información sociocultural.

Se aplican con éxito *las situaciones comunicativas* con el amplio fondo sociocultural o sea las situaciones en las que está especialmente subrayado el componente nacional que lleva después a la determinación policultural:

- las situaciones a nivel de relaciones de estatuto social;
- juego de roles;
- problemática de la tolerancia, moral y humanismo;
- la actividad conjunta.

Una de las formas interactivas de la formación que se usa ampliamente en la SB es *el proyecto como método didáctico*.

En el segundo curso de la SB los alumnos participan en el proyecto de largo plazo policultural LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS DE ESPAÑA (CA).

El colaborador de este proyecto es el Centro Cultural Español de Moscú donde los alumnos presentan sus investigaciones de carácter sociocultural sobre las CA, con trajes nacionales, platos típicos, canciones, bailes , tradiciones, folklore, lugares de interes etc.

Las clases y las actividades extra-clase exigen de los profesores un continuo trabajo para el perfeccionamiento de su nivel profesional, didáctico y metodológico. Todo el profesorado que participa en el trabajo de la SB hacen cursillos en el Instituto Cervantes, obtienen becas regulares en las Universidades de Granada y Santiago que organiza el Ministerio de Educación y Ciencia de España.

La actualidad de la formación bilingüe como un componente del estudio profundizado de la lengua extranjera se basa ante todo en la tendencia global a la integración en la esfera económica, cultural y política y lógicamente en la esfera educacional, con la dirección clave orientada a la percepción del cuadro integro del mundo. Teniendo en cuenta las mencionadas tendencias la formación bilingüe presta a los estudiantes un amplio acceso a la información en varias areas de conocimiento, les crea condiciones favorables para la formación continúa lo que a su vez les permite competir a bases iguales en el mercado laboral europeo y mundial.

En concreto las tareas de la formación bilingüe como un componente del estudio profundizado de la lengua extranjera se basarán en lo siguiente:

1. un visible crecimiento de la calidad de la preparación de los estudiantes gracias a la ampliación del área informativa utilizando los recursos de la lengua extranjera;
2. la ampliación de la esfera del uso auténtico de la lengua extranjera estudiada en el area informativa y educativa generales;
3. el alcance de las finalidades educativas gracias al acercamiento a la otra cultura, historia, geografía, literatura, arte etc., nuevo

conocimiento de las costumbres y tradiciones de otros pueblos, el nivel avanzado de los conocimientos de carácter general y global de los estudiantes, haciendo mejorar su competencia filológica tanto en la lengua natal como en la extranjera, la creación de las condiciones para familiarizarse con la riqueza de la cultura mundial y lo que es superimportante se les inculca a los alumnos la noción de su cultura nacional como parte inseparable de la cultura mundial;

4. el crecimiento de la actividad motivada de los estudiantes, el desarrollo de sus capacidades y destrezas creativas, de la tendencia de la investigación y conocimiento individual del mundo, la autoperfección y el desarrollo plurisocial de la personalidad del estudiante, la posición del individuo en la sociedad y el perfeccionamiento de su cultura comunicativa;
5. el mejoramiento del uso práctico de la lengua, destrezas adquiridas para diferentes tipos de actividad lingüística en el marco del idioma estudiado, la formación de metadestrezas por una parte y especializadas por otra;
6. la ampliación de la esfera del uso de la lengua extranjera, la creación de las bases para la integración y el acercamiento de idiomas y culturas, el aumento del volumen de las orientaciones lingüístico-culturales para la colaboración intercultural a nivel mundial o sea se están optimizando las condiciones para alcanzar metas didácticas sociales;
7. el aumento de la motivación para el estudio de las lenguas extranjeras junto a la motivación cognitiva general lo que amplía las posibilidades para la exitosa actividad profesional en el mercado mundial.

En los últimos años con el apoyo y la participación de la Agregaduría de la Educación de la Embajada de España en Rusia ha sido creada una serie de manuales para la SB según el programa del bachillerato. Una de los autores de la primera edición es la directora del Colegio Cervantes Irina Anurova.

El proyecto de la SB no podría ser tan interesante sin toda una serie de concursos que se organizan tanto en el Colegio Cervantes como por la Agregaduría y el Instituto Cervantes.

Nuestros alumnos son ganadores de los concursos internacionales dedicados a la obra de los grandes escritores y poetas españoles Miguel de Cervantes Saavedra, Miguel Hernández. El acontecimiento clave de la vida cultural de los alumnos de la SB es sin duda la participación en el Festival Anual de teatro en Español celebrado en el escenario teatral de Polonia, Hungría, Eslovaquia, España y Rusia.

La creatividad motivada y el anhelo a la autodeterminación profesional – éste es el estímulo principal en el trabajo de la SB.

Las investigaciones en la esfera del estudio de lenguas extranjeras muestran que la influencia del factor estimulante o sea la motivación personal del alumno es uno de los momentos más importantes. Es por eso los viajes educativos a España que anualmente se organizan para los mejores alumnos de la SB sin duda sirven de importante estímulo porque dan una fenomenal oportunidad de poner en práctica las destrezas adquiridas.

La atmósfera policultural en la que se encuentran los alumnos del bachillerato durante su estancia en España les permite en mayor grado aplicar sus capacidades lingüísticas que en otra situación tendrían el carácter formal y artificial.

Ya es el séptimo año del funcionamiento de la SB en nuestro Colegio Cervantes. Nos da orgullo y plena satisfacción ver como año tras año los alumnos

van perfeccionándose tanto en la práctica de hablar como en el estudio de geografía, historia y cultura de España.

Nos damos plena cuenta de que es el resultado de un grandioso trabajo conjunto de alumnos, profesores rusos y españoles, apoyo del Ministerio MEC y la Agregaduría de Educación de la Embajada de España.

Taisia G. Popova

Universidad de la Amistad de los Pueblos de Rusia

Moscú, Rusia

EL TEXTO CIENTÍFICO-TÉCNICO ESPAÑOL EN SU ÁMBITO EXTRALINGÜÍSTICO

Actualmente el lenguaje de distintas esferas profesionales constituye uno de los objetos independientes de estudios lingüísticos en base de varios idiomas. En la lingüística española la terminología para el lenguaje especializado (special language) tiene muchas variantes: “hablas particulares” [8], “el vocabulario específico” [10], “el lenguaje especial” [21; 23], “lenguajes científico-técnicos” [22], “el lenguaje especializado” [3], “la lengua especializada” [19], “el lenguaje de la especialidad” [4], “el lenguaje científico-técnico” [5], “el lenguaje científico” [18], “subregistro de la lengua científica” [14], “el tecnolecto” [16], etc.

En la lingüística española hay que mencionar tales investigaciones de los lenguajes especializados como el lenguaje administrativo [7], el idioma español en las agencias de prensa [12], el lenguaje literario [11], el lenguaje de publicidad [15], el lenguaje de mass media [20], el español coloquial [2], el lenguaje legal [24], divulgación del discurso científico [13].

El enfoque pragmático al estudio de los lenguajes especializados en la lingüística española permitió modificar el objeto de la investigación. Ya no tiene

que ser el lenguaje especializado que en definitiva es el léxico especializado (terminología), sino el texto especializado (que abarca el léxico común y especializado) con todos los factores a estudiar: el contenido (la temática), los comunicantes, las condiciones contextuales sociales y culturales. Tal enfoque abrió el camino a la investigación del texto, o sea al discurso.

En este sentido cabe mencionar las investigaciones textuales y discursivas sobre el texto y el estilo de Garrido Medina (1997) [13]; el análisis del discurso de Calsamiglia, Tusón (1999) [6]; la divulgación del discurso científico de Cassany, López y Martí (2000) [9].

Nuestro trabajo es una contribución al proyecto de las características funcionales, cognitivas, pragmáticas y estilísticas del texto científico-técnico español cuya fundamentación y primeros resultados han sido publicados por la autora en artículos y en tres monografías en ruso.

El objeto del estudio de este artículo es el texto científico-técnico español determinado por el contexto extralingüístico. El objetivo principal de la investigación es fundamentar las bases extralingüísticas y determinar su papel en la formación del modelo politextual del texto científico-técnico.

El planteamiento metodológico principal de esta investigación es la interpretación del texto científico-técnico como un sistema politextual condicionado por la situación epistemológica en la unidad de los aspectos que la componen.

El texto se comprende como una unidad comunicativa que tiene ciertas propiedades de la textualidad [1] que son la cohesión, la coherencia, la intencionalidad, la perceptualidad, la información, la situacionalidad, la intertextualidad; posee una estructura conceptual multidimensional, determinada por el conjunto de los factores extralingüísticos; combina las propiedades de la organización lineal de las unidades del lenguaje (dimensión formal) y la organización conceptual (dimensión profunda). Partimos de la idea que el texto

científico-técnico está sumergido en el contexto extralingüístico específicamente determinado en la esfera de la comunicación científica. Los componentes extralingüísticos determinan el proceso de la formación textual en la esfera científica y el carácter conceptual y formal del texto científico-técnico. La base extralingüística se presenta como “una situación epistemológica” [17] que tiene sus componentes participantes en el proceso de la actividad cognoscitiva comunicativa. La situación epistemológica constituye un complejo integral de los aspectos extralingüísticos de la actividad comunicativo-cognoscitiva los cuales de acuerdo con las leyes de la formación textual se convierten en los factores interiores verbales, formadores del texto científico-técnico.

La situación epistemológica se compone de dos centros composicionales: el centro cognitivo y el centro antropológico. El centro cognitivo de la situación epistemológica está relacionado con el objeto de la actividad científica y con su resultado, o sea con el conocimiento científico. Este se considera como producto intelectual de la investigación que representa los aspectos temáticos (ontológicos) y procedimentales (metodológicos). El contenido del aspecto ontológico comprende el “continuum” de la ciencia, es decir, el conocimiento nuevo y el conocimiento viejo. El aspecto metodológico está relacionado con los mecanismos de la actividad cognoscitiva.

El centro antropológico de la situación epistemológica está relacionado con el sujeto como personalidad cognoscitiva y reflexiva y al mismo tiempo como el autor del texto destinado a otros sujetos (destinatarios) de la comunicación científica. La personalidad del científico (sujeto) comprende un conjunto de los parámetros sociales, psicológicos, verbales que se reflejan en los aspectos reflexivo y comunicativo-pragmático.

De acuerdo con ello la situación epistemológica se compone de tales aspectos principales de la actividad cognoscitiva como ontológico (contenido, conocimiento del objeto), metodológico (procesamiento del conocimiento), reflexivo (sujeto, autor como personalidad reflexiva), comunicativo-pragmático

(destinatario). Estos aspectos inciden sistemáticamente en la formación del texto científico y determinan su estructura conceptual y verbal.

El aspecto ontológico de la situación epistemológica se relaciona con el objeto de la actividad cognoscitiva y por lo tanto con el contenido del conocimiento obtenido en la actividad cognoscitiva que forma el núcleo cognitivo de la concepción del cuadro científico del mundo del autor. El contenido del aspecto ontológico incluye dos componentes importantes del “continuum” de la ciencia, o sea el conocimiento nuevo (del autor) y el conocimiento viejo (de otros autores anteriores) en su enlace intertextual dialéctico.

El aspecto metodológico de la situación epistemológica caracteriza la actividad cognoscitiva desde el punto de vista de los procedimientos metodológicos destinados a obtener, desarrollar, argumentar e interpretar el conocimiento científico. Si el aspecto ontológico está relacionado con los conocimientos del mundo, el contenido del aspecto metodológico comprende “el conocimiento del conocimiento”, o sea, los vehículos de la investigación: los métodos teóricos y prácticos, procedimientos de la búsqueda, el análisis, la síntesis, la inducción, la deducción, la formalización, explicación, etc.

El aspecto reflexivo de la situación epistemológica está relacionado con el carácter personal del conocimiento científico cuyo sujeto (autor), es decir la personalidad reflexiva, lleva a cabo el proceso intelectual desde el planteamiento del problema hasta la exposición de los resultados de la investigación en el texto científico. La actividad reflexiva se realiza en forma de autocontrol, corrección, apreciación de las ideas, concepciones ajenas, los resultados científicos, así como la apreciación del conocimiento, etc.

El aspecto comunicativo-pragmático de la situación epistemológica está relacionado con la orientación del contenido científico para el destinatario. Este aspecto está relacionado con el proceso multifacético complejo de la

transformación de los factores extralingüísticos de la actividad científica en los factores propiamente lingüísticos, es decir, textuales.

Cada aspecto mencionado en la situación epistemológica tiene sus propios recursos de la nominación verbal: léxico (por medio de la palabra o combinación de las palabras); proposicional (por medio la la oración); discursivo (el texto relativamente independiente). La comunidad funcional y semántica de distintas nominaciones verbales dispersas en el espacio del texto permite unificarlas formando “subtextos” (fragmentos del texto). Los subtextos expresan diferentes aspectos del contenido del conocimiento científico, determinan las coordenadas del espacio informativo textual, determinan su carácter multidimensional conceptual y la división composicional. En definitiva, los subtextos forman una calidad conceptual específica que es la politextualidad.

El modelo de la politextualidad del texto científico refleja la idea global de la estructuración del texto integral que permite dividir su estructura conceptual en las subestructuras (subtextos) que en su totalidad representan el contenido (aspectos) de la situación epistemológica, la verbalización de este contenido, y al mismo tiempo están interrelacionadas de acuerdo con la finalidad o la intención del autor.

Cada aspecto de la situación epistemológica está representado en la superficie del texto por medio de subtextos, o sea, unidades textuales especiales que verbalizan los conceptos cognitivos, axiológicos, pragmáticos, reflexivos y otros del texto científico-técnico, así como tienen una determinada “carga” (función) comunicativa del texto integral.

Los subtextos siendo portadores de los conceptos estandarizados forman el modelo de la estructura politextual la cual corresponde a ocho tipos de subtextos que verbalizan en el tejido del texto el contenido de la situación epistemológica. Son tales subtextos como: 1) el subtexto del conocimiento nuevo, 2) el subtexto del conocimiento viejo, 3) el subtexto del conocimiento precedente, 4) el subtexto

metodológico, 5) el subtexto de la evaluación, 6) el subtexto de la autorización, 7) el subtexto del destinatario, 8) el subtexto periférico.

BIBLIOGRAFÍA

1. *Beaugrande R. A., Dressler W. U.* Einführung in die Textlinguistik. – Tübingen, 1981.
2. *Briz A.* El español coloquial: situación y uso. – Madrid: Arco / Libros, 1996.
3. *Bungarten Th.* Lengua común y lenguaje especializado. Aspectos de una teoría del lenguaje especializado // Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística. XX Aniversario. – II. – Madrid, 1990.
4. *Cabre M. T.* La terminología. Representación y comunicación. – Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 1999.
5. *Calonge J.* El lenguaje científico y técnico. La lengua española hoy / Coordin. M. Seco y G. Salvador, Madrid. – Barcelona: Fundación Juan March, 1995.
6. *Calsamiglia B. H., Tusón Valls A.* Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso. – Barcelona: Editorial Ariel, S. A, 1999.
7. *Calvo Ramos L.* Introducción al estilo del lenguaje administrativo. – Madrid: Gredos, 1980.
8. *Casares J.* Introducción a la lexicología moderna. – Madrid: CSIC, 1950.
9. *Cassany D., Lopez C., Martí J.* Divulgación del discurso científico: la transformación de redes conceptuales. Hipótesis, modelo y estrategias // Discurso y sociedad, 2/2, 2000. – P. 73–103.
10. *Ezquerro A. M.* Proyecto de lexicografía española. – Barcelona: Editorial Planeta, 1976.

11. *García Barrientos*. El lenguaje literario. – Madrid: Arco, Libros, 1996.
12. *García Domínguez P.* El idioma español en las agencias de prensa. – Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Agencia EFE, 1990.
13. *Garrido Medina J.* Estilo y texto en la lengua. – Madrid: Gredos, 1997. –291 p.
14. *Gutierrez Rodilla, B. M.* La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico. – Barcelona: Península, 1998.
15. *Hernando Cuadros L.* El lenguaje y la publicidad. – Madrid, 1984.
16. *Irazazabal A.* Principios metodológicos del trabajo terminológico. – Barcelona: Realiter, 1996.
17. *Kotiurova M.* Sobre las bases extralingüísticas de la estructura conceptual del texto científico. – Krasnoyarsk, 1988. (en ruso)
18. *Lara L. F.* Ensayos de teoría semántica: lengua natural y lenguajes científicos. – México: CELL, El Colegio de México, 2001.
19. *Lerat P.* Las lenguas especializadas. – Barcelona: Editorial Ariel, S. A., 1997.
20. *Martínez Arnaldos M.* Lenguaje, texto y mas media. – Murcia: Universidad de Murcia, 1990.
21. *Martínez Marín J.* El lenguaje administrativo. Descripción y norma // Lingüística española actual, XIX / 2, 1997.
22. *Rodríguez Díez B.* Lo específico de los lenguajes científico técnicos // Archivum / Universidad de Oviedo, XXVII–XXVIII. – 1977–1978. – P. 483–521.
23. *Zorraquino Martín M. A.* Marcadores del discurso. Teoría y análisis. – Madrid: Arco Libros, 1988.

24. *Zunzunegui E. Lenguaje legal // Lenguas naturales y formales, VII, vol. 7, 1991. – P. 663–669.*

Романова Г. С.

МГИМО (У) МИД РФ

Москва, Россия

ИСПАНСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ И ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИИ

Обучение языку профессии сегодня признано важнейшим аспектом лингводидактики. В современном мире профессиональная деятельность не может успешно развиваться, будучи замкнутой в национальные рамки: профессионалу необходимо постоянно совершенствоваться, знакомиться со специальной литературой, участвовать в совещаниях, поддерживать личные контакты. Работа в международных компаниях – это также повседневная реальность наших дней. Наиболее практичным решением проблемы деловых интернациональных контактов стало повсеместное использование английского языка, тем не менее, испанский не только не уступает своих позиций, но и стремится расширить сферу применения во все новых областях профессионального общения.

Демократизации общественной жизни, развитие СМИ, особенно электронных, усиление их роли в распространении научно-технических и профессиональных знаний, доступность достижений прогресса и их непосредственное внедрение в жизнь населения открывает возможность реального обратного воздействия широких масс на «святая святых» научно-технического и профессионального сообщества – их профессиональные языки. В результате, первоначальные терминосистемы, – возникавшие, в большинстве случаев, на базе английского, размываются, поскольку узкие круги посвященных лиц уже не в состоянии, как это происходило раньше, строго контролировать и соблюдать номенклатуру терминов. Эти слова

быстро проникают во все области общественной и профессиональной коммуникации. Их детерминологизация также происходит лавинообразно, потому что профессиональный язык, профессиональный жаргон и их термины уже не существуют сколь бы то ни было изолированно в эпоху интернет-сообщества, но мгновенно проникают во все остальные сферы человеческой деятельности – от смежных профессиональных до бытовых.

Усиление влияния испаноговорящих стран в мире, где вместе с экономическим развитием, ростом образования и уровня жизни укрепляется и национальное самосознание, питает их стремление пользоваться родным языком во всех сферах деятельности, включая и профессиональное международное общение. По словам А. А. Реформатского, национальный язык «входит» в различные отрасли знания прежде всего терминологией, и прочие элементы языка не могут идти в сравнение с нею [1]. Лингвисты испаноговорящих стран также осознают этот факт и считают приоритетным изучение функционирования испанского языка в различных профессиональных отраслях, в целях содействия его «вхождению» в профессиональный и научный обиход. Первоочередное внимание уделяется упорядочению терминологии на испанском языке.

Вообще говоря, необходимость терминологически развивать каждый язык проблематична. В языке, подобно другим сферам общественной деятельности, каждое явление развивается вследствие потребности, настоятельной необходимости иметь средства для выражения каких-то фактов или их отношений. По мнению авторов монографии «Общая терминология. Вопросы теории» А. В. Суперанской, Н. В. Подольской и Н. В. Васильевой, искусственное и форсированное развитие терминологий в языках тех народов, которые не занимаются целенаправленно той или иной деятельностью, не имеет смысла, поскольку не поддерживается самой жизнью. Существуют языки, терминологически развитые в большей или меньшей степени. К хорошо терминологически развитым языкам относятся

русский, английский, французский и немецкий языки, а в некоторых сферах деятельности и итальянский, но испанский традиционно к ним не относился [3].

Испанский язык, с точки зрения терминологии, обладает многими чертами терминологически развивающегося. В мире первые специальные терминологические центры создаются, начиная с 30-х гг. прошлого века (в Австрии, СССР), и результаты их деятельности, в целом, оказались очень позитивными. В Испании же назревшая потребность систематизации испаноязычных терминологий была высказана лишь в декабре 2003 г., когда в Мадриде прошел семинар «Наука, техника и испанский язык» (“Ciencia, tecnología y lengua española”), предложивший «создать единую платформу для консолидации и гармонизации терминологии на испанском языке».

Как подчеркивается в монографии «Общая терминология. Вопросы теории», в терминологически развивающихся языках не так важно четко разграничить понятия и названия, которые в них уже есть (в значительной мере ученые и пользователи заимствуют их из терминологически развитых языков), как создать всю систему отрасли знания. С этой целью в апреле 2005 г. был запущен проект TERMINESP.ORG, ставящий перед собой конкретные задачи по «организации и распространению терминологии на испанском языке, облегчению доступа к уже имеющейся терминологии; организации процесса санкционирования испаноязычной терминологии и установлению критериев отбора терминологии на испанском языке».

Следует отметить, что работа действительно ведется ударными темпами. Как в Испании, так и во многих испаноязычных странах уже созданы национальные ассоциации по терминологии, форсируется разработка наиболее актуальных терминосистем, например, довольно хорошо продвигается совместная испано-аргентинская деятельность по созданию и упорядочению терминологии в различных областях права, медицины и информатики. Испаноговорящие страны предпринимают

большие усилия по нормированию и внедрению терминологии информатики и интернета. В 2005 г., например, в г. Кастельон состоялся Второй международный конгресс на тему «Интернет и язык», издается некоторое количество словарей и глоссариев, хотя этого, безусловно, недостаточно, так как Испания, а также такие испаноговорящие страны как Аргентина, Чили, Мексика, Доминиканская республика находятся среди мировых лидеров по темпам информатизации жизни и подключения к интернету.

Социолингвистический аспект терминотворчества в области информатики в силу причин, упомянутых выше, заключается в отсутствии иерархий и, несмотря на наличие достаточного количества специальных словарей, неприживаемости норм. Как отмечает зав. кафедрой английского языка Мадридского политехнического университета Гуадалупе Агуадо де Сеа [6], с исчезновением коммуникативных барьеров исчезли и правила, устанавливаемые в результате коммуникативной компетенции, а само понятие коммуникативной компетенции стало действительно динамичным и интерактивным. Оно сопровождается снятием психологических барьеров, связанных с возможной «потерей лица», поскольку изменение собственного «лица» и узурпация чужого при этой коммуникации не возбраняется. Доктор Агуадо де Сеа – крупнейший испанский специалист по терминологии информатики и лингвистической инженерии, авторитетно утверждает, что языковые последствия глобального информационного общения отмечаются не только в области соответствующей терминологии, но и заметно влияют на строй национальных языков, в частности, испанского. Об этом влиянии, о необходимости и неизбежности языковых изменений под его воздействием писал еще в 1963 г. великий испанист Рафаэль Лапеса: «Стремительный темп нашей жизни не согласуется с непомерной длиной тех сложных слов, которые создаются в ответ на потребности отражения новых знаний. Настоятельной необходимостью становится их сокращение тем или иным способом» [11].

Проблема терминологии в отраслях, находящихся «на острие» прогресса, в частности, в области экономики, привлекает к себе большое внимание испаноговорящих исследователей еще и потому, что данные страны не являются разработчиками, но лишь активными пользователями большинства технологий. Основная часть терминов возникает на базе английского языка, но поскольку испаноговорящие страны вовлечены в глобальные процессы, то большинство этих терминов немедленно воспринимается и используется представителями испаноговорящих профессиональных сообществ. Термины быстро осваиваются путем лексикализации (в частности, аббревиатур – *efetepear*), калькирования (*ratón*, *oteador*) фонетизации (*escaner*) и собственно перевода (*software* – *soporte lógico / informático*, *printer* – *impresora*). Заимствованное, немотивированное в «приемном» языке слово, может быть подвергнуто «народной мотивировке» (ср. *русск.* «кликнуть мышью» от *англ.* *to click*).

Продукты этих способов освоения сосуществуют практически одновременно, образуя подобие синонимических рядов, где несколько слов имеют единый сигнификат (*type* – *tippear / teclear*; *attach* –, *attachear / adjuntar*; *driver* – *buscador*, *oteador*, *navegador*). В отличие от русского языка, где все еще довольно четко видна граница между лексикой профессионального жаргона, просторечия и собственно терминологической, в испанском все они нередко встречаются в пределах одного текста, поэтому очень сложно, а порой и невозможно бывает определить, к какому регистру следует отнести то или иное слово.

Таким образом, для испанского языка основной проблемой здесь остается то, что терминология, которая должна приобрести социально-обязательный характер в рамках своей профессиональной группы, пока такового не имеет. Как отмечает Мария Тереса Кабре Кастельви (Институт прикладной лингвистики при Университете Помпеу Фабра), «в первую очередь терминологии недостает уважения и должной оценки со стороны

представителей дисциплин, уже утвердившихся институционно. Терминология, – резонно замечает исследователь из Барселоны, – это не та практика, что материализуется лишь в разработке специализированных глоссариев» [8].

Заметим, однако, что и в терминологически развитых языках положение быстро меняется. Правило «одно слово – одно понятие», «закрытость» системы от профанов, принципы организации терминологических полей все меньше отражают реальность профессиональных языков, особенно бурно развивающихся. Они отличны от специальных языков и терминосистем, сложившихся к концу XX в., отсутствием стабильности, четких границ между специальной лексикой и собственно термином, профессиональным языком и жаргоном. Сами термины имеют очень короткий срок жизни и часто не соответствуют многим требованиям, обычно предъявляемым к термину и составляющим само его определение [3].

А. В. Суперанская замечает, что «особняком стоят термины, встречающиеся в прессе, они не формируют целостных систем» [3. С. 5]. В эпоху информатизации всех отраслей жизни речь идет о существовании и развитии специальных языков с их терминосистемами целиком в медийном пространстве особого рода, так как пользователи глобальной сети стали не только получателями информационных услуг, как это происходит со всеми другими СМИ, но и их поставщиками, распространителями и творцами, а следовательно, язык, на котором общаются в сети, – даже очень специализированный, насыщенный множеством особых терминов и непонятный профанам, в то же время неудержимо расширяется, приобретая черты, отделяющие его от классических профессиональных языков. Используемая и творимая в сети терминология организована иначе и строится по иным законам, нежели те, которые отражены и рекомендованы в

[9. P. 860]. На материале испанского языка эти вопросы подробно изложены в [5].

Европейские филологи приходят к выводу, что хотя с 1977 г. в Европе проведено 11 международных симпозиумов, посвященных проблемам терминологии различных отраслей, непонятно, чем же «специальные языки» (*lenguajes de especialidad, discours professionnels*) отличаются от общих [9. P. 9]. Лексикологи даже начали сомневаться в правомерности выражения «язык профессии», поскольку до 90 % ежегодно регистрируемых неологизмов – это детерминологизированные термины [3. С. 135]. В русском языке похожий процесс был отмечен еще в 30-х гг. прошлого века, когда общий язык начал интенсивно вбирать детерминологизированную лексику, сначала математики, техники, а с 60-х гг. медицины, потом биологии [4. С. 278]. В испанском же этот процесс наиболее бурно протекает на наших глазах. Любой термин может стать словом общей лексики, теряя строгую концептуальность, системность, однозначность, он приобретает новые прагматические свойства: он уже требует не дефиниции, а толкования.

Испаноязычное медийное пространство наводнено английскими терминами, например, из области экономики, которые просто толкуются по-испански: *leasing-arrendamiento financiero, marketing-mercadotecnia* и др. В словаре R. Tamames y Santiago Gallego (*Diccionario de Economía y Finanzas, 2000*) многие английские термины не переводятся, а именно толкуются по-испански (иногда английское слово и толкуется по-английски, с рекомендацией: *úsase en inglés*). Если эта тенденция будет развиваться, то, как опасаются испанские языковеды, испанская терминология как система в некоторых областях просто не родится: английский термин остается в своем терминологическом поле, а испанское соответствие, вне терминологического поля, детерминологизируется. Г. В. Степанов писал: «выделяемые в общеупотребительном языке терминоподобные островки не совпадают по объему и глубине с исходными терминологиями в профессиональной сфере.

Они проходят две стадии: а) вхождение слова с терминологическим значением в общий язык; б) перенос значения этого терминослова и возникновение бытового слова на его основе... В упрощенном виде им уже не требуется специальных помет в словарях» [2. С. 26].

Итак, научная точность терминов в медийном пространстве ослабевает до предела, так как они оказываются за рамками своего понятийного поля.

В этой ситуации испанские преподаватели решают непростую проблему обучения языкам профессий, в том числе испанскому как иностранному, и проблему специального перевода. Попутно встает вопрос, кто лучше переводит, специалисты, владеющие иностранным языком, или переводчики, владеющие специальной лексикой? Что лучше, не очень красивый, но полностью ясный специалисту текст, или текст профессионально гладкий, но маловразумительный, так как переводчик нередко не в состоянии полностью понять оригинал. Доктор Ф. Наварро – специалист и переводчик «поневоле», считает, что в Испании наука вторична и зависима, а любой пишущий ученый, профессионал и т. п. одновременно является и переводчиком [12]. Он ищет информацию в литературе, изданной на других языках, чтобы затем писать по-испански. Ж. Бонет Эрас, генеральный директор бюро переводов Еврокомиссии, также убежден, что за перевод специализированных текстов должны браться только специалисты: «Кто хочет переводить экономические или юридические тексты, должен иметь глубокие, а не поверхностные знания этих предметов» [7]. Выбор слова всегда обусловлен различными факторами, учесть которые способен только профессионал в данной области.

Возвращаясь к обучению языку профессии и современному состоянию испанской терминологии, подчеркнем, что состояние терминологии отражает политические, культурные и общественные условия народа, ею пользующегося, и позволяет оценить международный статус языка. Пристальное внимание испаноговорящего сообщества к вопросам

терминологии свидетельствует о быстром подъеме этого статуса. Пока же испанский не имеет хорошо разработанной терминологии во многих областях знания, поскольку специалисты не всегда используют родной язык в профессиональном общении, особенно в интернациональном. Иногда это «точечные» лакуны, иногда целые отрасли, а то и отсутствие целых концептов в национальном языке.

Испанские специалисты в большинстве согласны, что обучение языку профессии – первичная задача в преподавании иностранного языка, а обучение специализированному переводу – вторично: только разобравшись в понятийном поле данной отрасли можно осуществить адекватный перевод профессионального текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Реформатский А. А.* Мысли о терминологии. – М., 1986.
2. *Степанов Г. В.* Современная научно-техническая терминология на языках народов СССР и за рубежом. – М., 1983.
3. *Суперанская А. В., Подольская Н. В., Васильева Н. В.* Общая терминология. Вопросы теории. – М.: УРСС, 2004.
4. *Шмелев Д. Н.* Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка). – М., 1973.
5. *Aguado de Cea G.* De bits y bugs a blogs y webs // *Corcillum. Estudios de traducción, lingüística y filología dedicados a Valentín García Yebra.* – Madrid: Arco Libros, S. L., 2006.
6. *Aguado de Cea G.* Diccionario comentado de terminología informática. – Madrid: Paraninfo, 1996.

7. *Bonet Heras J.* La necesaria especialización del traductor técnico // C. Gonzalo García, V.García Yebra. Manual de documentación y terminología para la traducción especializada. – Madrid, 2004.

8. *Cabré Castellví M. N.* La terminología del español: organización, normalización y perspectivas // Corcillum. Estudios de traducción, lingüística y filología dedicados a Valentín García Yebra. – Madrid: Arco Libros, S. L. ,2006.

9. *International Harmonization of Concepts and Terms.* – ISO DIS, 1993.

10. *Ives Gambier I.* Discours professionnelles en francais. – Frankfurt, 1998.

11. *Lapesa R.* La lengua desde hace cuarenta años. – Madrid, 1963.

12. *Navarro F.* Traducción y lenguaje en medicina, 1997^a // C. Gonzalo García, V.García Yebra. Manual de documentación y terminología para la traducción especializada. – Madrid, 2004.

13. *Recoder y P. Cid.* La documentación en la traducción especializada // C. Gonzalo García, V.García Yebra. Manual de documentación y terminología para la traducción especializada. – Madrid, 2004.

Elizaveta A. Rumiantseva

Universidad Estatal Lingüística de Moscú

Moscú, Rusia

¿CÓMO DENOMINAR UN OBJETO EN ESPAÑOL CORRECTAMENTE?

(el proyecto del diccionario bilingüe de dudas léxico-semánticas)

En la vida cotidiana estamos rodeados de objetos diferentes. Muchos de éstos están hechos por el ser humano, no por la naturaleza. Son objetos inanimados, artificiales que en inglés se llaman “*artefacts*” (este término también se encuentra en francés y en ruso).

Es muy importante evitar errores a la hora de nombrar estos objetos. Por ejemplo, hay que saber la diferencia entre “alfombra” y “tapiz”, “monedero” y “cartera”, “telón” y “cortina”. A veces el uso incorrecto de palabras puede llevar a malentendidos en la comunicación.

Los estudiantes rusohablantes que empiezan a estudiar español, suelen tener dudas en cuanto a la elección de una palabra apropiada. En este caso la mayoría busca respuestas a sus preguntas en el diccionario bilingüe (ruso-español) y quizás no las encuentre. Pero el diccionario sigue siendo una de las principales fuentes de información para los estudiantes.

Por eso es mejor tener un diccionario que dé información necesaria sobre las diferencias entre tales palabras.

Hoy existen algunos diccionarios que están dedicados a aclarar las dudas de todo tipo, entre todas, dudas léxico-semánticas. Nos referimos a tales obras de la lexicografía hispana como el *Diccionario panhispánico de dudas* de la RAE. Además, hay libros más breves, por ejemplo, *Cómo evitar los errores más frecuentes en el castellano: artículos, sustantivos, adjetivos, verbos, preposiciones, conjunciones, frases y expresiones incorrectas*. Sin embargo, todavía no existe diccionario bilingüe ruso-español de dudas, cuanto más, del carácter léxico-semántico.

Nuestra idea se centra en la necesidad de disponer de un *diccionario ruso-español de dudas léxico-semánticas*. La compilación de cualquier obra lexicográfica se divide en unas cuantas etapas. B.Yu. Gorodetski en su artículo “Problemas y métodos de la lexicografía moderna” [1. C. 11] describe 10 pasos que tiene que dar un lexicógrafo. Las primeras etapas abarcan la elaboración de los parámetros (características) del diccionario, tales como los objetivos, el futuro usuario, la unidades investigadas, los tipos de la información y su estructura, el metalenguaje y la selección del material.

Siendo un diccionario ruso-español para rusohablantes, ayudará a desarrollar las destrezas de expresión oral y escrita (hablar y escribir) y está pensado para los niveles inicial e intermedio (A1, A2, B1).

Este diccionario servirá de obra de referencia para rusohablantes que estudian español como lengua extranjera (ELE) a la hora de elegir un equivalente español correcto en aquellas situaciones en las que la unidad léxica rusa tiene muchas traducciones. En nuestro estudio estos casos son denominados “casos de poliequivalencia” (*случаи полиэквивалентности*).

Al seleccionar las entradas rusas para este diccionario, nos limitamos a los nombres de objetos en la vida cotidiana. Eso quiere decir que sólo se incluyen los nombres de cosas artificiales que la gente encuentra / necesita en su vida diaria: edificios, muebles, instrumentos, vajilla, ropa, aparatos, etc.

Además, las palabras escogidas deben ser frecuentes y usadas en el habla corriente, es decir, optamos por el vocabulario básico de la lengua rusa y española. Para eso recurrimos a tales fuentes lexicográficas como minidiccionarios ruso-españoles (por ejemplo, puedo citar el *Diccionario español-ruso y ruso-español* de K. A. Marzishvskaya, con 11.000 entradas españolas y 9.000 entradas rusas; el *Minidiccionario español-ruso y ruso-español* de I. D. Shvedchenko, con 10.000 entradas en cada parte; el *Diccionario universal español-ruso y ruso-español con el apéndice gramatical* de N. Ladormiskiy, con 13.000 entradas españolas y 11.000 entradas rusas). En estos diccionarios algunas entradas poliequivalentes no contienen explicaciones de diferencias entre equivalentes españoles. Aquí tienen un par de ejemplos extraídos de uno de esos diccionarios:

Забор palizada *f*; valla *f*

Сумка bolsa *f*; saco *m*

Трубка 1. tubo *m* 2. cachimba *f*; pipa *f*; 3. auricular *m*

Según nuestro parecer, el diccionario debe abarcar la información necesaria y suficiente para el dominio del vocabulario básico. Su objetivo principal será aclarar las dudas que tienen los estudiantes rusos: dudas que suelen causar errores comunes. En función de muchos factores, esta información puede ser muy diversa:

- sintagmática (construcciones gramaticales típicas; combinaciones de palabras, tanto estables como ocasionales; fraseologismos; oraciones ilustrativas que muestran el uso de la palabra en el contexto);
- paradigmática (sinónimos, antónimos, hipónimos, hiperónimos, parónimos, etc.);
- pragmática (nivel de uso, campo temático, dialecto, notas culturales);
- derivados;
- “palabras ayudantes”, etc.

En cuanto a la elección de las llamadas “palabras ayudantes”, éstas deben funcionar como “anclas” que sugieran el equivalente correcto para el lexema ruso. Por ejemplo, miren la entrada para «*трубка*» del citado minidiccionario ruso-español.

Трубка ж tubo *m*; pipa *f* (*курильная*); auricular *m* (*телефонная*); rollo *m* (*сверток*).

En este caso el lector sabe qué «*трубка*» necesita: para fumar o para llamar. Si los equivalentes de todas las entradas se explicaran así, el estudiante no tendría que dudar en torno al uso de la palabra adecuada.

Lo que intentaremos hacer en nuestro diccionario de dudas léxico-semánticas es proporcionar la información para disipar todas las dudas. Aquí tienen una entrada experimental para «*ковёр*»:

КОВЕР *m*

НАПОЛЬНЫЙ – **alfombra** *f* (*en el suelo*)

*Ej.: Durmió sobre la enorme **alfombra** persa que estaba en el salón. – Он уснул на огромном персидском ковре в гостиной.*

НАСТЕННЫЙ – **tapiz** *m* (en la pared)

*Ej.: Adornaron las paredes del salón con un **tapiz** que representaba un paisaje. – Они украсили стены гостиной ковром с изображением пейзажа.*

Se propone que las principales fuentes de los ejemplos ilustrativos sean diccionarios monolingües (en particular, *Gran Diccionario de la Lengua Española* (Larousse) y el corpus del español (<http://www.corpusdelespanol.org>). A la entrada se añadirá más información sintagmática y paradigmática. En algunos casos se darán las variantes ortográficas, la partición silábica, la transcripción, irregularidades (plural irregular) para algunas palabras españolas.

El formato del diccionario puede ser tanto en papel como electrónico. La versión electrónica supone muchas ventajas: la posibilidad de presentar la información en forma de hipertexto con multimedia y la individualización del proceso de aprendizaje. En el diccionario electrónico, el usuario podrá elegir él mismo qué información quiere ver en la entrada: con / sin ejemplos, con / sin sinónimos, con / sin derivados, con / sin imágenes gráficas, etc.

El diccionario ruso-español de dudas léxico-semánticas es una herramienta imprescindible para el aprendizaje de ELE. Esperamos que cuando el proyecto se realice, el diccionario contribuya al aumento del interés por la lengua española en Rusia y ayude a los estudiantes de ELE a dominarla.

BIBLIOGRAFÍA

1. *Городецкий Б. Ю.* Проблемы и методы современной лексикографии // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 14. – М.: Прогресс, 1983.

Сак А. Н.

Московский государственный лингвистический университет

Москва, Россия

**ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ И КОММУНИКАТИВНЫХ ТАКТИК
В ДЕЛОВОМ ДИСКУРСЕ**

Анализируя реплики испанских Интернет-пользователей по поводу нынешнего положения Испании на рынке труда, можно сделать вывод, что большинство выступлений строится на противопоставлении отрицательно и положительно окрашенной изотопии. Например, в данном противопоставлении могут участвовать такие семемы как /teorías/ – отрицательно окрашенная изотопия vs. /prácticas/ – положительно окрашенная, /carrera universitaria/ – отрицательная семная последовательность vs. /formación profesional / – положительно окрашенная изотопия, /Испания/ vs. /США/ или /Европа/ (в плане образования и профессиональной занятости).

Un ejemplo para mostrar como va el país: una amiga médico residente vuelve a su casa después de 24h seguidas de guardia. Se da cuenta de que olvidó las llaves en casa. Llama al cerrajero, que tarda 3h en llegar y tarda 5min en abrir la puerta. Y le cobra lo mismo que ella ganó por esas 24h horas de trabajo:160 euros. Les parece eso justo, (здесь мы наблюдаем риторический вопрос в качестве стилистического приема и «призыв к справедливости» в качестве коммуникативной тактики) teniendo en cuenta no sólo los años de esfuerzo para formarse (6 de carrera y uno estudiando el MIR) sino la responsabilidad moral, civil y penal que tiene ella? Sólo quien ha estudiado una carrera sabe el esfuerzo que supone – автор прибегает к общественному мнению как коммуникативной тактике.

Существуют высказывания-монологи, посвященные только критике и определенные только изотопией со знаком «минус». Основная коммуникативная тактика, доминирующая в такого рода репликах – «игра на понижение». Большинство же высказываний-монологов по поводу экономического положения Испании строится на основе взаимодействия семных последовательностей – изотопий с отрицательным вектором и как противовес с целью усиления эффекта – положительная коннотация. Последовательность семем, соответствующих коммуникативной тактике «критика», часто выступает как оппозиция последовательности признаков, соответствующей тактике «похвала (комплимент) – самопрезентация».

Yo he tenido suerte, licenciada en letras, no llego a los 30 y un buen sueldo (стилистически мотивированный эллипсис – самопрезентация). Eso sí, mucho esfuerzo y trabajo detrás, pasar por becas que no me pagaban nada, estancias en el extranjero, cambios de ciudad... en definitiva querer progresar (однородные члены предложения выступают как стилистически маркированные ключевые элементы в смысловом плане).

Контекстуальное напряжение, обусловленное противопоставлением изотопий, выступает инструментом выделения и усиления коммуникативных тактик посредством соответствующего стилистического эффекта. Данное «семное напряжение» строится не только при помощи сопоставления семантических элементов соответствующих изотопий, но и при помощи синтаксической организации данного противопоставления последовательностей.

Si soy empresario y no necesito un licenciado sino un fontanero, por qué voy a contratar al que tiene carrera (риторический вопрос, стилистически мотивированное использование синтаксической конструкции: придаточное условное si...(или придаточное уступки aunque...) + противительная конструкция sino которая может применяться как по отношению к дополнению внутри данного подчиненного предложения, так и к

подчиненному предложению в целом. Затем следует риторический вопрос. Мы можем убедиться, что противопоставление изотопий /licenciado/ (выделяемый признак “sin trabajar”) vs. /fontanero/ (выделяемый признак “cobrar bien”) формально осуществляется за счет придаточного условного + противительной конструкции с союзом sino, которая сначала противопоставляет две альтернативы, а затем отдает предпочтение одной из них, усиливая соответствующий стилистический эффект.

Me parece estúpido que sólo se piense en el dinero. Claro que es importante, pero creo que la Universidad aporta otros valores a la persona que pasa por ella. No quiero decir que seas una "rata de biblioteca" sino que las enseñanzas te sirven para hacerte crecer en todos los sentidos (тактика «интимизации общения» при помощи «перехода на ты»). Здесь мы наблюдаем опять же придаточное дополнительное, аргумент которого заменяется на новый при помощи противительной конструкции с sino. В приведенном выше контексте мы отмечаем оппозицию /dinero/ vs. /otros valores/, отрицая вместе с тем необходимость признака «библиотечная крыса» в данном семантическом представлении.

В качестве еще одного переключения изотопии можем наблюдать оппозицию семных последовательностей: я – хорошо / другие – плохо. На этом фоне наблюдаются такие тактики как «самопрезентация», которой соответствуют определенные комбинации стилистических фигур.

Bueno, todo el mundo se queja, máster en no sé qué, doctor en no sé cuanto, 3 o 4 licenciaturas... (ирония + гипербола для придания юмористического эффекта игры на понижения образованных и игры на повышения определенных качеств и соответственно себя). En fin, llevo ya 15 años trabajando (переключение изотопии на себя) y observo que lo que falta es gente emprendedora (выделенительная конструкция также стилистически мотивированная), con habilidades comerciales, que sepa expresarse, con idiomias,

innovadora ... Nada de esto se consigue en la Universidad. Al final el mercado, la vida, las ganas vaya ¡son los que ponen los salarios y no la colección de títulos, diploma (однородные члены предложения стилистически мотивированные). Но кроме данного соответствия признаков можем отметить противоположное значение семной последовательности по отношению к автору строк хотя бы формально:

Yo sólo sé que una taquillera que trabaja 3h semana trabajando para Mr Moreno cobra 25.000 euros al año y que yo en una consultora y siendo ingeniero cobro 23.000 euros año. De vergüenza ... «Кассирша, которая получает 25 тыс. евро в год, 3 часа в неделю – хорошо, а я, инженер, – 23000, работающий каждый день – плохо».

Можно также указать на роль фразеологизмов при выстраивании соответствующих семных последовательностей.

Sin futuro, viajesitos, coches de lujo, enchufados y señoritos, masas ingentes de licenciados, gastando el dinero a espuestas, el psoe mirando para otro lado – даже не рассматривая полностью пример, мы видим, какую стилистическую окраску несут фразеологические обороты для придания эффекта соответствующим изотопиям.

В качестве формального проявления напряжения между двумя семными последовательностями можно выделить «эффект обманутого ожидания»:

Licenciada en Bellas Artes, opta a puesto laboral de diseñadora gráfica en agencia de publicidad. Contrato real: dibujante en prácticas (эффект обманутого ожидания). 700 euros al mes, seis meses de contrato, hice dos dibujos en todo el período (функция Magn – с обратным знаком); el resto de tiempo, maquetando periódicos, haciendo anuncios de 2x1 módulos.

В качестве перлокутивных речевых актов используются директивы – *A ver si estudian formación profesional. O, en lo que sea, que estudien,* – которые также можно рассматривать с точки зрения коммуникативных тактик.

¡Cuánto quejica ! Además de llorar, ¿sabéis hacer algo más ?, ¿Te parece que ganas poco y que te mereces mucho más?, ¿crees que el empresario te explota ? Ten lo que hay que tener, demuestra que vales lo que dices: monta tu propia empresa y ponte el sueldo que quieras.

Говоря о комбинациях коммуникативных тактик, можно отметить определенную закономерность их развертывания в деловом общении. Для тактики «просьбы», например, классической считается следующая цепочка взаимодействия тактик: просьба об информации→косвенная просьба→прямая просьба→ уход от темы, чтобы не «потерять лицо»→ снятие важности. Естественно, что данная комбинация носит условный характер и варьируется в зависимости от обстоятельств, тем не менее, можно говорить о существовании определенного принципа перехода от тактики к тактике. С другой стороны можно говорить об определенной закономерности употребления стилистических приемов в речи, – употребление одного приема или фигуры накладывает ограничение на применение другого. Например, ирония очень хорошо сочетается с гиперболой, потому что обе эти фигуры функционально носят «линейный характер», и уже в свою очередь эта комбинация сочетается с такими многоуровневыми фигурами как метафора или метонимия. Можно предположить, что в дискурсе имеется определенная закономерность употребления сочетаний коммуникативных тактик, с одной стороны и комбинаций стилистических фигур с другой стороны.

– ¿Qué modo de transporte será el más rentable?

– Pues, el transporte por carretera es *el modo más razonable* en cuanto al precio y el plazo...

С точки зрения коммуникативной тактики – “razonable” – это настрой на общие модели обсуждения «мира», а со стилистической точки зрения мы наблюдаем метафорический концепт «цена – живое существо», «цена – человек», характеризуя, таким образом, положительно того, кто эту цену назначил – производителя, посредством персонификации неодушевленного объекта.

– Si se da alguna compra urgente y pequeña, podemos recurrir al transporte aéreo, para *no perder al cliente* – тактика аргументации соответствует эмоциональному настрою собеседника на сотрудничество посредством наведения общих пресуппозиций. С точки зрения стилистики можно выявить метафору посредством «стилистической силы глагола “perder” в контексте “cliente”. Метафора используется, чтобы наладить контакт в диалоге.

– Le estoy tan agradecido a Paco pues me ha dado clases de español gratis.

– El cabrón no me ha pagado simplemente.

Тактика «игры на понижение собеседника» служит для нейтрализации предыдущей тактики «похвалы» и демонстрации контроля над ситуацией и соответствует своеобразной реакции проявления скромности в диалоге. Речь идет о приеме иронии или «псевдоиронии» (так как данное высказывание не подразумевается в обратном значении). Можно говорить также и о более сложных соответствиях коммуникативных тактик и стилистических фигур. Например, в приведенном ниже комментарии испанской экономической ситуации, взятом из Интернета:

– 1. Soy una de las que ha emigrado. 2. a) Y con las condiciones de trabajo que me ofrece mi país ¿quién piensa en volver? б) Salarios de hambre, posibilidades de carrera restringidas, в) flexibilidad cero, г) hipotecas por las nubes y д) la inflación subiendo... 3. e) ¡Vaya panorama! ж) Me pregunto cómo hacen mis paisanos para llegar a fin de mes, – можно наблюдать следующие соответствия тактик и приемов: 1. самопрезентация, 2. аргументация, чтобы

не потерять лицо, 3. восклицание с целью выразить несогласие и вызвать соответствующий перлокутивный эффект у читателя, 4. запрос информации. С точки зрения стилистики: а) риторический вопрос, б) метафора+ирония+гипербола, в) метафора, г) ирония+гипербола, д) персонификация, е) ирония, ж) риторический вопрос. Можно отметить, что каждой тактике соответствует один или комбинация определенных стилистических приемов.

Уржумцева А. О.

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Москва, Россия

ПОВТОРЫ В РЕЧИ СОВРЕМЕННЫХ ИСПАНСКИХ ПОЛИТИКОВ

Речевые повторы можно разделить на относящиеся к плану выражения (например, лексические, синтаксические) и относящиеся к плану содержания (семантические) в зависимости от характера повторяющихся элементов. Все эти виды повторов делятся на преднамеренные, связанные с риторической организацией текста, и случайные, составляющие, напротив, риторический и стилистический недостаток речевого произведения.

В риторике, в зависимости от симметричности расположения повторяющихся элементов относительно других элементов того же текста, принято говорить о фигурах упорядоченного и неупорядоченного повтора [1]. К фигурам упорядоченного повтора относятся анафора, эпифора, стык и др.

Синтаксические повторы структурируют текст, на них базируются многие риторические приемы. Они часто связаны с симметрично расположенными лексическими повторами, состоящими в повторении лексем (группы лексем) в пределах контекста, величина которого позволяет проследить их цепочку, хотя бы и не при непосредственном восприятии речи,

а при ее специальном изучении. Примеры из речи депутатов Конгресса депутатов Испании и членов испанского правительства: *Esta es la realidad, señor Puig, esta es la realidad*¹; *usted me ha preguntado por eficacia, eficacia es tener un superavit de 10.000 millones en las cuentas fiscales en solo nueve meses*².

Семантические повторы реализуются при помощи по-разному представленных синонимов, ряд которых может образовывать риторическую градацию, а также слов и выражений из того же семантического поля (гипонимов, гиперонимов). Примеры из выступлений современных испанских парламентариев: *una doctrina garantista muy clara, muy concreta, muy determinada*³; *nos van llegando datos y cifras*⁴; *consideramos necesario e imprescindible*⁵.

Повторы могут носить грамматический характер, например, в случае дублирования наречием или эквивалентным ему словосочетанием выраженного глагольной формой грамматического значения, часто временного. Например: *las personas que están en este momento en prisión*⁶. Такие повторы, наряду с тавтологическими, часто относятся к речевым ошибкам.

¹ Лопес Агеда, депутат Социалистической группы в Конгрессе депутатов Испании. Выступление в Конгрессе 26.09.06.

² Фернандес де ла Вега Санс, спикер правительства. Конгресс, 20.09.06.

³ Ласагабастер Оласабаль, депутат Смешанной группы. Конгресс, 19.09.06.

⁴ Серда Аржент, депутат Левореспубликанской каталанской группы. Конгресс, 19.09.06.

⁵ Мардонес Севилья, депутат Канарской коалиции. Конгресс, 19.09.06.

⁶ Ласагабастер Оласабаль, депутат Смешанной группы. Конгресс, 19.09.06.

Речевой повтор может стать объектом рефлексии говорящего, эксплицироваться при помощи глаголов, имеющих значение повторения, как в следующем примере: *Y esto no es una molestia. Repito, no es una molestia*⁷.

С повтором связан и тот факт, что некоторые употребительные слова и словосочетания начинают регулярно воспроизводиться в речи самых разных политических деятелей и превращаются в клише и штампы.

Существует целый ряд разнообразных причин употребления повторов в политической речи. Многие из них служат одной из основных функций политической речи – воздействия на аудиторию, поскольку «многократно повторяемое утверждение постепенно вызывает у реципиента готовность принять его на веру» [2. С. 27]. Повторы используются для подчеркивания логичности речи и придания ей красоты. Г. Г. Хазагеров в цитированном выше пособии по риторике отмечает, например, что замена гиперонима гипонимом неизменно усиливает изобразительность речи.

В современном испанском парламентском дискурсе повторы могут быть связаны с нацеленностью оратора на передачу собственной речи в средствах массовой информации и вытекающей из этого необходимостью возвращаться к основным идеям выступления, чтобы оно оставалось ясным, даже переданное фрагментарно.

Одна из причин появления в речи политика случайных повторов – состояние эмоционального напряжения, в котором пребывает оратор. Некоторые испанские исследователи критически относятся к повторам и считают, что политики, повторяя значения при помощи новых слов, пытаются украсить свою речь или привнести в нее новые оттенки смысла, но на практике получается утомительная речь, за которой скрывается

⁷ Пуч Кордон, депутат Левореспубликанской каталанской группы. Конгресс, 26.09.06.

настоятельная необходимость найти дополнительное время для составления связной фразы [З. Р. 148].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Хазагеров Г. Г.* Политическая риторика. – М.: Николо-Медиа, 2002.
2. *Храмцова Н. Г.* Манипулятивные характеристики политического дискурса (на примере предвыборной кампании в Курганской области) // Вестник Евразии. – 2002. – № 4 (19) – С. 27.
3. *Alvar M.* (coord.) El lenguaje político. – Madrid, 1987. – 148 p.

Шибкова Н. В.

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Москва, Россия

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ

Значение словарей в процессе обучения иностранному языку трудно переоценить. На любом этапе овладения неродной речью эти инструменты оказываются как нельзя кстати для разрешения сомнений, выхода из сложной ситуации, для осуществления акта восприятия любой информации на изучаемом языке.

Лексикография представляет собой один из древнейших видов лингвистической деятельности человека. За несколько тысячелетий с момента появления первых двуязычных словарей до наших дней учеными-лингвистами, а подчас и просто энтузиастами без специальной языковой подготовки, созданы тысячи разнообразных словарей. Лексикографическая работа предполагает выработку четкой системы подачи материала, выверенную до мелочей. При этом словарь не должен быть лишь безликим

набором языковых фактов. Тщательная систематизация лексики наряду с подходом к языку как своеобразному «живому организму» способствуют превращению пользователя в читателя увлекательной книги, открывающей целый мир новых слов.

В последнее время все большее значение приобретают так называемые универсальные словари, включающие многоаспектную информацию, относящуюся к богатому миру лексики различных языков. Основная идея и главная задача *универсального испанско-русского словаря* – рассмотреть каждое включенное слово во всей совокупности имеющихся знаний, чтобы создать целостную картину различных оттенков его значений, представленную в компактной и структурированной форме. Основные принципы составления такого словаря, предлагаемые нами, следующие.

1. Данный словарь является моноскопальным (однонаправленным), монодирекциональным (для русскоязычного пользователя). Входной язык – испанский. Выходной язык – русский. Отличительная особенность словаря – последовательная система подачи информации для ее поэтапного извлечения, включение синонимических рядов, предложного управления, а также обширного материала, иллюстрирующего сочетаемость лемм. В словарь входит общая лексика для использования в повседневной жизни, чтения книг, периодики, просмотра фильмов, передач с включением разговорного регистра, жаргона и наиболее употребительных специальных терминов. Лемма представляет собой наиболее внеконтекстную, морфологически минимальную словоформу. Формы с аффиксами лемматизируются, если они входят в состав фразеологизмов или в омонимический ряд или имеют дополнительные значения. В словарь также включаются некоторые историзмы (слова, обозначающие реалии, вышедшие из обихода), алиенизмы внешние (слова, обозначающие реалии, отсутствующие в жизни обоих языковых коллективов) и внутренние (слова, обозначающие реалии, специфические для одного из языковых коллективов).

В данный словарь не входят слова, принадлежащие национальным вариантам Латинской Америки, диалектизмы, иноязычные слова и выражения, архаизмы. Макроструктура словаря представляет собой прямой, начально-алфавитный порядок расположения лемм. Представляется необходимым широкое освещение в словаре слов и выражений, относящихся к разговорному регистру языка. Излишний пуризм обедняет словарь, снижает его ценность как зеркала языковой реальности. Для примера приведем словарную статью широко распространенной в разговорной речи испанцев леммы *acojonar*, до сих пор не нашедшую своего места ни в одном из изданных испанско-русских словарей (оговоримся, общих, а не словарей разговорной речи). **ACOJONAR** *tb vr col malson* **1.** пугать; страшить: *me acojona subir a un avión я очень боюсь летать на самолёте* **2.** впечатлять; потрясать: *esta película tiene unos efectos especiales que acojonan в этом фильме использованы потрясающие спецэффекты*

2. Система помет должна быть предельно проста и в то же время строго выверена. Пользователь словаря, как правило, не обладает филологической подготовкой, в связи с чем специальная лингвистическая терминология остается без внимания, занимая лишнее место в словаре.

3. Одним из важнейших компонентов словаря является предложное управление (не только глаголов, но и прилагательных, существительных). Нет нужды обосновывать значение предлогов в языках с менее богатой морфологией, нежели русский. В отечественной лексикографии данный информационный пробел в значительной степени восполнен в «Новом испанско-русском словаре современного употребления» А. В. Садикова. При некоторых прилагательных необходимо указание на их употребление с глаголами *ser, estar*. **AVOCADO** *adj* **1.** *tb m ser, estar* полусухой (о вине); полусухое вино.

4. Лемма членится на значения в соответствии со своей смысловой структурой. Порядок расположения значений логический; сперва приводятся

нейтральные значения, затем стилистически окрашенные, в последнюю очередь – специальные. Каждое значение раскрывается перечислением словарных эквивалентов. В идеале эквивалент должен передавать максимум информации. При этом переводная часть словаря не должна быть слишком перегружена синонимами, что несколько размывает границы значения [1]. Специальная терминология должна сопровождаться толкованием в скобках, благодаря чему пользователь получает полную информацию о том или ином термине. **ACRÓNIMO** *m* акрónimo (слово, образованное слиянием начальных букв других слов): RENFE es el ~ de RE(d) N(acional) (de) F(errocarriles) E(spañoles) *RENFE – это акроним словосочетания Национальная сеть испанских железных дорог.*

5. После эквивалентов приводятся иллюстративные примеры, которые регулярно переводятся и вводят слово в контекст. Так называемых бесполезных примеров, т. е. не сообщающих никакой новой информации о слове, не бывает. Слово обретает конкретный коммуникативный смысл лишь в сочетании со своим окружением в речи. Такие примеры могут содержать конкретную лингвострановедческую информацию. **ABANDERADO** el príncipe Felipe fue el ~ español en el desfile de inauguración de los Juegos Olímpicos de Barcelona 92 – *принц Фелипе был знаменосцем сборной Испании на церемонии открытия Олимпийских Игр 1992 г. в Барселоне* **ACADEMIA** la Real Academia Española se fundó en el año 1713 – *Испанская Королевская Академия была создана в 1713 г.*

6. Отдельным списком (для облегчения поиска пользователем) приводятся словосочетания, иллюстрирующие валентность леммы. Это фразеологические сращения, единства и сочетания [4]. В алфавитном порядке следуют пословицы и поговорки.

7. Представляется целесообразным включение в структуру словарной статьи списков однокоренных слов. **ABUELO** Fam: abuela, abuelastro, abolengo, bisabuelo, tatarabuelo; **AFICIONAR** Fam: afición; aficionado; hacer.

8. В конце словарной статьи приводятся списки синонимов, относящихся к разным значениям леммы. Тем самым создается замкнутая упорядоченная структура «домика-муравейника». При синонимах указывается принадлежность к тому или иному регистру, в некоторых случаях дается краткое толкование или пояснение, поскольку полные синонимы в языке практически не встречаются, или сосуществуют в течение небольшого отрезка времени с постепенным вытеснением одного из них на периферию языка. **ABANICO** *m* **1.** веер; опахало: *el ~ es de origen chino* *веер впервые появился в Китае* **1:** *calaña* (muy ordinario, de caña), *flabelo* (con mango largo), *paipay* (de palma, papel u otro material flexible y con mango), *pericón* (muy grande); **ABREBOCA** *m col* аперитив или закуска перед едой: *¿quieres un ~ antes de comer? не хочешь закусить перед едой?* *aperitivo* (bebida y alimento), *piscolabis* (*col*, comida ligera), *tapa* (alimento); **AMARILLO** *adj* **1.** желтый: *las flores del girasol son ~as* *цветок подсолнечника желтый* **1:** *almacigado* (claro y brillante), *ámbar* (entre amarillo y naranja), *áureo* (*poét*, de color del oro), *azufrado* (intenso), *cetrino* (verdoso, se aplica al color de la piel), *croco* (algo claro), *dorado* (de color del oro), *gualdo* (amarillo dorado), *limonado* (algo verdoso), *ocre* (oscuro), *pajizo* (algo oscuro), *rubio* (de color parecido al del oro; se refiere al pelo de una persona).

В заключение хотелось бы сделать несколько выводов общего характера в отношении лексикографической работы. Во-первых, необходимо подчеркнуть особую роль лексикографических источников, используемых при составлении словаря [2. С. 5–9]. Здесь уместно привести цитату из предисловия к словарю Марии Молинер: “Un diccionario es siempre deudor de información a innumerables obras” [8]. Любой лексикографический труд рождается путем сложения тщательно подобранных фрагментов языковой реальности в общую мозаику словарных статей. И эти фрагменты в свою очередь являются составными частями многочисленных источников информации, будь то другой словарь, художественное произведение или

цитата из Интернета. Во-вторых, не бывает абсолютно бесполезных словарей, также как невозможно создать идеальный словарь. Каждый словарь включает в себе информацию, необходимую пользователю на том или ином этапе знакомства с языком. По меткому выражению В. П. Беркова лексикография – это и наука, и искусство [1]. Любой труд подобного рода предполагает в его авторе владение специальными знаниями, а также наличие языкового чутья. Французский лексикограф XVIII в. Пьер Буаст сказал: «Один только Бог может составить совершенный словарь» [3]. В-третьих, вновь возвращаясь к Марии Молинер: “En un diccionario no se puede dejar de trabajar” [8] – словарь должен постоянно обновляться, следовать за изменениями в самом языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берков В. П. Двухязычная лексикография. – М.: Астрель, 2004.
2. Большой испанско-русский словарь / под ред. Б. П. Нарумова. – М.: Русский язык, 1999.
3. Введенская Л. А. Русская лексикография. – М.: МарТ, 2007. – 352 с.
4. Виноградов В. С. Лексикология испанского языка. – М.: Высшая школа, 2003.
5. Садиков А. В. Новый испанско-русский словарь современного употребления. – М.: Русский язык, 2005.
6. *Diccionario actual de la Lengua Española. Sinónimos y antónimos.* – Madrid: SM.
7. *Diccionario de la Lengua Española LEMA.* – Barcelona: Vox, 2001.
8. *María Moliner. Diccionario de uso del español.* – Madrid: Editorial Gredos, S. A., 1998.

9. *Julia Sanmartín Sáez*. Diccionario de argot. – Madrid: Espasa Calpe, S. A., 2006.

Бухарова Ю.

Школа № 1252 им. Сервантеса

Москва, Россия

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Согласно новым стандартам образования, проблема социализации занимает особое место. Современная социокультурная ситуация в России характеризуется качественными переменами, сменой приоритетов и ценностей в общественном сознании. Эти перемены затрагивают все сферы общества и, в значительной степени, сферу образования.

Одним из негативных последствий прошлого является неготовность молодежи и подростков к социальной адаптации в современных жизненных условиях и недостаточная сформированность такого качества личности, как *социальная активность*.

Изменения, связанные с направленностью содержания духовно-нравственных ориентаций, и проблема социализации личности касаются в полной мере и детей младшего школьного возраста. В силу этого очень остро возник вопрос о *социальной* направленности воспитания, о *социальном воспитании* личности школьника любого возраста, в том числе и младшего.

Годы обучения ребенка в начальной школе характеризуется осознанием им своего места в системе общественных отношений, появлением у ребенка начал творческого восприятия действительности. В возрасте 6–10 лет происходит формирование произвольности психических процессов, рефлексии собственного поведения, что обеспечивает развитие потребности ребенка в получении признания других людей и потребности в

освоении новой социально значимой деятельности. Таким образом, именно в этом возрасте закладываются основы *социальной культуры*, начинает формироваться общественная направленность личности.

Формирование социальной культуры младших школьников и создание условий, способствующих восприятию ими целостной картины мира, в рамках личностно-ориентированного обучения вполне возможно осуществить в условиях начальной школы. Наиболее полно, целенаправленно этот процесс может осуществляться не только средствами одного предмета, в данном случае предмета «Иностранный язык», содержание которого обладает большим социокультурным и социализирующим потенциалом, но и посредством интеграции предмета «Иностранный язык» с другими учебными дисциплинами.

Термин «социализация», с точки зрения современной педагогической науки, несколько модифицирован и в самом общем виде он определяется как «влияния среды в целом, которые приобщают индивида к участию в общественной жизни, учат его пониманию культуры, поведению в коллективах, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей».

Более коротко социализацию можно определить как процесс интеграции ребенка в общество, «врастание в человеческую культуру» (Л. С. Выготский). Не входит, видимо, в противоречие с этим мнением определение понятия «социализация» зарубежных авторов.

«Социализация – это процесс освоения ролей и ожидаемого поведения в отношениях с семьей и обществом и развитие удовлетворительных связей с другими людьми». Задача образования состоит в том, чтобы сделать процесс социализации не стихийным, а управляемым.

Социальное воспитание можно определить как «планомерное создание условий для целенаправленного развития и духовно-ценностных ориентаций человека» (А. В. Мудрик).

Формирование личности в ходе социального воспитания происходит на уровне, который одни исследователи определяют как «вторая культура» другие как «вторичная социализация».

К моменту прихода в школу жизненный опыт ребенка невелик. Но он уже является определенным показателем не только психического, но и социального развития ребенка:

- умение вести себя вежливо с окружающими;
- сдерживать эмоциональные порывы;
- соблюдать дистанцию в беседе со взрослыми;
- соблюдать правила поведения в зависимости от обстановки.

Иностранный язык как учебный предмет в системе современного образования занимает особое место не только в силу своих коммуникативных, но и развивающих функций. Язык, будучи важнейшим средством общения как межличностного, так и межкультурного, способствует познанию окружающего мира, расширяет его границы. Общение на иностранном языке является эффективным средством самовыражения личности и ее интеллектуального, понятийного, нравственного социокультурного развития, что, в свою очередь, влияет на процесс социализации личности обучаемого.

Для учебной дисциплины «Иностранный язык» и для процесса овладения им фактор социальности особенно характерен, поэтому учет этого фактора в обучении очень важен. Иностранный язык, как всякая языковая система – общественно-исторический продукт, в котором находит отражение история народа, его культура, система социальных отношений, др.

«Изучение иностранного языка ставит перед ребенком вопросы, которые помогают осмыслить картину мира, лучше понять явления природы. Мир в глазах ребенка предстает шире и красочнее благодаря анализу явлений с 2-х точек зрения (родного и иностранного языков)». Будучи объектом воспитания и развития в процессе обучения иностранному языку, ребенок развивает такие речевые способности, как:

- речевая контактность;
- речевая образность;
- речевая наблюдательность;
- речевое воображение.

Они помогают человеку в течение всей его жизни «социализироваться в обществе», вступать во взаимоотношения с другими людьми, усваивать социальный опыт;

- формируют положительное отношение к отечественной и зарубежной культурам;
- формируют и воспитывают толерантное сознание к культурным традициям другого народа;
- формируют чувство эмпатии.

Эффективность реализации воспитательных и развивающих задач в процессе обучения иностранному языку младших школьников во многом зависит от более полного раскрытия социокультурного контекста обучения иностранным языкам, что в свою очередь приведет к более ранней социализации ребенка.

С позиции современной языковой педагогики *процесс обучения иностранным языкам уже на начальном этапе должен выстраиваться как социализирующее образовательное пространство с учетом ведущих*

социальных потребностей ребенка, без которых не может быть сформирована (воспитана) позиция ребенка как субъекта социализации.

Обычно к этим важнейшим социальным потребностям относят:

- потребность в эмоциональном контакте с окружающими людьми, в любви и доброжелательности;
- потребность в познании и получении информации;
- потребность в активной разнообразной деятельности и самостоятельности;
- потребность в общении и сотрудничестве со взрослыми и сверстниками;
- потребность в самоутверждении и признании своих достижений со стороны окружающих.

Социальная культура - это способность человека самостоятельно выбирать способ поведения, стратегию, тактику и стиль деятельности, соответствующие нормативным требованиям общества или входящей в его состав социальной группы (например, возрастной или профессиональной) и в то же время оптимальные с точки зрения эффективности деятельности.

Правомерно предположить, что на младшей ступени обучения одним из условий формирования социальной культуры во многом перекликающейся с гражданской, может стать интеграция предмета «Иностранный язык» и «Основы безопасности жизнедеятельности» на уровне кооперации.

В практике преподавания иностранных языков в этот период наблюдается стремление наиболее эффективно использовать связь предмета «Иностранный язык» с самыми разными учебными дисциплинами, т. е. раскрыть межпредметные связи. В средней и старшей школе чаще всего

использовалась связь с литературой, историей, географией, физикой, русским языком.

Для процессов интеграции предмета «Иностранный язык» в курс обучения детей младшего возраста предпочтение отдавалось не просто учебным дисциплинам, входящим в цикл предметов дошкольного и школьного образования, а тем предметам, в основе которых лежит определенная деятельность. Например, *музыкальная*, включая ритмику, *изобразительная, трудовая*, включая ручной труд, *физическая* деятельность и т. п.

Иноязычная языковая деятельность в контексте игровой деятельности органично интегрируется с музыкальной, изобразительной и другими видами деятельности, что благоприятно влияет на процессы обучения, воспитания и развития детей младшего возраста.

Из видов музыкальной деятельности в ходе раннего интегративного обучения иностранному языку предпочтение отдается слушанию музыки и такому исполнительству как песня, танец, ритмика. Использование видов музыкальной деятельности создает благоприятную эмоциональную атмосферу, оказывающую положительное влияние на обучение и развитие ребенка.

Особенно следует подчеркнуть включение рисования как изобразительного вида деятельности и его значение в соединении с иноязычной речевой деятельностью как способа развития *воображения* и творческой самореализации ребенка.

Использование цвета при интеграции с изобразительной деятельностью, оформление сюжетной картинке к воспринятому на слух или прочитанному тексту бесспорно помогает развитию воображения.

При использовании интегративного подхода, при формировании целостной картины мира создаются педагогические и дидактические условия

для того, чтобы обратить внимание ребенка на то место, которое он займет в окружающем его мире; задаться вопросом, каким гражданином общества он станет и какие отношения сложатся между ним и другими представителями общества в будущем, заложить основы его социальной активности.

Уроку иностранного языка в большей степени, чем уроку по другим учебным дисциплинам свойственна полифункциональность по отношению к образовательному процессу и его целям.

Всестороннее рассмотрение вопросов социального становления ребенка, его связи с обществом, его безопасного контакта с другими членами общества, вопросов, затрагивающих все направления человеческой жизнедеятельности от принципов здорового образа жизни и стимулов деятельности до философии бытия, может быть охвачено только новой широкой образовательной областью, имеющей перекрестные связи практически со всеми предметами образовательной парадигмы. Такой учебной дисциплиной является ОБЖ.

Интеграция содержания предметов «Иностранный язык» и «ОБЖ» помогают усилить социализирующий потенциал учебного предмета «Иностранный язык»; раскрыть механизмы взаимодействия ребенка с социумом и, таким образом, усилить процесс его социального становления.

Интегрирование содержания предметов «Иностранный язык» и «ОБЖ» даже на уровне кооперации (Э. Н. Шепель) позволяет расширить диапазон социального воспитания и делать этот процесс более направленным. В процессе интеграции ребенок помещен не только в ситуацию «Я и общество», но и в ситуацию «Общество и Я», в общество, в котором живет он, и общество, в котором живет его сверстник, носитель изучаемого иностранного (испанского) языка.

Основные задачи, которые стоят перед программой обучения иностранному языку на основе интегрированного содержания:

- развивать и воспитывать ученика не только как коммуникативно-ориентированную личность, но и личность социально-ориентированную;
- ознакомить ребенка с окружающим миром;
- учить его адекватному поведению в этом мире;
- обучить учащегося определенным социальным нормам поведения и взаимодействия в своей стране, в социуме, которому он принадлежит, и ознакомить с социальными нормами, присущими жителям страны изучаемого языка (в том числе его сверстнику);
- снабдить ребенка определенной информацией со знаниями социокультурного и социального характера, чтобы он мог передать их своему сверстнику как представителю иного социума, с тем, чтобы тот не подвергался так называемому «социокультурному» шоку, находясь в нашей стране.
- способствовать формированию различных видов социальной культуры и их адекватному проявлению.

Начальная школа – это первая ступень в формировании коммуникативно-ориентированной личности и реализации цели обучения иностранному языку. Именно в начальной школе закладывается фундамент отношений человека к окружающему его миру и взаимодействия с этим миром, поэтому в содержании начального образования учитываются потребности и интересы младших школьников, связанные с познанием ими окружающего мира.

Поскольку учебный предмет «Иностранный язык», являющийся междисциплинарным по своему содержанию, тем более при интегрированном содержании, имеет широкий социокультурный и

культуроведческий диапазон, высокий информационный и социализирующий потенциал содержания и технологии, используемые в процессе интегративного и коммуникативно-ориентированного обучения – все это позволяет определять этот учебный предмет как образовательную область. В силу этого правомерно ставить вопрос о создании на уроке не только обучающей, но и образовательной среды.

Осознание огромной ответственности учителя иностранного языка как учителя-предметника в социальном становлении и развитии личности, ставит его перед задачей создать в педагогическом и дидактическом планах такую обучающую среду, которая бы воспитывала ребенка в социальном плане, обеспечивала бы его активность в учебно-деятельностном плане и способствовала бы его социальной активности. Тем самым обеспечивались бы условия, при которых ребенок, будучи частью этой среды, становился *не объектом воспитания, а субъектом воспитания самого себя в социальном плане.*

Главная же воспитательная задача педагога – организация социальной деятельности ребенка, формирующей его личность как члена общества, деятельности, построенной учителем в рамках образовательной среды, включая дидактическую среду, имеющую место на каждом уроке.